



Analyse du cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs

Thèse

Serge Gérin-Lajoie

Doctorat en technologie éducative
Philosophiae doctor (Ph.D.)

Québec, Canada

© Serge Gérin-Lajoie, 2018

Analyse du cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs

Thèse

Serge Gérin-Lajoie

Sous la direction de :

Anabelle Viau-Guay, directrice de recherche

RESUME

Lorsqu'ils amorcent leur carrière, les nouveaux professeurs d'université se retrouvent très tôt à devoir composer avec une situation de changements qui s'opèrent en enseignement supérieur. Tout d'abord, on s'attend d'eux qu'ils développent un programme de recherche, obtiennent des subventions et publient les résultats de leur recherche. On s'attend aussi à ce qu'ils œuvrent au sein d'équipes de chercheurs et établissent des partenariats de recherche.

Au-delà de ces considérations liées à la recherche, les nouveaux professeurs sont appelés à établir leurs compétences pédagogiques et à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement qui illustrent leur compréhension des notions associées aux processus d'enseignement et d'apprentissage chez leurs étudiants. Finalement, on s'attend à ce qu'ils utilisent les technologies de l'information et de la communication (TIC) et qu'ils innovent sur le plan pédagogique. Or, contrairement à leurs prédécesseurs, les nouveaux professeurs actuels doivent démontrer leurs compétences pédagogiques dans un contexte où on observe une mouvance au sein des universités afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Dans le cadre de ce doctorat, nous nous sommes intéressés aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs qui entament leur carrière universitaire. Nous avons choisi de travailler avec le cadre sémiologique du cours d'action de Jacques Theureau et d'utiliser, spécifiquement, le cours de vie relatif à une pratique, outil théorique découlant de ce cadre sémiologique. Avec ce cadre, nous avons défini nos objectifs de recherche comme suit :

- 1- Décrire le cours de vie relatif à la pratique d'enseignement des nouveaux professeurs, particulièrement les émotions, les préoccupations ou attentes, les anticipations, les actions, les décisions ainsi que les savoirs sur lesquels ils s'appuient.
- 2- Analyser quels sont, du point de vue des professeurs, les déterminants (culture disciplinaire, éléments relatifs à la situation, état de l'acteur) qui influencent leurs pratiques d'enseignement.

- 3- Formuler des recommandations destinées aux centres de formation en pédagogie universitaire ou aux conseillers pédagogiques leur permettant de mieux soutenir les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs par le biais d'activités de développement professionnel.

Sur le plan méthodologique, cette thèse constitue une étude de cas menée auprès de quatre nouveaux professeurs qui ont moins de cinq années d'ancienneté dans un poste de professeur. Ces jeunes professeurs ont été interrogés au moment où ils ont offert, pour la première fois, un cours sous leur responsabilité.

Après avoir recueilli les données auprès des nouveaux professeurs à l'aide des outils théoriques issus de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action, nous avons procédé à l'analyse de ces données de manière à identifier les unités de cours d'expérience qui caractérisent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Cette analyse nous a aussi permis d'identifier des regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience. Finalement, la mise en perspective de ces regroupements d'unités de cours d'expérience a mené à l'identification et à la caractérisation de six modes d'engagement qui permettent de décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs que nous avons interrogés. Ces modes d'engagement portent sur la planification, la révision, l'adaptation et la validation du design pédagogique de leur cours. Ils portent également sur d'éventuels changements que ces professeurs voudraient apporter à leur cours, à la réalisation proprement dite de leur cours, à leurs réflexions sur leurs pratiques d'enseignement et à la gestion du personnel impliqué dans leur cours.

À terme, nous en sommes arrivés à qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs de pratiques dynamiques qui, dans les modes d'engagement identifiés, se traduisent par un grand nombre de paroles, faits et gestes visibles, mais également par plusieurs réflexions et prises de décision. Nous avons également qualifié les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs de réflexives, car il s'est avéré que les nouveaux professeurs réfléchissent et analysent leurs pratiques d'enseignement tout au long du déroulement de leur cours. Enfin, nous pouvons qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'enrichissantes puisqu'en plus de la mise en œuvre de leurs pratiques

d'enseignement, ces derniers développent une très grande quantité de nouvelles connaissances, mais valident également des connaissances qu'ils ont déjà.

Finalement, au-delà de la description des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, nous avons été en mesure d'identifier les pistes de développement professionnel suivies par les nouveaux professeurs pour alimenter et améliorer leurs pratiques d'enseignement.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES	VI
LISTE DE FIGURES	VIII
LISTE DE TABLEAUX	IX
REMERCIEMENTS	XVII
AVANT-PROPOS.....	XX
INTRODUCTION	1
1. CHAPITRE 1 — PROBLÉMATIQUE SOCIALE	5
1.1 Un contexte qui génère des attentes sociales pour un enseignement universitaire de qualité	5
1.2 L'intérêt envers la pédagogie universitaire comme moyen d'accroissement de la qualité de l'enseignement supérieur	13
1.3 L'intégration des technologies de l'information et de la communication comme moyen d'accroissement de la qualité de l'enseignement supérieur	17
1.4 Un contexte d'arrivée particulier pour les nouveaux professeurs.....	21
1.5 La nécessité du développement professionnel des professeurs.....	25
1.6 Conclusion premier chapitre.....	34
2. CHAPITRE 2 - PROBLÉMATIQUE SCIENTIFIQUE.....	35
2.1 Les conceptions éducatives.....	35
2.2 Les approches d'enseignement.....	26
2.3 Synthèse sur les conceptions et les approches éducatives.....	54
2.4 Conclusion du deuxième chapitre.....	57
3. CHAPITRE 3 - CADRE THÉORIQUE.....	60
3.1 Le choix d'un cadre théorique.....	60
3.2 Le cadre sémiologique du cours d'action	61
3.3 Les objets théoriques du cadre sémiologique du cours d'action	66
3.4 La pertinence du cadre théorique.....	72
3.5 Conclusion du troisième chapitre	74
4. CHAPITRE 4 - CADRE MÉTHODOLOGIQUE	76
4.1 Le type de recherche	76
4.2 La méthode de recherche	78

4.3	Le terrain d'étude	79
4.4	L'échantillonnage	80
4.5	Les participants.....	82
4.6	L'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action	83
4.7	La gestion de la relation entre l'observateur-analyste et les participants	96
4.8	L'analyse de données recueillies.....	97
4.9	Les critères de validité	131
4.10	Les résultats de la validation externes des résultats.....	134
4.11	Les considérations éthiques	136
4.12	Conclusion du quatrième chapitre.....	139
5.	CHAPITRE 5 - RÉSULTATS.....	140
5.1	Étude du cas de David.....	141
5.2	Étude du cas de Julie.....	183
5.3	Étude du cas de Maude	223
5.4	Étude du cas de Laura	263
5.5	Comparaison du CVRPE des participants	295
5.6	Conclusion du cinquième chapitre	343
6.	CHAPITRE 6 - DISCUSSION	345
6.1	Apports et limites du point de vue empirique	346
6.2	Apports et limites théoriques	361
6.3	Apports et limites méthodologiques.....	362
6.4	Apports et limites à la contribution sociale.....	365
6.5	Identification de pistes de recherche futures.....	370
6.6	Conclusion du sixième chapitre	372
	CONCLUSION.....	373
	BIBLIOGRAPHIE.....	377
	ANNEXES	394

LISTE DE FIGURES

FIGURE 1.5-1 - MODÈLE DE LA RELATION ENTRE LES APPROCHES D'ENSEIGNEMENT ET LES APPROCHES D'APPRENTISSAGE SELON TRIGWELL, PROSSER ET WATERHOUSE (1999).....	28
FIGURE 2.2-1 - LA RELATION ENTRE LES CONCEPTIONS ET LES APPROCHES ÉDUCATIVES (TIRÉ DE SADLER (2008).....	27
FIGURE 2.2-2 — DÉTERMINANTS SUR LES APPROCHES D'ENSEIGNEMENT (TIRÉ DE RICHARDSON, 2005).....	41
FIGURE 3.3-1 - ILLUSTRATION DES COMPOSANTES DU SIGNE HEXADIQUE EN FONCTION DE LA DIMENSION DE L'EXPÉRIENCE ET DES PHASES DE RÉALISATION DE L'ACTION (TIRÉ DE HAUÉ, 2003)	69
FIGURE 4.8-1 - MODÈLE TPACK « TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL AND CONTENT KNOWLEDGE.....	112
FIGURE 5.5-1 - DISTRIBUTION DES UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCES DES PARTICIPANTS SELON LES MODES D'ENGAGEMENTS	304

LISTE DE TABLEAUX

TABLEAU 1.4-1 EXIGENCES D'EMPLOI ET CRITÈRES LIÉS À L'EMBAUCHE DE PROFESSEURS.....	23
TABLEAU 2.1-1 CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS.....	40
TABLEAU 2.1-2 PRÉVALENCE DES CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS.....	4
TABLEAU 2.1-3 PRÉVALENCE DES CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DES NOUVEAUX PROFESSEURS.....	9
TABLEAU 2.1-4 DIMENSIONS QUI CARACTÉRISENT LES CONCEPTIONS ÉDUCATIVES.....	12
TABLEAU 2.2-1 PRÉVALENCE DES APPROCHES D'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS.....	31
TABLEAU 2.2-2 DIMENSIONS QUI CARACTÉRISENT LES APPROCHES ÉDUCATIVES.....	35
TABLEAU 4.5-1 CARACTÉRISTIQUES DES NOUVEAUX PROFESSEURS PARTICIPANT À CETTE DE RECHERCHE.....	83
TABLEAU 4.6-1 CALENDRIER DU DÉROULEMENT DES ENTREVUES AVEC LES PARTICIPANTS LORS DE LA SESSION UNIVERSITAIRE D'AUTOMNE 2014.....	91
TABLEAU 4.6-2 DURÉE DES ENTREVUES RÉALISÉES AVEC LES PARTICIPANTS (DURÉE EN MIN.).....	92
TABLEAU 4.6-3 SYNTHÈSE DE LA CUEILLETTE DE DONNÉES POUR DOCUMENTER LE CRVPE.....	95
TABLEAU 4.8-1 EXEMPLE DE PROTOCOLE POUR RASSEMBLER LES DONNÉES DU CVRPE.....	100
TABLEAU 4.8-2 EXTRAIT D'UNE FICHE DESCRIPTIVE D'UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU PARTICIPANT NO 1.....	105
TABLEAU 4.8-3 EXTRAIT COMPLÉMENTAIRE D'UNE FICHE DESCRIPTIVE D'UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU PARTICIPANT 1.....	106
TABLEAU 4.8-4 DISTRIBUTION DES FICHES DESCRIPTIVES DES UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE SELON LES PARTICIPANTS.....	107
TABLEAU 4.8-5 CATÉGORIES DE PRÉOCCUPATIONS OU D'ENGAGEMENTS POUR ANALYSER LE CVRPE DE NOUVEAUX PROFESSEURS.....	109
TABLEAU 4.8-6 CATÉGORIES D'ATTENTES OU D'ANTICIPATIONS POUR ANALYSER LE CVRPE DE NOUVEAUX PROFESSEURS.....	111
TABLEAU 4.8-7 – EXEMPLES DE TYPES DE CONNAISSANCES POUR L'ANALYSE DU CVRPE DE NOUVEAUX PROFESSEURS.....	114
TABLEAU 4.8-8 TYPES DE REPRÉSENTAMENS POUR ANALYSER LE CVRPE DE NOUVEAUX PROFESSEURS.....	116
TABLEAU 4.8-9 TYPES D'INTERPRÉTANTS POUR ANALYSER LE CVRPE DE NOUVEAUX PROFESSEURS.....	118
TABLEAU 4.8-10 EXEMPLE DE SÉQUENCE D'UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DANS LE CVRPE DE JULIE.....	120
TABLEAU 4.8-11 EXEMPLE DE TRAJECTOIRE D'UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DANS LE CVRPE DE DAVID.....	121
TABLEAU 4.8-12 EXEMPLE DE SÉRIES D'UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DANS LE CVRPE DE MAUDE.....	122

TABLEAU 4.8-13 <i>EXEMPLE DE TRAJECTOIRE D'UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DANS LE CVRPE DE MAUDE</i>	124
TABLEAU 4.8-14 <i>LISTE DES ARCHÉTYPES IDENTIFIÉS DANS LE CVRPE DES NOUVEAUX PROFESSEURS</i>	127
TABLEAU 4.8-15 <i>LISTE DES ARCHÉTYPES ET MODES D'ENGAGEMENTS IDENTIFIÉS DANS LE CVRPE DES NOUVEAUX PROFESSEURS</i>	129
TABLEAU 4.8-16 <i>SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES POUR DOCUMENTER LE CRVPE DES NOUVEAUX PROFESSEURS</i>	130
TABLEAU 5.1-1 <i>DISTRIBUTION DES UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID EN FONCTION DES EMPANS TEMPORELS IDENTIFIÉS, DES ARCHÉTYPES ET DE LEUR MODE D'ENGAGEMENT</i>	147
TABLEAU 5.1-2 <i>PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS</i>	149
TABLEAU 5.1-3 <i>PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE - ADAPTE SON COURS AUX INTÉRÊTS, PRÉFÉRENCES ET BESOINS DES ÉTUDIANTS</i>	152
TABLEAU 5.1-4 <i>PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT</i>	153
TABLEAU 5.1-5 <i>PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT</i>	155
TABLEAU 5.1-6 <i>EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT – PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT</i>	156
TABLEAU 5.1-7 <i>UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE - ADAPTE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT</i>	158
TABLEAU 5.1-8 <i>PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE - VALIDE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS</i>	160
TABLEAU 5.1-9 <i>PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT</i>	162
TABLEAU 5.1-10 <i>PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT</i>	164
TABLEAU 5.1-11 <i>EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT – VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT</i>	166

TABLEAU 5.1-12 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCE DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE - PILOTE SON COURS ET SOUTIEN L'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS.....	168
TABLEAU 5.1-13 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE – ESSAIE DE FAVORISER LES INTERACTIONS DANS SON COURS	169
TABLEAU 5.1-14 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT – RÉALISATION DE SON COURS.....	172
TABLEAU 5.1-15 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉALISATION DE SON COURS.....	174
TABLEAU 5.1-16 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR LE MODE D'ENGAGEMENT – RÉALISATION DE SON COURS.....	175
TABLEAU 5.1-17 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCE DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE – PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.	177
TABLEAU 5.1-18 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE – PREND DU REcul SUR SON ENSEIGNEMENT.....	178
TABLEAU 5.1-19 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE – PREND DU REcul SUR SON ENSEIGNEMENT.....	179
TABLEAU 5.1-20 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE DAVID POUR L'ARCHÉTYPE – PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	180
TABLEAU 5.2-1 DISTRIBUTION DES UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE EN FONCTION DES EMPANS TEMPORELS IDENTIFIÉS, DES ARCHÉTYPES ET DE LEUR MODE D'ENGAGEMENT.....	189
TABLEAU 5.2-2 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCE DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS	193
TABLEAU 5.2-3 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	194
TABLEAU 5.2-4 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	196
TABLEAU 5.2-5 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	197
TABLEAU 5.2-6 UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - ADAPTE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	199
TABLEAU 5.2-7 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - VALIDE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	201
TABLEAU 5.2-8 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT -	

VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	203
TABLEAU 5.2-9 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	205
TABLEAU 5.2-10 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	206
TABLEAU 5.2-11 UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - ENVISAGE CERTAINES IDÉES AFIN DE REVOIR GLOBALEMENT LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	208
TABLEAU 5.2-12 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - ENVISAGE CERTAINES IDÉES AFIN DE REVOIR GLOBALEMENT LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	209
TABLEAU 5.2-13 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCE DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - PILOTE SON COURS ET SOUTIENT L'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS.....	211
TABLEAU 5.2-14 UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - AJUSTE SON COURS AU NIVEAU DE CONNAISSANCES DES ÉTUDIANTS.....	213
TABLEAU 5.2-15 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉALISATION DE SON COURS.....	215
TABLEAU 5.2-16 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉALISATION DE SON COURS.....	216
TABLEAU 5.2-17 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT – RÉALISATION DE SON COURS.....	217
TABLEAU 5.2-18 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE – PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.	219
TABLEAU 5.2-19 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE JULIE POUR L'ARCHÉTYPE - PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.....	220
TABLEAU 5.3-1 DISTRIBUTION DES UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE EN FONCTION DES EMPANS TEMPORELS IDENTIFIÉS, DES ARCHÉTYPES ET DE SES MODES D'ENGAGEMENT.....	228
TABLEAU 5.3-2 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	231
TABLEAU 5.3-3 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - ADAPTE SON COURS AUX INTÉRÊTS, PRÉFÉRENCES ET BESOINS DES ÉTUDIANTS.....	233
TABLEAU 5.3-4 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT	

- PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT	235
TABLEAU 5.3-5 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT	237
TABLEAU 5.3-6 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT – PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT	238
TABLEAU 5.3-7 UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - ADAPTE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	240
TABLEAU 5.3-8 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - VALIDE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	241
TABLEAU 5.3-9 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	243
TABLEAU 5.3-10 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	245
TABLEAU 5.3-11 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR LE MODE D'ENGAGEMENT – VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	247
TABLEAU 5.3-12 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES À L'UNITÉ DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - ENVISAGE CERTAINES IDÉES AFIN DE REVOIR GLOBALEMENT LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS	249
TABLEAU 5.3-13 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - PILOTE SON COURS ET SOUTIENT L'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS.....	250
TABLEAU 5.3-14 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - PILOTE SON COURS ET SOUTIENT L'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS.....	253
TABLEAU 5.3-15 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - PILOTE SON COURS ET SOUTIENT L'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS	255
TABLEAU 5.3-16 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - PILOTE SON COURS ET SOUTIENT L'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS.....	256
TABLEAU 5.3-17 PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE – PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT. 257	
TABLEAU 5.3-18 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.....	258

TABLEAU 5.3-19	EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	259
TABLEAU 5.3-20	PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES À L'UNITÉ DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE MAUDE POUR L'ARCHÉTYPE - GÈRE LE PERSONNEL ASSISTANT DANS SON COURS	261
TABLEAU 5.4-1	DISTRIBUTION DES UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA EN FONCTION DES EMPANS TEMPORELS IDENTIFIÉS, DES ARCHÉTYPES ET DE LEUR MODE D'ENGAGEMENT	269
TABLEAU 5.4-2	PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS	271
TABLEAU 5.4-3	PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	273
TABLEAU 5.4-4	PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	275
TABLEAU 5.4-5	EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - PLANIFIE ET RÉVISE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	276
TABLEAU 5.4-6	PRINCIPALES UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - VALIDE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS.....	278
TABLEAU 5.4-7	PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - VALIDE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS	279
TABLEAU 5.4-8	PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - VALIDE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS	280
TABLEAU 5.4-9	EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - VALIDE LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS	281
TABLEAU 5.4-10	UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - ENVISAGE CERTAINES IDÉES AFIN DE REVOIR GLOBALEMENT LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS	282
TABLEAU 5.4-11	PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - ENVISAGE CERTAINES IDÉES AFIN DE REVOIR GLOBALEMENT LE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS	284
TABLEAU 5.4-12	UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE – PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.....	286
TABLEAU 5.4-13	PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - PREND DU REcul SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	288
TABLEAU 5.4-14	UNITÉS DU COURS D'EXPÉRIENCES DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - GÈRE LE PERSONNEL ASSISTANT DANS SON COURS.....	289

TABLEAU 5.4-15 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - GÈRE LE PERSONNEL ASSISTANT DANS SON COURS.....	290
TABLEAU 5.4-16 PRINCIPALES CONNAISSANCES MOBILISÉES ET ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - GÈRE LE PERSONNEL ASSISTANT DANS SON COURS.....	291
TABLEAU 5.4-17 EXEMPLES D'INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DE LAURA POUR L'ARCHÉTYPE - GÈRE LE PERSONNEL ASSISTANT DANS SON COURS.....	292
TABLEAU 5.5-1 COMPARAISON DE L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION EN ENSEIGNEMENT DES NOUVEAUX PROFESSEURS INTERROGÉS.....	297
TABLEAU 5.5-2 DISTRIBUTION DES UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS EN FONCTION DES ARCHÉTYPES ET MODES D'ENGAGEMENT OBSERVÉS.....	301
TABLEAU 5.5-3 REPRÉSENTAMENS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT.....	307
TABLEAU 5.5-4 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT.....	308
TABLEAU 5.5-5 PRINCIPALES CONNAISSANCES ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT.....	310
TABLEAU 5.5-6 INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - PLANIFICATION ET RÉVISION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS EN AMONT.....	314
TABLEAU 5.5-7 REPRÉSENTAMENS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	317
TABLEAU 5.5-8 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	318
TABLEAU 5.5-9 PRINCIPALES CONNAISSANCES ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	320
TABLEAU 5.5-10 INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - VALIDATION ET ADAPTATION DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DE SON COURS LORS DE SON DÉROULEMENT.....	323

TABLEAU 5.5-11 REPRÉSENTAMENS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉFLEXION SUR DES CHANGEMENTS IMPORTANTS À APPORTER DANS SON COURS	325
TABLEAU 5.5-12 PRINCIPALES CONNAISSANCES ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉFLEXION SUR DES CHANGEMENTS IMPORTANTS À APPORTER DANS SON COURS.....	326
TABLEAU 5.5-13 INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉFLEXION SUR DES CHANGEMENTS IMPORTANTS À APPORTER DANS SON COURS	327
TABLEAU 5.5-14 REPRÉSENTAMENS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉALISATION DE SON COURS	328
TABLEAU 5.5-15 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉALISATION DE SON COURS	330
TABLEAU 5.5-16 PRINCIPALES CONNAISSANCES ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉALISATION DE SON COURS	332
TABLEAU 5.5-17 INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉALISATION DE SON COURS	335
TABLEAU 5.5-18 REPRÉSENTAMENS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉFLEXION SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	336
TABLEAU 5.5-19 PRINCIPALES PRÉOCCUPATIONS ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉFLEXION SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	337
TABLEAU 5.5-20 PRINCIPALES CONNAISSANCES ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉFLEXION SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	338
TABLEAU 5.5-21 INTERPRÉTANTS ASSOCIÉS AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - RÉFLEXION SUR SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	341
TABLEAU 5.5-22 PRINCIPALES CONNAISSANCES ASSOCIÉES AUX UNITÉS DE COURS D'EXPÉRIENCE DU CVRPE DES PARTICIPANTS POUR LE MODE D'ENGAGEMENT - GESTION DU PERSONNEL IMPLIQUÉ DANS SON COURS....	343
TABLEAU 6.1-1 COMPARAISON DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DES NOUVEAUX PROFESSEURS EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES APPROCHES D'ENSEIGNEMENT RÉPERTORIÉES.....	352

REMERCIEMENTS

Tout au long de ce parcours, plusieurs personnes m'ont aidé, soutenu et encouragé à un moment ou à un autre. Il est assurément nécessaire de prendre quelques lignes pour les remercier.

Tout d'abord, je dois mentionner Michel Umbriaco et Pierre Gagné. En plus de m'avoir incité à entreprendre ce projet de thèse, ils m'ont conseillé à titre de « grands sages » à quelques reprises et se sont informés régulièrement sur l'avancement de mes études. Dans le même sens, leurs collègues de l'Université TÉLUQ Caroline Brassard et Cathia Papi m'ont fourni une écoute attentive et de précieux conseils afin de passer au travers des épreuves rencontrées.

Je ne peux passer sous silence le soutien institutionnel fourni par l'Université Laval et la Faculté des sciences de l'éducation. Réaliser une thèse de doctorat c'est également composer avec des enjeux administratifs et budgétaires. Dans ce sens, je remercie l'Université Laval d'avoir pu utiliser des fonds de perfectionnement à titre de professionnel. Je remercie aussi la Faculté des sciences de l'éducation pour les bourses de soutien pour les études supérieures. Dans la même lignée, je ne peux passer sous silence les bourses offertes par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et l'Association des chercheuses et chercheurs étudiant en sciences de l'éducation (ACCESE). Ces bourses ont été offertes pour des communications ou des articles découlant de mes travaux sur cette thèse. Pour les aspects administratifs, Teresa Soares, Lysanne Tanguay, Cynthia Hunt et Sylvie Langevin ont été d'un grand secours.

Dans le même sens, je ne peux passer sous silence le soutien financier que j'ai eu par l'Université TÉLUQ, notamment par le biais des bourses de perfectionnement obtenues à titre de chargé d'encadrement dans cet établissement.

Au cours des cinq dernières années, j'ai participé à des rencontres, des discussions et des formations spécifiquement pour ce projet de doctorat, mais également dans ces moments inattendus. Certains de ces moments se sont avérés significatifs. Dans ce sens, je dois remercier Maurice Legault, Thérèse Laferrière, Didier Paquelin et Luc Ria.

Tout au long de la réalisation de cette thèse, j'ai continué à occuper les responsabilités de conseiller en formation au Bureau de soutien de l'enseignement de l'Université Laval. Dans ce bureau, j'ai eu le loisir et le privilège de côtoyer des collègues et des ami(e)s qui m'ont régulièrement encouragé et incité à persévérer en plus de donner des idées intéressantes à explorer. Dans ce sens, je dois un gros merci à Claude Potvin, Amélie Trépanier, Sarah-Caroline Poitras, Sandrine Poirier, Isabelle Perron, Jean-François Dion, Luc St-Laurent et Julien Gobeil-Proulx. De plus, je dois souligner qu'en l'absence d'ouverture de la direction de ce Bureau de soutien à l'enseignement, il m'aurait été difficile de prendre un congé différé et des périodes sans rémunération afin de compléter cette thèse. Merci Nicolas Gagnon.

Je dois des remerciements à mes parents Thérèse Cardin et Yvon Gérin-Lajoie pour m'avoir soutenu à leur manière tout au long de ce parcours. Bien que faire un doctorat constitue une démarche foncièrement personnelle, l'intention de leur faire honneur et de susciter leur fierté a souvent été une source de motivation.

Je ne peux passer sous silence le travail colossal d'encadrement que m'a fourni ma directrice de thèse, Mme Anabelle Viau-Guay. Combien de temps a-t-elle dû passer à réviser les documents que je lui ai envoyés? Combien de temps a-t-elle dû consacrer à se remettre en tête mes travaux après de longs moments sans nouvelles? Je n'ose l'imaginer. Je dois lui rendre honneur puisqu'elle m'a forcé à apprendre à faire de la recherche de manière rigoureuse et à être structuré. Merci de m'avoir permis de suivre une formation avec Maurice Legault. Merci de m'avoir fourni un soutien financier pour embaucher Chantale Paquette afin de faire les transcriptions de verbatim. Merci de m'avoir invité à participer aux activités de la CAPES. Merci de m'avoir mis en contact avec Christine Hamel qui a souvent répondu à des questions et fourni des conseils judicieux. Merci de m'avoir permis des rencontres fructueuses où nous avons dépassé le temps qui nous était alloué. Finalement, merci de m'avoir accepté avec mon bagage de connaissances, d'expériences et mes limites personnelles. Tu as su trouver les bons représentants pour me fournir l'encadrement nécessaire au fil des années. En comparaison avec d'autres doctorants, je me suis choyé d'avoir eu une directrice comme toi. Merci Anabelle !

Enfin, je dois remercier mon épouse Maggie Rivard. Dès le départ de cette aventure, elle a indiqué les limites avec lesquelles j'ai dû composer afin de préserver la qualité dans nos relations et notre parcours commun. Malgré le respect de ces limites, je sais que la réalisation d'une aventure comme thèse a des effets indirects et ne considère pas seulement les moments où je me suis levé très tôt, les fins de semaine où j'ai travaillé et les moments où j'étais dans mes réflexions. Je pense entre autres aux derniers mois qui ont particulièrement difficile, mais voilà c'est terminé. De plus, tout au long de cette démarche, elle a été une observatrice externe qui, à certains moments, m'a servi de miroir pour faire voir d'autres aspects afin que je réagisse et considère d'autres perspectives. À d'autres occasions, elle m'a donné du réconfort et de l'affection, comme elle seule peut le faire. Merci de m'avoir accompagné au cours de toute cette période importante de ma carrière professionnelle.

AVANT-PROPOS

La réalisation d'un doctorat a toujours été pour moi une sorte d'idéal depuis mes études universitaires de premier cycle. Or, ce rêve vient de se concrétiser et j'ai peine à y croire. Bien que j'aie tenté cette aventure à l'automne 2005, celle-ci a réellement commencé à l'été 2012. Je me souviens encore de ma rencontre avec Michel Umbriaco et Pierre Gagné lorsque je leur ai demandé si j'étais apte et si j'avais le tempérament nécessaire pour réaliser un doctorat. Ils m'ont suggéré de me réfugier sur une roche près d'un cours d'eau pour réfléchir et qu'au bout d'un certain temps la réponse viendrait. C'est ce que j'ai fait, littéralement, pendant le mois de juillet 2012 sur la rivière Jacques-Cartier ! Au bout de trois ou quatre jours, j'étais résolu et j'ai entamé cette aventure. Je n'aurais jamais imaginé que celle-ci serait ponctuée d'autant de défis, de changements et de bouleversements.

Le premier défi a été de trouver quelqu'un pour diriger mon projet. Une admission était impossible sans direction. À une semaine du début de la session, je me revois encore parcourir le campus et rencontrer différents professeurs avec, en tête, quelques idées de sujets de thèse. L'avant-dernier que j'ai rencontré, Bruno Bourassa, m'a dit qu'Anabelle Viau-Guay serait peut-être intéressée par mon projet. J'ai donc pris une chance et je suis allé la rencontrer aussitôt. Nous étions le 24 août 2012 lorsque j'ai frappé à sa porte. « Bonjour je me nomme Serge Gérin-Lajoie. C'est M. Bruno Bourassa qui m'a recommandé à vous. Vous ne me connaissez pas et je ne vous connais pas non plus, mais j'aimerais voir avec vous si vous accepteriez de diriger mon projet de doctorat ». Après une demi-heure de discussion, nous nous étions entendus. Aujourd'hui, après plus de soixante mois de collaboration, d'innombrables échanges de courriels et quelques dizaines de rencontres de travail, ce projet est terminé et il en résulte une thèse.

INTRODUCTION

De nos jours, les nouveaux professeurs d'université, lorsqu'ils amorcent leur carrière, se retrouvent très tôt à devoir composer avec une situation de changements qui s'opèrent en enseignement supérieur. Tout d'abord, on s'attend d'eux qu'ils développent un programme de recherche, obtiennent des subventions et publient les résultats de leur recherche. De plus, on s'attend à ce qu'ils œuvrent au sein d'équipes de chercheurs et établissent des partenariats de recherche.

Au-delà de ces considérations liées à la recherche, les nouveaux professeurs sont appelés à établir leurs compétences pédagogiques et à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement qui illustrent leur compréhension des notions associées aux processus d'enseignement et d'apprentissage chez leurs étudiants. Finalement, on s'attend à ce qu'ils utilisent les technologies de l'information et de la communication (TIC) et qu'ils innovent sur le plan pédagogique. Or, contrairement à leurs prédécesseurs, les nouveaux professeurs actuels doivent démontrer leurs compétences pédagogiques dans un contexte où on observe une mouvance au sein des universités afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Cette recherche de qualité est alimentée par des facteurs comme : 1) la massification de l'enseignement qui entraîne une diversification de la population étudiante, 2) la nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée qui répondra aux défis du 21^e siècle ainsi que 3) l'accroissement de la concurrence entre universités causée, entre autres, par l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

À la lumière de ce qui a été évoqué précédemment, nous nous sommes intéressés, dans le cadre de ce doctorat, aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs qui entament leur carrière universitaire. En effet, nous nous sommes posé plusieurs questions :

- Quelles sont les pratiques d'enseignement à privilégier pour les nouveaux professeurs ?
- Quelles sont les pratiques d'enseignement réelles des nouveaux professeurs ?

- Est-ce que les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs sont cohérentes avec le fruit des recherches en pédagogie universitaire et en sciences de l'apprentissage ?
- Quels sont les moyens à mettre en place pour favoriser une amélioration de l'enseignement universitaire, notamment celui des nouveaux professeurs ?

Pour arriver à répondre à ces questions, nous avons choisi d'utiliser une méthodologie de recherche et d'analyse issue du domaine de l'ergonomie du travail. Nous avons fait le choix de travailler avec le cadre sémiologique du cours d'action de Jacques Theureau, plus spécifiquement le cours de vie relatif à une pratique, outil théorique découlant de ce cadre sémiologique à partir duquel nous avons défini nos objectifs de recherche comme suit :

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

La démarche réalisée pour atteindre ces objectifs est présentée dans les six chapitres qui suivent. Le premier de ces chapitres contient une présentation détaillée du contexte dans lequel les nouveaux professeurs doivent amorcer leur carrière. Nous abordons également les pistes suivies par les établissements d'enseignement supérieur pour atteindre leurs visées en ce qui a trait à la qualité de l'enseignement, notamment l'accroissement de l'intérêt pour le domaine de la pédagogie universitaire ainsi que l'utilisation des TIC. En dernier lieu, ce premier chapitre traite de l'importance de tenir compte des conceptions éducatives, des approches

d'enseignement et des perceptions des professeurs à l'endroit de leur environnement d'enseignement afin d'étudier, analyser et comprendre les pratiques d'enseignement des professeurs en général et, par conséquent, celles des nouveaux professeurs.

Le deuxième chapitre contient une revue de la littérature que nous avons réalisée afin de faire état des connaissances portant sur les conceptions éducatives des professeurs et leurs nouveaux collègues. De la même manière, nous avons recensé ce qui est connu à propos des approches d'enseignement au niveau universitaire.

Le troisième chapitre contient une présentation détaillée du cadre théorique employé pour mener cette recherche, en l'occurrence, le cadre sémiologique du cours d'action présenté avec ses postulats. Ce chapitre traite également de l'objet théorique découlant de ce cadre sémiologique, soit le cours de vie relatif. Nous terminons par une analyse qui permet de comprendre et de justifier en quoi l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action s'est avéré tout à fait pertinent.

Le quatrième chapitre aborde le cadre méthodologique utilisé dans cette thèse de doctorat. On y présente les caractéristiques, les éléments méthodologiques ainsi qu'une description détaillée des utilisations que nous avons faites du cadre sémiologique du cours d'action. Une part importante de ce chapitre porte sur l'analyse des données recueillies ainsi que sur le traitement rigoureux que nous leur avons fait subir. La conclusion de ce chapitre souligne les exigences auxquelles nous avons répondu afin d'assurer la validité de tout notre processus de recherche. Les considérations éthiques qui ont balisé ce doctorat sont également présentées à la fin de ce chapitre.

Le cinquième chapitre de cette thèse contient l'ensemble des résultats que nous avons obtenus suite à la cueillette et l'analyse des données en fonction du cadre sémiologique du cours d'action. La présentation de ces résultats a lieu, dans un premier temps, par le biais des quatre études de cas que nous avons réalisées. Une comparaison est ensuite faite entre ces études de cas.

En dernier lieu, le sixième et dernier chapitre contient une discussion où sont abordés les résultats obtenus en fonction de différentes perspectives. Les apports et

limites empiriques, théoriques, méthodologiques sont également présentés dans ce chapitre ainsi que les apports et limites à la contribution de cette thèse. Pour terminer, nous abordons des pistes de recherche à envisager pour, s'il y a lieu, donner suite à ce doctorat.

CHAPITRE 1 — PROBLEMATIQUE SOCIALE

Ce premier chapitre vise à établir la pertinence sociale de ce projet de doctorat. Nous aborderons le contexte social qui génère des attentes pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire. Ce contexte pousse les universités à miser sur l'utilisation des fruits de la recherche en pédagogie universitaire et sur le potentiel de l'arrivée des technologies de l'information et des communications (TIC) pour obtenir une meilleure qualité dans l'enseignement universitaire. C'est dans ce contexte que les nouveaux professeurs entament leur carrière d'enseignement.

1.1 Un contexte qui génère des attentes sociales pour un enseignement universitaire de qualité

Depuis quelques années, nous observons un mouvement général en faveur d'une meilleure qualité de l'enseignement (Loiola et Romainville, 2008) qui peut être vue comme la mesure des occasions d'apprentissage fournies aux apprenants pour les aider à réussir. Ces occasions d'apprentissage peuvent comprendre l'enseignement, l'aide aux études, les évaluations et les autres éléments ou activités qui soutiennent l'apprentissage (Quality Assurance Agency, 2015).

Ce mouvement est manifeste au niveau des organisations internationales comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010a) qui voit l'enseignement supérieur comme un moteur important pour améliorer la compétitivité économique dans une société de plus en plus axée sur une économie du savoir. Nous retrouvons également cette préoccupation au sein même des établissements universitaires et des professeurs qui y travaillent (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a).

Plusieurs facteurs poussent les établissements vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a). Dans le cadre de ce doctorat, nous nous intéressons particulièrement aux trois facteurs suivants : 1) la massification de l'enseignement qui entraîne une diversification de la population étudiante, 2) la nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée qui répondra aux défis du 21^e siècle ainsi que 3) l'accroissement

de la concurrence entre universités, causée entre autres, par l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

1.1.1 Massification et diversification de la population étudiante

Les étudiants et étudiantes qui fréquentent les universités aujourd'hui ne sont plus les mêmes qu'autrefois. Le phénomène de la massification de l'enseignement supérieur fait en sorte qu'une population étudiante de plus en plus diversifiée réalise des activités de formation universitaire. En effet, une plus grande tranche de la population accède aux études supérieures. Aujourd'hui, dans certains pays européens, c'est jusqu'à 50 ou 60 % des jeunes qui accèdent à l'enseignement supérieur (Rege Colet et Romainville, 2006).

Selon l'OCDE, en 2010, le Canada et la Corée se classaient au premier rang mondial parmi les 37 pays de l'OCDE et du G20 pour le pourcentage d'adultes de 25-64 ans qui détenaient un diplôme de niveau tertiaire (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b). 51 % des Canadiens de ce groupe d'âge détiennent un diplôme de niveau collégial ou universitaire. Cette proportion grimpe à 56 % lorsque le groupe d'âge ciblé est celui des adultes de 25-34 ans. Plus spécifiquement, au Québec, la proportion d'étudiants qui s'inscrivent une première fois dans un programme d'études universitaires est passée de 30 % en 1984-85 à 44 % en 2010-11 (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2012a).

Cette augmentation de la proportion de gens qui accèdent aux études universitaires fait en sorte que la population étudiante se diversifie (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Elle se compose de plus en plus d'étudiants qui présentent des caractéristiques différentes (Quinlan et Berndtson, 2013). Nous y retrouvons de plus en plus d'adultes, de femmes et de personnes provenant de milieux socioéconomiques défavorisés et d'étudiants qui ont des déficiences fonctionnelles majeures¹ ou des troubles d'apprentissage. Selon l'Association québécoise

¹ Selon l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS), l'expression « personne atteinte d'une déficience fonctionnelle majeure » désigne une personne atteinte d'une déficience entraînant des limitations significatives et persistantes dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes et limitant ses possibilités d'études et d'emploi. Les déficiences suivantes sont considérées comme des déficiences fonctionnelles majeures : déficience visuelle grave, déficience auditive grave, déficience motrice, déficience organique, déficience du

interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux, n.d.), le nombre d'étudiants universitaires déclaré ayant des déficiences fonctionnelles majeures est passé de 1996 en 2004-05 à 3093 pour l'année 2008-09.

Par ailleurs, à cette population étudiante de plus en plus diversifiée s'ajoute un autre groupe d'étudiants qui apporte son lot de caractéristiques particulières : les étudiants étrangers. En effet, selon l'OCDE, en 2010, plus de 4,1 millions d'étudiants ont suivi une formation tertiaire (universitaire ou collégiale) dans un pays autre que leur pays d'origine (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b). Ce nombre représente une hausse de 99 % par rapport à celui de 2000 où pas moins de 2,1 millions d'étudiants étrangers ont été dénombrés.

Au Canada, c'est 4,7 % de la population étudiante du niveau tertiaire qui est constituée d'étudiants étrangers (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b). Pour le niveau universitaire seulement, les étudiants étrangers représentent 8 % des étudiants inscrits à temps plein dans un programme de premier cycle, 18 % des étudiants inscrits aux programmes de maîtrise et 23 % pour les programmes de doctorat (Association des universités et collèges du Canada, 2011). Selon l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), entre 1995 et 2010, la proportion d'étudiants étrangers a connu un taux de croissance de 3,5 % (Association des universités et collèges du Canada, 2011). Le Québec n'échappe pas à cette tendance. Leur nombre est passé de 22096 à 28006, soit une augmentation de 26,7 % sur cinq ans (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2012b).

Outre l'augmentation des demandes d'accès aux études tertiaires dont nous avons fait mention précédemment, la mise en œuvre de politiques et l'aide financière fournie par les pouvoirs publics stimulent les échanges d'étudiants entre les pays. Des réformes internationales comme le Processus de Bologne enclenché en Europe en 1999 font en sorte qu'il est encore plus facile pour un étudiant d'aller étudier dans

langage et de la parole, troubles d'apprentissage, troubles de la santé mentale, trouble déficitaire de l'attention.

l'université de son choix. Le nombre de participants au programme de mobilité étudiante Erasmus témoigne bien de cet accroissement de la mobilité étudiante. Il est passé de 3244 étudiants en 1987 à 231 408 en 2011 (Erasmus, 2012).

Au Québec, la mobilité étudiante fait l'objet d'un programme de financement auquel les universités québécoises peuvent souscrire. Les fonds obtenus par les universités peuvent servir à l'attribution de bourses d'études pour permettre à des étudiants québécois d'aller faire un séjour d'études à l'étranger ou d'accueillir des étudiants en provenance de pays étrangers (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2013). Dans le même sens, au Québec, les Offices jeunesse internationaux du Québec issus de la fusion de l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ), l'Office Québec Wallonie Bruxelles (OQWBJ), l'Office Québec-Amériques (OQAJ) et l'Office Québec-Monde pour la jeunesse (OQMJ) permettent à de jeunes Québécois d'aller étudier et travailler au sein de différents pays. Depuis 1968, c'est près de 100 000 jeunes qui ont bénéficié des programmes subventionnés par les pouvoirs publics (Les Offices jeunesse internationaux du Québec, n.d.).

Ainsi, le phénomène de massification de la population étudiante découle d'un plus grand nombre de gens de tous les âges qui font des études universitaires à temps plein ou à temps partiel, qui ont des origines variées, qui apportent une multitude de caractéristiques culturelles et sociales, qui n'ont pas tous les mêmes antécédents de formation et qui ont des motivations et des besoins de formation variés. Cela constitue d'intéressants défis d'adaptation auxquels les universités doivent répondre, notamment dans leurs capacités d'accueil, l'adaptation de leurs programmes (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b) et leurs pratiques d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Loiola et Romainville, 2008; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a; Rege Colet et Romainville, 2006).

1.1.2 Nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée

Alors que l'université fonctionne toujours sur le mythe du jeune « assoiffé de savoirs » venant s'abreuver à la source même de la science, des étudiants disent aujourd'hui entamer des études

universitaires dans une perspective directement professionnalisante
(Rege Colet et Romainville, 2006; p.8)

Cette citation de Rege Colet et Romainville illustre bien l'état d'esprit dans lequel une proportion grandissante d'étudiants amorcent leurs études universitaires. Le mythe du jeune « assoiffé de savoirs » auquel réfère Rege Colet et Romainville (2006) s'inscrit dans la vision de l'université que Skelton (2005) qualifie de « traditionnelle ». Dans cette vision, l'université est idéalisée sous la forme d'un lieu pour les étudiants privilégiés, où le savoir scientifique disciplinaire est maîtrisé par des experts libres dont le rôle est de transmettre un savoir à la fine pointe des connaissances du domaine et où l'enseignement magistral est la formule pédagogique dominante.

Pour Skelton (2005), la perspective professionnalisante à laquelle réfèrent Rege Colet et Romainville (2006) s'inscrit davantage dans une vision de l'université « de performance » où l'université est considérée comme un endroit de formation au sein duquel les étudiants les plus performants viennent apprendre, par le biais de travaux pratiques, d'études de cas et autres techniques appliquées, de savoirs, de règles, de procédures efficaces qui leur permettront de devenir des professionnels et ultimement, permettront à la société et à son économie de performer, d'innover et de prospérer. Pour les étudiants, il ne s'agit pas seulement d'apprendre de simples connaissances, mais de développer des habiletés comme la réflexion, la critique ou la résolution de problèmes (Langevin, Grandtner, et Ménard, 2008).

Le développement de l'approche par compétences constitue en quelque sorte une manifestation de cette vision. En effet, cette approche consiste à élaborer un ensemble de compétences cibles à développer. Ces ensembles de compétences forment un profil de compétences qui, en formation, servent à définir les objectifs d'apprentissage, à préciser le contenu d'un curriculum et à sélectionner les stratégies pédagogiques, les médias et les modes de diffusion à utiliser dans les programmes, les cours et les formations (Paquette, 2002). Le développement des compétences permettrait de se rapprocher d'un profil de sortie qui, à terme, permettra aux étudiants l'ayant complété d'exceller dans des situations professionnelles comme celles que l'on retrouve sur le marché du travail (Bédard et Béchard, 2009).

Cette vision de l'université comme lieu de formation professionnelle n'est pas récente. Nous n'avons qu'à penser aux écoles polytechniques ou aux facultés orientées vers la formation d'avocats, de médecins ou d'architectes. Cependant, cette vision de la formation axée sur le développement de compétences se retrouve de plus en plus dans des domaines disciplinaires comme l'éducation, les sciences sociales et autres qui, traditionnellement, ne conçoivent pas leurs programmes de formation dans une perspective professionnalisante.

Ces attentes envers les universités pour l'obtention de formations orientées vers des compétences professionnelles ne sont pas seulement partagées par les nouveaux étudiants. Elles se retrouvent également dans le discours des gouvernements et dans les organisations dont les champs d'intérêt sont liés au marché du travail. Il faut dire que dans les pays industrialisés avancés et ceux dont les économies se fondent de plus en plus sur la « société du savoir », les universités sont perçues comme des fournisseurs de mains-d'œuvre qualifiées pour le marché de l'emploi (Billett, 2009). Dans le discours des gouvernements et de ces organisations, la qualité de la formation dispensée par les établissements universitaires est vue comme un moyen pour les pays d'améliorer les qualifications et les compétences de leur main-d'œuvre de manière à répondre aux défis du 21^e siècle (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010b). Dans ce sens, à leur arrivée dans le monde du travail, les travailleurs doivent posséder les habiletés, les connaissances et les valeurs pour exercer leur profession et s'y développer tout au long de leur carrière (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a).

Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2006), il est tout à fait plausible que cette demande grandissante pour des travailleurs hautement qualifiés continue d'influer sur les taux de fréquentation des universités. Nous pouvons donc penser que des attentes pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et une orientation de formation plus professionnalisante se maintiendront et continueront à exercer une pression sur les établissements d'enseignement supérieur afin d'assurer la qualité des formations qu'ils dispensent.

1.1.3 Accroissement de la concurrence intra-universitaire

De manière concomitante à cette mise en place des universités « de performance » de Skelton (2005), le contexte de mondialisation et l'établissement d'une économie mondiale fondée sur le savoir inscrivent de plus en plus les universités dans une logique mercantile. Dans cette perspective économique, les universités sont perçues comme des leviers permettant aux sociétés de bien se positionner sur l'échiquier de la compétitivité mondiale (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a; Skelton, 2005).

Ainsi, les universités se voient confier un rôle de premier plan pour les activités de recherche et de développement au sein des sociétés. Pour ce faire, les universités mobilisent de plus en plus leurs ressources professorales (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008b) et leurs ressources originellement dédiées à des projets d'investissement en immobilisations (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2010). En effet, dans les dernières années, la part relative aux dépenses pour la recherche dans les universités québécoises est passée de 59,9 % en 1997-98 à 70,8 % en 2008-09 (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2013). Ces dépenses ont été réalisées à partir des fonds avec restriction provenant d'organismes subventionnaires comme les fonds issus du Programme de chaires de recherche du Canada. Bien que cet axe de développement offre une source de revenus pour les universités, il privilégie souvent des secteurs disciplinaires jugés plus « rentables » comme ceux en sciences appliquées.

D'autre part, dans un contexte où les ressources financières des universités sont limitées (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a), il n'est pas surprenant de constater une certaine pression sur les universités à compétitionner pour engager les meilleurs chercheurs (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2004). Ces nouveaux chercheurs favorisent l'obtention de subventions de recherche, et conséquemment, l'arrivée de revenus supplémentaires obtenus par les activités de recherche et de développement. En contrepartie, cet engagement prononcé pour la recherche ne peut qu'affecter les ressources qui globalement, sont moins disponibles pour l'enseignement.

Dans le même sens, les universités compétitionnent également entre elles pour l'obtention des nouveaux étudiants. Cela n'est pas surprenant puisque l'accroissement de la population étudiante permet d'augmenter les revenus provenant du financement de l'État, ces revenus étant calculés en fonction du nombre d'étudiants (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, 2013). Cette compétition se joue sur plusieurs plans, notamment celui de la délocalisation de programmes d'études vers des campus satellites (Crespo, Beaupré-Lavallée, et Dubé, 2011) et celui de la formation à distance ou en ligne (Bédard et Béchar, 2009; Conseil supérieur de l'éducation, 2015).

Évidemment, les fruits de la recherche favorisent l'accroissement de la renommée des établissements. Cette renommée s'avère fort utile pour recruter de nouveaux étudiants en situation de mobilité lors de leur choix d'établissement d'étude (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012b). Toutefois, l'amélioration de la qualité des pratiques d'enseignement devient de plus en plus une nécessité vitale pour attirer ces populations étudiantes (Rege Colet et Romainville, 2006). Cette qualité de l'enseignement est nécessaire pour de bons positionnements dans les palmarès (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011) et pour l'obtention d'accréditations des programmes d'études par des organismes externes comme l'Association to Advance Collegiate Schools of Business (Pelletier, 2009). Ainsi, les universités sont enclines à présenter une image qui démontre la valeur et la qualité de leurs activités de formation et le fait que celles-ci leur fourniront les habiletés nécessaires qui les conduiront vers des emplois intéressants (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010b).

C'est donc sans surprise que nous assistons à une course entre les universités non plus seulement pour l'embauche des meilleurs chercheurs et l'obtention de fonds de recherche, mais également pour le recrutement et l'augmentation de la population étudiante (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a). La qualité de l'enseignement devient un critère important pour attirer de nouveaux étudiants.

À la lumière des énoncés précédents, il nous apparaît évident que les établissements d'enseignement universitaire se retrouvent dans une situation où les attentes pour un enseignement de qualité augmentent et s'appuient sur différents facteurs. Premièrement le phénomène de massification de la population étudiante qui occasionne l'arrivée d'étudiants ayant des caractéristiques et des origines diverses a pour effet de diversifier les besoins de formation. Deuxièmement, celui du positionnement des universités comme vecteurs de développement économique qui appelle aussi à une plus grande professionnalisation des formations universitaires. Finalement, un contexte de concurrence entre les universités pour attirer les meilleurs chercheurs auquel s'ajoute un enjeu d'amélioration de la qualité de l'enseignement pour attirer de nouveaux étudiants.

1.2 L'intérêt envers la pédagogie universitaire comme moyen d'accroissement de la qualité de l'enseignement supérieur

Un des moyens utilisés par les établissements d'enseignement supérieur leur permettant de faire face à la demande sociale pour une formation universitaire de qualité est un intérêt plus marqué pour un nouveau champ de pratique et de recherche autour de la pédagogie universitaire.

Selon Fanghanel (2007), pendant longtemps, l'enseignement au niveau universitaire a été tenu pour acquis et vu comme exempt de problèmes. Les professeurs, experts des domaines disciplinaires, étaient qualifiés de facto pour transmettre leurs connaissances. L'enseignement au niveau universitaire s'organisait essentiellement autour des disciplines qui définissaient leurs propres contenus et contraintes (Barbot et Massou, 2010; Loiola, 2001). Le professeur était le digne représentant disciplinaire détenteur des savoirs (Kember, 1997). C'était donc l'allégeance disciplinaire qui était au cœur de l'identité professionnelle d'un professeur universitaire. Autrement dit, les « professeurs chercheurs » étaient physiciens avant d'être professeurs de physique (Endrizzi, 2011). Cette façon de considérer l'enseignement s'inscrivait dans une vision positiviste qui valorise les connaissances disciplinaires, leur cumul et leur développement. Un bon chercheur ne peut être qu'un bon professeur, dans la mesure où il participe à la production de

connaissances nouvelles et semble, a priori, bien placé pour en assurer ensuite leur transmission (Parmentier, 2006).

Le modèle pédagogique sous-jacent à cette vision se fonde sur la prémisse que les étudiants apprennent si on leur transmet des informations par le biais d'exposés en classe ou en ligne et qu'on les encourage à faire des exercices ou des laboratoires en classe (Ramsden, 2003). Or, il s'avère que l'enseignement universitaire est devenu une activité beaucoup plus complexe que par le passé (Fanghanel, 2007). De tout cela résulte un enseignement universitaire qui déborde des limites de la simple transmission des connaissances et où une révision en profondeur des méthodes pédagogiques est nécessaire (Parmentier, 2006; Quinlan et Berndtson, 2013; Rege Colet et Romainville, 2006).

Ce constat combiné aux exigences croissantes pour un enseignement universitaire de qualité a incité les établissements d'enseignement supérieur à s'intéresser à la pédagogie universitaire pour y trouver des pistes de solution. Cet intérêt pour la pédagogie universitaire provient des milieux anglo-saxons et de l'Amérique du Nord et remonte aux années 1960, mais a connu un essor dans les années 1990 (De Ketele, 2010; Parmentier, 2006). Le champ de la pédagogie universitaire tente de déterminer ce qui constitue un bon enseignement universitaire, comment le valoriser et comment obtenir un enseignement centré sur les étudiants et leurs apprentissages. Au fil du temps, différents moyens pour mettre en valeur cette pédagogie universitaire ont été observés et sont présentés dans ce qui suit.

Par exemple nous pouvons penser au mouvement du « *Scholarship of Teaching and Learning (SOTL)* » qui constitue une façon, initiée par Ernest Boyer en 1990, d'envisager l'excellence en mettant l'accent sur la recherche et l'avancement des connaissances de l'enseignement universitaire comme domaine d'expertise. Ce mouvement tente de mettre à profit les professeurs qui investiguent et publient des articles sur leur propre enseignement (Langevin et al., 2008). Le fruit de ces travaux peut même servir à une reconnaissance institutionnelle de la fonction « enseignement » dans les dossiers pour l'obtention d'une promotion ou d'un poste permanent (Lessard, 2007; Marshall et Pennington, 2009).

La création de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) en 1980 représente un autre moyen de mettre en valeur la pédagogie universitaire et d'améliorer la qualité de la formation offerte dans les établissements d'enseignement supérieur. Par le biais de colloques, de revues, d'ateliers de formation et de rencontres scientifiques, cette organisation internationale vise à promouvoir la pédagogie pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, informer le corps enseignant et les établissements sur les résultats de la recherche en pédagogie universitaire, encourager la recherche et l'expérimentation en enseignement supérieur, favoriser la coopération interuniversitaire et contribuer à la formation pédagogique du corps enseignant de l'enseignement supérieur.

1.2.1 Le développement professionnel des professeurs

La création des centres de développement pédagogique représente une autre manifestation de l'accroissement de l'intérêt envers la pédagogie universitaire. Ces centres qui se sont développés depuis une trentaine d'années (Endrizzi, 2011; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a; Poumay, 2010; Ricci, 2006), sont apparus dans les universités un peu partout dans le monde.

Au Canada, ces centres ont été créés pour répondre à l'insatisfaction des étudiants qui a émergé dans les années 60 (Endrizzi, 2011; Frenay et al., 2010). Selon Prégent, Fontaine et Wouters (1997), au Québec, c'est une recommandation, formulée en 1971, par la Conférence des recteurs et des principaux du Québec (CREPUQ) qui a conduit à la création des services de pédagogie universitaire dans la plupart des universités. Selon ces auteurs, « Les étudiants trouvaient l'enseignement universitaire fade et terne, l'enseignement ne favorisait pas des apprentissages autonomes et individualisés... ». De plus, des pressions s'exerçaient pour évaluer et réviser les cours ainsi que pour former les professeurs qui avaient peu d'intérêt pour la question pédagogique. Aujourd'hui, ce sont presque toutes les universités canadiennes qui offrent des services de soutien à leurs professeurs dans ces centres de développement pédagogique (Frenay et al., 2010; Knapper, 2013).

Les services offerts par les centres de développement pédagogique ont grandement évolué au cours des dernières décennies (Langevin et al., 2008). Aujourd'hui, les services offerts sont variés et leurs mandats varient selon les contextes

organisationnels (Frenay et al., 2010). Ces centres proposent des activités de formation portant sur la pédagogie universitaire (Bédard, 2006; Knapper, 2013; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a), offrent des services-conseils individualisés par le biais de conseillers pédagogiques (Frenay et al., 2010; Knapper, 2013; Picard et Torkia, 2007; Rege Colet, 2006), coordonnent et mettent en place des politiques éducatives qui définissent les orientations pédagogiques institutionnelles (Frenay et al., 2010), coordonnent et soutiennent l'innovation pédagogique par le biais de fonds spéciaux (Frenay et al., 2010; Frenay et Paul, 2006; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a; Picard et Torkia, 2007), supervisent les mécanismes d'évaluation de l'enseignement (Picard et Torkia, 2007) et assument, en outre, le développement des technologies éducatives dans l'enseignement (Frenay et al., 2010). Certains de ces centres organisent et supervisent des programmes de formation ou de mentorat pour les professeurs novices (Bernatchez, Cartier, et Bélisle, 2010; Frenay et al., 2010; Knapper, 2013; Langevin et al., 2008; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a).

Dans plusieurs pays, ces programmes de formation des professeurs universitaires sont vus comme ayant un rôle stratégique pour assurer un enseignement universitaire de qualité (Gosling, 2009). Il importe de mentionner qu'au Royaume-Uni, ces programmes sont accrédités par l'*Higher Education Academy*, une instance nationale qui voit au développement de l'excellence dans l'enseignement universitaire. Ainsi, dans certains pays comme le Royaume-Uni, la Norvège, l'Australie, ces formations pour l'enseignement universitaire sont obligatoires pour les nouveaux professeurs (Gibbs et Coffey, 2004; Hubball et Burt, 2006; Postareff, 2007; Sadler, 2008) alors que dans d'autres pays comme les Pays-Bas, la Suède, la Finlande, la France, la Nouvelle-Zélande, et dans la plupart des pays européens, ces formations ne sont pas obligatoires (Demougeot-lebel et Perret, 2011; Löffström et Nevgi, 2007; Postareff, 2007). Au Canada, malgré une recommandation formulée par une commission d'enquête commanditée par l'Association des universités et collèges du Canada constituée il y a plus de vingt ans, l'idée d'une formation pour les nouveaux professeurs n'a toujours pas été retenue (Knapper, 2013). Au Québec, il ne semble pas y avoir de stratégie planifiée au sein des établissements pour

préparer les nouveaux professeurs à leur carrière en enseignement (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006).

Étant donné que les établissements d'enseignement supérieur sont davantage sollicités afin d'assurer des acquis qui correspondent aux besoins de la société et que cette dernière appelle à des changements pour l'obtention d'un enseignement de qualité dans les établissements d'enseignement universitaire, une révision en profondeur des méthodes pédagogiques est décrite comme étant nécessaire par plusieurs auteurs (Parmentier, 2006; Rege Colet et Romainville, 2006). Cette amélioration de la qualité de l'enseignement passe par des moyens comme la mise en place de services de soutien et la formation des professeurs.

1.3 L'intégration des technologies de l'information et de la communication comme moyen d'accroissement de la qualité de l'enseignement supérieur

Une deuxième avenue de solution pour répondre aux besoins actuels d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur consiste à miser sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Au cours des deux dernières décennies, nous pouvons affirmer que les TIC ont certainement contribué à des changements majeurs dans la société. À l'instar de Basque (2005), par TIC nous entendons les ordinateurs, la robotique, les téléphones cellulaires, les systèmes satellites, la vidéoconférence, la réalité virtuelle et surtout l'Internet. Au fil du temps, des développements ont rendu ces technologies plus compactes, plus rapides, plus puissantes et surtout moins coûteuses. Ce qui a eu pour effet que nous sommes maintenant appelés à vivre dans un environnement ayant une forte composante technologique, qui évolue rapidement (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010b) et dans lequel l'accès à l'information, la délimitation entre le travail et la vie personnelle, ainsi que les interactions entre les personnes ont énormément changé (Georgina et Hosford, 2009; Poteaux, 2013).

Une des façons pour les universités de survivre et d'assurer leur longévité consiste à changer et à s'adapter aux réalités sociales (Endrizzi, 2012). Dans ce sens, elles

n'échappent pas aux changements occasionnés par l'intégration des TIC dans toutes les sphères de la vie puisque la société et les étudiants s'attendent à ce que les universités utilisent les TIC (Amemado, 2010; Owen et Demb, 2004; Pelletier, 2009). Il n'est donc pas surprenant de constater que l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur se soit considérablement accrue dans les 10 à 15 dernières années (Kirkwood, 2009; Vauffrey, 2011). On n'a qu'à penser à l'implantation des plates-formes de gestion des apprentissages (*Learning management system*), aux systèmes de visioconférences, au développement de l'apprentissage assisté par ordinateur ou de la formation en ligne (e-learning), etc.

Dans un contexte de concurrence intra-universitaire, tel que décrit dans la section 1.1.3, il n'est pas étonnant de constater que les universités voient dans l'utilisation des TIC une façon d'augmenter l'accessibilité aux études supérieures (Kirkwood, 2009), notamment par le développement de formations à distance ou en ligne. Les TIC sont alors identifiées comme des moyens permettant de répondre aux défis de la massification de l'enseignement supérieur et d'atteindre de plus vastes bassins de population étudiante (Means et al., 2010) tels que les étudiants étrangers et les adultes qui sont en processus de formation continue (Chirichilli, 2006; Kirkwood, 2009; Loisier, 2011; Owen et Demb, 2004; Stensaker, Maassen, Borgan, Oftebro, et Karseth, 2006).

Plus globalement, cette arrivée des TIC n'est pas sans conséquence non seulement pour les activités d'enseignement, mais aussi pour celles de recherche et de gestion des universités (Viens, Lepage, et Karsenti, 2010). L'analyse des impacts des TIC dans les universités peut être observée à différents niveaux, soit celui des institutions et celui des professeurs.

1.3.1 Les impacts sur les établissements

Au niveau des institutions et de leur fonctionnement, les TIC ont des impacts sur la culture organisationnelle. Elles deviennent de plus en plus le cœur des stratégies d'évolution et des projets d'établissement pour les universités. Les TIC ne se résument plus à un volet additionnel porté par les services de technologie des établissements d'enseignement (Albero et Charignon, 2008; Conférence des présidents d'université, 2009). Scott (2009) synthétise bien leurs impacts:

Modern universities are no longer held together by a shared academic culture (if that was never more than a myth) but by their management information systems. These systems have transformed institutional cultures in many ways. For example, the shift towards the so-called “entrepreneurial university” would not be possible unless institutions had reliable and sophisticated financial and other systems capable of managing and monitoring these new roles. Or to take another example, the development of elaborate quality assurance systems, the shift to a so-called “quality culture” which is such a pervasive characteristic of modern higher education systems, would also have been impossible without the application of technology. Finally, the rise of so-called “managerialism” (and the alleged decline of collegiality) also depends crucially on the capacity of university managers to access reliable, detailed and up-to-date data with minimum effort (Scott, 2009; p.71).

Cette perception d'utilité pour la gestion administrative va dans le même sens qu'Henri (2001) qui affirme que les TIC sont vues comme des moyens de réduire les coûts de l'éducation et augmenter son efficacité. Ainsi, les TIC facilitent l'implantation d'une vision axée sur la gestion et le management qui s'inscrit dans l'université « de performance » de Skelton (2005).

1.3.2 Impacts sur les professeurs

Comme tous les employés au sein des universités, les professeurs subissent les effets de ces changements organisationnels. En plus de devoir les utiliser dans leurs tâches administratives et leurs activités de recherche, il est désormais attendu des professeurs qu'ils intègrent les TIC dans leur enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Tennant, McMullen, et Kaczynski, 2010). Il faut souligner que les possibilités pédagogiques qu'offrent les TIC sont diversifiées. Selon Basque (2005):

(...) les TIC permettent aux étudiants et aux professeurs non seulement de présenter et de prendre connaissance d'informations prenant divers formats médiatiques, mais également d'en rechercher, d'en produire, d'en communiquer, d'en analyser et d'en transformer. (Basque, 2005; p. 37).

De par ces possibilités, les TIC ont le potentiel d'aider les professeurs à transformer des pratiques trop centrées sur la salle de classe et ses étudiants en des pratiques ouvertes utilisant des contextes d'apprentissages plus vastes, des ressources facilement disponibles en ligne, des réseaux d'intervenants et des lieux virtuels (Germain-Rutherford et Diallo, 2006). Dans ce sens, les TIC permettent des activités de formation qui seraient difficiles à réaliser sans elles (Kirkwood, 2009). Par

exemple, elles permettent d'offrir des formations plus flexibles et variées dans différents lieux et selon différentes modalités temporelles (Chirichilli, 2006; Kirkwood, 2009; Loisier, 2011). Ces nouvelles possibilités offertes par les TIC rendent envisageable, pour les établissements et leurs professeurs, de diversifier leurs méthodes pédagogiques employées (Conseil supérieur de l'éducation, 2003) sans diminuer les exigences de qualité (Chirichilli, 2006).

L'émergence des TIC dans l'enseignement combinée et appuyée par l'acceptation de théories de l'apprentissage déjà existantes, mais mises au goût du jour, fait en sorte que pour certains, une révolution pédagogique est attendue de leur arrivée (Massy et Zemsky, 2004). En effet, l'implantation des TIC est porteuse d'un discours d'innovation pédagogique où les étudiants sont mis au centre de leurs apprentissages (Germain-Rutherford et Diallo, 2006; Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby, et Ertmer, 2010) et se voient attribuer davantage de contrôle dans leurs apprentissages (Mahdizadeh, Biemans, et Mulder, 2008), s'engagent dans leurs apprentissages par des activités de recherche, de résolution de problèmes (Jonassen et Strobel, 2006), d'exercices et de simulations dans des contextes authentiques (Eteokleous, 2008; Germain-Rutherford et Diallo, 2006; Jonassen et Strobel, 2006) et entrent dans des communications synchrones et asynchrones avec leurs professeurs, leurs pairs ou d'autres acteurs afin de collaborer ou participer à des communautés d'apprentissages (Endrizzi, 2012; Vauffrey, 2011). Globalement, il existe un discours en faveur des TIC qui prône davantage des modèles pédagogiques centrés sur les étudiants (Langevin, 2007b). Toutefois, il appert que ce discours ne soit pas partagé par tous et que les utilisations des TIC dans l'enseignement ne se traduisent pas nécessairement par l'adoption de pratiques pédagogiques plus centrées sur les étudiants. En effet, malgré ce qu'avancent certains auteurs, de nombreuses recherches démontrent que les technologies utilisées n'influencent pas directement les pratiques d'enseignement. Autrement dit, leur adoption n'occasionne pas une « rupture profonde [...] avec les approches traditionnelles ou comportementalistes de l'enseignement » (Larose, Grenon, et Lafrance, 2002). Il semble que les technologies sont intégrées pour améliorer les pratiques d'enseignement usuelles en enseignement supérieur, soit des

pratiques d'enseignement magistrales (Lameul, Peltier, et Chaliar, 2017; Massy et Zemsky, 2004).

Dans tout ce maelstrom de changements et de possibilités, les professeurs se voient contraints de suivre les changements et les développements technologiques (Owen et Demb, 2004). Ils sont incités, à l'interne et à l'externe, à adopter des nouvelles pratiques de gestion et de recherche à l'aide des TIC. Ils subissent également des pressions pour adapter leurs méthodes d'enseignement à l'industrie des technologies de l'information et de la communication (Loiola et Romainville, 2008). Cela fait dire à Germain-Rutherford et Diallo (2006) que les professeurs sont actuellement confrontés à une double mutation: celle des outils et celle des modèles pédagogiques.

C'est donc sans surprise que ces possibilités qu'offrent les TIC, fournissent aux universités une occasion de changement, notamment pour repenser leur organisation et leurs fonctionnements (Albero, 2011). Par le fait même, l'usage de ces TIC enrichit et renouvelle les questions et réflexions évoquées à propos de la pédagogie universitaire (Gueudet, Lameul, et Trouche, 2011; Poteaux, 2013). Finalement, dans une visée plus globale, l'implantation des TIC dans les universités sert une démarche d'amélioration de la qualité de l'enseignement et par extension, de l'apprentissage des étudiants (Chirichilli, 2006).

1.4 Un contexte d'arrivée particulier pour les nouveaux professeurs

C'est donc dans le contexte décrit dans les sections 1.1 et 1.2 que s'insèrent en emploi un nombre important de nouveaux professeurs. En effet, entre 1994 et 1999, le nombre de professeurs dans les universités québécoises est passé de 9050 à 8005 (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Cette décroissance du début des années 2000 était en grande partie due au nombre important de professeurs embauchés au tournant des années 1970 qui ont pris leur retraite. Par la suite, au Canada et au Québec, le renouvellement du corps professoral a connu un essor important. Entre 2001 et 2006, c'est une moyenne de 665 nouveaux professeurs qui ont été embauchés chaque année (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006). En 2004, le Conseil supérieur de l'éducation évaluait

à plus de 3000 professeurs qui devaient être embauchés entre 2003 et 2008 (Langevin et al., 2008). L'effectif professoral courant des universités québécoises a augmenté en moyenne de 2 % par année entre 2000 et 2010, soit un total de 1608 nouveaux professeurs qui ont joint les corps professoraux des universités québécoises (Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec, 2013). En considérant, les départs à la retraite pendant cette décennie, il est tout de même possible d'affirmer que l'embauche de nouveaux professeurs a été importante dans les dernières années. De plus, si nous tenons compte du fait qu'en 2010, près de 18,9 % de l'effectif professoral courant était âgé de 60 ans et plus (Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec, 2013), nous pouvons penser que le recrutement de nouveaux professeurs ne semble pas être en voie de diminuer.

Cet important renouvellement passé et à venir constitue un enjeu important pour les universités à la fois parce qu'il nécessite un effort de recrutement et que cette arrivée de nouveaux professeurs peut être porteuse de changements positifs pour l'université, notamment pour la modernisation et le renouvellement des institutions (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006). Dans ce sens, les nouveaux professeurs sont identifiés comme porteurs de changements, notamment en ce qui a trait à la pédagogie universitaire (Rege Colet, 2009).

Cet état de fait se traduit très bien dans les profils attendus des candidats lors de leur recrutement. En 2003, le Conseil supérieur de l'éducation a réalisé une première enquête auprès de tous les directeurs de départements ou d'unités des universités québécoises (n= 196) ainsi qu'une seconde enquête auprès de tous les vice-recteurs aux ressources humaines dans les 18 établissements d'enseignement universitaires du Québec afin d'identifier les principales exigences attendues des professeurs, les critères d'embauche des nouveaux professeurs utilisés entre 1997 et 2002 et les nouvelles exigences pour exercer un emploi de professeur. Le Tableau 1.4-1 contient le fruit de ces deux enquêtes.

Tableau 1.4-1

Exigences d'emploi et critères liés à l'embauche de professeurs

Sur le plan de la recherche
Exigence reliée à l'emploi <ul style="list-style-type: none">• L'autonomie de recherche.• La capacité à obtenir des subventions de recherche.• La capacité à établir des réseaux de recherche et à travailler en équipe.• La capacité à établir des partenariats de recherche avec des organismes issus de milieux externes à l'université.• La capacité à valoriser la recherche aux fins d'applications dans le milieu.• La diffusion d'articles dans des revues soumises à un comité de lecture.
Profil recherché au moment du recrutement (1997-2002) <ul style="list-style-type: none">• L'expertise développée dans une spécialité.• La capacité à obtenir un financement de recherche, sauf en administration, où ce critère revêt moins d'importance.• La recherche en milieu industriel pour le domaine des sciences appliquées.• La recherche ou la création dans d'autres milieux pour les trois domaines des sciences de la santé de même que les domaines des arts et des sciences appliquées.• La publication d'articles dans des revues savantes ou la diffusion d'œuvres artistiques ou littéraires.
Profil souhaité dans l'avenir aux fins du recrutement (nouvelle exigence) <ul style="list-style-type: none">• La capacité à s'intégrer dans des équipes de recherche.• La capacité à valoriser la recherche aux fins d'applications dans le milieu.• La maîtrise des TIC.
Sur le plan de l'enseignement
Exigence reliée à l'emploi <ul style="list-style-type: none">• La capacité à offrir des cours aux trois cycles.• La maîtrise des TIC.• La capacité à diversifier les moyens pédagogiques et les méthodes d'évaluation des apprentissages pour tenir compte des besoins des étudiants.
Profil recherché au moment du recrutement (1997-2002) <ul style="list-style-type: none">• Une expérience de l'enseignement à l'un ou l'autre des trois cycles universitaires.
Profil souhaité dans l'avenir aux fins du recrutement (nouvelle exigence) <ul style="list-style-type: none">• La maîtrise des TIC.• La capacité à travailler en équipe, en réseau ou en partenariat.

À l'instar de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2006) et (Langevin, 2007a), l'analyse de ces exigences et des critères d'embauche nous permet de constater que les critères relatifs à la recherche demeurent

importants et sont privilégiés par rapport à ceux liés à l'enseignement. Toutefois, les considérations entourant les pratiques d'enseignement et la préoccupation pour l'utilisation des TIC dans le cadre des activités de recherche et d'enseignement représentent de nouveaux critères qui témoignent de l'intérêt pour la qualité de l'offre d'enseignement dans les universités. De ces nouveaux éléments recherchés dans les profils d'embauche, nous pouvons en déduire que les nouveaux professeurs sont identifiés comme des vecteurs de changement pour l'amélioration de l'enseignement et l'utilisation des TIC.

Au terme de cette section sur le renouvellement du corps professoral, nous pouvons constater que c'est dans un contexte de changements de la tâche professorale que les nouveaux professeurs amorcent leur carrière universitaire (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006). À la base, on s'attend d'eux qu'ils développent un programme de recherche, obtiennent des subventions et publient des résultats de recherche (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006; Loiola, 2001). À cela s'ajoutent des attentes envers eux pour qu'ils travaillent au sein d'équipes de recherche et développent des partenariats de recherche. Finalement, il est aussi attendu qu'ils établissent rapidement leur compétence en enseignement par la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage (Langevin, 2007a) et mettent en place des pratiques pédagogiques innovantes et utilisent les TIC (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Ce contexte particulier est loin de ce qu'il en était pour les générations de professeurs précédentes (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2006; Loiola, 2001).

À la lumière de ce qui a été évoqué précédemment, nous sommes en mesure de nous poser quelques questions à propos des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs qui entament leur carrière universitaire. En effet, nous sommes en mesure de nous demander :

- Quelles sont les pratiques d'enseignement à privilégier pour les nouveaux professeurs ?
- Quelles sont les pratiques d'enseignement réelles des nouveaux professeurs?

- Est-ce que les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs sont cohérentes avec le fruit des recherches en pédagogie universitaire et des sciences de l'apprentissage ?
- Quels sont les moyens possibles à mettre en place pour favoriser une amélioration de l'enseignement universitaire et les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs ?

Selon nous, une piste de réponse à ces constats se trouve dans les résultats de recherche en pédagogie universitaire portant sur le développement professionnel. Par développement professionnel (*Faculty development, Instructional development*), nous entendons toute activité de formation planifiée pour les professeurs et qui vise à rehausser la qualité des cours de manière à améliorer l'apprentissage des étudiants (Taylor et Rege Colet, 2010).

1.5 La nécessité du développement professionnel des professeurs

L'accroissement de l'intérêt pour la pédagogie universitaire et des intérêts plus marqués pour de nouvelles approches pédagogiques (Endrizzi, 2011) alimentées par l'arrivée des TIC mettent de plus en plus en évidence le fait que le profil d'un professeur doit comprendre des compétences d'ordre pédagogique (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2012a; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008). Or, pour arriver à ce profil pédagogique des professeurs, il ne fait aucun doute que le développement professionnel des professeurs en poste ou ceux qui débutent dans le métier constitue une voie privilégiée. Dans ce sens, le développement professionnel constitue un enjeu important pour les établissements d'enseignement supérieur (Ho, Watkins, et Kelly, 2001; Roxa et Martensson, 2013; Stes, De Maeyer, Gijbels, et Van Petegem, 2013).

Traditionnellement, le développement professionnel des professeurs a un caractère informel (Bernatchez et al., 2010; Knight, Tait, et Yorke, 2006). Il est alors attendu que le développement de leurs habiletés et compétences pédagogiques émerge dans l'action d'enseigner, par la discussion avec des collègues, par la rétroaction de leurs étudiants ou par des recherches personnelles. Pour certains établissements,

l'obtention du profil recherché dans leur corps professoral doit passer par la mise en place de programmes de formation pour accompagner les nouveaux professeurs afin qu'ils développent les compétences nécessaires et mettent davantage en œuvre de « bonnes » pratiques pédagogiques, surtout si les nouveaux professeurs proviennent du marché du travail (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010a).

Nous avons vu à la section 1.2.2 que les centres de pédagogie universitaire offrent une grande variété d'activités de formation. Dans leur revue de la littérature, Prebble et al. (2004) se sont questionnés sur l'efficacité des activités de développement professionnel offertes aux professeurs dans le but d'améliorer l'apprentissage des étudiants. Ils affirment que les ateliers ont peu d'impacts sur les pratiques pédagogiques des professeurs, mais qu'ils peuvent être efficaces pour le développement d'habiletés ou de techniques d'enseignement précises. Pour ces chercheurs, les activités de formation sous forme de groupes de travail ou de communautés de pratique s'avèrent utiles pour le développement de savoirs complexes, d'attitudes ou d'habiletés en enseignement. Par ailleurs, les activités de mentorat, de consultation auprès d'un spécialiste ou d'un pair sont également efficaces, notamment parce qu'elles permettent aux professeurs d'avoir des rétroactions, des conseils ou du support spécifique. Finalement, selon Prebble et al. (2004), les programmes de formation intensifs et complets s'avèrent les plus efficaces pour améliorer les apprentissages des étudiants, ce qui est, sans aucun doute, le but ultime de l'enseignement universitaire.

Intensive and comprehensive staff development programmes can be effective in transforming teacher's beliefs about teaching and learning and their teaching practice. In particular, teachers can be assisted to shift from a teacher-centred approach to a learner-centred approach, and to align all the elements of the teaching situation in order to achieve positive student outcomes. (Prebble et al., 2004; p. 48)

Il nous apparaît que le développement professionnel des professeurs et plus spécialement les programmes de formation sont nécessaires pour répondre aux défis que posent l'implantation des nouvelles pratiques pédagogiques.

1.5.1 Un modèle de développement professionnel des professeurs fondé sur les conceptions et approches éducatives

Dans leur revue de littérature, Prebble et al. (2004) analysent les différents modèles théoriques que peuvent sous-tendre les programmes de formation des professeurs. Parmi ceux-ci, le modèle de l'enseignement-apprentissage, qui met en jeu les conceptions et approches éducatives des professeurs et leurs effets sur les apprentissages des étudiants, constitue un modèle à privilégier (ou particulièrement intéressant) pour décrire les pratiques d'enseignement.

En effet, les recherches en pédagogie universitaire nous indiquent que l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas deux phénomènes distincts (Postareff, Lindblom-Ylänne, et Nevgi, 2007a). Ils forment le cœur d'un réseau d'éléments interreliés qui peuvent être illustrés comme dans la Figure 1.5-1. Cette figure de Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) constitue un modèle de compréhension liant l'enseignement et l'apprentissage.

Dans ce modèle, on peut voir que la qualité des apprentissages des étudiants est tributaire des approches d'apprentissage qu'ils utilisent et que ces approches d'apprentissage sont influencées par les conceptions de l'apprentissage qu'ils possèdent ainsi que par leur perception de l'environnement d'apprentissage dans lequel ils évoluent.

Selon Postareff (2007), les recherches nous indiquent que les approches d'apprentissage en profondeur (*Deep approaches*) sont à privilégier par rapport aux approches d'apprentissage en surface (*Surface approaches*). Ces dernières poussent les étudiants à travailler seulement en fonction des attentes du cours, à mémoriser des informations uniquement pour réussir les évaluations et à considérer les tâches demandées en fonction du professeur plutôt que pour eux. Quant aux approches d'apprentissage en profondeur, elles incitent les étudiants à donner un sens à leurs compréhensions, à lier les nouvelles connaissances avec leurs

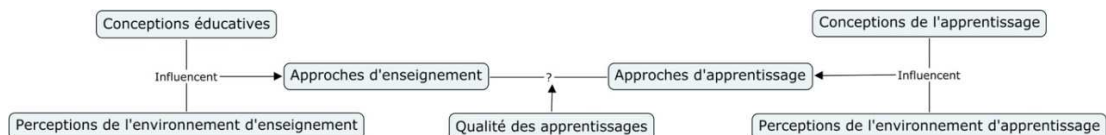


Figure 1.5-1 - Modèle de la relation entre les approches d'enseignement et les approches d'apprentissage selon Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999)

connaissances et les engagent à être actifs dans leurs apprentissages. Ces approches d'apprentissage en profondeur sont clairement associées à des apprentissages significatifs (Cornelius-White, 2007; Kember, 1997; Kember et Gow, 1994; Poirier et Feldman, 2013; Ramsden, 2003; Yoder et Hochevar, 2005) et sont réalisées dans un contexte d'apprentissage qui est plus centré sur l'étudiant et son cheminement d'apprentissage plutôt que sur le professeur et son enseignement.

Le modèle centré sur l'étudiant n'est pas nouveau en soi. Il trouve ses racines et ses origines dans les courants de pensée pédagogiques comme l'humanisme (Cornelius-White, 2007) ou dans les théories de l'apprentissage cognitivistes et celles que l'on qualifie de constructivistes (Lambert et McCombs, 1998; O'Neill et McMahon, 2005; Postareff, 2007). Il s'appuie sur des travaux d'éminents chercheurs et praticiens comme Carl Rogers, Jean Piaget, David Ausubel et Malcolm Knowles.

Contrairement au modèle d'enseignement centré sur le professeur, une plus grande attention centrée sur l'étudiant permet de considérer davantage les caractéristiques des étudiants et leurs processus d'apprentissage en vue d'atteindre l'objectif désiré, leur apprentissage (Lambert et McCombs, 1998). Dans son ensemble, le modèle d'enseignement centré sur l'étudiant s'articule autour d'un certain nombre de prémisses, qui selon Lambert et McCombs (1998) sont les suivantes :

- Les étudiants ont tous un cadre de référence différent alimenté par leur histoire, leur environnement, leurs préférences, leurs buts, leurs croyances et leur manière de penser. Ce cadre de référence doit être respecté pour que les étudiants s'engagent dans leur processus d'apprentissage et pour qu'ils en assument la responsabilité.

- Les étudiants sont tous différents de par leurs états émotionnels, styles d'apprentissage, leurs stades de développement, leurs habiletés, leurs talents, leurs émotions, leurs sentiments d'efficacité et leurs besoins. Ces caractéristiques doivent être considérées pour la mise en place de défis et d'opportunités d'apprentissage qui stimulent leurs besoins personnels d'apprentissage.
- L'apprentissage est un processus de construction qui survient lorsque ce qui doit être appris est signifiant et pertinent pour les étudiants. L'apprentissage nécessite que les étudiants soient engagés dans la création et la compréhension de leurs connaissances en liant ce qu'ils apprennent à leurs connaissances et à leurs expériences antérieures.
- L'apprentissage nécessite un environnement où les relations et interactions interpersonnelles sont positives, agréables et ordonnées et où les étudiants se sentent appréciés et respectés.
- L'apprentissage est un processus naturel où les étudiants sont perçus comme étant curieux et fondamentalement intéressés d'apprendre pour mieux comprendre le monde qui les entoure. Les mauvaises pensées et les sentiments négatifs peuvent interférer dans le processus d'apprentissage.

Plus concrètement, dans une situation d'apprentissage, ces prémisses impliquent un certain nombre de changements dans la planification et le déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage (O'Neill et McMahon, 2005). Voici quelques changements à considérer :

- La responsabilité d'apprendre incombe davantage aux étudiants plutôt qu'au professeur (David Hung, Chee, et Seng, 2006; Lea et Stephenson, 2003).
- Les étudiants doivent s'engager activement dans leurs apprentissages en interagissant avec leur matériel pédagogique (Mostrom et Blumberg, 2012), leur professeur (Lea et Stephenson, 2003) ou leurs pairs (Collis et Moonen, 2006; Löfström et Nevgi, 2008) et en construisant leurs connaissances en se

fondant sur leurs connaissances et expériences antérieures (Collis et Moonen, 2006; Langevin et al., 2008; Postareff, 2007).

- Les étudiants doivent développer leur autonomie (Langevin et al., 2008). Ils doivent apprendre à gérer leurs propres apprentissages (Blumberg et Pontiggia, 2010; Lea et Stephenson, 2003). Ils doivent apprendre à réfléchir à propos de leurs actions et de leurs apprentissages (Prince, Prosser, et Prince, 2004).
- Au lieu d'être un pourvoyeur de savoirs, le professeur devient un facilitateur ou guide (Blumberg et Pontiggia, 2010; Langevin et al., 2008; Ramsden, 2003; Stes, Clement, et Van Petegem, 2007).
- Le professeur doit créer un environnement d'apprentissage où tous les étudiants doivent pouvoir apprendre (Blumberg et Pontiggia, 2010; Stes et al., 2007). Il doit donc se préoccuper de la manière dont les étudiants vont utiliser les contenus et les raisons qui les amèneront à apprendre (Blumberg et Pontiggia, 2010).
- L'environnement d'apprentissage doit permettre aux étudiants de se retrouver dans des contextes d'apprentissage authentiques (David Hung et al., 2006; Löfström et Nevgi, 2008), leur permettre de faire des choix (Langevin et al., 2008; Löfström et Nevgi, 2008) et doit tenir compte des différentes modalités temporelles ou de lieux pour apprendre (Webb et Murphy, 2000).
- L'évaluation des apprentissages devient une manière de fournir des rétroactions aux étudiants pour qu'ils s'améliorent (Mostrom et Blumberg, 2012).

Selon Mostrom et Blumberg (2012), il ne faut pas confondre l'enseignement centré sur l'étudiant et les stratégies d'apprentissage actives. Bien que dans certaines de ces stratégies actives d'apprentissage comme la construction de carte conceptuelle, la résolution de problèmes, la discussion, le journal réflexif et l'étude de cas, nous retrouvons des caractéristiques qui s'apparentent à un enseignement centré sur

l'étudiant. Ces dernières ne constituent pas en elles-mêmes un environnement d'apprentissage centré sur l'étudiant. Toutefois, certaines de ces activités, une fois bien intégrées dans les orientations et la planification d'un cours ou d'un programme, peuvent servir à élaborer des stratégies ou des approches qui favorisent un enseignement centré sur l'étudiant.

Dans le modèle de l'enseignement-apprentissage illustré dans la Figure 1.5-1, nous pouvons également voir que les apprentissages des étudiants sont interreliés aux approches d'enseignement mises en place par les professeurs. Ces approches d'enseignement, influencées par les conceptions éducatives et l'environnement d'enseignement, constituent les pratiques d'enseignement que les professeurs utilisent pour la détermination du cursus des cours, leurs méthodes d'enseignement, leurs stratégies d'évaluation des apprentissages (Demougeot-Lebel et Perret, 2010b; Kember et Kwan, 2000; Loiola, 2001), leurs utilisations des TIC (Barrette, 2009), etc.

Dans la Figure 1.5-1, nous pouvons aussi observer que ces approches d'enseignement sont influencées par les conceptions éducatives des professeurs (Kember et Kwan, 2000) ainsi que par des éléments contextuels qu'ils perçoivent dans l'environnement. Nous verrons dans la section 2.1 que ces conceptions sont des théories personnelles ou des schèmes de pensée des professeurs à propos de leur façon d'enseigner (Loiola, 2001; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001).

En se fondant sur le but de l'enseignement universitaire qui est, sans aucun doute, l'obtention d'apprentissages de qualité de la part des étudiants, les travaux de Trigwell et al. (1999) et Kember et Gow (1994) apportent un élément intéressant pour nous aider à comprendre les liens entre les approches d'enseignement des professeurs et les approches d'apprentissage adoptées par les étudiants. Trigwell et al. (1999) et Kember et Gow (1994) ont découvert que les approches d'enseignement centrées sur la transmission de contenus sont associées à des apprentissages en surface ou superficiels de la part des étudiants. À l'inverse, selon ces auteurs, lorsque les professeurs utilisent des approches axées sur les changements conceptuels plus centrés sur les étudiants, ces derniers adoptent des approches d'apprentissage en profondeur, approches essentielles pour arriver à

réaliser des apprentissages significatifs (Cornelius-White, 2007; Poirier et Feldman, 2013).

Ces résultats de recherche nous indiquent qu'il est nécessaire que les professeurs adoptent des conceptions éducatives plus centrées sur les étudiants et mettent en œuvre des approches, c'est-à-dire des méthodes, des stratégies ou des pratiques pédagogiques plus centrées sur les étudiants et leurs apprentissages pour que ces derniers réalisent des apprentissages de qualité. Ces résultats viennent renforcer l'idée que l'enseignement doit être centré sur l'étudiant plutôt que sur le professeur. « *Teachers must be no longer considered as the "masters" and transmitters of knowledge. This teacher-focused perspective must gradually be shifting to a student-centered approach* » (Rutkauskiene et al., 2011).

Ainsi, depuis quelques années, c'est sans surprise que nous assistons à des changements dans les pratiques d'enseignement universitaires (Endrizzi, 2011). Nous voyons s'esquisser un nouveau modèle plus centré sur l'apprentissage des étudiants (Higher Education Research Institute, 2011; Loiola, 2001). Bon nombre de professeurs tendent à adopter un modèle d'enseignement plus centré sur les étudiants et leurs besoins (Blumberg et Pontiggia, 2010). Ces tendances sont à la fois appuyées sur des volontés politiques comme celles dans le cadre du processus de Bologne (Eurydice, 2010; Quinlan et Berndtson, 2013) et sur les résultats de recherche en éducation et en psychologie (Blumberg et Pontiggia, 2010).

Dans ce sens, le modèle de l'enseignement-apprentissage présenté à la Figure 1.5-1, laisse sous-entendre qu'en l'absence de conceptions et d'approches d'enseignement centrées sur les étudiants, nous ne pouvons escompter des apprentissages de qualité.

1.5.2 La nécessité de considérer les conceptions et approches éducatives des professeurs

Au regard de ce qui a été présenté ci-dessus et à l'instar d'Åkerlind (2004), Demougeot-Lebel et Perret (2010), Hanbury, Prosser, et Rickinson (2008), Kember (1997), Kember et Kwan (2000), Loiola et Tardif (2001), Mansour (2009), ainsi que McAlpine, Weston et al. (2006), il nous apparaît nécessaire de s'intéresser aux

conceptions et aux approches éducatives des professeurs, car elles constituent les fondements autour desquels leurs pratiques d'enseignement s'articulent.

De plus, la compréhension et la mise en évidence des pratiques d'enseignement nous apparaissent nécessaires pour déterminer les actions de soutien et d'accompagnement tant pour les professeurs qui débutent dans la profession que ceux déjà en poste. Une meilleure connaissance de ces pratiques d'enseignement permettra aux centres de soutien et de formation à l'enseignement universitaire de mettre en place des activités de développement professionnel plus efficaces et adaptées à l'enseignement universitaire (Demougeot-lebel et Perret, 2011; Frenay et Paul, 2006; Giordan, 1998; Gueudet et al., 2011; Kember et Kwan, 2000; Langevin, 2007a; Mansour, 2009).

Finalement, dans la mesure où les nouveaux professeurs amorcent leur carrière dans un contexte où on attend d'eux qu'ils mettent en œuvre des pratiques pédagogiques orientées davantage sur les étudiants plutôt que sur l'enseignement, qu'ils intègrent les TIC dans leurs pratiques, il nous apparaît approprié de mettre en lumière les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs pour qu'ils en prennent conscience et selon le cas, qu'ils les considèrent lorsqu'ils entament une formation à la pédagogie universitaire.

Par conséquent, dans le cadre de ce doctorat, nous envisageons de répondre aux questions suivantes, formulées ici de manière préliminaire:

- a) Quelles sont les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs?
- b) Quels sont les déterminants qui influencent les pratiques d'enseignement éducatives des nouveaux professeurs?
- c) Est-ce que ces pratiques d'enseignement sont cohérentes avec les connaissances scientifiques dans le champ de la pédagogie universitaire qui privilégient un paradigme d'enseignement plus centré sur les étudiants?

1.6 Conclusion premier chapitre

Dans son ensemble, cette thèse est liée aux attentes de la société à l'égard des universités pour l'obtention d'activités de formations universitaires de qualité (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a; Hicks, Smigiel, Wilson, et Luzeckyj, 2010; Loiola et Romainville, 2008; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010a, 2012a). La qualité passe entre autres par une pédagogie universitaire renouvelée et, pour certains, par l'utilisation des TIC devenues pratiquement incontournables.

La pertinence sociale de ce doctorat se retrouve dans l'amélioration des connaissances portant sur les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Ces connaissances permettront aux centres de soutien et de formation à l'enseignement universitaire de mettre en place des activités de développement professionnel plus efficaces et adaptées à l'enseignement universitaire et, ultimement, de favoriser des apprentissages de qualité chez les étudiants.

Au-delà d'une pertinence sociale, une thèse de doctorat doit repousser les limites des connaissances sur un sujet donné. Pour ce faire, il est nécessaire de connaître l'état des connaissances à propos des conceptions et approches éducatives des nouveaux professeurs qui représentent des éléments essentiels dans leurs pratiques d'enseignement. Par la suite, il sera possible de cerner ce pourquoi de nouvelles connaissances sont nécessaires et ainsi fournir la pertinence scientifique associée à ce doctorat qui sera présentée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 2 - PROBLEMATIQUE SCIENTIFIQUE

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

2.1 Les conceptions éducatives

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.1 Les conceptions éducatives des professeurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 2.1-2

Prévalence des conceptions de l'enseignement des professeurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs

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

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

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

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

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

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

Tableau 2.1-3

Prévalence des conceptions de l'enseignement des nouveaux professeurs

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

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

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

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

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

2.1.3 Les dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives.

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

2.1.3.1 Les dimensions des conceptions éducatives associées au professeur

Le rôle du professeur

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

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

Tableau 2.1-4

Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives

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

Tableau 2.1-4

Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives

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

Tableau 2.1-4

Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives

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

Tableau 2.1-4

Dimensions qui caractérisent les conceptions éducatives

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

2.1.3.2 Les dimensions des conceptions éducatives associées aux étudiants

Le rôle des étudiants

Le rôle des étudiants constitue une autre dimension importante dans les conceptions éducatives des professeurs. Plusieurs auteurs ont observé qu'un rôle passif des étudiants, c'est-à-dire recevoir et mémoriser les informations transmises par le professeur, est associé à des conceptions centrées sur le professeur (Åkerlind, 2004; Fox, 1983; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994). De plus, bien que pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), le rôle des étudiants est une dimension qui distingue les approches d'enseignement que nous verrons dans la section 2.2.3, leurs observations vont dans le même sens que celles des études sur les conceptions de l'enseignement.

Pour les conceptions centrées sur les interactions et la communication, selon Bain et McNaught (2006), les étudiants jouent un rôle réactif aux situations d'apprentissage proposées par le professeur.

Dans les conceptions centrées sur les étudiants, ces derniers jouent un rôle actif, engagé et participatif dans la construction de leurs connaissances et la création de leurs savoirs (Åkerlind, 2004; Fox, 1983; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser et al., 1994)

Intérêt et motivation

Bien que Kember et Kwan (2000) aient observé cette dimension à propos des approches d'enseignement que nous verrons dans la section 2.2.3, leurs observations appuient, selon nous, l'idée que la motivation des étudiants est une dimension qui permet de classer les conceptions éducatives des professeurs. Ainsi, pour les professeurs dont les conceptions sont centrées sur le professeur et son contenu et à la limite, centrées sur les interactions et la communication, la motivation des étudiants ne peut venir que des interventions liées à leurs plans de cours ou des objectifs d'apprentissage qui orientent les évaluations et les certifications des programmes d'études. Pour Parpala et Lindblom-Ylänne (2007), les professeurs

accordent de l'importance au fait qu'ils doivent inspirer leurs étudiants, les inciter et les motiver à apprendre davantage. En somme, la motivation est extrinsèque aux étudiants (Bain et McNaught, 2006).

Selon nous, cette dimension est à l'opposé de celle de Parpala et Lindblom-Ylänne (2007) qui indiquent que certains professeurs considèrent que les étudiants doivent initialement être motivés à apprendre et que l'enseignement doit partir de leurs préférences et motivations (Samuelowicz et Bain, 2001). Par conséquent, les sources de motivation et d'intérêt sont intrinsèques aux étudiants (Bain et McNaught, 2006). Il importe donc de partir des préférences et besoins des étudiants (Kember et Kwan, 2000).

Les conceptions ou connaissances des étudiants

La considération ou la non-considération des conceptions ou des connaissances des étudiants dans le processus d'apprentissage est une dimension fréquemment citée dans les études pour distinguer les conceptions de l'enseignement des professeurs. Pour ceux qui ont des conceptions centrées sur le professeur, ces conceptions ou connaissances ne sont pas considérées (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001).

À l'opposé, pour les conceptions centrées sur les étudiants, les conceptions ou connaissances jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007). Elles sont considérées (Ho et al., 2001) et peuvent servir de point de départ dans le processus d'apprentissage (Pratt, 1992; Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001) et donner du sens à ce processus (Bain et McNaught, 2006; Samuelowicz et Bain, 2001).

2.1.3.3 Les dimensions des conceptions éducatives associées aux savoirs ou connaissances

La nature des connaissances

La nature des connaissances des professeurs par rapport aux connaissances ou aux savoirs représente une autre dimension observée chez les professeurs. Pour certains d'entre eux, les connaissances sont des constructions externes maîtrisées

par les professeurs (Kember, 1997; Samuelowicz et Bain, 2001) qui peuvent être apprises par les étudiants. À l'opposé, les connaissances sont considérées par d'autres professeurs comme des constructions personnelles (Samuelowicz et Bain, 2001) ou sociales (Kember 1997) des personnes qui les élaborent.

Pour Bain et McNaught (2006), la nature des connaissances varie selon qu'elles sont abstraites ou situées dans un contexte donné. Cela rejoint la dimension de la nature des connaissances voulant qu'il soit important que les étudiants considèrent les contenus des cours de manière plus large, notamment dans des situations de la vie réelle.

Les usages escomptés des connaissances

Pour Pratt (1992) et Samuelowicz et Bain (1992, 2001), les usages escomptés des connaissances apprises dans un cours sont une dimension qui permet de distinguer les conceptions de l'enseignement des professeurs. Une application et une utilisation des connaissances restreintes au contexte du cours traduisent des conceptions centrées sur l'enseignement alors que l'usage des connaissances aidant à la compréhension de la réalité propre aux étudiants est associé à des conceptions centrées sur la communication, les étudiants ou la collaboration.

Bain et McNaught (2006) décrivent une autre dimension qui s'apparente à l'usage des connaissances. Pour les conceptions plus centrées sur le contenu, l'orientation des tâches est plus académique ou abstraite alors que pour les conceptions plus centrées sur l'apprentissage, les tâches demandées sont plus authentiques ou expérientielles pour les étudiants.

Les sources de connaissances et d'expériences

Selon les conceptions de l'enseignement des professeurs, les sources de connaissances et d'expériences à utiliser dans l'enseignement varient selon qu'elles proviennent uniquement des professeurs ou des figures d'experts. Dans ce sens, les professeurs considèrent comme essentielle leur expertise dans leur domaine disciplinaire (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007). À l'opposé, les étudiants peuvent être considérés comme des sources de connaissances ou d'expériences à utiliser

dans l'enseignement (Chan et Elliott, 2004; Cheng, Chan, Tang et Cheng, 2009; Kember, 1997).

2.1.3.4 Les dimensions des conceptions éducatives associées au processus d'enseignement-apprentissage

Le but de l'éducation

Les propos des professeurs portant sur le but de l'éducation donnent une vision claire de ce sur quoi ils basent leurs conceptions de l'éducation. Pour certains professeurs, l'éducation a pour but de développer chez les étudiants des habiletés et des compétences de base telles que la résolution de problèmes (Gow et Kember, 1993; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007). Selon Gow et Kember (1993), cette façon de voir l'éducation est associée aux professeurs qui ont des conceptions centrées sur l'enseignement. À l'inverse, pour ceux qui ont des conceptions centrées sur les étudiants, cette dimension tend vers un but de l'éducation associé au développement d'habiletés et de compétences spécifiques à une profession donnée (Gow et Kember, 1993).

Certains auteurs ont observé, dans les propos des professeurs interrogés, une dimension qui est étroitement liée au but de l'éducation, soit les résultats escomptés de l'apprentissage. Pour les professeurs ayant des conceptions centrées sur l'enseignement, l'apprentissage a un caractère quantitatif. Les connaissances sont cumulatives et apprendre consiste à cumuler ces dernières (Åkerlind, 2004; Bain et McNaught, 2006; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001). Pour les professeurs possédant des conceptions centrées sur les étudiants, apprendre consiste à changer sa façon de voir les choses, comprendre différemment les liens entre les connaissances, les domaines disciplinaires et la société (Åkerlind, 2004; Bain et McNaught, 2006; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001). Cette idée d'ouverture rejoint la dimension de Parpala et Lindblom-Ylänne (2007) voulant qu'il importe que les étudiants voient les contenus des cours de manière plus large que le confinement imposé par leurs cours.

En lien avec le contrôle des contenus, Bain et McNaught (2006) ont observé deux autres dimensions portant sur les objectifs d'apprentissage et la visée de

l'enseignement. Pour ces auteurs, des objectifs d'apprentissage ou la visée de l'enseignement peuvent être très bien orientés et définis à l'avance en fonction du domaine disciplinaire ou à l'opposé, être très peu orientés ou être axés sur le développement des étudiants. Selon les conceptions éducatives identifiées par Fox (1983), cette dimension s'apparente à celle du but de l'éducation dans le sens où celle-ci peut être vue comme une manière de développer des connaissances précises chez les étudiants, mais également une façon de promouvoir le développement général des étudiants en tant qu'individus.

Le processus d'apprentissage

Bain et McNaught (2006) identifient deux dimensions relativement proches l'une de l'autre : celle sur le processus d'apprentissage et celle sur la théorie de l'apprentissage rapportée par les professeurs. Pour certains professeurs, apprendre consiste à reproduire des apprentissages ou des façons de faire. Cette manière de considérer l'apprentissage peut être associée à une théorie de l'apprentissage de type « instructiviste » ou béhavioriste (Bain et McNaught, 2006). Bien que pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), le processus d'apprentissage des étudiants est une dimension qui distingue les approches d'enseignement que nous verrons à la section 2.2.3, leurs observations vont dans le même sens que celles des études sur les conceptions de l'enseignement centrées sur le professeur à l'effet que le processus d'apprentissage chez les étudiants consiste à mémoriser des faits et des contenus. Ils doivent reproduire des connaissances (Bain et McNaught, 2006).

Dans les conceptions plus centrées sur les étudiants, les professeurs voient dans l'apprentissage un processus de transformation des connaissances des étudiants. Les étudiants doivent appliquer les nouvelles connaissances dans différents contextes et développer une vision plus personnelle des phénomènes à comprendre (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008) ou construire leurs apprentissages (Bain et McNaught, 2006). Cela est associé à une vision plus cognitive ou constructiviste de l'apprentissage (Bain et McNaught, 2006).

Le contrôle des contenus

Le contrôle des contenus est une dimension qui identifie la personne responsable des contenus à apprendre dans une situation d'enseignement-apprentissage. Il a été observé que pour les professeurs ayant des conceptions de l'enseignement centrées sur le professeur, les contenus à enseigner sont déterminés par les professeurs, le domaine disciplinaire du cours ou le matériel didactique employé (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001). À l'opposé, les professeurs ayant des conceptions de l'enseignement centrées sur les étudiants offrent aux étudiants de choisir ou de négocier les contenus abordés dans leurs cours (Bain et McNaught, 2006; González, 2011; Ho et al., 2001; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 1992, 2001).

La directionnalité de l'enseignement

Pour Samuelowicz et Bain (1992), la directionnalité de l'enseignement représente le sens de circulation des informations et connaissances dans les situations d'apprentissage. Ainsi, pour les professeurs qui ont des conceptions éducatives centrées sur eux-mêmes, le flux d'informations est unidirectionnel. Il part d'eux vers les étudiants. Cette manière de considérer l'enseignement s'apparente au modèle « instructiviste » de Bain et McNaught (2006). Dans le cas où les professeurs ont des conceptions éducatives centrées sur les étudiants, les informations circulent de manière bidirectionnelle, c'est-à-dire qu'elles peuvent partir du professeur vers les étudiants et vice-versa. Pour Bain et McNaught (2006), cette bidirectionnalité de l'enseignement est associée au modèle constructiviste de l'enseignement.

Les interactions professeurs-étudiants

La dimension portant sur les interactions entre les professeurs et les étudiants est apparentée à celle de la directionnalité de l'enseignement. En effet, pour les professeurs ayant des conceptions de l'enseignement centrées sur eux, les interactions sont essentiellement unidirectionnelles allant d'eux aux étudiants. Les quelques interactions provenant des étudiants sont là pour maintenir l'attention ou clarifier les compréhensions des étudiants (Ho et al., 2001; Samuelowicz et Bain,

1992, 2001). Bien que Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) aient observé cette dimension à propos des approches d'enseignement que nous verrons à la section 2.2.3, ces auteurs observent qu'il n'y a aucun rôle attribué aux interactions au sein des approches d'enseignement centrées sur le professeur et le contenu. Ces interactions sont à éviter en grands groupes.

Pour les professeurs ayant une conception de l'enseignement plus centrée sur la communication, les interactions sont multidirectionnelles, peuvent prendre la forme de questions-réponses, de discussions, de constructions communes ou de partage avec le professeur ou les autres étudiants et servent aux étudiants à donner du sens à leurs apprentissages (Bain et McNaught, 2006; Ho et al., 2001; Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007). Les interactions entre les étudiants et leurs professeurs peuvent servir à la construction de connaissances dans les conceptions centrées sur l'apprentissage, et ce, peu importe la taille des groupes d'étudiants (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008).

La considération des erreurs

La considération ou la non-considération des erreurs dans le processus d'apprentissage est une dimension rapportée par Bain et McNaught (2006). Selon les conceptions de l'enseignement des professeurs, ces erreurs peuvent être vues comme nuisibles et à minimiser alors que pour d'autres professeurs, elles représentent des opportunités pour provoquer des apprentissages.

Le contexte d'apprentissage

Pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), les professeurs qui ont des conceptions centrées sur le professeur se préoccupent peu de l'atmosphère générale de leur cours. Pour les conceptions centrées sur la communication et les étudiants, les professeurs cherchent à créer une atmosphère propice aux apprentissages et aux échanges et qui permet la participation de tous leurs étudiants (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007).

L'intégration de l'apprentissage en ligne et en présentiel

Bain et Mcnaught (2006) ont observé une dimension importante dans les discours des professeurs par rapport à l'intégration de l'enseignement en ligne dans leur cours. Pour certains professeurs, cette notion d'environnement d'apprentissage en ligne n'est pas intégrée dans leur cours. Il constitue un ajout non essentiel qui, à la limite, pourrait ne pas exister ou ne pas être utilisé. À l'opposé, pour certains professeurs, cette composante en ligne est essentielle et centrale. Elle fait partie du design pédagogique de leur cours et s'intègre aux éléments d'enseignement en présentiel.

Ainsi, notre recension des études sur les conceptions éducatives nous permet de constater que plusieurs dimensions observées et rapportées se retrouvent chez plus d'un auteur. Cette juxtaposition dans les propos des professeurs nous indique que ces dimensions représentent des éléments clés pour aider à cerner les conceptions éducatives des professeurs.

À l'inverse, les espaces vides (grisés) dans le Tableau 2.1-4, nous indiquent que, parmi les études que nous avons recensées, la description de certaines dimensions est absente par rapport à certaines catégories de conceptions éducatives. C'est spécialement le cas pour les catégories de conceptions éducatives centrées sur les interactions et la communication et celles centrées sur la collaboration.

Par ailleurs, il semble que l'évocation de nouvelles dimensions au fil des recherches permet d'identifier des zones où plus de recherches nous apparaissent nécessaires afin de confirmer les dimensions relativement bien circonscrites et clarifier celles qui émergent. Par exemple, la dimension portant sur l'intégration de l'enseignement en ligne rapportée par Bain et Mcnaught (2006) et González (2010) est récente. Il nous apparaît tout à fait pertinent de vérifier dans le discours des professeurs, si cette dimension s'y retrouve toujours ou si elle ne pourrait pas être davantage clarifiée, car l'enseignement en ligne implique plusieurs éléments, notamment celui de l'utilisation des TIC.

Dans un autre ordre d'idées, nous remarquons que la notion d'interactions se retrouve dans les dimensions observées, ce qui nous permet de confirmer notre idée

selon laquelle cette notion est importante sans pour autant nous indiquer si cette importance est suffisante pour constituer une catégorie de conception. D'un autre côté, nous retrouvons peu d'éléments portant sur la collaboration dans les dimensions recensées.

2.1.4 Les déterminants des conceptions éducatives des professeurs

À partir de certains constats rapportés par des chercheurs comme Samuelowicz et Bain (1992, 2001) qui notent des différences dans les conceptions des professeurs selon le cycle d'enseignement, d'autres chercheurs ont étudié et tenté de caractériser les déterminants qui influencent les conceptions éducatives des professeurs.

2.1.4.1 L'influence des croyances sur les conceptions éducatives

Tel qu'indiqué dans la section 2.1.1, les conceptions éducatives sont fondées sur des idéaux, des valeurs, des préjugés et des croyances. Dans ce sens, Chan et Elliott (2004) ont constaté que les croyances épistémologiques, c'est-à-dire celles qui portent sur la nature des connaissances ou savoirs, influencent les conceptions éducatives.

Pour arriver à ces constats, ces deux chercheurs ont utilisé deux questionnaires. Le premier était une adaptation du questionnaire sur les croyances (*Epistémological beliefs questionnaire*) de Schommer (1990). Le second était un questionnaire portant sur les conceptions éducatives que les auteurs ont développé à partir de la littérature scientifique portant sur les conceptions éducatives. Ils ont administré ce questionnaire à 385 futurs professeurs dans un programme de formation d'un établissement universitaire de Hong Kong. Ces chercheurs ont démontré que lorsque de futurs professeurs associent les connaissances à des experts dans leur domaine et à des certitudes véhiculées par les gens, ces futurs professeurs sont modérément associés à des conceptions éducatives centrées sur le professeur. De manière complémentaire, ils ont aussi découvert que ces mêmes connaissances, soit les connaissances provenant d'autorités comme des experts et les certitudes sont négativement liées à des conceptions de l'enseignement plus constructivistes, c'est-à-dire centrées sur les étudiants.

2.1.4.2 L'influence du domaine disciplinaire sur les conceptions éducatives des professeurs

Certains auteurs se sont penchés sur l'influence des domaines disciplinaires sur les conceptions éducatives des professeurs. Par exemple, dans leur étude présentée précédemment, Demougeot-Lebel et Perret (2010a) ont constaté que les chargés de travaux pratiques provenant des domaines des sciences et techniques se distinguent par leurs conceptions de l'enseignement centrées sur l'enseignement du type magistro-centré et leurs conceptions de l'apprentissage où ce processus est perçu comme une simple augmentation de connaissances par rapport aux chargés de travaux provenant des autres domaines, soit ceux des sciences de la vie, de la terre, de la santé et des sciences humaines. Ces auteurs sont arrivés à ces constats en administrant un questionnaire inspiré de la littérature sur les approches phénoménologiques pour faire émerger les conceptions éducatives.

Les travaux de Norton et al. (2005) permettent également de bien prendre conscience que les conceptions de l'enseignement des professeurs peuvent varier selon les domaines disciplinaires. Dans leur étude, ces auteurs cherchaient à explorer les conceptions et les intentions des professeurs à l'aide d'un questionnaire construit à partir de celui utilisé par Gow et Kember (1993). Ils ont obtenu 969 réponses provenant de quatre établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni. Ces chercheurs ont trouvé que les professeurs en art et en sciences sociales ont des conceptions plus portées sur les interactions alors que les professeurs des disciplines de sciences pures ou de la nature ont des conceptions plus centrées la formation des étudiants en fonction de leurs emplois futurs. En plus de leur permettre d'affirmer que les conceptions des professeurs varient selon les domaines disciplinaires, leurs travaux ont permis à Norton et al. (2005) de constater que pour un même domaine disciplinaire, les professeurs de différents établissements d'enseignement universitaires ont des conceptions de l'enseignement relativement similaires.

En bref, les deux études Demougeot-Lebel et Perret (2010a) et Norton et al. (2005) nous permettent de constater que les conceptions de l'enseignement peuvent être influencées par le contexte disciplinaire dans lequel les professeurs exercent leur profession.

2.2 Les approches d'enseignement

Pour bien comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, il nous apparaît nécessaire d'aller au-delà de leurs conceptions éducatives. Il nous semble important de s'intéresser à leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, à leurs approches d'enseignement.

Dans le cas présent, le terme « approche d'enseignement » réfère à la manière ou aux façons dont les professeurs s'y prennent pour exercer leur profession. La Figure 2.2-1, tirée de Sadler (2008), schématise l'organisation des approches d'enseignement en relation avec les conceptions éducatives des professeurs. Tel qu'illustré, selon Martin et al. (2000), Trigwell et al. (1994) et Trigwell et Prosser (1996b), les approches d'enseignement se composent de deux éléments : une intention ou une motivation et une ou plusieurs stratégies. L'intention permet de répondre à la question « Pourquoi un professeur adopte-t-il une stratégie plutôt qu'une autre? » tandis que la ou les stratégies permettent de constater ce qu'un professeur met en œuvre dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'il propose.

La Figure 2.2-1 permet également d'observer le niveau d'abstraction des conceptions et des approches d'enseignement. Nous remarquons dans cette figure que les approches d'enseignement s'observent par des actions concrètes, ce qui leur procure un faible niveau d'abstraction. De plus, tel que démontré dans la section 2.1.4 et illustré dans la Figure 2.2-1, le contexte influence peu les conceptions éducatives. Dans le même sens, nous verrons dans la section 2.2.4 que le contexte influence les approches d'enseignement.

2.2.1 Les études descriptives des approches d'enseignement universitaire

Après s'être intéressés aux conceptions éducatives, plusieurs chercheurs ont étudié les différentes approches d'enseignement utilisées par les professeurs. La plupart de ces recherches se sont déroulées de la même manière que celles réalisées pour cerner les différentes approches d'apprentissage utilisées par les étudiants, soit par le biais d'entrevues réalisées auprès de professeurs.

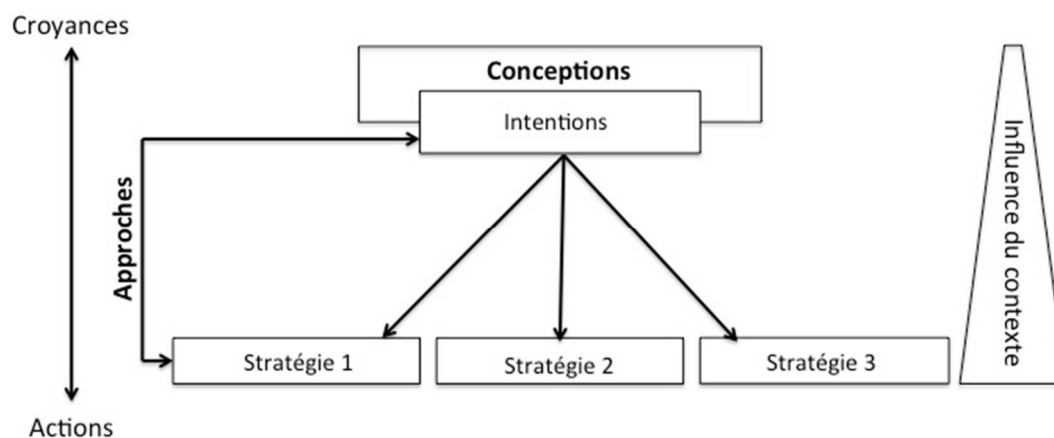


Figure 2.2-1 - La relation entre les conceptions et les approches éducatives (Tiré de Sadler (2008))

Malgré le fait que des approches phénoménologiques ou cognitives aient été utilisées pour étudier les approches d'enseignement, les résultats des études recensées nous orientent vers une description des approches d'enseignement selon deux catégories ou pôles autour desquels ces approches sont regroupées. Les approches d'enseignement déclarées par les professeurs sont centrées soit sur le contenu ou sur l'apprentissage (Kember, 1997; Kember et Kwan, 2000; Martin et al., 2000; Postareff, 2007; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell et Prosser, 1996a; Trigwell et al., 1994, 1999).

Dans les approches centrées sur le contenu, l'intention des professeurs est de transférer des informations ou des connaissances aux étudiants en utilisant des stratégies pédagogiques centrées sur le professeur. Dans leurs pratiques, les professeurs se concentrent sur leurs stratégies d'enseignement plutôt que sur l'apprentissage de leurs étudiants. Ils s'adressent à l'ensemble des étudiants (Kember et Kwan, 2000) pour leur transmettre ou démontrer des faits, des habiletés que ces derniers doivent apprendre, sans se préoccuper des liens à faire entre ces éléments (Trigwell et al., 1999). Les professeurs qui déclarent adopter ces approches se préoccupent essentiellement de la manière d'organiser, de structurer et de présenter les contenus de façon à ce que les étudiants comprennent (Kember, 1997; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi et Ashwin, 2006). Il y a peu d'interactions

entre les professeurs et leurs étudiants (Trigwell et al., 1994). Ces professeurs s'appuient sur des sources de motivation extrinsèques aux étudiants (Kember et Kwan, 2000). Ils ne se préoccupent pas des connaissances préalables des étudiants (Virtanen et Lindblom-Ylänne, 2009). Les sources d'exemples pour enseigner sont puisées dans leurs expériences personnelles (Kember et Kwan, 2000). Les stratégies d'enseignement les plus courantes consistent en des exposés appuyés par des soutiens visuels comme des diaporamas PowerPoint, des notes et des références fournies aux étudiants (Kember et Kwan, 2000; Sadler, 2008). Ces professeurs attribuent les variations dans les résultats des étudiants aux différences dans les habiletés de leurs étudiants ou dans les variations dans leurs propres compétences à organiser et présenter leurs contenus (Ramsden, 2003).

Trigwell et al. (1994) identifient trois différentes approches qui entrent dans la catégorie des « *information transmission/ teacher-focused* (ITTF) ». Quant à lui, Sadler (2008), après avoir suivi 11 nouveaux professeurs écossais pendant trois années, décrit non pas des approches, mais une seule approche caractérisée par un professeur qui parle à un groupe d'étudiants de manière à leur fournir les théories sous-jacentes liées à un thème ou à un concept. Les étudiants sont invités à écouter et à prendre des notes à partir de ce qui est dit et présenté sur le diaporama du professeur. Sadler (2008) identifie cette approche comme étant celle du « *livreur d'information* » (*delivery of information*). Cette approche a également été cernée par Kember et Kwan (2000) lorsqu'ils ont examiné les approches d'enseignement de 17 chargés de cours (*lecturer*) et par Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) qui ont interrogé 71 professeurs.

Quant à elles, les approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage des étudiants (*student-focused, learning-centred, conceptual change/student-focused* (CCSF)) sont utilisées avec l'intention d'aider les étudiants à développer leurs compréhensions et les soutenir dans leur processus d'apprentissage (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Postareff et al., 2007a; Roberts, 2003; Trigwell et al., 1999). Les professeurs qui déclarent adopter ces approches voient l'apprentissage des étudiants comme étant un processus de construction ou de changements conceptuels. Ils se préoccupent alors de ce que font les étudiants dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées

(Kember, 1997), notamment pour lier les nouvelles connaissances avec leurs connaissances et s'assurent de les encourager à construire leurs propres connaissances et leurs compréhensions (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b; Trigwell et al., 1999). Ces professeurs reconnaissent que la motivation des étudiants est intrinsèque et proposent des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles leurs besoins d'apprentissage et préférences peuvent s'insérer, notamment en utilisant les expériences des étudiants (Kember et Kwan, 2000).

Dans ces approches, les stratégies pédagogiques sont plus variées (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007; Sadler, 2008). Bien que des stratégies comme la présentation et la transmission d'informations puissent être utilisées (Ramsden, Prosser, Trigwell et Martin, 2007), des tâches plus diversifiées sont proposées aux étudiants comme, par exemple, des exercices pratiques. Des interactions avec le professeur ou leurs pairs sont mises en œuvre par le biais de discussions ou de débats, etc. Derrière toutes ces stratégies, il est attendu que les étudiants fassent quelque chose avec les informations et les connaissances avec lesquelles ils sont mis en contact (Kember et Kwan, 2000; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Sadler, 2008).

Ici encore, Trigwell et al. (1994) sont les seuls à avoir observé plus d'une approche d'enseignement centrée sur les apprentissages. De son côté, Sadler (2008) rapporte une approche de sollicitation d'engagement des étudiants dans leur processus d'apprentissage. Quant à eux, Kember et Kwan (2000) et Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) ne rapportent qu'une seule approche, soit celle centrée sur l'apprentissage.

Il faut souligner que Trigwell et al. (1994) ont identifié une approche d'enseignement centrée sur les interactions. Dans celle-ci, les professeurs croient que les étudiants doivent être actifs dans leurs apprentissages. Ils proposent des activités qui soutiennent des interactions pour favoriser ces apprentissages tout en gardant le contrôle sur les situations d'enseignement-apprentissage proposées. En comparaison avec les approches rapportées dans les autres études recensées, il

appert que cette approche centrée sur les interactions n'a pas été observée par d'autres chercheurs que Trigwell et al. (1994).

Les travaux de Trigwell et al. (1994) sont également importants puisqu'à partir des résultats des entrevues qu'ils ont effectuées auprès de 24 professeurs de chimie et de physique, ces auteurs ont élaboré un questionnaire qui permet de mesurer quantitativement les deux catégories d'approches d'enseignement déclarées par les professeurs, soit celle centrée sur le contenu et l'autre sur l'apprentissage. L'« *Approaches to Teaching Inventory (ATI)* » est un outil qui a été amélioré et validé au fil des ans. La version finale du questionnaire (Trigwell et al., 1999) a été testée et validée auprès de 1023 professeurs provenant d'universités britanniques, américaines, scandinaves et de Hong Kong qui exercent leur profession dans les grands domaines disciplinaires (Trigwell et Prosser, 2006). Comme le soulignent Sadler (2008) ainsi que Trigwell et Prosser (2006), cet outil ne permet pas de saisir la richesse des approches déclarées par les professeurs, mais il permet de situer aisément le positionnement des approches que les professeurs déclarent adopter par rapport à d'autres éléments comme le contexte, les éléments sociodémographiques, etc.

Au-delà des similitudes constatées dans les études descriptives sur les approches d'enseignement que nous avons recensées, un certain nombre d'observations et de questionnements peuvent être formulés.

Premièrement, le Tableau 2.2-1, nous permet de constater qu'outre l'étude de Trigwell et al. (1994), il ne semble pas y avoir une catégorie d'approches d'enseignement dont la prévalence observée chez les professeurs est largement supérieure à une autre.

Deuxièmement, lorsque nous analysons les approches d'enseignement décrites par Trigwell et al. (1994), nous retrouvons les deux composantes que ces derniers incluent dans leur définition d'une approche, soit l'intention et la stratégie. La présence de la composante « stratégie » ne pose pas de problème puisqu'elle est reprise par d'autres auteurs comme Kember et Kwan (2000). Toutefois, comme le soulignent Kember et Kwan (2000), Postareff et al. (2008) et Sadler (2008), la notion d'intention est ambiguë, car elle est très proche de la définition des conceptions. En

effet, quelle est la différence entre la conception « transmettre des concepts du plan de cours » que présente Trigwell et Prosser (1997) et l'approche d'enseignement « stratégie centrée sur le professeur avec l'intention de transmettre de l'information aux étudiants » identifiée par Trigwell et al. (1994), et Trigwell et Prosser (1997)?

Tel qu'indiqué dans l'introduction de la section 2.2, selon Martin et al. (2000), Trigwell et al. (1994) et Trigwell et Prosser (1996b), l'intention ou la motivation qui composent les approches d'enseignement permettent de répondre à la question « Pourquoi telle stratégie plutôt qu'une autre? ». Ce questionnement exige une évaluation et un jugement qui ne peuvent être fondés que sur des expériences personnelles ou des valeurs. Comme nous l'avons vu à la section 2.1, ces formes de jugement sont des composantes des conceptions (Nespor, 1987). Ainsi, tel qu'illustré dans la Figure 2.2-1, il y a une interconnexion importante entre les conceptions et les approches d'enseignement. Nous pouvons donc nous demander si la distinction théorique et conceptuelle que font Trigwell et al. (1994) entre les intentions et les stratégies est justifiée.

Troisièmement, l'analyse des résultats pour cerner et décrire les approches d'enseignement nous permet de constater qu'elles sont passablement similaires dans les études recensées. Outre les résultats obtenus par Trigwell et al. (1994), nous constatons que les approches d'enseignement sont centrées soit sur le contenu ou sur l'apprentissage. Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) arrivent à la même conclusion après avoir procédé à des entrevues auprès de 69 professeurs d'établissements d'enseignement supérieur finlandais. Ces auteurs rapportent même

Tableau 2.2-1

Prévalence des approches d'enseignement des professeurs

Auteurs	Approches centrées sur le professeur	Approches centrées sur les interactions	Approches centrées sur l'étudiant
Trigwell et al. (1994)	19	3	2
Kember et Kwan (2000)	9		8
Martin et al. (2000)	13		13
González (2012)	7		11
Total	48	3	34

que la plupart des professeurs interrogés indiquent combiner les deux approches d'une manière ou d'une autre dans leurs pratiques pédagogiques.

Un certain nombre de recherches nous portent à penser que les approches d'enseignement sont beaucoup plus diversifiées que celles identifiées par les recherches citées précédemment et qui utilisent des démarches de recherches phénoménologiques ou des démarches qualitatives similaires à cette approche méthodologique. Par exemple, il est généralement observé que l'enseignement magistral sous forme d'exposés est la stratégie ou la méthode d'enseignement la plus utilisée (Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec, 2012; Higher Education Research Institute, 2009, 2011; Lammers et Murphy, 2002) et ce, dans différents domaines disciplinaires tel que l'informatique (Christie, 2009), la physique (Lattery, 2009), les sciences politiques (Bernstein, 2012), la littérature (Chick, 2009), l'économie (Watts et Becker, 2008) ou les systèmes d'information (Djajalaksana, 2011). Par ailleurs, nous constatons également que des approches ou des stratégies d'enseignement axées sur les interactions ou sur la collaboration sont aussi très utilisées. En effet, à l'issue d'un sondage administré à près de 695 enseignants en systèmes d'informations, Djajalaksana, (2011) identifie que des stratégies d'enseignement telles que les exposés interactifs, l'apprentissage coopératif/collaboratif et les groupes de discussions arrivent respectivement au deuxième, troisième et cinquième rang des stratégies d'enseignement les plus utilisées. Dans le même sens, dans leur recherche sur l'enseignement de l'économie réalisée auprès de 477 répondants, (Watts et Becker, 2008) constatent un accroissement de l'utilisation de méthodes d'enseignement telles que les groupes de discussions. Cet accroissement s'observe à partir des résultats obtenus par le biais de sondages réalisés en 1995, 2000 et 2005. Finalement, Chick, Haynie, et Gurung (2012) ainsi que Gurung, Chick, et Haynie (2009), dans leurs ouvrages composés de réflexions, d'études de cas et de revues de littérature, illustrent bien que dans la majorité des domaines disciplinaires, nous assistons à des changements dans les pratiques d'enseignement universitaire qui vont davantage vers des stratégies et approches plus centrées sur les étudiants, mais également vers des stratégies axées sur les interactions et la coopération et la collaboration (Higher Education Research Institute, 2009, 2011; Lammers et Murphy, 2002).

Dans ce sens, nous pouvons donc nous demander si cette façon de catégoriser les pratiques pédagogiques des professeurs selon deux seules catégories d'approches n'est pas un peu simpliste, d'autant plus que les pratiques se déroulent dans des situations d'enseignement-apprentissage relativement complexes. Tout comme pour les catégories de conceptions éducatives, nous pouvons nous demander si une approche méthodologique comme la phénoménologie ou des approches similaires sont appropriées pour faire émerger des approches d'enseignement qui ne sont pas uniquement centrées sur le professeur ou sur les étudiants. Dans ce sens, nous pensons que plus de recherches utilisant d'autres approches méthodologiques sont probablement nécessaires pour voir émerger d'autres catégories d'approches d'enseignement et mieux discerner les subtilités dans les descriptions des approches d'enseignement.

2.2.2 Les approches d'enseignement des nouveaux professeurs

Il nous importe de signaler qu'outre les travaux de Sadler (2008) réalisés auprès de 11 futurs professeurs, nous n'avons pas recensé d'études portant spécifiquement sur les approches d'enseignement déclarées par les nouveaux professeurs. Les résultats obtenus par Sadler (2008) nous laissent à penser que les approches d'enseignement des nouveaux professeurs ne diffèrent pas de celles des autres professeurs dans les établissements d'enseignement supérieur. Par contre, nous pouvons nous demander si le nombre de recherches sur le sujet est suffisant pour pouvoir tirer de telles conclusions.

2.2.3 Les dimensions qui caractérisent les approches d'enseignement

Au fil de leurs recherches, les auteurs des études descriptives énumérées précédemment ont vu émerger un certain nombre de dimensions qui permettent de caractériser ou de mieux cerner les approches d'enseignement qui ont été identifiées. Ces dimensions représentent des thèmes, des idées, des concepts sur lesquels les professeurs interrogés se sont exprimés. Ces dimensions permettent aux chercheurs de mieux situer les approches selon qu'elles sont centrées sur les contenus, l'apprentissage ou la collaboration. Le Tableau 2.2-2 contient une synthèse des dimensions évoquées par les auteurs des études recensées précédemment.

Le rôle du professeur

Pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, les professeurs ciblent les éléments importants à apprendre. De plus, ils maintiennent une relation distante avec leurs étudiants en s'établissant comme expert des contenus à apprendre.

À l'inverse, selon Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), dans les cours où les approches d'enseignement sont davantage centrées sur l'apprentissage, les professeurs encouragent leurs étudiants à être actifs et critiques dans leurs apprentissages, car ils considèrent qu'ils ont la capacité d'apprendre par leurs propres moyens. Les professeurs entretiennent une relation plus égalitaire avec leurs étudiants. Ils peuvent autant apprendre de leurs étudiants que l'inverse.

Bien que l'appellation de cette dimension soit similaire à celle mentionnée dans le Tableau 2.1-4 et identifiée par les chercheurs pour décrire les conceptions éducatives, dans le cas de la description des approches éducatives, la dimension du rôle du professeur est plus en lien avec le type de relation qui existe entre le professeur et ses étudiants. Par contre, la description fournie par Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) pour cette dimension comporte l'idée de diriger les apprentissages selon ce que le professeur croit important ou ce que les étudiants désirent. Cela s'apparente beaucoup à la dimension de la directionnalité décrite dans le Tableau 2.1-4.

Tableau 2.2-2

Dimensions qui caractérisent les approches éducatives

Dimensions des approches éducatives	Centrées sur le professeur	Centrées sur l'apprenant	Centrées sur la collaboration
Rôle du professeur	Maintenir une relation d'autorité avec les étudiants et cibler les éléments importants à apprendre (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	Entretenir une relation égalitaire avec les étudiants et les encourager à construire leurs connaissances (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	
Planification de l'enseignement	Faire un design de cours rigide (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008) Agrégation linéaire des contenus (Bain et McNaught, 2006)	Faire un design de cours flexible qui permet de tenir compte des besoins, attentes et connaissances des étudiants (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008) Élaboration des contenus par itération (spirale) (Bain et McNaught, 2006)	
Techniques d'enseignement	Fournir abondamment de matériel didactique (notes, références, etc.), notamment à l'aide des TIC (beaucoup d'information rendue disponible en ligne) (Kember et Kwan, 2000) Centrer la transmission des connaissances sur les faits et détails prévus dans le plan de cours (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	Encourager les étudiants à découvrir et construire leurs connaissances (Kember et Kwan, 2000) Construire les connaissances en collaboration avec les étudiants et changer les techniques d'enseignement, s'il y a lieu (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008)	
Focus de l'enseignement	Centré sur l'ensemble du groupe (Kember et Kwan, 2000)	Centré sur les individus (Kember et Kwan, 2000)	
Prise en compte des caractéristiques des étudiants	Aucune considération des caractéristiques du groupe d'étudiants (Kember et Kwan, 2000)	Adaptation des stratégies en fonction des caractéristiques du groupe d'étudiants (Kember et Kwan, 2000)	
Sources de connaissances	Utiliser des connaissances et expériences restreintes du professeur (Kember et Kwan, 2000)	Utiliser les connaissances et expériences des étudiants (Kember et Kwan, 2000)	
Pratiques d'évaluation	Fréquentes et liées avec les contenus prescrits (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000) Utiliser des formes traditionnelles (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000)	Flexibles et possibilités de choix selon les besoins et les préférences des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000) Utiliser diverses formes d'évaluations qui permettent de vérifier la compréhension des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000)	

Tableau 2.2-2

Dimensions qui caractérisent les approches éducatives

Dimensions des approches éducatives	Centrées sur le professeur	Centrées sur l'apprenant	Centrées sur la collaboration
Focus de l'utilisation des TIC	Utiliser les TIC pour remplacer les sources d'informations (Roberts, 2003)	Utiliser les TIC comme sources d'interaction pour aider à la construction de connaissances (Roberts, 2003)	
Nature de l'usage des TIC	Utiliser les TIC pour faire apprendre des contenus prédéterminés (Bain et McNaught, 2006; Roberts, 2003)	Utiliser les TIC pour créer des opportunités d'apprentissage liées aux besoins des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Roberts, 2003)	
Temps et lieux d'utilisation des TIC	Selon l'horaire prévu pour le cours (Bain et McNaught, 2006; Roberts, 2003)	Selon l'horaire des étudiants (Bain et McNaught, 2006; Roberts, 2003)	

La planification de l'enseignement

Pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, les professeurs s'attardent à transmettre les connaissances prévues dans le plan de cours et aucune dérogation à la planification du cours n'est possible. Dans le même sens, Bain et McNaught (2006) voient dans l'utilisation des TIC un processus linéaire d'agrégation des contenus. Bain et McNaught (2006) proposent également deux dimensions très proches de celle de la planification de l'enseignement, soit celle de la structure de la tâche à réaliser avec les TIC qui peut être très élevée ou contraignante dans des approches centrées sur le contenu et celle où le processus d'apprentissage proposé aux étudiants est très structuré.

À l'inverse, dans les cours où des approches d'enseignement déclarées sont plus centrées sur l'apprentissage des étudiants ou la collaboration, pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), la construction des connaissances chez les étudiants se fait en collaboration avec le professeur. Si nécessaire, les méthodes ou techniques d'enseignement peuvent être changées. Une dérogation par rapport au plan du cours est possible. Du côté de Bain et McNaught (2006), la progression des contenus est décrite comme un processus en spirale où la structure de la tâche est très ouverte et facilitée par le professeur, ce qui ne va pas à l'encontre de la description de Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) à propos des approches centrées sur l'apprentissage.

Les techniques d'enseignement

Pour Kember et Kwan (2000), les techniques d'enseignement des professeurs dont les approches sont centrées sur les contenus consistent à fournir énormément de contenus par des notes de cours, des références. Dans le même sens, pour Postareff et Lindblom-Ylänne (2008), les professeurs se concentrent sur la transmission de connaissances, de faits et de détails tous prédéterminés dans la planification du cours. À l'inverse, pour les professeurs qui déclarent des approches centrées sur l'apprentissage, les techniques d'enseignement utilisées encouragent les étudiants à découvrir et à construire leurs apprentissages à l'aide du matériel de cours, à l'extérieur de celui-ci et dans leurs expériences personnelles (Kember et

Kwan, 2000). Dans ce cas, les professeurs collaborent avec les étudiants pour les aider à construire leurs connaissances. Le cas échéant, ils peuvent changer les techniques d'enseignement (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008).

La visée de l'enseignement

Pour Kember et Kwan (2000), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, l'enseignement s'adresse à l'ensemble des étudiants. Les différences individuelles dans les besoins et les préférences ne sont pas considérées, ce qui n'est pas le cas pour les approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage.

Les caractéristiques des étudiants

Pour Kember et Kwan (2000), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, les professeurs ne tiennent pas compte des différentes caractéristiques d'un groupe d'étudiants alors que ceux qui déclarent des approches centrées sur l'apprentissage le feront. Par exemple, si un groupe est composé d'étudiants adultes, l'enseignement tentera de tirer profit de leurs connaissances et de leurs expériences de vie.

Les sources de connaissances

Dans le même sens, selon Kember et Kwan (2000), dans un cours où les approches d'enseignement sont centrées sur le contenu, les professeurs ne se serviront que de leurs connaissances et expériences pour constituer des exemples, illustrer et faire apprendre les étudiants. À l'inverse, les professeurs qui déclarent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage ou la collaboration vont tenter d'utiliser les connaissances et expériences de leurs étudiants.

Les pratiques d'évaluations

Pour Bain et Mcnaught (2006) et Kember et Kwan (2000), les pratiques d'évaluation sont une dimension qui permet de classer les approches d'enseignement des professeurs. Pour les professeurs dont les approches sont centrées sur le contenu, les évaluations sont fréquentes, liées au programme d'études. Pour ces approches,

Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) observent que les professeurs utilisent des formes traditionnelles d'évaluation avec lesquelles ils se sentent à l'aise.

À l'opposé, pour les professeurs qui déclarent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage et la collaboration, les évaluations sont plus flexibles et permettent aux étudiants de faire des choix (Bain et McNaught, 2006; Kember et Kwan, 2000). Les formes d'évaluations sont plus variées et elles permettent de bien mesurer les apprentissages en profondeur des étudiants (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008).

La visée de l'utilisation des TIC

Pour Roberts (2003), la visée de l'utilisation des TIC représente une dimension qui permet de bien distinguer les approches d'enseignement à l'aide des TIC. Certaines approches utilisent les TIC comme sources d'informations qui substituent les autres sources plus traditionnelles comme les livres ou les exposés des professeurs. À l'opposé, les TIC ne les remplacent pas. Elles sont incorporées dans la vie de tous les jours et les interactions qu'elles permettent amènent les utilisateurs à construire leurs apprentissages.

La nature de l'usage des TIC

Pour Roberts (2003) et Bain et McNaught (2006), dans des approches d'enseignement centrées sur le contenu, les TIC peuvent servir à faire apprendre aux étudiants des connaissances prédéterminées par le biais de répétitions, d'exercices, de problèmes à résoudre ou de questionnaires qui constituent des ressources complémentaires à utiliser. À l'opposé, les TIC peuvent être vues comme des ressources centrales qui doivent être utilisées pour répondre aux besoins des étudiants.

Le temps et le lieu d'utilisation des TIC

Selon Roberts (2003) et Bain et McNaught (2006), les TIC peuvent être utilisées au moment où le cours est prévu et dans le lieu où le cours doit se donner. À l'inverse, l'horaire du cours peut être plus flexible en fonction des disponibilités des étudiants

lorsque des approches d'enseignement plus centrées sur l'apprentissage et la collaboration sont utilisées.

À la lumière des descriptions des dimensions rapportées par les auteurs qui caractérisent les approches d'enseignement, il est évident que des liens étroits peuvent être tissés entre ces descriptions des dimensions décrivant les approches d'enseignement et celles faites pour les dimensions des conceptions éducatives. Il est clair que les dimensions portant sur le rôle du professeur, l'orientation de la tâche, le rôle des étudiants, la motivation des étudiants, les sources de connaissances, les interactions, l'interactivité avec les TIC, l'atmosphère du cours, l'utilisation des TIC, les relations entre le professeur et les étudiants et le processus d'apprentissage des étudiants ont des liens avec des dimensions caractérisant les conceptions éducatives. À notre avis, ces similitudes et rapprochements proviennent de l'approche phénoménologique ou d'approches méthodologiques qualitatives apparentées et utilisées par les chercheurs. Cette approche vise à décrire un phénomène selon l'ensemble de ses perceptions ou variations (Marton et Booth, 1997). Ainsi, puisque les études recensées portent sur les conceptions et approches éducatives des professeurs, il est fort possible que les descriptions d'éléments comme le professeur, les étudiants, l'apprentissage, etc. comportent des similitudes. Ces ressemblances peuvent donc servir à mettre en évidence des éléments importants qui caractérisent à la fois les conceptions éducatives et les approches d'enseignement et leurs liens.

2.2.4 Les déterminants sur les approches d'enseignement

Les études sur les approches d'apprentissage des étudiants ont montré que ces dernières sont liées aux conceptions éducatives, les approches d'enseignement adoptées par leurs enseignants auxquelles ils sont confrontés et l'environnement d'apprentissage dans lequel ils évoluent (Kember et Kwan, 2000). De manière idoine, certains chercheurs se sont intéressés à étudier et caractériser les déterminants qui influencent les approches d'enseignement déclarées par les professeurs.

Nous pouvons illustrer ces influences à l'aide de la Figure 2.2-2, tirée de Richardson (2005). Ainsi nous verrons, dans les prochaines sections, que les approches

d'enseignement sont influencées dans un premier temps par les conceptions éducatives des professeurs. Nous verrons également que les approches d'enseignement sont aussi influencées par la nature des disciplines enseignées, par des éléments du contexte dans lequel les situations d'apprentissage sont proposées aux étudiants et par les éléments émotionnels qui habitent les professeurs.

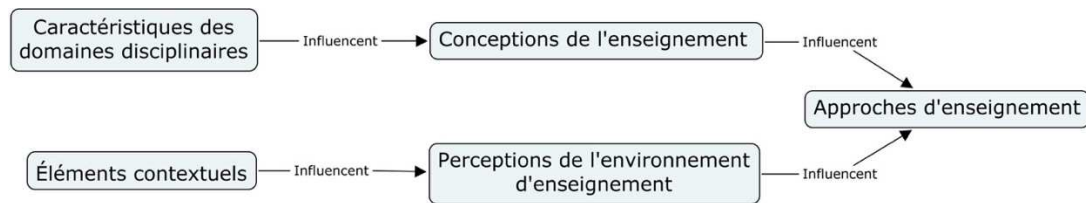


Figure 2.2-2 — Déterminants sur les approches d'enseignement (Tiré de Richardson, 2005)

2.2.4.1 L'influence des conceptions éducatives sur les approches d'enseignement

Dans sa définition des conceptions éducatives, Pratt (1992) indique que les conceptions éducatives des professeurs influencent leur compréhension de leur environnement professionnel, mais également leurs pratiques pédagogiques, en l'occurrence, leurs approches d'enseignement. Ce lien entre les conceptions et les approches d'enseignement a été démontré par Trigwell et Prosser (1996b).

À partir des mêmes données d'entrevues obtenues auprès des 24 professeurs en chimie et en physique (Trigwell et al., 1994), ils ont comparé les liens entre les approches et les conceptions de ces professeurs et ils ont découvert une corrélation statistiquement significative entre les conceptions et les approches des professeurs. Leurs résultats indiquent que les professeurs qui conçoivent l'apprentissage comme étant un développement et un changement conceptuel chez les étudiants déclarent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage. À l'inverse, les professeurs qui conçoivent l'enseignement comme une transmission d'informations aux étudiants approchent l'enseignement avec des stratégies centrées sur le professeur. Ces résultats viennent appuyer des relations similaires rapportées par d'autres auteurs (Eley, 2006; Gow et Kember, 1993; Ho et al., 2001; Kember, 1997;

Kember et Kwan, 2000; Pajares, 1992; Postareff et al., 2008; Samuelowicz et Bain, 1992).

Par ailleurs, les entrevues d'Åkerlind (2003) réalisées auprès de 28 professeurs australiens lui ont permis de constater que lorsque ces derniers ont des conceptions de l'enseignement qui ne prennent pas en considération l'apprentissage des étudiants ou qu'ils ne sont pas conscients de ce processus dans la situation d'enseignement-apprentissage, leurs conceptions les empêchent d'adopter des approches d'enseignement autres que celles centrées sur l'enseignement et la transmission d'informations. Autrement dit, un professeur dont les conceptions sont centrées sur l'enseignement ne peut pas envisager utiliser des approches centrées sur l'apprentissage des étudiants (Postareff et al., 2007a). Cela n'est pas le cas d'un professeur dont les conceptions sont plus centrées sur les étudiants. Celui-ci peut, à l'occasion, utiliser des approches d'enseignement centrées sur le contenu.

Trigwell et Prosser (1996b) vont plus loin dans la description de ces relations entre les conceptions éducatives des professeurs et leurs approches d'enseignement. Selon eux, les professeurs qui ont des conceptions éducatives comme celles centrées sur le professeur voient la relation entre l'enseignement et l'apprentissage de façon unidirectionnelle. Ils peuvent expliquer ce que signifie l'enseignement, mais ne peuvent l'expliquer en fonction de l'apprentissage des étudiants. À l'inverse, les professeurs dont les conceptions sont plus centrées sur les étudiants sont en mesure de comprendre et analyser les situations d'enseignement-apprentissage selon leur perspective et celle de leurs étudiants.

À la lumière de ce qui a été présenté ci-dessus, nous pouvons comprendre que les approches d'enseignement déclarées par les professeurs sont influencées par leurs conceptions éducatives (Kember et Kwan, 2000; Pajares, 1992; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell et al., 1994).

2.2.4.2 L'influence des disciplines enseignées sur les approches d'enseignement

Tel que nous l'avons vu dans la section 2.1.4, les croyances et les domaines disciplinaires enseignés influencent les conceptions éducatives des professeurs. Par

conséquent, puisque les conceptions influencent les approches d'enseignement, nous pouvons présumer que ces influences se répercutent sur les approches d'enseignement déclarées par les professeurs.

Dans ce sens, les travaux de Lueddeke (2003) réalisés auprès de 152 professeurs anglais œuvrant dans deux établissements universitaires nous indiquent que les professeurs qui exercent leur profession dans les disciplines comme les sciences physiques, l'ingénierie et la médecine déclarent adopter des approches d'enseignement centrées sur le contenu et le professeur. Pour leur part, les professeurs des disciplines comme les sciences sociales et humaines déclarent adopter des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Lindblom-Ylänne et al. (2006) qui ont réalisé une étude auprès de 204 professeurs finlandais et 136 professeurs anglais.

À la lumière des résultats de recherche rapportés ci-dessus, il appert que tout comme les conceptions éducatives, les approches d'enseignement sont influencées par les domaines disciplinaires dans lesquels les pratiques pédagogiques ont lieu (Prosser et Trigwell, 1999).

2.2.4.3 L'influence de l'interprétation du contexte d'enseignement sur les approches d'enseignement

Tel qu'illustré dans la Figure 2.2-2, l'influence de l'interprétation du contexte d'enseignement croît lorsqu'on s'approche de la réalité d'enseignement. Nous verrons dans les lignes qui suivent que selon leur perception de leur environnement de travail, les professeurs changent leurs approches d'enseignement (Prosser et Trigwell, 1997; Samuelowicz et Bain, 1992, 2002; Trigwell et al., 1999).

Parmi les éléments de contexte qui peuvent influencer les approches d'enseignement, nous retrouvons les caractéristiques des étudiants qui composent les groupes (Hockings, 2005; Sadler, 2008), la taille des groupes d'étudiants (Hockings, 2005; Kember et Kwan, 2000; Prosser et Trigwell, 1997), le département ou la faculté dans lesquels évoluent les professeurs (Hockings, 2005; Kember et Kwan, 2000; Prosser et Trigwell, 1997; Sadler, 2008) et les contenus qui doivent être enseignés (Prosser et Trigwell, 1997; Sadler, 2008).

Dans leur étude, Prosser et Trigwell (1997) ont démontré que l'adoption des approches d'enseignement centrées sur les changements conceptuels ou l'apprentissage des étudiants était liée à trois facteurs contextuels : le contrôle sur le contenu du cours, la taille des groupes d'étudiants et le soutien du département ou de la faculté. Pour arriver à ces résultats, Prosser et Trigwell (1997) ont soumis deux questionnaires à 46 professeurs de sciences de première année universitaire au sein de deux universités australiennes. Le premier questionnaire portait sur les perceptions de leur environnement d'enseignement. Le second était le questionnaire sur les approches d'enseignement ATI mentionné précédemment dans la section 2.2.1. Les résultats obtenus leur ont permis d'observer que par rapport aux professeurs qui adoptent des approches d'enseignement centrées sur le contenu, les professeurs qui adoptent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage sont ceux qui indiquent être en contrôle de ce qui doit être enseigné et de la manière dont cela doit être fait.

Cette idée que les contenus à enseigner peuvent influencer les approches d'enseignement déclarées rejoint en quelque sorte les influences que les domaines disciplinaires peuvent avoir sur les conceptions et les approches éducatives des professeurs. Toutefois, Prosser et Trigwell (1997) réfèrent à la notion de contrôle de l'enseignement dans le sens de la liberté d'enseigner les contenus selon les façons de faire souhaitées par les professeurs et non celles imposées par leur département. Cette notion de liberté ou de contrainte rejoint celle de Sadler (2008) qui a observé que le temps alloué ou restant pour enseigner influence également les approches d'enseignement. Ainsi, la liberté des contenus à enseigner, des façons de les enseigner et les contraintes temporelles influencent les approches d'enseignement adoptées.

Prosser et Trigwell (1997) rapportent également que les professeurs qui adoptent des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage des étudiants identifient moins souvent la taille des groupes d'étudiants comme étant une contrainte. Ces résultats vont à l'encontre de ceux de Hockings (2005) qui a observé dans sa recherche-action auprès d'un professeur que les groupes composés de 12 étudiants et plus incitent les professeurs à utiliser une approche d'enseignement plus centrée sur le contenu et le professeur.

Dans le même sens, il semble que les caractéristiques des étudiants (habiletés de langage, origines ethniques, connaissances préalables, préférences et besoins) influencent les approches d'enseignement adoptées (Hockings, 2005; Prosser et Trigwell, 1997; Sadler, 2008). Des groupes où les caractéristiques des étudiants sont plus uniformes favorisent l'adoption d'approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage. Il va sans dire que si la taille des groupes augmente, la diversité des caractéristiques des étudiants peut s'accroître également. Cela amène les professeurs à adopter des approches d'enseignement plus centrées sur le contenu parce qu'ils perçoivent qu'il est plus difficile de s'adapter à un groupe hétérogène.

Tout comme le suggère Kember (1997), les résultats de Prosser et Trigwell (1997) indiquent que des éléments environnementaux liés à un département ou à une faculté dans lequel œuvre un professeur influencent les approches d'enseignement adoptées par les professeurs. Selon ces auteurs, lorsqu'un soutien est manifeste, par exemple par un bon équilibre entre les tâches d'enseignement et de recherche, les professeurs ont tendance à adopter des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Hockings (2005) et Prosser, Trigwell et Martin (2007). Le premier indique que lorsque la tâche d'enseignement et les obligations administratives sont trop grandes, les professeurs déclarent adopter des approches d'enseignement centrées sur le contenu. Dans le même sens, après avoir interrogé 439 professeurs dans 11 universités australiennes, Prosser, Trigwell et Martin (2007) rapportent que lorsque les professeurs perçoivent que l'apprentissage des étudiants est important et considéré ainsi par leurs collègues et leurs administrateurs, ces mêmes professeurs ont tendance à déclarer des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage de leurs étudiants.

Nous comprenons de ces résultats que la culture départementale et les pairs peuvent influencer les professeurs lorsqu'ils adoptent des approches d'enseignement (Trowler et Bamber, 2005).

Ces résultats et ceux à propos des déterminants contextuels comme la taille des groupes et les caractéristiques des étudiants permettent de confirmer les observations de Postareff et al. (2008) qui décrivent leur troisième profil de

professeurs où des déterminants issus du contexte peuvent empêcher l'adéquation entre les conceptions et les approches éducatives des professeurs. Ces résultats sont intéressants puisque dans le contexte qui nous intéresse, les nouveaux professeurs, lorsqu'ils amorcent leur carrière, doivent apprendre à enseigner dans leur nouveau milieu de travail et par le fait même, leurs pratiques pédagogiques peuvent être influencées par la culture de ce milieu (Weurlander et Stenfors-Hayes, 2008).

2.2.4.4 L'influence des sentiments et émotions sur les approches d'enseignement

Quelques chercheurs se sont intéressés aux émotions et aux sentiments des professeurs par rapport aux approches d'enseignement qu'ils adoptent. Ainsi, à l'aide du questionnaire ATI-R (Trigwell, Prosser, Martin et Ramsden, 2005; Trigwell et Prosser, 2004) et d'un questionnaire sur les émotions relatives à l'enseignement complété par 175 professeurs australiens, Trigwell (2011) a observé que les professeurs ayant des émotions positives (fierté et motivation) par rapport à leurs expériences d'enseignement sont associés à une approche d'enseignement centrée sur l'apprentissage (CCSF). De plus, les professeurs ayant des émotions négatives (anxiété et embarras) sont associés à une approche d'enseignement centrée sur le professeur (ITTF).

De leur côté, Postareff et al. (2007a) ont observé auprès de 200 professeurs finlandais que ceux qui déclarent un taux élevé de sentiment d'efficacité sont ceux chez qui on observe des approches d'enseignement centrées sur les étudiants. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Sadler (2008) qui rapportent que les professeurs ont tendance à déclarer des approches d'enseignement centrées sur le contenu lorsque leur sentiment d'efficacité est plus faible.

Nous pensons qu'il importe de mentionner une observation réalisée par Lindblom-Ylänne et al. (2006). Dans leur étude, où les professeurs ont été mis dans un contexte d'enseignement usuel ou plus connu, ces derniers indiquent adopter des approches d'enseignement plus centrées sur l'apprentissage. À l'inverse, lorsque les professeurs sont mis dans un contexte d'enseignement moins familier, ils indiquent adopter des approches centrées sur le contenu. Cela peut paraître paradoxal

puisque ce contexte moins familier peut être une source d'émotions négatives ou susciter un sentiment d'efficacité moindre. Lindblom-Ylänne et al. (2006) suggèrent que pour des professeurs qui se retrouvent dans un contexte d'enseignement inhabituel, l'adoption d'approches centrées sur l'apprentissage permet de garder leur esprit ouvert à de nouvelles idées ou à de nouvelles possibilités de situation d'enseignement-apprentissage. Une autre interprétation de ces résultats pourrait être qu'en situation de familiarité, les professeurs ont tendance à répliquer les habitudes liées à leur domaine disciplinaire et à leurs approches d'enseignement usuelles. Dans ce sens, dans un contexte moins connu, les pratiques habituelles sont plus difficiles à mettre en œuvre et une plus grande ouverture est laissée à des pratiques pédagogiques peu usuelles.

Dans une perspective où cette recherche s'intéresse aux nouveaux professeurs qui se retrouvent dans un contexte d'enseignement qui peut être tout à fait nouveau ou moins familier, ces résultats obtenus par Lindblom-Ylänne et al. (2006) nous portent à réfléchir et à nous questionner. Par exemple, dans un contexte de développement professionnel, l'utilisation de contextes de formation non habituels pourrait peut-être servir de catalyseur à l'adoption d'approches plus centrées sur l'apprentissage.

En résumé, tel que vu à la section 2.1.1, les professeurs qui ont des conceptions éducatives centrées sur leurs étudiants et leur développement sont en mesure d'adopter des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage autant que celles centrées sur le contenu. De plus, selon Lindblom-Ylänne et al. (2006) un même professeur peut, dans différentes occasions, utiliser des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage et utiliser des approches d'enseignement centrées sur le contenu. À la lumière des résultats de la présente section, nous remarquons que des éléments issus du contexte d'enseignement peuvent nous permettre de comprendre pourquoi certains professeurs déclarent des approches d'enseignement incohérentes avec leurs conceptions éducatives. À notre avis, cela a un effet majeur sur les compétences pédagogiques que doivent avoir les nouveaux professeurs, car ils doivent nécessairement avoir des conceptions centrées sur les étudiants afin de pouvoir mettre en œuvre des approches centrées sur l'apprentissage de leurs étudiants et ainsi leur permettre de réaliser des apprentissages significatifs (Cornelius-White, 2007; Kember, 1997; Kember et Gow,

1994; Lea et Stephenson, 2003; Poirier et Feldman, 2013; Ramsden, 2003; Yoder et Hochevar, 2005). Évidemment, les nouveaux professeurs doivent se retrouver dans un contexte jugé favorable à leurs yeux pour mettre en œuvre ces conceptions éducatives.

2.2.5 L'écart entre les conceptions et les approches éducatives

Avant de poursuivre, il nous importe de considérer un certain nombre d'observations qui mettent en exergue le fait qu'il semble y avoir un écart entre les conceptions éducatives des professeurs et les approches d'enseignement qu'ils déclarent adopter. En effet, il semble que les professeurs ne sont pas toujours en mesure de mettre en pratique leurs conceptions éducatives par le biais des approches d'enseignement qu'ils déclarent (Murray et Macdonald, 1997; Samuelowicz et Bain, 1992, 2002, Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b).

Par exemple, Kember et Kwan (2000) ont observé chez deux de leurs 17 participants, des liens improbables entre les conceptions et les approches éducatives. L'un d'eux concevait l'enseignement comme une transmission de connaissances, mais a indiqué utiliser des approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage. Dans l'autre cas, le professeur concevait l'enseignement comme une facilitation de changements conceptuels chez les étudiants, mais a déclaré utiliser des approches d'enseignement centrées sur le contenu. Murray et Macdonald (1997) ont aussi observé ce genre d'écart après avoir interrogé 39 professeurs en administration à propos de leurs pratiques d'enseignement et la perception de leur rôle de professeur.

Plusieurs hypothèses existent pour tenter d'expliquer ces observations. L'une d'entre elles est qu'il pourrait exister des conflits entre les croyances des professeurs, croyances qui, comme nous l'avons vu dans la section 2.1.4, influencent les conceptions. Malgré la déclaration ou l'expression de conceptions appuyées sur certaines croyances, les plus importantes dans la hiérarchie proposée par Rokeach (1968) l'emporteraient sur celles qui sont moins importantes au moment de mettre en œuvre des approches d'enseignement. Ainsi, les approches observées seraient le reflet de ces croyances plus importantes ou plus ancrées chez les professeurs.

Une autre hypothèse pour expliquer cet écart est qu'il proviendrait de contraintes environnementales, comme le contexte d'enseignement, qui empêchent les professeurs de mettre en pratique leurs conceptions (Murray et Macdonald, 1997). Tel que nous l'avons présenté dans la section 2.2.4, les contraintes peuvent être le manque de temps, le manque de soutien, etc.

Une troisième hypothèse est que les conceptions éducatives exprimées par les professeurs ne sont que des conceptions « idéales » (Samuelowicz et Bain, 1992) ou des conceptions exprimant leurs façons préférées d'envisager l'enseignement et l'apprentissage (Chan et Elliott, 2004). Comme l'indiquent Phipps et Borg (2009), les données obtenues en entrevue à partir de questions telles que « Quel est votre vision de l'enseignement (Gow et Kember, 1993)? », « Qu'est-ce qu'enseigner (Samuelowicz et Bain, 1992)? », « Qu'est-ce qui vous décrit dans votre rôle de professeur (Murray et Macdonald, 1997)? » ou « Qu'entendez-vous par enseigner dans cette matière (Trigwell et al., 1994)? », reflètent des conceptions éducatives plus théoriques et idéales qu'ont les professeurs. Ces descriptions diffèrent sans aucun doute dans leurs pratiques pédagogiques réelles.

Cette hypothèse s'articule autour du modèle de Argyris et Schön (1974). Ces derniers proposent une distinction entre les théories professées et les théories pratiquées dans les actions professionnelles. Les théories professées sont les conceptions exprimées par les professeurs qui illustrent leur façon de voir leurs pratiques. Toutefois, dans la réalité, ils mettent en œuvre leurs théories pratiquées qui sont à la fois influencées par leur vision idéale de l'enseignement et un ensemble d'autres valeurs ou croyances dont ils ne sont pas conscients. Ainsi selon Kane et al. (2002), les recherches pour faire émerger les conceptions, par des entrevues semi-dirigées (Prosser et al., 1994; Samuelowicz et Bain, 1992; Van Driel et al., 1997), par des questionnaires (Murray et Macdonald, 1997; Trigwell et Prosser, 1996b, 1997) et les auteurs qui ont demandé aux professeurs de caractériser leurs pratiques d'enseignement (Dall'Alba, 1993; Gow et Kember, 1993; Kember et Kwan, 2000; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain, 2001), ne permettent pas la caractérisation des conceptions éducatives et des approches qui ne sont que des théories professées. Ces théories professées n'indiquent que la partie consciente des conceptions et des approches des professeurs.

Les travaux de Postareff et al., (2008) nous permettent d'explorer plus en profondeur ces écarts observés. Ces chercheurs se sont appuyés sur le postulat que chez certains professeurs, les différentes conceptions et les différentes approches d'enseignement peuvent coexister. Ils ont réalisé une étude auprès de 97 professeurs finlandais afin d'identifier les différents types de « dissonance » ou « consonance » pouvant exister dans les conceptions et approches éducatives des professeurs. En combinant des entrevues codées avec les dimensions identifiées par Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) et le questionnaire pour identifier les approches d'enseignement de Prosser et Trigwell (1999), Postareff et al. (2008) ont identifié des profils de professeurs où des inadéquations ou des écarts entre les conceptions et les approches d'enseignement ont été observés.

Postareff et al. (2008) ont identifié un profil de professeurs qu'ils qualifient de « dissonant systématique ». Ce profil a été observé chez 29 répondants chez qui les conceptions sont à la fois centrées sur le professeur et sur les étudiants. Les approches d'enseignement déclarées sont aussi centrées sur le contenu et sur l'apprentissage. Chez les répondants, les liens entre les conceptions et les approches sont flous, mais de l'avis de Postareff et al. (2008), les contenus demeurent plus importants que l'apprentissage des étudiants. Les professeurs accordent une certaine importance aux activités d'enseignement. Ces professeurs ne sont pas intéressés à leur développement professionnel, si ce n'est que pour prendre connaissance de nouvelles techniques ou méthodes d'enseignement. Ce qui est surprenant, c'est que ce profil a été observé chez une bonne proportion des répondants.

Le deuxième profil de professeurs identifié par Postareff et al. (2008) est celui des professeurs « consonants » dont les conceptions sont centrées sur les étudiants. Dans ce profil observé chez dix répondants, les approches d'enseignement centrées sur l'apprentissage sont adoptées en cohérence avec des conceptions éducatives centrées sur les étudiants. Toutefois, des facteurs externes, comme la taille des groupes, occasionnent un changement dans les approches d'enseignement adoptées, ce qui d'un point de vue externe laisse croire à une certaine incohérence. Ce profil rejoint la deuxième hypothèse formulée précédemment par Murray et

Macdonald (1997) voulant que des éléments contextuels affectent la mise en pratique d'approches d'enseignement.

D'une manière similaire, le troisième profil observé chez 12 répondants par Postareff et al. (2008) est celui où les professeurs ont des conceptions centrées sur l'apprentissage des étudiants et qui tentent d'adopter des approches d'enseignements centrées sur l'apprentissage. Dans le cas présent, les professeurs interrogés ont exprimé clairement être en processus de développement et indiquent être motivés à changer des éléments dans leurs pratiques pédagogiques afin d'avoir une cohérence entre leurs conceptions et leurs approches d'enseignement.

Alors que Murray et Macdonald (1997) attribuent la cause des dissonances observées entre les conceptions et les approches éducatives à un manque de formation pédagogique qui empêche les professeurs de mettre en pratique des approches d'enseignement qui traduisent leurs conceptions, Postareff et al. (2008) attribuent à leur troisième profil l'étiquette de « dissonant » à cause d'un moment passager qui témoigne d'un changement récent dans les approches d'enseignement adoptées par les professeurs. Selon Postareff et al. (2008), les professeurs qui entrent dans les profils centrés sur l'apprentissage et qui présentent des profils « dissonants » indiquent se préoccuper de leurs pratiques pédagogiques et de leur développement professionnel. Cette idée de « dissonance passagère » se retrouve également dans les études de Cano (2005) qui rapporte avoir observé des profils « dissonants » chez des étudiants, mais qui signalent également des changements récents dans leurs pratiques d'apprentissage. Ce profil identifié par Postareff et al. (2008) est intéressant, car il permet de faire un lien avec la conception « hybride » de Fox (1983) et de Samuelowicz et Bain (1992) qui ont observé une forme de passage transitoire qui, comme le décrivent Postareff et al. (2008), représente un passage où les professeurs sont en train de s'ouvrir ou d'appivoiser des conceptions ou des approches éducatives plus centrées sur les étudiants et leurs apprentissages. Nous pouvons également établir un lien avec les résultats de Demougeot-Lebel et Perret (2010a) qui ont observé de la confusion chez les nouveaux professeurs qui étaient inscrits à une activité de formation professionnelle.

L'étude de Postareff et al. (2008) est intéressante parce qu'elle permet de diagnostiquer des profils de professeurs selon la cohérence ou la dissonance entre leurs conceptions éducatives et les approches d'enseignement qu'ils mettent en oeuvre, mais aussi les causes possibles des dissonances observées comme des influences du contexte d'enseignement ou un processus de développement professionnel. Elle permet également de prendre conscience qu'afin d'avoir un portrait plus juste des pratiques pédagogiques des professeurs, il est nécessaire de considérer à la fois les conceptions éducatives et les approches d'enseignement, mais également les pratiques réelles des professeurs.

2.2.6 L'évolution des conceptions et des approches éducatives

Dans le but de mieux cerner les conceptions éducatives, plusieurs chercheurs se sont interrogés à savoir si elles ont un caractère évolutif.

Dans ce sens, Kugel (1993) a élaboré un modèle fondé sur des observations informelles de sa carrière et de celles de ces collègues. Ce modèle comporte cinq stades de développement qui caractérisent la carrière des professeurs. Les premiers stades sont centrés sur l'enseignement et les centres d'intérêt des nouveaux professeurs qui gravitent autour d'eux, tandis que les derniers sont centrés sur l'apprentissage et la reconnaissance des étudiants comme étant des apprenants indépendants qu'il faut aider, guider et conseiller en tant que professeur.

Dans le même ordre d'idées, quelques chercheurs ont supposé que les conceptions des professeurs changent selon leur expérience d'enseignement (Fox, 1983; Kember, 1997). Leur supposition se fonde sur l'idée que les nouveaux professeurs ont des conceptions plus centrées sur l'enseignement que ceux plus expérimentés et qu'une forme d'évolution a lieu. Dans ce sens, Demougeot-Lebel et Perret (2010a, 2010b) notent que les professeurs qu'ils ont interrogés et qui ont de l'expérience en enseignement ont plus de considération pour leurs étudiants, notamment en reconnaissant qu'ils ont une responsabilité partagée avec leurs étudiants dans la réalisation des apprentissages de ces derniers.

Toutefois, cette idée que les conceptions éducatives puissent évoluer avec l'expérience des professeurs peut être rejetée par les résultats d'une autre étude,

celle de Mclean et Bullard (2000) qui ont observé chez de nouveaux professeurs uniquement des conceptions éducatives centrées sur les étudiants. Selon ces auteurs, ce serait plutôt l'inexpérience ou le contexte d'enseignement qui empêcherait la mise en œuvre de ces conceptions. C'est peut-être ce qui expliquerait l'ambivalence des conceptions observée chez les professeurs par Demougeot-Lebel et Perret (2010a) qui signalent que plus de la moitié de leur échantillon de nouveaux professeurs définissent l'enseignement à la fois centré sur le professeur et centré sur les étudiants.

Par ailleurs, dans leur étude, Norton et al. (2005) ont regroupé les professeurs interrogés par catégorie d'expérience. Leur analyse transversale entre les groupes montre qu'il n'y a pas de différence ou d'évolution des conceptions centrées sur le professeur vers celles centrées sur l'apprentissage selon l'expérience d'enseignement des professeurs. Bien que leurs résultats ne soient pas le fruit d'une étude longitudinale, ces résultats de Norton et al. (2005) indiquent que les conceptions ne peuvent évoluer en fonction de l'expérience d'enseignement. Ils soutiennent également une autre idée de plusieurs auteurs voulant que les conceptions éducatives des professeurs sont relativement stables (Kane et al., 2002; Mansour, 2009; Phipps et Borg, 2009; Sadler, 2008). Toutefois, cette stabilité dans les conceptions n'est absolument pas immuable. En effet, il est tout de même possible de changer les conceptions des professeurs (Giordan, 1998) au prix d'énormes efforts (Kember, 1997), de temps (De Vecchi et Giordan, 1996; Oosterheert et Vermunt, 2003) ou tel qu'indiqué à la section, 1.5., lors d'activités de développement professionnel.

Tout comme pour les conceptions éducatives, un certain nombre de chercheurs se sont posé la question à savoir si les approches d'enseignement des professeurs peuvent évoluer. En effet, pour plusieurs auteurs (Ho et al., 2001; Kember et Kwan, 2000; Oosterheert et Vermunt, 2003), un changement dans les conceptions est un prérequis pour changer les pratiques d'enseignement.

Comme nous l'avons vu dans la section 2.2, il existe une relation entre les conceptions et les approches d'enseignement. Une relation qui est loin d'être linéaire (Mansour, 2009). Toutefois, tel que montré à la section 2.2.6, les conceptions

éducatives et les approches d'enseignement adoptées par les professeurs peuvent évoluer lorsqu'ils participent à des activités de développement professionnel.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons nous demander si ces évolutions sont occasionnées par des changements dans les conceptions ou si les changements observés dans les approches sont des modifications temporaires qui pourraient éventuellement inciter à des changements plus profonds dans les conceptions éducatives des professeurs ou encore, pourraient être abandonnées en faveur d'un retour aux anciennes pratiques. Ces questionnements nous apparaissent pertinents, surtout dans une perspective de développement professionnel des nouveaux professeurs.

2.3 Synthèse sur les conceptions et les approches éducatives

À ce stade-ci, il nous apparaît nécessaire de faire une synthèse de ce que notre recension des écrits nous a permis de constater à propos des conceptions et des approches éducatives des professeurs et celles des nouveaux professeurs.

Tout d'abord, tel que défini par Pratt (1992), les conceptions sont la manière dont les professeurs se représentent leur rôle de professeur et leurs pratiques pédagogiques. Les conceptions des professeurs portent sur différents aspects de leur profession tels que le but de l'éducation, le rôle de l'évaluation, etc. Ces conceptions sont construites à partir d'idéaux, de valeurs, de croyances, de jugements et d'expériences personnelles et professionnelles.

Les études que nous avons recensées nous permettent de constater que les croyances et les domaines disciplinaires constituent des déterminants qui influencent les conceptions éducatives des professeurs. De plus, il semble que les conceptions éducatives n'évoluent pas en fonction de l'expérience en enseignement. Toutefois, des activités de développement professionnel pourraient modifier les conceptions éducatives des professeurs.

Les études recensées nous démontrent qu'il existe une grande variété de conceptions éducatives qui peuvent être généralement classées selon qu'elles sont

centrées sur le professeur et centrées sur les étudiants. Nonobstant les similitudes constatées, nous pouvons formuler un certain nombre d'observations et de questionnements.

Premièrement, lorsque les résultats des études plus récentes sont comparés avec ceux des études qui remontent à près de vingt ans, nous constatons que les conceptions éducatives rapportées ne diffèrent pas. Elles ne se distinguent pas dans les catégories de conceptions observées ni dans les dimensions qui ont servi à décrire ces conceptions. Cela est d'autant plus étonnant lorsque nous considérons la plus grande présence de courants pédagogiques plus axés sur une participation active des étudiants, l'intégration des TIC et l'implantation de modalités d'apprentissage utilisant la collaboration dans les pratiques d'enseignement universitaire. Nous pouvons donc nous demander si ces courants de pensée pédagogique plus centrée sur les étudiants se retrouvent dans les conceptions éducatives des professeurs.

Deuxièmement, lorsque nous observons les conceptions éducatives chez les nouveaux professeurs, nous remarquons une certaine ambiguïté à savoir si leurs conceptions sont centrées sur le professeur et le contenu à enseigner ou centrées sur les étudiants et leurs apprentissages. Nous pouvons nous demander si cette confusion dans leurs conceptions peut être attribuée à leur appartenance disciplinaire, leurs croyances ou à leur contexte professionnel qui est nouveau. Cette confusion pourrait également être attribuée à un processus de développement professionnel en cours. Finalement, cette confusion pourrait être occasionnée par une catégorisation des conceptions éducatives des nouveaux professeurs en fonction d'une échelle essentiellement dichotomique (centrées sur les professeurs ou sur les étudiants) qui ne permet peut-être pas de rendre compte des nuances ou subtilités pouvant être présentes dans les conceptions éducatives des nouveaux professeurs.

Troisièmement, les interactions entre le professeur et les étudiants ou entre les étudiants entre eux semblent être problématiques. Pour certains chercheurs, ces interactions sont suffisamment importantes pour pouvoir constituer une catégorie de conceptions en elles-mêmes, mais pour d'autres ces interactions ne sont qu'une

dimension pouvant servir à caractériser les conceptions éducatives. Dans la mesure où les interactions peuvent représenter un élément important dans les pratiques pédagogiques, il nous apparaît nécessaire d'explorer davantage leur rôle dans les conceptions éducatives des professeurs.

Pour comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, il apparaît être nécessaire d'aller au-delà des conceptions éducatives et de s'intéresser à leurs approches d'enseignement. Ici, le terme « approche d'enseignement » réfère à la manière ou aux façons dont les professeurs s'y prennent pour exercer leur profession.

Les études recensées démontrent qu'il existe un consensus voulant que les approches d'enseignement puissent être classées selon qu'elles sont centrées sur le contenu ou selon qu'elles sont centrées sur les apprentissages. Nous constatons également que les approches d'enseignement sont beaucoup plus en interrelation avec différents éléments. Par exemple, elles sont orientées en fonction des conceptions éducatives que possèdent les professeurs et elles varient selon les domaines disciplinaires. De plus, des éléments contextuels comme les caractéristiques des étudiants, la taille des groupes, les contenus à enseigner, les influences des pairs, celles de l'entourage professionnel et les émotions des professeurs affectent les approches d'enseignement qu'ils adoptent.

Nonobstant les similitudes constatées dans les études recensées portant sur les conceptions éducatives et les approches d'enseignement, nous pouvons formuler un certain nombre d'observations et de questionnements.

Premièrement, nous pouvons nous demander si la catégorisation dichotomique des conceptions éducatives et des approches d'enseignement rapportée par les auteurs n'est pas un peu simpliste. Nous pouvons aussi nous demander si le nombre de recherches sur le sujet est suffisant pour bien distinguer les différentes approches. Ou encore, nous pouvons nous demander si l'utilisation d'approches méthodologiques comme la phénoménologie ou des approches inspirées de cette dernière permet de bien saisir les différences et subtilités qui permettent de décrire les conceptions éducatives et les approches d'enseignement, deux éléments essentiels qui composent les pratiques d'enseignement des professeurs.

Finalement, notre recension de la littérature sur les conceptions et les approches éducatives nous permet de constater que certains chercheurs rapportent des écarts entre les conceptions éducatives des professeurs et les approches d'enseignement qu'ils déclarent adopter. Une des hypothèses plausibles pour expliquer ces écarts est que les conceptions ou les approches rapportées par les professeurs représentent des idéaux, mais que ces idéaux ne se traduisent pas dans la réalité. Certains éléments inconscients des conceptions et certains facteurs (contexte, développement professionnel) influenceraient les pratiques pédagogiques réelles des professeurs. C'est ce qui explique en partie pourquoi, dans certaines études, des écarts entre les conceptions et les approches d'enseignement sont déclarés par les professeurs.

Cela nous indique la nécessité de documenter les pratiques d'enseignement (conceptions et approches) sans se limiter à des questions génériques comme celles utilisées en phénoménologie ou encore à utiliser des questionnaires fondés sur les résultats des recherches issus de travaux en phénoménologie. Par conséquent, il semblerait indiqué de documenter les pratiques d'enseignement des professeurs de manière intégrée, c'est-à-dire en tenant compte à la fois de leurs conceptions éducatives, de leurs approches et de l'interprétation qu'ils font dans leur contexte.

2.4 Conclusion du deuxième chapitre

À la lumière des sections précédentes, il nous apparaît de plus en plus évident que l'exploration des conceptions éducatives et des approches éducatives des professeurs est nécessaire, notamment chez les nouveaux professeurs. Cela permettrait d'obtenir des données et des informations sur ces pratiques d'enseignement.

Bien que pour Pratt (1992), il soit important de s'intéresser aux conceptions éducatives pour nous informer sur les fondements ou les pierres d'assises qui guident les pratiques pédagogiques des professeurs, comme le souligne Sadler (2008), l'étude des approches d'enseignement permet de mieux comprendre la réalité quotidienne des professeurs, car elles possèdent un caractère plus concret que les conceptions. Dans ce doctorat, nous envisageons d'explorer les pratiques

d'enseignement des nouveaux professeurs en considérant à la fois les conceptions éducatives des professeurs, les approches d'enseignement et les liens qui les unissent.

L'étude des pratiques d'enseignement permettra d'actualiser les résultats de recherche afin de vérifier si, peut-être, les nouveaux courants pédagogiques s'y retrouvent.

Par ailleurs, l'étude des pratiques d'enseignement permettra d'enrichir leur description afin de connaître les actions concrètes mises en œuvre par les professeurs ce qui, selon Kane et al. (2002), a peu été fait au niveau universitaire. Dans le même sens, l'étude des pratiques d'enseignement permettra de vérifier s'il existe des « dissonances » entre les conceptions et les approches des professeurs, autrement dit entre les pratiques d'enseignement idéales aux yeux des nouveaux professeurs et celles qu'ils mettent en œuvre dans leur contexte professionnel.

Plus globalement, à l'instar de Loiola (2001), nous pensons que ce doctorat permettra de contribuer à l'approfondissement des connaissances dans le domaine de la pédagogie universitaire, un domaine qui n'attire pas autant l'attention des chercheurs que les autres ordres d'enseignement (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a). Plus précisément, nous espérons apporter des observations nouvelles sur les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs et augmenter les connaissances à propos des besoins de formation qu'ont les nouveaux professeurs.

Finalement, ce doctorat va dans le même sens que Åkerlind (2003) qui soutient que l'exploration des pratiques d'enseignement des professeurs à partir de leurs perspectives permettra de mieux comprendre la nature et les besoins en matière de développement professionnel des nouveaux professeurs. Ainsi, les établissements d'enseignement pourront améliorer leurs activités de développement professionnel.

Donc, tel qu'indiqué précédemment nous envisageons, dans le cadre de ce doctorat, de répondre aux questions suivantes:

- 1- Quelles sont les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs?

- 2- Quels sont les déterminants qui influencent les pratiques d'enseignement éducatives des nouveaux professeurs?
- 3- Comment pourrait-on arriver à décrire les pratiques d'enseignement de manière à considérer les conceptions éducatives qui habitent les nouveaux professeurs ainsi que les approches qu'ils mettent en œuvre?
- 4- Comment pourrait-on aider les nouveaux professeurs à améliorer leurs pratiques d'enseignement au regard des connaissances issues de la pédagogie universitaire ?

Plus spécifiquement, pour arriver à répondre à ces questions, dans le cadre de ce doctorat, nous avons cherché à atteindre les objectifs suivants :

- 1- Décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.
- 2- Identifier en quoi, du point de vue des professeurs, les pratiques d'enseignement employées sont modulées par des déterminants environnementaux (culture, domaine disciplinaire, contexte d'enseignement, etc.) ainsi que par leurs émotions.
- 3- Identifier des pistes d'intervention pour le développement professionnel des professeurs qui prennent en compte leurs pratiques d'enseignement.

CHAPITRE 3 - CADRE THEORIQUE

Ce troisième chapitre sert à la présentation du cadre théorique utilisé dans le cadre de ce doctorat. La première partie du chapitre présente les éléments à considérer pour faire le choix du cadre théorique que nous avons retenu. La deuxième partie contient une présentation du cadre sémiologique du cours d'action. Finalement, la troisième partie explique la pertinence du choix de ce cadre.

3.1 Le choix d'un cadre théorique

À partir des questions de recherche et des objectifs provisoires de ce doctorat présentés dans la section précédente, il nous apparaît nécessaire d'identifier les caractéristiques et les éléments importants qui caractérisent notre objet d'étude et qui doivent être considérés dans le cadre théorique que nous voulons utiliser.

Premièrement, ce cadre théorique doit pouvoir décrire et permettre la caractérisation des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

Deuxièmement, il doit permettre une analyse des déterminants qui, du point de vue des nouveaux professeurs eux-mêmes, influencent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Tel qu'illustré dans notre recension de la littérature, les déterminants sur les conceptions éducatives peuvent être des croyances épistémologiques et des croyances issues des domaines disciplinaires, etc. En ce qui concerne les approches d'enseignement, les déterminants sont les variables contextuelles de l'environnement d'enseignement (taille des groupes, culture d'organisation, etc.) et les émotions des nouveaux professeurs.

Troisièmement, ce cadre théorique doit permettre de décrire les modifications et les évolutions qui peuvent survenir dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

Finalement, dans un quatrième temps, le cadre théorique doit permettre d'identifier des éléments ou pistes qui pourraient servir à faire évoluer les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs dans le cadre d'activités de

développement professionnel organisées par des centres de formation en pédagogie universitaire ou par des conseillers pédagogiques.

À la lumière des éléments à considérer, le cadre sémiologique du cours d'action développé par Jacques Theureau (2004, 2006) nous apparaît pertinent et cohérent avec la description provisoire de notre objet d'étude. Nous verrons, plus précisément, dans ce qui suit que l'objet théorique du cours d'action et celui du « cours de vie relatif à une pratique » nous permettent d'analyser l'ensemble des composantes qui définissent notre objet d'étude, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs et leurs déterminants.

3.2 Le cadre sémiologique du cours d'action

Le cadre sémiologique du cours d'action a initialement été développé par Jacques Theureau et Leonardo Pinsky dans le champ de l'ergonomie (Viau-Guay, 2010). Ce cadre tire ses origines des champs disciplinaires qui s'intéressent à l'action humaine tels que l'anthropologie cognitive, la sémiologie et l'analyse conversationnelle et, plus particulièrement, aux pratiques ou activités des individus et à leurs articulations collectives (Theureau, 2004, 2006).

Le cadre sémiologique du cours d'action s'appuie sur un certain nombre de postulats qui sont présentés dans les lignes qui suivent. Ces postulats sont : l'autonomie des systèmes vivants, la conscience préreflexive, la médiation sémiologique, l'autodétermination et l'autoconstruction (Durand, Ria, et Veyrunes, 2010a).

3.2.1 L'autonomie des systèmes vivants

Le premier postulat sur lequel le cadre sémiologique du cours d'action s'appuie est celui de l'autonomie des systèmes vivants qui provient des travaux sur la notion d'autopoïèse de Varela, (1989) et Maturana, Humberto et Varela, Francisco, (1994). Ce postulat envisage l'activité humaine comme étant le couplage d'un système autonome (acteur) et de son environnement (personnes, culture, lieux physiques, etc.). L'acteur est considéré comme un système fermé (organisation close et cohérente), mais ouvert aux interactions avec son environnement de manière à maintenir et reproduire une cohérence dans son organisation (Theureau, 2004, 2006). Les interactions forment donc les éléments d'un couplage asymétrique qui

prend la forme d'un dialogue continu où l'acteur réagit à ce qui lui paraît pertinent ou à ce qui le perturbe dans son environnement (Durand et al., 2010a; Viau-Guay, 2009) et modifie, à chaque instant, son organisation interne de manière à conserver la cohérence de cette organisation.

Autrement dit, l'acteur définit ou s'approprie son environnement que (Merleau-Ponty, 1945) nomme son « monde propre » et se transforme par le biais des interactions avec cet environnement de manière à se construire ou adapter son « corps propre » (Durand, Ria, et Veyrunes, 2010b; Haué, 2003; Theureau, 2006). Dans le même sens, puisque les interactions entre l'acteur et son environnement sont continues, la frontière entre ce « monde propre » et ce « corps propre » est en transformation constante (Haué, 2003; Theureau, 2006). Par exemple, un enseignant passe par un processus d'appropriation lorsqu'il utilise un nouveau logiciel. Ce processus d'appropriation intègre cet outil dans son « monde propre » et met en oeuvre la capacité du « corps propre » à s'en servir dans ses interactions avec son environnement. Au fil des utilisations, ce logiciel vient à être intégré dans la construction du « monde propre » de l'enseignant.

De ce postulat fondé sur l'autopoïèse découle également le principe que l'ensemble des acteurs qui se retrouvent dans ce même environnement interagissent avec ce dernier et que par conséquent, ils interagissent entre eux. Ainsi, pour Theureau (2006), le couplage entre les acteurs et leurs environnements oblige à considérer l'activité comme n'étant ni uniquement individuelle, ni uniquement collective, mais comme étant à la fois individuelle-collective et collective-individuelle. Pour Theureau (2006), l'ensemble des interactions entre les acteurs et leurs environnements forme la culture dans laquelle vit chacun des acteurs.

Ainsi, par la présence du couplage entre un acteur et son environnement, l'action humaine doit être vue comme un dialogue entre eux (Theureau, 2004, 2006). Dans ce sens, notre objet d'étude, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement qui comprennent les approches ou actions concrètes (approches d'enseignement) et les orientations (conceptions) qui les guident, doit être analysé en fonction des interactions entre les acteurs (nouveaux professeurs) et leur environnement professionnel (individus, culture, outils technologiques, lieux physiques, etc.).

3.2.2 L'existence d'une conscience préreflexive

Le deuxième postulat sur lequel est basé le cadre sémiologique du cours d'action découle du postulat précédent. En effet, l'importance qui est accordée aux interactions entre un acteur et son environnement amène la considération de l'expérience et du vécu de l'acteur qui se construisent sur ce couplage. Selon Jacques Theureau : « l'activité humaine à tout instant est accompagnée chez l'acteur considéré de conscience préreflexive ou expérience » (Theureau, 2006, p.42). Ainsi, selon ce chercheur, dans l'activité humaine, il y aurait une conscience préreflexive ou une expérience, dont une partie serait consciente, mais également une partie qui serait inconsciente ou "préreflexive". Cette conscience préreflexive ne serait pas un ajout à l'activité, mais une constituante à part entière de cette dernière (Viau-Guay, 2010). De plus, selon Theureau (2006), sous un certain nombre de conditions favorables, il est possible d'obtenir la description et l'explicitation de cette partie implicite de l'activité. Puisque cette partie est montrable, racontable et commentable par l'acteur, elle peut être étudiée empiriquement.

Cette partie inconsciente de l'activité est importante, car elle change les éléments à considérer dans un projet de recherche qui s'intéresse à l'activité humaine ou aux pratiques d'enseignement. Il ne suffit plus d'observer un acteur dans son environnement et de fournir une analyse d'un point de vue extrinsèque (Theureau, 2004, 2006). Il faut accéder au point de vue intrinsèque où l'acteur décrit sa propre activité (Haué, 2003; Theureau, 2006; Viau-Guay, 2009), point de vue qui peut comporter des jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques d'actions, de communications, de sentiments et d'interprétations (Theureau, 2004). Sur le plan méthodologique, pour accéder à cette partie inconsciente de l'activité, une implication du chercheur sera nécessaire dans le couplage de l'acteur et de son environnement afin que ce dernier puisse donner accès à sa conscience préreflexive et à son expérience (Haué, 2003).

Ce postulat d'une conscience préreflexive implique que nous pourrions, pour ce doctorat, documenter la partie préreflexive des pratiques d'enseignement et que l'observation unique des nouveaux professeurs n'est pas suffisante pour documenter ces pratiques d'enseignement.

3.2.3 La médiation sémiologique

Le cadre sémiologique du cours d'action repose sur un troisième postulat issu des travaux en sémiologie réalisés par le philosophe C.S. Peirce (1931-1935). Selon ce chercheur, la pensée peut être décrite comme un enchaînement de composantes du signe en relation. Pour lui, la pensée humaine se déroule non pas au sein de structures mentales par lesquelles surviennent des opérations de traitement et de production de symboles, comme le décrit l'approche cognitive de la cognition (Haué, 2003). Selon Peirce, la pensée ou l'activité humaine se décrit dans un contexte spécifique (objet), en fonction de perceptions (representamen) et de lien avec les actions passées (interprétant) (Viau-Guay, 2010), tous des éléments qui correspondent à des composantes du signe.

Ainsi, pour ce doctorat, le domaine sémiologique proposé par (Theureau, 2004, 2006) dans le cadre sémiologique du cours d'action, fournit un cadre d'analyse des pratiques d'enseignement qui respecte la complexité des liens entre les éléments de notre objet d'étude (conceptions éducatives, approches éducatives, perceptions et influences environnementales, etc.) et l'évolution des interactions entre l'acteur et son environnement (Haué, 2003). Ce cadre théorique nous fournit également un langage pour arriver à décrire cette activité (Theureau, 2004).

3.2.4 L'autodétermination de l'activité

Le quatrième postulat sur lequel le cadre sémiologique du cours d'action repose est celui voulant que l'activité soit le résultat d'un processus d'autodétermination. Selon Durand et al. (2010b), deux idées sont sous-jacentes à ce postulat. La première est que l'activité ne soit pas une prescription issue de processus cognitifs ou de déterminants contextuels comme la culture, les autres acteurs sociaux, etc. La seconde est que l'activité n'est que le passage d'une indétermination vers une détermination. En partant du principe que le dialogue (interactions) entre l'acteur et son environnement est continu, à chaque instant, l'action procède:

- a) à partir d'une indétermination où de multiples possibilités sont offertes (tout ce qui pourrait advenir à l'instant t en fonction des contraintes de la culture, de l'histoire, de l'environnement, etc.);

b) à une actualisation de certaines de ces possibilités (les autres demeurant ouvertes) sous forme d'accomplissements situés ou actualisés; et

c) à une généralisation s'opérant par un processus de construction de types (qui vont contribuer à constituer les possibilités à l'instant $t + 1$) (Durand et al., 2010b; p.23).

Le passage de l'indétermination à la création et à l'accomplissement à chaque instant permet de construire trois registres pour l'analyse de l'expérience par l'acteur : le potentiel, l'actuel et le virtuel (Durand et al., 2010a). Autrement dit, ce processus d'autodétermination de l'activité permet à l'acteur de raconter l'histoire passée, de décrire le moment présent et d'entrevoir le futur (Theureau, 2006). Ce postulat est important pour l'analyse de notre objet d'étude. Il permet d'envisager l'analyse des pratiques d'enseignement en temps réel, mais également à partir des descriptions de l'action et des réflexions sur l'action qui se sont déroulées dans le passé.

3.2.5 L'autoconstruction de l'activité

Le cinquième et dernier postulat sur lequel le cadre sémiologique du cours d'action repose est celui du processus d'autoconstruction permanent de l'activité. Comme l'indiquent Durand et al. (2010a), l'acteur apprend de façon continue par son interaction avec son environnement. À chaque instant, le flux continu d'interactions amène l'acteur à construire des types pour l'action (Theureau, 2004). On peut comparer ces types à des connaissances. Ces types mis en lien avec les activités passées et futures peuvent alors renforcer ou affaiblir les types déjà existants de manière à créer de nouveaux types (Durand et al., 2010a).

Ce cinquième postulat est intéressant par rapport à notre objet d'étude puisqu'il permet d'entrevoir que le cadre sémiologique du cours d'action permet de comprendre les processus d'apprentissage des acteurs qui se déroulent lors de la réalisation des activités et donc, dans le cas qui nous concerne, les pratiques d'enseignement. L'identification des processus de modification des types (connaissances) pourrait aider à comprendre par quel(s) cheminement(s) les

connaissances des nouveaux professeurs se modifient au fur et à mesure de la mise en œuvre de leurs pratiques d'enseignement. De plus, il serait possible d'identifier des pistes utiles pour d'éventuelles activités de développement professionnel pour les nouveaux professeurs.

En résumé, selon Theureau (2004), ces cinq postulats qui sous-tendent le cadre sémiologique du cours d'action, nous amènent à considérer l'action, l'activité ou dans le cas qui nous intéresse, les pratiques d'enseignement comme :

« ... une activité cognitive (donnant lieu à construction et manifestation de savoirs), incarnée (hors de toute division entre corps et "esprit" ou "psyché"), située (y compris socialement) (co-construite par le corps et l'environnement matériel et social de chaque acteur), indissolublement individuelle et collective (ni individuelle, ni collective, mais individuelle-collective et collective-individuelle), cultivée (dépendant d'une culture encore plus partagée entre plusieurs acteurs que la situation), vécue (en particulier donnant lieu à une conscience pré-réflexive à tout instant). » (Theureau, 2004, p. 255).

3.3 Les objets théoriques du cadre sémiologique du cours d'action

Au cours de son développement, le cadre sémiologique du cours d'action, qui selon Theureau (2006) est un programme de recherche sur l'action humaine, a permis la mise en place et l'expérimentation de trois objets théoriques pour analyser l'activité humaine. Ces objets théoriques sont : le cours d'action, le cours d'expérience et le cours de vie relatif à une pratique.

3.3.1 Le cours d'action

Le cours d'action est le premier objet théorique à avoir été développé. Il est particulièrement adapté aux problématiques de recherche qui gravitent autour de la conception technique dans la mesure où il permet d'observer les relations entre

l'activité humaine et les caractéristiques de l'environnement où cette activité a lieu Theureau (2004, 2006). Le cours d'action se définit ainsi :

L'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social, déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur ou encore, montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006; p. 46).

Comme l'indique Viau-Guay (2010), cette définition comporte deux volets. Le premier indique que la description de l'activité (cours d'action) se compose d'une description extrinsèque (environnement, état de l'acteur, etc.) et d'une description intrinsèque portant sur ce qui est significatif pour l'acteur. Le second volet indique que seule la partie « montrable, racontable et commentable » de l'activité est à expliciter auprès d'un observateur-interlocuteur. Mentionnons que : « Cette définition exclut volontairement les dimensions inconscientes de l'activité. » (Viau-Guay, 2010; p. 126).

Malgré le fait que le cours d'action ne permet de décrire l'activité qu'à un niveau de surface, puisqu'il ne permet pas de rendre compte de la partie inconsciente de l'activité (Theureau, 2006), cet objet théorique permet de couvrir la globalité de l'activité et est suffisamment fécond pour contribuer à l'amélioration de situations, notamment celles liées au monde du travail ou de la formation (Viau-Guay, 2009, 2010). Par exemple, le cours d'action a été utilisé dans des situations de travail pour analyser l'activité des contrôleurs du trafic ferroviaire sur de grands territoires (Dufresne, 2001). Il a aussi été utilisé pour analyser l'activité de la vie quotidienne en lien avec l'utilisation de produits et de services tels que la conduite automobile (Villame, 2004) et des dispositifs de contrôle d'énergie domestique (Haué, 2003). Finalement, il a été utilisé pour analyser l'activité d'enseignement de stagiaires en classe afin de concevoir et modifier leurs dispositifs de formation (Ria et al., 2006).

3.3.2 Le cours d'expérience

Le cours d'expérience est le deuxième objet théorique qui a été développé au sein du cadre sémiologique de l'action. Le cours d'expérience constitue une précision du cours d'action et a été développé pour décrire plus finement l'expérience vécue par les acteurs, notamment par rapport aux processus d'apprentissage et aux émotions ressenties (Viau-Guay, 2010). Selon Theureau (2006), le cours d'expérience représente la construction du « sens pur » de l'acteur au fur et à mesure du déroulement de son activité.

Dans ce sens, ce cadre sémiologique du cours d'action propose d'utiliser six composantes du signe pour analyser l'activité humaine. La Figure 3.3-1 contient les six composantes du signe hexadique en fonction des trois dimensions de l'expérience et du temps de réalisation de l'action.

La première ligne du schéma de la Figure 3.3-1 concerne l'état de préparation de l'acteur. C'est dans cet état que tous les « possibles » existent pour l'acteur (Haué, 2003) et que ces possibles sont des systèmes ouverts (Viau-Guay, 2009). À chaque instant t , l'acteur peut identifier des attentes ou des préoccupations (émotions, intentions) qui peuvent attirer l'attention de l'acteur en fonction de ses actions passées, de son histoire ou de ses habitudes personnelles (Durand et al., 2010a).

Ainsi, en fonction de son engagement (E) et de son expérience antérieure, l'acteur anticipe des attentes ou des alternatives (Durand et al., 2010a; Viau-Guay, 2009) qui sont des structures d'anticipation (A). Les anticipations peuvent être actives ou passives (Viau-Guay, 2009).

Le référentiel (S) correspond à l'ensemble des savoirs qui peuvent être mobilisés à l'instant t (Durand et al., 2010a). Ces savoirs ne représentent pas l'ensemble des savoirs de l'acteur, mais seulement ceux qui sont mobilisés à l'instant t (Ria, Sève, Durand, et Bertone, 2004). Ces savoirs peuvent être issus du cours d'action passé (Durand et al., 2010a). Ils sont relativement stables et ne changent pas les interactions entre l'acteur et son environnement (Viau-Guay, 2009).

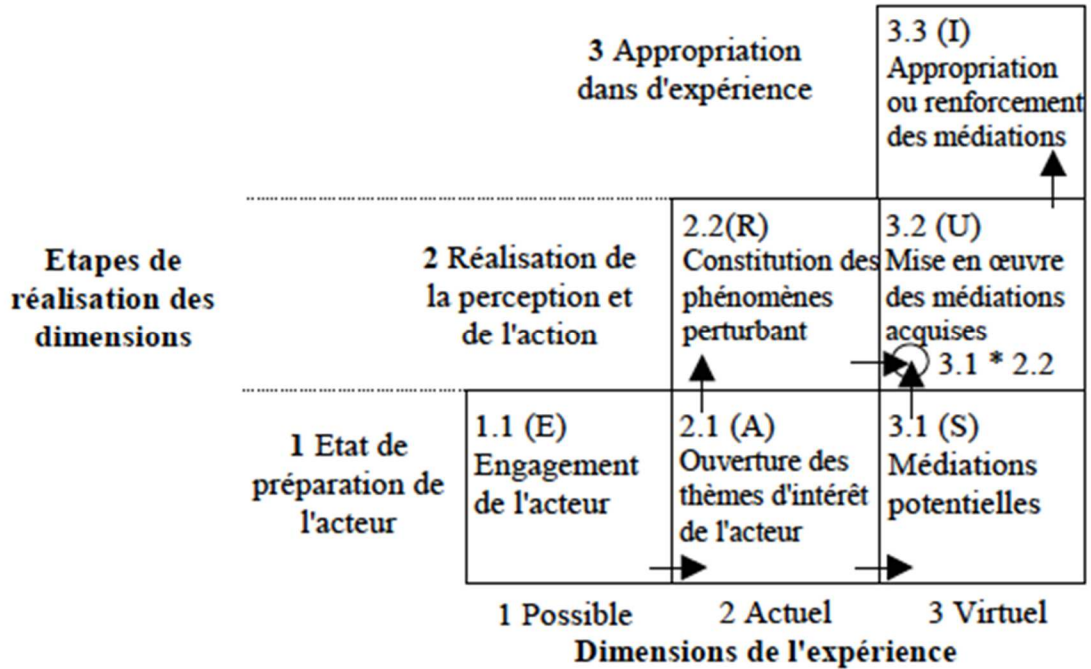


Figure 3.3-1 - Illustration des composantes du signe hexadique en fonction de la dimension de l'expérience et des phases de réalisation de l'action (Tiré de Haué, 2003)

La seconde ligne contient les composantes du signe qui permettent de décrire le déroulement d'une activité en cours. Le représentamen (R) correspond à ce qui, dans la situation à l'instant t , est considéré comme significatif à l'acteur (Ria et al., 2004) et le fait réagir (Haué, 2003). Il peut s'agir d'un choc, d'une perturbation, d'une perception, d'un souvenir (Viau-Guay, 2009). Ce représentamen (R) est essentiellement conscient, mais il peut aussi être émergent et montrable, racontable et commentable seulement à postpriori (Theureau, 2004). Cet ancrage de signification peut être fait dans la situation, il s'agit alors d'un représentamen originel ou dans l'activité. Sinon, il s'agira alors d'un représentamen interprétatif (Theureau, 2004; Viau-Guay, 2009).

L'unité de cours d'expérience (U) ou l'unité d'action représente l'unité élémentaire d'activité significative pour l'acteur (Haué, 2003). Elle désigne une action, une communication, une construction symbolique ou un sentiment significatif pour l'acteur (Haué, 2003; Ria et al., 2004). Autrement dit, c'est ce que fait, dit, pense et ressent un acteur à l'instant t et qui est significatif pour l'acteur (Viau-Guay, 2009).

Selon Durand et al. (2010b), elle est le fruit des quatre premières composantes : l'engagement (E), l'anticipation (A), le référentiel (S) et le représentamen (R). Globalement, les unités de cours d'expérience ou les unités du cours d'action sont liées sous forme de chaînes ou sont enchâssées les unes aux autres de manière à former des structures significatives pour un ou des acteurs et qui peuvent être découpées, reconstituées et analysées par un observateur-analyste (Theureau, 2004).

La troisième ligne du schéma illustré dans la Figure 3.3-1 permet de décrire l'appropriation que fait l'acteur de son activité. Ainsi, l'interprétant (I) correspond à la validation ou à la construction de types à l'instant t (Ria et al., 2004). Ici la notion de types est très similaire à la notion de savoirs. Le processus qui se déroule dans l'interprétant correspond alors à la validation/invalidation de types (savoirs) anciens, à la construction de nouveaux types (savoirs) (Durand et al., 2010b; Theureau, 2006) ou à l'ouverture potentielle à la construction de nouveaux types (Theureau, 2006; Viau-Guay, 2010).

Comme l'indique Viau-Guay (2009), les composantes du signe hexadique sont tous interreliés :

la structure d'anticipation (A) nous permet de comprendre sur quel «fond d'attentes» l'acteur reconnaît le représentamen (R) dans la situation. L'engagement (E) est transformé par le R (en surgissant, le représentamen ajoute ou ferme des ouverts possibles); la structure d'anticipation A est transformée par le U (qui ajoute ou enlève des alternatives possibles). Les interprétants (I) font la médiation entre l'engagement E et les anticipations A puisque l'acteur est dans un ensemble d'ouverts, et l'apprentissage vient changer les scénarios possibles dans cet ouvert. Enfin, l'unité de cours d'expérience entraîne une transformation de la structure d'anticipation, de l'engagement et des éléments du référentiel. (Viau-Guay, 2009; p.120)

Un chercheur a tout intérêt à utiliser ces six éléments du signe pour expliciter le déroulement d'une activité donnée, car ces signes nous fournissent un langage et

une ontologie qui permettent de procéder à l'analyse d'activités. Cette analyse peut avoir pour but de modéliser une activité et tenter de catégoriser une ou l'ensemble des composantes qui s'y retrouvent (Viau-Guay, 2010). Ou encore, elle peut servir à décrire l'activité dans le but de comprendre une pratique se déroulant sur un empan temporel plus long et comportant plusieurs données hétérogènes (traces, moments d'action, moments de réflexion). Ainsi, selon Viau-Guay (2009), en fonction des objets d'étude, il est possible d'identifier les différents engagements (E) qui mobilisent un acteur, d'étudier les transformations des anticipations (A), les modifications des interprétants (I), etc.

Sur le plan méthodologique, l'analyse du cours d'expérience exige la production de données de verbalisation très riches (Viau-Guay, 2010) afin de pouvoir procéder à l'analyse des pratiques d'enseignement à l'aide de six différentes composantes des signes sémiologiques. Quoi qu'il en soit, le cours d'expérience constitue un objet théorique qui a été utilisé dans diverses études: par exemple, celle de Theureau et Donin (2006) portant sur les émotions des enseignants ou celle de Sève, Poizat, Saury, et Durand (2006) où le cours d'expérience a servi à identifier les différents apprentissages réalisés en cours d'action par des athlètes. Les résultats de ces études ont par la suite servi à modifier les modalités de formation pour ces derniers.

3.3.3 Le cours de vie relatif à une pratique

Le cours de vie relatif à une pratique est le troisième objet théorique du cadre sémiologique du cours d'action.

Comme l'indique Haué (2003) et Viau-Guay (2010), le cours d'action et le cours d'expérience sont utilisés pour décrire des segments d'activités ayant une durée fixe et relativement courte : une leçon, un match sportif, etc. pour lesquels il est possible, de faire des observations en temps réel ou des entrevues réalisées après un temps rapproché. Toutefois, il arrive que pour certaines activités il soit difficile, voire impossible, de procéder à des observations en temps réel, soit parce qu'elles comportent un empan temporel trop long ou encore que les conditions physiques ne permettent pas d'observer les activités en question. Le cours de vie relatif à une pratique a été développé pour répondre à la nécessité de pouvoir documenter ces activités ou ces pratiques se déroulant sur une longue période de temps et

difficilement accessibles au chercheur. Le cours de vie relatif à une pratique se définit comme suit :

« l'histoire de la transformation des pratiques d'un acteur au cours du temps, qui est significative pour lui, c'est-à-dire intégrée dans l'autobiographie qu'il peut expliciter à un moment donné à un interlocuteur » (Haué, 2003; p. 92)

Il importe de souligner que l'analyse de données issues d'une cueillette se déroulant sur un plus grand empan temporel nécessite une hypothèse supplémentaire. Cette dernière consiste à considérer que les périodes d'activité liées à la pratique à analyser et les périodes de réflexion usuelle sur les premières possèdent une cohérence analysable, et ce, malgré leur discontinuité temporelle et le côtoiement d'autres activités professionnelles ou de la vie courante (Theureau, 2006). De plus, nous verrons plus bas que l'analyse du cours de vie relatif à une pratique nécessite des étapes supplémentaires pour la cueillette de données et leur analyse, notamment un processus de reconstruction historique de l'activité étudiée.

Dans un contexte de recherche, le cours de vie relatif à une pratique a été utilisé pour analyser l'activité d'un ergonome au moment de la rencontre de difficultés professionnelles (Viau-Guay, 2009), l'activité de composition d'une œuvre musicale (Donin et Theureau, 2007) ou les activités d'organisation du travail de cadres (Dieumegard, Saury, et Durand, 2004).

3.4 La pertinence du cadre théorique

Avant d'aller plus loin, il nous apparaît important de justifier en quoi le cadre sémiologique de l'action de Theureau (2004, 2006) nous permet de bien analyser notre objet d'étude, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement. Selon nous, cette pertinence et cette cohérence reposent sur plusieurs éléments.

Premièrement, en s'appuyant sur le postulat de l'autopoïèse, le cadre sémiologique du cours d'action nous permet d'explorer le couplage entre l'acteur (enseignant) et son environnement. Ainsi, il sera possible d'analyser comment s'organisent les caractéristiques personnelles des nouveaux professeurs (conceptions, intentions) en

relation avec l'environnement (domaines disciplinaires, culture, outils technologiques, lieux physiques, émotions, etc.) et comment ces organisations s'expriment dans les pratiques d'enseignement (approches).

Deuxièmement, en s'appuyant sur le postulat de l'existence d'une conscience préreflexive et des outils et des conditions pour faire émerger les éléments contenus dans cette partie subconsciente de l'action, le cadre sémiologique du cours d'action nous permettra d'explorer les conceptions et les approches éducatives adoptées par les nouveaux professeurs.

Troisièmement, la médiation sémiologique que propose le cadre sémiologique de l'action nous permettra de décrire plus finement les éléments qui composent et influencent les pratiques d'enseignement (conceptions, intentions, approches, déterminants, etc.) en accordant une importance plus grande au point de vue des acteurs ainsi qu'aux relations et influences entre ces éléments. De plus, la médiation sémiologique nous fournit un langage pour décrire et analyser les pratiques d'enseignement.

Quatrièmement, la médiation sémiologique nous permet d'identifier des éléments ou des enchaînements d'éléments qui modifient ou font évoluer les pratiques d'enseignement et qui pourraient éventuellement constituer des pistes à utiliser par les centres de formation ou les conseillers pédagogiques dans le cadre d'activités de développement professionnel pour les nouveaux professeurs.

Cinquièmement, sur le plan méthodologique, l'objet théorique du cours de vie relatif à une pratique issu du cadre sémiologique du cours d'action nous permettra de documenter et d'analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs qui, tel que démontré précédemment, se construisent sur des empan temporels relativement longs.

Sixièmement, le cadre sémiologique de l'action nous permettra de décrire et d'identifier les éléments qui composent et influencent les pratiques d'enseignement comme cela a été fait dans plusieurs études de nature phénoménologique que nous avons recensées (Åkerlind, 2004; González, 2011; Kember et Kwan, 2000; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Prosser et al., 1994; Trigwell et al., 1994), mais il nous

permettra aussi d'explorer la signification (signes) que les acteurs (nouveaux professeurs) donnent à tous ces éléments. Il nous sera alors possible de comprendre les pratiques d'enseignement dans leur dynamique et leur sens, le tout dans leur globalité.

En considérant les caractéristiques de notre objet d'étude et celles du cadre sémiologique du cours d'action décrites dans les lignes précédentes, nous considérons que le cadre sémiologique du cours d'action est pertinent pour ce doctorat. Plus précisément, nous croyons que l'objet théorique qu'est le cours de vie relatif à une pratique qui découle de ce cadre nous permet de bien analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

Ainsi, le but de ce doctorat est : d'analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Pour y arriver, nous choisissons le cours de vie relatif à une pratique dans le cadre sémiologique du cours d'action. Dans ce sens, nos objectifs de recherche sont les suivants :

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

3.5 Conclusion du troisième chapitre

Dans les sections précédentes, nous avons présenté les considérations avec lesquelles nous avons composé pour choisir un cadre théorique pour ce doctorat. Nous avons également présenté le cadre sémiologique du cours d'action et les outils

théoriques. Enfin, nous avons justifié l'adoption de ce cadre théorique pour arriver à formuler les objectifs de recherche poursuivis dans ce doctorat.

Une fois le cadre théorique identifié, il est maintenant possible de définir le cadre méthodologique que nous avons suivi pour analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

CHAPITRE 4 - CADRE METHODOLOGIQUE

À la lumière des objectifs de recherche énoncés précédemment et de la description du cadre théorique que nous voulons utiliser, il est maintenant possible de caractériser plus spécifiquement la méthodologie employée dans le cadre de ce doctorat que nous avons réalisé.

Les prochaines sections portent sur le type de recherche que nous avons mis en œuvre ainsi que la méthode de recherche utilisée. Par la suite, nous décrivons comment nous avons mis en place un observatoire du cadre sémiologique du cours d'action pour analyser le CRVPE des nouveaux professeurs. Pour ce faire, nous présentons le terrain d'étude où nous avons utilisé notre observatoire du cadre sémiologique. Nous présentons également la manière dont nous avons constitué notre échantillon de nouveaux professeurs. Nous abordons aussi la façon dont cet observatoire avec ses outils méthodologiques et ses principes de mise en œuvre nous a permis de recueillir les données pour étudier notre objet de recherche. Par la suite, nous présentons comment le cadre sémiologique du cours d'action nous permet d'analyser notre objet d'étude et obtenir des résultats d'études valides et pertinents. Finalement les considérations éthiques de ce doctorat sont présentées.

4.1 Le type de recherche

Tout d'abord, sur le plan scientifique, l'enjeu de ce doctorat est nomothétique (Gohier, 2011; Van der Maren, 2003), c'est-à-dire qu'il a pour but de développer et raffiner les connaissances théoriques portant sur les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Cette recherche est de type descriptif et empirique puisqu'elle vise à décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs de manière à identifier les éléments, les structures, les interactions qui les composent, les comprendre et peut-être expliquer les principes et les processus qui s'y déroulent et les interactions qui les lient avec l'environnement (Gohier, 2011; Van der Maren, 2003).

Avant de poursuivre, nous devons indiquer la posture épistémologique de ce doctorat. Par l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action de Theureau (2004, 2006), nous reconnaissons que les acteurs ont une vision de leur contexte,

de leur environnement et de leur réalité qui leur est propre. Par ailleurs, l'emploi de ce cadre nous oblige à considérer que la réalité décrite par un acteur est une construction que ce dernier évoque en fonction des interactions qui existent entre lui et son environnement. De par ces considérations, ce doctorat adopte une posture épistémologique constructiviste (Creswell, 2013). Par conséquent, nous pouvons affirmer que nous avons adopté une méthodologie interprétative afin de décrire l'action humaine (pratiques d'enseignement) en tenant compte du sens qui l'anime, de son dynamisme et des intentions (conscientes et inconscientes) qui habitent les acteurs et la société.

Finalement, il importe de signaler que les connaissances que nous avons produites dans ce doctorat ne peuvent être considérées comme des connaissances universelles. Elles représentent uniquement des connaissances susceptibles d'éclairer et guider certaines prises de décisions d'ordre pratique par les enseignants universitaires, les conseillers pédagogiques et les directions des établissements d'enseignement universitaire.

Une des conséquences de l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action de Theureau (2004, 2006), est que nous reconnaissons que la réalité décrite par un acteur ne s'appuie pas seulement sur sa réalité qui lui est propre et sur ses perceptions de son environnement, mais bien sur sa compréhension qui s'articule également sur les interactions avec son environnement. Dans un contexte de recherche, cet environnement inclut l'observateur-analyste. Ainsi, au-delà de la posture épistémologique associée à ce doctorat, il importe de préciser la posture épistémologique de l'observateur-analyste.

Dans ce sens, il importe de préciser que l'observateur-analyste n'a pas réalisé ce doctorat de manière désincarnée. Sur le plan professionnel, ce dernier occupe des fonctions de conseiller pédagogique spécialisé en formation à distance. Cette carrière qu'il mène depuis 2007 implique des intérêts certains pour tout ce qui concerne l'enseignement universitaire en général. De plus, étant donné que ses fonctions l'amènent à accompagner des professeurs lors de formations ou dans le développement de cours à distance, mais également de cours hybrides ou en présentiel, l'observateur-analyste a également un intérêt évident pour tout ce qui

concerne la pédagogie universitaire et le développement professionnel des professeurs. Dans ce sens, l'observateur-analyste est conscient que ses intérêts professionnels peuvent orienter sa cueillette et l'analyse des données sur les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

4.2 La méthode de recherche

Selon Karsenti et Demers (2011) et Van der Maren (1996, 2003), l'étude de cas aussi appelé monographie (sociologie, ethnologie) ou recherche clinique (médecine, psychologie) permet d'analyser une ou plusieurs situations pour comprendre des phénomènes, établir des modèles ou des théories. Cette méthode est idéale pour comprendre un phénomène en profondeur ou si l'objet d'étude a peu été étudié empiriquement (Yin, 2009) ou si les chercheurs ont peu de contrôle sur les événements étudiés (Mucchielli, 2013). Elle s'appuie sur un récit ou des traces d'un passé lointain ou proche pour essayer de les comprendre de manière inductive.

Dans le cadre de ce doctorat, nous avons réalisé une étude de cas croisés ou de cas multiples (Van der Maren, 1996) auprès de plusieurs individus chez qui notre travail consistait à identifier des phénomènes pour chaque situation et à comparer les résultats de chaque cas afin de dégager des processus récurrents (Stake, 2000). En comparant des lieux et des cas, il est possible d'établir la portée de la généralisation des résultats (Miles et Huberman, 2003).

Puisque nous voulons examiner et documenter des pratiques d'enseignement d'une façon peu explorée à ce jour, c'est-à-dire à partir du point de vue des nouveaux professeurs en fonction des interactions avec leur environnement, cette méthode de recherche nous apparaît tout à fait appropriée. De plus, considérant la nature et la richesse des données que nous prévoyions recueillir et analyser, nous avons pensé qu'il était préférable de travailler avec un échantillon limité, d'où le nombre restreint de quatre participants qui nous permet de documenter quatre études de cas.

4.3 Le terrain d'étude

Dans le cadre de cette recherche, nous avons constitué un échantillon de quatre nouveaux professeurs au sein de la population des nouveaux professeurs de l'Université Laval. Ce choix repose sur plusieurs considérations.

Premièrement, la population totale d'enseignants à l'Université Laval est constituée de plus de 2600 enseignants². Parmi cette population, nous retrouvons près de 1500 enseignants qui ont un statut de professeur³. Les autres enseignants sont des chargés de cours, des chargés d'enseignement, des techniciens en travaux pratiques, etc. Finalement, au moins 375⁴ professeurs entrent dans la catégorie des nouveaux professeurs, c'est-à-dire qu'ils ont un titre de professeur adjoint qui peut mener à la permanence. Nous avons donc accès à un bassin de participants potentiels suffisamment vaste pour nous assurer de pouvoir recruter le nombre requis de personnes.

Deuxièmement, l'Université Laval dispense des cours dans pas moins de 400 programmes d'études au sein de diverses facultés et écoles et qui représentent bien la majorité des domaines disciplinaires. Ces programmes vont des sciences de la nature à la médecine, en passant par la musique et les sciences de l'administration. Cela a permis de constituer un échantillon dont la provenance disciplinaire des sujets est représentative parmi les dix-sept facultés de l'Université Laval.

Troisièmement, l'ensemble des enseignants de l'Université Laval a accès à différentes ressources pour les aider à mettre en place des pratiques d'enseignement souhaitées. Sur le plan pédagogique, ils peuvent obtenir des services-conseils auprès de leur équipe de soutien facultaire ou auprès du Bureau de soutien à l'enseignement. De plus, il existe des programmes de financement qui leur permettent de mettre en place des pratiques d'enseignement innovantes. Dans le même sens, les enseignants de l'Université Laval ont accès à des séances de

² Données tirées de la page web de l'Université Laval: <http://www2.ulaval.ca/notre-universite/a-propos-de-lul.html> en date du 30 avril 2014.

³ Données obtenues auprès du vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université Laval, en avril 2014.

⁴ Données obtenues auprès du vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université Laval, en avril 2014.

formation portant sur des méthodes pédagogiques, des innovations technopédagogiques ou des conférences sur le partage de pratiques enseignantes. Sur le plan technologique, ils ont accès à un soutien technique au sein de leur faculté. Finalement, sur le plan administratif et organisationnel, les nouveaux professeurs de l'Université Laval peuvent obtenir des allègements de tâches afin de développer leur cours. De plus, la politique de valorisation de l'enseignement de l'Université Laval assure la mise en place d'un processus d'évaluation des cours qui permet aux enseignants de recueillir des données sur leur enseignement afin de les guider dans le maintien ou l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement.

Quatrièmement, tous les nouveaux enseignants de l'Université Laval peuvent participer à une formation initiale. Cette formation qui se donne sur une base annuelle regroupe un ensemble de nouveaux enseignants, chargés de cours et doctorants dans le but d'améliorer leur compétence à soutenir les apprentissages de leurs étudiants et par la suite participer à une communauté d'apprentissage constituée d'anciens participants à cette formation. La participation volontaire à cette formation constitue une opportunité supplémentaire pour les nouveaux professeurs de l'Université Laval de suivre une formation pour débutant en pédagogie universitaire et prendre du temps pour réfléchir à leurs pratiques antérieures et celles à venir. De plus, la participation à cette formation leur permet de développer un réseau de pairs qui se retrouvent dans la même situation qu'eux, c'est-à-dire qui amorcent leur carrière de professeur.

À notre avis, les trois dernières considérations font en sorte que les contraintes qui pourraient limiter la mise en œuvre des pratiques d'enseignement selon leurs besoins et leurs intentions sont réduites. Ainsi, les nouveaux professeurs à l'Université Laval se retrouvent dans des conditions où une diversité des pratiques d'enseignement peut exister et où les contraintes de soutien (techniques, pairs, conseillers pédagogiques, etc.) et les besoins de formation sont minimisés.

4.4 L'échantillonnage

En recherche, la notion d'échantillonnage fait référence au processus de détermination du terrain et des informateurs disposant des informations recherchées et disposés à les transmettre (Van der Maren, 2003). En recherche qualitative,

l'échantillonnage ne repose pas sur le hasard, mais bien sur le choix raisonné de sujets qui pourraient fournir des données permettant de décrire l'objet d'étude. Il s'agit alors d'un échantillonnage intentionnel, non probabiliste ou théorique (Van der Maren, 1996). Cet échantillon s'articule autour des caractéristiques que doivent posséder les individus à sélectionner (Van der Maren, 1996). Dans ce sens, nous avons procédé à un échantillonnage en maquette (Beaud, 2010; Van der Maren, 1996, 2003) qui nous a permis de définir quelques individus nous permettant d'étudier notre objet.

La population ciblée pour ce doctorat est constituée de nouveaux professeurs. Les nouveaux professeurs constituent une catégorie d'enseignants qui peut être définie en fonction de leur âge, leur statut de titularisation (Loiola, 2001) ou leurs années d'expérience (Langevin, 2007a). Pour notre part, notre échantillonnage s'est effectué auprès des nouveaux professeurs qui ont un poste à temps complet sous le rang de professeur adjoint et conduisant officiellement à la permanence. L'échantillonnage a été réalisé par un contact indirect entre l'observateur-analyste et les nouveaux professeurs qui se sont portés volontaires.

La sollicitation s'est faite au début du mois de juillet 2014 par le biais d'une annonce transmise par les directions de départements au sein des différentes facultés de l'Université Laval. Ces directions de départements ont été rejointes par l'entremise du vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université Laval. La lettre de sollicitation utilisée est disponible en annexe A.

Pour des considérations éthiques, lors de la sollicitation, les nouveaux professeurs joints ont été avisés que cette sollicitation ne se déroulait pas dans le cadre d'une étude commandée par le vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université Laval ou par les directions de département et qu'en aucun cas, ces instances ne pouvaient accéder aux données recueillies. Ils ont également été avisés que la participation ou non à cette recherche ne mènerait pas à une forme quelconque d'évaluation ou de procédure disciplinaire.

4.5 Les participants

À la suite de la sollicitation formulée au début du mois de juillet 2014, un total de six participants a répondu favorablement. De ces participants deux ont été retenus. Bien que deux professeurs participants aient été nouvellement embauchés à l'Université Laval, leur candidature a été écartée puisqu'ils avaient le titre de professeur agrégé et non celui de professeur adjoint, ce qui impliquait pour eux, une plus grande expérience d'enseignement acquise dans un autre établissement d'enseignement supérieur.

Une relance a eu lieu lors de la dernière semaine du mois d'août 2014 par l'entremise du vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université Laval. Trois nouveaux professeurs ont répondu à cet appel. Deux candidatures ont été retenues. Le troisième professeur a été écarté pour les mêmes motifs que ceux évoqués précédemment. Ici encore, ce professeur était nouvellement employé de l'Université Laval, mais il possédait une expérience d'enseignement dans un autre établissement d'enseignement supérieur qui lui permettait d'avoir le titre de professeur agrégé dès le début de son emploi.

Au final, un total de quatre participants a été retenu pour cette recherche. Le Tableau 4.5-1 présente les caractéristiques des nouveaux professeurs que nous avons retenus pour l'analyse de leur cours de vie relatif à leurs pratiques d'enseignement. Nous pouvons constater qu'il y a un homme et trois femmes. Deux des participants proviennent d'une faculté en sciences de la santé, mais leur domaine de recherche respectif diffère. Les deux autres participants proviennent de facultés différentes, mais ont des domaines d'expertise qui se rattachent aux sciences sociales.

Tableau 4.5-1

Caractéristiques des nouveaux professeurs participant à cette de recherche

Caractéristiques	Participants(es)			
	David	Julie	Maude	Laura
Sexe	M	F	F	F
Faculté d'appartenance	Sciences sociales	Sciences de la santé	Sciences de la santé	Sciences sociales
Nombre de mois en poste comme professeur à l'UL	12 mois	12 mois	24 mois	4 mois
Expérience d'enseignement universitaire avant l'embauche comme professeur	Plus de cinq cours	Plus de cinq cours	Plus de cinq cours	Moins de cinq cours
Formation en pédagogie	Aucune	Aucune	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en sciences de l'éducation • Formation en pédagogie universitaire de l'établissement

Le participant ayant le plus d'ancienneté dans l'établissement en tant que professeur a ce statut depuis 24 mois. Tous les participants possédaient une expérience en enseignement universitaire avant d'avoir un statut de professeur. Plus précisément, trois des participants ont donné plus de cinq cours alors qu'un des participants a donné moins de cinq charges de cours. Un seul participant possède une formation en pédagogie en plus d'avoir suivi une formation spécifique dispensée par l'Université Laval, sur la pédagogie universitaire. Dans le cadre de cette recherche, tous les participants ont abordé leurs pratiques d'enseignement entourant leur premier cours sous leur entière responsabilité et qui a été offert pour la première fois lors du trimestre d'automne 2014.

4.6 L'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action

Sur le plan méthodologique, Theureau (2004, 2006) propose de mettre en place un observatoire des objets théoriques d'étude de l'activité humaine. La fonction de

l'observatoire que propose Theureau (2004, 2006) est de permettre à un chercheur ou un observateur-analyste de construire des données intéressantes (portant sur les objets d'études) qui s'imposent au chercheur et lui permettent de décrire son objet d'étude.

Dans les sections qui suivent, nous verrons comment cet observatoire du cadre sémiologique du cours d'action balise la cueillette et l'analyse des données que nous avons réalisées.

4.6.1 La cueillette de données

L'emploi de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action et de son objet théorique du cours de vie relatif à une pratique s'appuie sur deux principes importants qui guident la cueillette de données : la nécessité de documenter l'activité dans son ensemble et de documenter la signification qu'attribue l'acteur à l'activité qui fait l'objet de la recherche.

4.6.1.1 Documenter l'activité dans son ensemble

Le cadre sémiologique du cours d'action conçoit l'activité comme étant fondamentalement cognitive sans toutefois être séparée des autres dimensions de l'activité telles que les actions, les communications et les émotions (Ria, Sève, Durand, et Bertone, 2004; Viau-Guay, 2009). Pour cette raison, selon Theureau (2006), il est nécessaire de documenter l'activité dans sa globalité, sans découpage préalable. Ainsi, il est possible d'obtenir des données riches qui permettent la réalisation d'une analyse de l'activité dans sa globalité. Cela implique que le chercheur doit tenter de documenter tous les éléments ou moments d'action en lien avec l'objet d'étude (Haué, 2003), même si ces moments peuvent paraître d'importance moindre *a priori* ou laisser présager une analyse superficielle (Viau-Guay, 2009, 2010). Il peut s'agir des moments où l'activité se déroule ou encore des moments où l'acteur réfléchit individuellement sur son activité (Theureau, 2004; Viau-Guay, 2009) ou en interactions avec son entourage (pairs, famille, professionnels, etc.) (Haué, 2003).

Sur le plan méthodologique, lorsque l'objet théorique du cours d'action ou celui du cours d'expérience sont documentés avec l'observatoire du cours d'action, Theureau

(2004, 2006) propose de procéder à des observations en temps réel et d'utiliser l'enregistrement vidéo ou le recueil systématique des actions et des communications de l'acteur, des éléments de contexte, etc. Pour ce qui est de l'objet théorique du cours de vie relatif à une pratique, il est nécessaire de recueillir des traces de l'activité qui, en fin de compte, permettront une reconstitution chronologique de l'activité (Theureau et Donin, 2006). Étant donné que les actions, réflexions, décisions, communications, etc. peuvent se dérouler à tout moment, ces traces se substituent aux observations et enregistrements lors des processus d'autoconfrontation avec les acteurs. Elles servent alors à placer l'acteur en situation de réévocation au moment des entretiens.

Sur le plan opérationnel, ce principe de documenter l'activité dans son ensemble a entraîné un certain nombre de choix et de décisions dans le cadre de cette recherche.

Premièrement, tel que nous l'avons constaté dans notre recension des écrits portant sur les conceptions éducatives au chapitre 1, celles-ci peuvent porter sur l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, l'utilisation des TIC, etc. De manière idoine, les approches d'enseignement touchent des aspects (dimensions) tels que les techniques d'enseignement, la considération des caractéristiques des étudiants, la nature de l'usage des TIC, etc. Ce principe de l'étude de la globalité de l'activité nous oblige à considérer les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs dans leur entièreté.

De plus, puisque les nouveaux professeurs dispensent plus d'un cours par année et que les différents cours peuvent viser divers buts, porter sur des contenus très différents et avoir des designs pédagogiques variés, nous nous sommes restreints à l'analyse d'un seul cours par professeur. En procédant ainsi, nous pensons avoir pu éviter qu'un participant interrogé traite d'aspects généraux de ses pratiques d'enseignement. En cohérence avec le cadre théorique retenu, le fait de concentrer la cueillette de données auprès des nouveaux professeurs en lien avec un cours précis permet d'ancrer la démarche dans un contexte spécifique et précis.

Le cours qui a servi d'ancrage pour l'analyse des cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement a été choisi par les participants. Ces derniers ont pu choisir n'importe lequel de leurs cours sous leur responsabilité. La seule consigne qui leur a été donnée pour faire le choix de leur cours était de choisir un cours avec lequel ils étaient à l'aise et qui pouvait correspondre à une forme de cours « idéal » selon eux.

Deuxièmement, documenter des pratiques d'enseignement qui se sont constituées dans le passé à partir d'événements et de réflexions qui se sont déroulés lors des derniers mois et des dernières années implique que nous avons dû réaliser une étude rétrospective. Le CRVPE nous a permis de réaliser cette description en fonction de certaines conditions que nous verrons dans les prochaines sections.

4.6.1.2 Documenter la signification de l'activité pour l'acteur

Un des postulats sur lequel s'appuie le cadre sémiologique du cours d'action est celui de l'existence d'une conscience pré-réfléchie qui est partie prenante de l'activité et qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur (Theureau, 2004, 2006). De ce postulat découle la nécessité de documenter à la fois les données extrinsèques de l'activité, mais surtout les données intrinsèques, c'est-à-dire la signification que donne l'acteur à son activité (Durand et al., 2010b; Theureau, 2004, 2006; Viau-Guay, 2010). Ce postulat sous-tend une importante hypothèse voulant que le recueil d'une description des interactions d'un acteur et son environnement représente des interactions supplémentaires dans le couplage de l'acteur et de son environnement, car l'observateur-analyste interagit avec l'acteur pour réaliser la description de cette conscience pré-réfléchie (Theureau, 2004, 2006). Pour Theureau, ces interactions ne changent pas de façon significative la description de l'activité qui fait l'objet d'une analyse (Viau-Guay, 2010). Toutefois, pour que de telles données rendent compte de l'activité de manière valide, d'autres conditions méthodologiques favorables doivent être respectées. Ces dernières sont présentées dans les prochaines sections.

Selon Theureau (2004), dans l'étude du cours d'action, les données extrinsèques concernent l'état de l'acteur, sa culture, sa situation et les effets du cours d'action sur les acteurs. Ces données peuvent constituer des contraintes ou des effets de l'organisation intrinsèque du cours d'action. Les données sur l'état de l'acteur portent

sur les caractéristiques de l'acteur qui nous permettent de comprendre son activité, c'est-à-dire son âge, son sexe, ses expériences antérieures, etc. Les données sur la culture portent sur un référentiel culturel auquel l'acteur associe certains éléments de son activité. Dans ce cas, on peut penser à ses relations avec ses collègues ou son entourage, la culture disciplinaire ou départementale dans lesquelles il enseigne, etc. Finalement, les données sur la situation portent sur les conditions de travail, les règles de l'établissement à respecter, etc.

Par ailleurs, Theureau (2004) propose également de recueillir des données sur les effets extrinsèques du cours d'action. Il s'agit des effets sur les acteurs (fatigue, effet sur la santé), effet sur la situation (efficacité, qualité), sur le référentiel (transformation de la compétence). Selon cet auteur, ces effets peuvent avoir des répercussions sur le cours d'action futur.

4.6.1.3 L'utilisation de traces

En vue de documenter empiriquement les objets théoriques « cours d'action » et « cours d'expérience », il est possible de recueillir des verbalisations spontanées à partir d'une consigne de penser à voix haute (pendant l'action), des verbalisations interruptives (entre deux actions) ou des verbalisations après l'action, c'est-à-dire quelques instants après l'action.

Dans le cas de l'objet théorique du cours de vie relatif à une pratique, puisque les actions qui composent cette pratique se déroulent dans un empan temporel long et qu'elles peuvent se réaliser à tout moment dans différents endroits, il en résulte qu'il est difficile, voire impossible de recueillir des verbalisations spontanées. Ainsi, pour l'objet théorique du cours de vie relatif à une pratique, la tenue d'entrevues d'autoconfrontation se fait à partir des traces recueillies préalablement. L'ensemble de ces traces sert alors à remplacer les enregistrements ou des descriptions écrites de l'activité analysée (Theureau, 2006). Par la suite, lors des entretiens avec les acteurs, ces traces sont utilisées pour soutenir la ré-évoation des participants. Ces derniers se retrouvent alors confrontés aux traces recueillies afin d'obtenir des verbalisations sur unités d'action antérieures davantage ancrées dans leur conscience pré-réflexive.

Idéalement, les traces à recueillir doivent être produites par l'acteur (Viau-Guay, 2010). Elles peuvent être des outils de travail tel qu'un agenda (Viau-Guay, Bourassa, et Lamonde, 2008), des documents de travail (tableau de planification, notes, etc.) (Donin et Theureau, 2007), etc. Les documents finaux issus des processus d'action des acteurs peuvent également servir de traces (partitions, rapports, plans de cours, site web, etc.) (Viau-Guay, 2010). Le but visé de la collecte de traces est double : 1- permettre la reconstruction temporelle de l'activité et 2- favoriser la remise en contexte et l'évocation de l'acteur lorsqu'il sera mis en contact avec ces traces (Theureau, 2006). Il faut donc que ces traces soient significatives aux yeux de l'acteur.

De plus, comme l'indique Theureau (2006), une analyse préalable des traces est nécessaire afin de pouvoir mener des entrevues d'autoconfrontation qui résultent en une récolte de données féconde. Idéalement, cette analyse doit pouvoir être faite par un observateur-analyste qui possède les compétences nécessaires en lien avec l'activité analysée pour pouvoir interroger l'acteur à partir de détails des traces utilisées. Il doit être familier avec les contenus abordés par l'acteur. Toutefois, l'observateur-analyste doit s'abstenir de toute forme de jugement de l'activité analysée (Theureau, 2006).

Dans le cadre de ce doctorat, les traces recueillies lors de la première rencontre avec les participants consistaient en des documents de travail (tableau de planification, diaporamas, notes personnelles) ou toutes autres formes de traces jugées importantes et pertinentes par les nouveaux professeurs. Des accès au site web du cours sur le portail de l'Université ont été fournis à l'observateur-analyste suite à une demande de sa part lors de la première rencontre.

4.6.1.4 La réalisation des entrevues d'autoconfrontation

Dans le cadre sémiologique du cours d'action, l'utilisation de l'entrevue s'appuie sur le postulat voulant que la perspective de l'autre ait du sens et qu'il est possible de la connaître et de l'explicitier (Theureau, 2006). Toutefois, la structure des entrevues doit dépasser la simple conversation. Elle doit porter sur des thèmes prédéterminés et structurés en fonction des traces qui auront préalablement été analysées de façon à orienter partiellement le déroulement des entrevues subséquentes (Theureau,

2006). Selon le cas, le guide des entrevues doit pouvoir être ajusté selon l'orientation que prennent les explicitations de la personne interviewée (Rubin, Herbert et Rubin, 2005) et les moments d'action qui apparaissent significatifs à cette personne (Theureau, 2006).

Pour obtenir des données empiriques au sein de l'observatoire du cours d'action, l'acteur doit être mis dans une situation de ré-évoation sur son activité (Viau-Guay, 2009) à partir d'enregistrements vidéo ou de traces. Il importe que ces entrevues d'autoconfrontation suscitent l'explicitation par l'acteur de son activité et de sa conscience préreflexive et non pas l'analyse que ce dernier fait de son activité (Viau-Guay, 2010).

Lors des entrevues, l'observatoire du cours d'action permet la cueillette de différents types de données portant sur l'activité. Ces données peuvent être extrinsèques ou intrinsèques. Ainsi, puisque le cadre sémiologique du cours d'action s'intéresse au couplage entre l'acteur et son environnement, les données extrinsèques recueillies doivent être obtenues par le point de vue de l'acteur. Elles doivent être « filtrées » par le sens que donne l'acteur à ces données (Durand et al., 2010a; Viau-Guay, 2009). Il y a donc un principe de primauté de l'intrinsèque sur l'extrinsèque. Pour ce faire, il est alors nécessaire d'axer les questions sur les aspects procéduraux de l'activité (quoi, comment) et sur des ancrages de l'activité dans le temps (Viau-Guay, 2010). Les éléments de cause à effet (pourquoi) sont à éviter puisqu'ils peuvent entraîner l'acteur à se justifier ou à le faire glisser vers une posture d'analyse de son activité. Dans les cas où cela se produit, l'observateur-analyste peut ramener l'acteur sur la description de son activité.

En dernier lieu, il est nécessaire d'obtenir des données intrinsèques si l'observateur-analyste veut accéder à la conscience préreflexive de l'acteur. Bien que certains recoupements puissent avoir lieu entre les données extrinsèques et les données intrinsèques (Theureau, 2004), les descriptions en rapport aux actions, aux communications et aux décisions de l'acteur peuvent donner accès à des données intrinsèques de l'acteur, par le biais d'un processus de verbalisation (Theureau, 2004).

D'autre part, comme le souligne Haué (2003), le discours produit par un acteur ne traduit pas nécessairement l'ensemble de l'expérience du moment vécu par ce dernier. Des éléments comme des sensations, des émotions, des petits gestes, etc. peuvent ne pas être énoncés dans la description narrée faite par l'acteur. Il est alors possible d'utiliser des techniques comme l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994) pour diriger l'attention de l'acteur sur ces éléments précis.

Les principes de l'observatoire du cours d'action visent la documentation de l'activité dans son ensemble et documenter la signification de l'activité pour l'acteur entraîne un certain nombre de choix et de décisions qui ont été prises dans le cadre de ce doctorat.

Dans un premier temps, puisque la documentation du CRVPE implique la réalisation d'entrevues d'autoconfrontation, nous avons réalisé des entrevues individuelles avec les nouveaux professeurs qui font partie de l'échantillon. Tel que présenté dans le Tableau 4.6-1, nous avons réalisé entre quatre et cinq entrevues avec chacun des participants. Toutes les entrevues se sont déroulées pendant la session universitaire de l'automne 2014 du 1^{er} septembre au 12 décembre de cette même année.

La première entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes a servi à présenter cette recherche, à faire signer un formulaire de consentement et à recueillir les informations de nature sociodémographique.

Cette rencontre a également servi à identifier le cours des nouveaux professeurs autour duquel les entrevues subséquentes se sont articulées et à recueillir des traces significatives afin de préparer les entrevues d'autoconfrontation à venir. Le guide d'entrevue qui a été utilisé pour cette première rencontre est disponible à l'annexe B.

Par la suite, selon le cas, trois ou quatre entrevues d'autoconfrontation ont été réalisées avec chaque participant. Ces entrevues ont servi à faire expliciter la conscience préréflexive des nouveaux professeurs à l'aide des traces qui ont été préalablement analysées par l'observateur-analyste. La séquence suivante a généralement été suivie lors de ces entrevues d'autoconfrontation :

- 1- Salutations.
- 2- Discussion avec le participant sur d'éventuelles questions sur cette recherche.
- 3- Questions sur le déroulement du cours du participant à l'automne 2014.
- 4- Ouverture au participant pour discuter d'un élément précis, d'un moment précis ou d'une réflexion liés à leur cours.
- 5- Confrontation à des traces pour expliciter les pratiques d'enseignement du participant.

Tableau 4.6-1

Calendrier du déroulement des entrevues avec les participants lors de la session universitaire d'automne 2014

Participant(e)s	<u>Calendrier automne 2014</u>																	
	Septembre					Octobre				Novembre				Décembre				
	31	7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21	28
David	X			X			X			X								X
Julie	X			X			X			X								X
Maude						X			X		X							X
Laura									X	X				X				X

Lors de l'entrevue finale, deux étapes supplémentaires ont été ajoutées à cette séquence. Une étape où l'observateur-analyste a présenté une forme de synthèse des informations recueillies sur le CVRPE des participants afin de vérifier si les données recueillies étaient exactes et complètes. Par le fait même, des informations supplémentaires ou complémentaires ont été recueillies. Et une étape pour conclure cette recherche où les dernières questions des participants à propos de la recherche ont été discutées.

Tel que présenté dans le Tableau 4.6-2, la durée moyenne de ces entrevues d'autoconfrontation a été de 88 minutes. Le guide d'entrevue utilisé pour ces rencontres est disponible à l'annexe D.

D'autre part, lors des entrevues d'autoconfrontation à partir des traces, les informations recueillies ont porté prioritairement sur le sens que donnent les nouveaux professeurs à ces éléments afin d'obtenir des informations intrinsèques. Nous avons également abordé des éléments de nature extrinsèque à propos des nouveaux professeurs (leur formation, leur expérience), leur environnement de travail (salle de cours, site web, outils technologiques, etc.), leur culture professionnelle, etc.

Tableau 4.6-2

Durée des entrevues réalisées avec les participants (Durée en min.)

Participants(es)	<u>Entrevues</u>					Durée	
	Rencontre initiale	Autoconfrontation				Totale	Moyenne
	1	2	3	4	5		
David	30 :19	100 :03	91 :40	93 :46	100 :46	386 :15	96 :34
Julie	27 :34	86 :03	102 :23	83 :46	34 :22	304 :34	76 :09
Maude	29 :40	80 :27	96 :45	95 :46	s/o	262 :58	87 :39
Laura	Note	93 :04	94 :02	91 :01	s/o	278 :07	92 :42
Durée moyenne des entrevues d'autoconfrontation pour les participants							88 :58

Note. Il n'a pas été possible d'obtenir l'information sur la durée de cette rencontre à la suite d'un problème technique qui a corrompu le fichier numérique.

Sur le plan méthodologique, l'analyse des pratiques d'enseignement dans un cours à distance aurait dû nécessiter l'analyse du matériel d'enseignement utilisé ainsi que les échanges qui ont lieu entre un professeur et les étudiants et dans le cas d'un cours en présentiel, il aurait été nécessaire d'observer *in situ* les pratiques d'enseignement lors des séances du cours. Dans les deux cas, la collecte de données à réaliser aurait été difficile à mettre en œuvre considérant l'espacement temporel entre les échanges et les séances de cours. Nous avons plutôt interrogé les nouveaux professeurs à propos des étapes importantes dans le cycle de réalisation de leur cours ciblé, soit sa planification, sa réalisation, sa révision et les

améliorations apportées. Selon nous, cette approche permet d'analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction d'un cours qui, selon eux, se situe près de leur cours idéal ou à propos duquel ils étaient à l'aise de partager leurs pratiques d'enseignement.

Selon le cas et l'importance accordée par les nouveaux professeurs à ces étapes importantes dans le cycle de réalisation de leur cours ciblé, celles-ci ont été abordées dans l'ordre qui convenait aux nouveaux professeurs. Au besoin, nous avons décomposé les guides d'entrevue afin d'analyser plus en profondeur les activités significatives aux yeux des nouveaux professeurs. Par exemple, l'explicitation des actions liées à la planification de leur cours a pu amener les entrevues à porter sur la détermination des objectifs d'apprentissage, le choix des activités d'apprentissage, le choix des TIC employées, etc.

Précisons que lorsque cela était nécessaire, les entrevues ont porté sur des moments d'action antérieurs aux bornes temporelles du cours choisi. En effet, dans certains cas, il a été nécessaire d'évoquer des éléments intrinsèques et extrinsèques importants et antérieurs qui ont une signification dans les pratiques d'enseignement analysées. Par exemple, il peut être pertinent pour un nouveau professeur de faire allusion à ses propres pratiques d'enseignement réalisées avant qu'il ne devienne professeur; ou encore, faire allusion à un rapport d'évaluation portant sur son cours qui aurait été rédigé avant qu'il ne prenne la responsabilité du cours.

Par ailleurs, nous avons laissé le choix aux nouveaux professeurs du lieu pour réaliser les entrevues : leur bureau ou tout autre endroit qui leur convenaient le mieux pour décrire leurs pratiques d'enseignement.

Finalement, toutes les entrevues ont été captées sous forme d'enregistrements audio pour faciliter les processus de ré-écoute et de retranscription au moment de l'analyse des données. Ces enregistrements ont été faits à l'aide d'une enregistreuse numérique.

4.6.1.5 Les conditions nécessaires pour la tenue des entrevues

Comme l'indique Van der Maren (2003), les données suscitées posent le problème de la maîtrise des techniques d'entrevue par l'observateur-analyste. Ainsi, dans le

cadre de ce doctorat, nous avons effectué une pratique d'entrevue avant d'entamer la cueillette de données plus vastes. Cette pratique a été réalisée auprès d'une professeure (directrice de recherche). Nous avons décidé de faire cette pratique avec cette professeure étant donné qu'elle possédait cinq années d'expérience à titre de professeure. Cette pratique a servi à former l'observateur-analyste à :

- 1- Détecter les moments où les acteurs peuvent dévier leurs propos vers des sujets qui les intéressent et ainsi éviter de parler d'éléments qui leur sont peut-être tabous (Van der Maren, 1996);
- 2- Distinguer l'explicitation de la conscience pré-réfléchie des pratiques à analyser de l'analyse de ses propres pratiques par l'acteur (Theureau, 2006; Viau-Guay, 2009);
- 3- Développer les compétences affectives nécessaires (empathie, écoute active, sensibilité, respect, chaleur, patience, authenticité et capacité d'accueil) (Savoie-Zajc, 2010; Van der Maren, 2003);
- 4- Développer les compétences techniques de communication (écoute, attention au langage non verbal, formulation des questions, reformulation, rétroaction et reflet) (Savoie-Zajc, 2010; Van der Maren, 2003);
- 5- Développer la prise de notes pour retenir les idées importantes avancées, noter les propos à clarifier et identifier des éléments nouveaux à explorer (Savoie-Zajc, 2010); et
- 6- Détecter les différentes formes de contamination⁵ (stéréotypie, effet de halo, hyper ou hypoperception et perception sélective) qui peuvent survenir dans le déroulement des entrevues (Van der Maren, 1996).

⁵ L'effet de stéréotypie est une contamination où le chercheur classe consciemment ou inconsciemment un acteur dans une catégorie à partir de certains traits et par la suite ne perçoit que ces traits qui confirment son classement initial. L'effet de halo est une contamination ou une tendance à relier certains faits d'observations subséquentes à une première série d'indices observés. Par exemple, une bonne première impression peut amener un chercheur à ne voir que les bons traits chez un acteur observé. L'effet d'hyper ou hypoperception est une contamination où le chercheur a tendance à noter ou investiguer que ce qui confirme ou infirme à l'excès ce qu'il veut démontrer. La contamination par une perception sélective est un comportement où le chercheur omet de recueillir des éléments pertinents de manière à ne pas complexifier ses analyses ou affaiblir ses résultats.

Au terme de cette pratique d'entrevue, un débriefing a eu lieu. L'expertise dans l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action de la professeure a pu servir à fournir de la rétroaction à l'observateur-analyse à propos des considérations théoriques liées à l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action ainsi que les aspects méthodologiques de la pratique d'entrevue.

4.6.1.6 Synthèse de la cueillette de données

Avant de poursuivre, il nous apparaît nécessaire de résumer le processus de cueillette de données que nous avons réalisée dans le cadre de ce doctorat. Dans ce sens, le Tableau 4.6-3 présente la synthèse de la cueillette de données pour documenter le CRVPE des nouveaux professeurs que nous avons effectuée dans le cadre de ce doctorat.

Tableau 4.6-3 *Synthèse de la cueillette de données pour documenter le CRVPE*

Étapes	Objectifs
1- Pratique d'entretien d'autoconfrontation sur la base de traces par l'observateur-analyste.	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les techniques d'entrevues de verbalisation de l'action. • Valider les guides d'entrevue.
2- Sollicitation des nouveaux professeurs.	<ul style="list-style-type: none"> • Constituer l'échantillon.
3- Réalisation de la 1 ^{re} entrevue avec les nouveaux professeurs.	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de connaissance par le professeur de la recherche. • Obtention du consentement. • Recueillir des données sociodémographiques. • Identification du cours ciblé pour analyse des CRVPE. • Recueillir des traces du cours ciblé.
4- Analyse des traces.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les thèmes pouvant initier des verbalisations.
5- Réalisation des 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e entrevues avec les nouveaux professeurs.	<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les CRVPE des nouveaux professeurs.

4.7 La gestion de la relation entre l'observateur-analyste et les participants

Il nous apparaît nécessaire de définir les conditions portant sur le déroulement des entrevues. En effet, comme l'indiquent Savoie-Zajc (2010) et Theureau (2006), il est possible qu'en cours d'entrevue, l'acteur effectue des prises de conscience et découvre des révélations sur ses pratiques qui donnent lieu à l'élaboration de nouveaux savoirs, de nouvelles compréhensions ou des modifications dans la signification qu'il donne aux interactions entre lui et son environnement. Ces modifications peuvent entraîner des changements dans les activités futures de l'acteur et la description de ces activités lors d'entrevues subséquentes (pistes d'analyse). Selon ces auteurs, ces effets ne sont pas recherchés lors des entrevues d'explicitation de l'activité. Dans ce cas, Theureau (2006) recommande à l'observateur-analyste de ramener l'acteur à l'explicitation de son activité antérieure. Toutefois, il peut être convenu entre l'acteur et l'observateur-analyste de discuter de ces prises de conscience à la fin du processus de recherche (Viau-Guay, 2009).

Bien que ce genre de situation n'ait pas eu lieu, nous avons prévu cette possibilité. Dans ce sens, le formulaire de consentement signé par les participants contient les conditions éthiques qui ont été présentées aux nouveaux professeurs. Dans ces dernières, nous avons prévu qu'à la demande des nouveaux professeurs, un entretien portant sur les pistes de réflexion et de transformation des pratiques d'enseignement ait pu avoir lieu après le processus de cueillette de données. Cet entretien aurait été fait avec un conseiller pédagogique recommandé par l'observateur-analyste.

De plus, lors des entretiens, l'observateur-analyste a été vigilant et n'a pas mentionné qu'il occupe des fonctions de conseiller pédagogique dans l'établissement pour éviter que les participants orientent leurs propos en fonction d'une certaine désirabilité. Dans le même sens, l'observateur-analyste a fait les démarches nécessaires auprès de l'établissement pour faire disparaître ses coordonnées dans le bottin des employés de l'établissement ainsi que sur le site web de son unité d'appartenance. Ainsi, les risques qu'un participant retrace

l'observateur-analyste au sein de l'établissement et que, par le fait même, il apprenne la nature de son emploi ont été réduits.

4.8 L'analyse de données recueillies

L'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action comme cadre théorique et méthodologique pour analyser un objet d'étude portant sur l'activité implique qu'il y a un certain nombre de principes à respecter pour la cueillette de données, mais également pour l'analyse de ces mêmes données. Dans les sections qui suivent, nous aborderons le processus d'analyse des données qui ont été recueillies dans le cadre de ce projet. Ce processus comprend les cinq étapes suivantes :

1. L'analyse préliminaire des traces;
2. La transcription des données d'entrevue;
3. La reconstitution chronologique des unités de cours d'expérience;
4. L'identification et l'analyse des composantes du signe hexadique;
5. L'identification des archétypes et des modes d'engagements.

4.8.1 L'analyse préliminaire des traces

Tel qu'indiqué précédemment, la décision d'utiliser l'objet théorique du cours de vie relatif à une pratique implique la cueillette de traces significatives des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Dans le cadre de ce doctorat, ces traces significatives ont été recueillies lors de la première rencontre avec les participants et ont consisté de documents de travail (tableau de planification, notes personnelles) jugés importants par les nouveaux professeurs. Des accès au site web de cours ont été fournis à l'observateur-analyste.

À partir de ces traces, nous avons pu effectuer une analyse avant la réalisation des entrevues d'autoconfrontation. Cette analyse a servi à identifier des éléments liés la préparation des cours des nouveaux professeurs et leur mise en œuvre. Ainsi il a été possible de préparer et d'adapter les guides d'entrevues en fonction des éléments des pratiques d'enseignement afin d'obtenir une description féconde de leurs pratiques d'enseignement et de leurs réflexions sur ces pratiques.

4.8.2 La transcription des données

Tel qu'indiqué précédemment, les données obtenues à la suite de la réalisation des entretiens ont pris la forme de données audio. Avant de procéder à l'analyse, une retranscription verbatim des entretiens a été réalisée.

Cette retranscription a été faite de telle sorte que tout ce qui a été dit par l'observateur-analyste ou les participants a été retranscrit intégralement. Lors de la rédaction des verbatims, des crochets « [...] » ont été employés pour insérer des indications complémentaires lorsque nécessaires. Par exemple :

« ... tu sais, je n'ai pas préparé tout mon matériel, mais j'avais des objectifs pour chacune [des séances] et je me suis rendue compte que c'était des objectifs distincts, même si c'était deux... » (P1 – E3 – 46 :31)

4.8.3 La reconstitution chronologique d'entretiens des unités de cours d'expérience

L'utilisation de l'objet théorique du cours de vie relatif à une pratique permet d'étudier le cours d'action qui se déroule sur un épanchement temporel plus long. En contrepartie, les données obtenues sont beaucoup plus hétérogènes, leur histoire se déroule à différents moments dans le temps et leur présentation n'est pas nécessairement toujours chronologique. Ainsi, avant de procéder à une analyse de ces données, il est nécessaire de faire une reconstitution historique des événements. À l'instar de Viau-Guay (2009), nous avons utilisé un protocole pour regrouper l'ensemble des données recueillies auprès de chaque nouvel enseignant.

Pour ce faire, la première étape a consisté à faire la lecture des verbatims afin de regrouper des extraits d'entretiens autour d'unités de cours d'expérience (actions, décision, émotions, communications, etc.) significatives. Ces unités de cours d'expérience ont été repérées par l'identification de verbes d'action, prononcés par les participants et qui indiquent des actions, décisions, émotions, communications, etc. réalisées par les participants. Les unités de cours d'expérience ont été rédigées avec un verbe d'action.

Par la suite, il a été possible de situer temporellement les différentes unités de cours d'expérience repérées. Le Tableau 4.8-1 représente un exemple de protocole qui a été utilisé pour reconstituer la chronologie du CVRPE de deux participants (P1 et P4) que nous avons rencontrés en entrevue.

Dans ce tableau on remarque, dans la première colonne, une numérotation des unités de cours d'expérience qui ont été identifiées dans les propos énoncés par les nouveaux professeurs. La deuxième colonne contient les libellés des différents

Tableau 4.8-1

Exemple de protocole pour rassembler les données du CVRPE

Item	Verbalisation	Éléments extrinsèques	Unités de cours d'expérience	Regroupement d'unités de cours d'expérience
<u>Été 2014</u>				
14	<p>P1 –E5 – 01 :17 :41</p> <p>Je suis allée sur internet. J'ai aussi regardé les activités pédagogiques possibles. Je suis allée regarder des conférences TED par exemple. Avant le cours, je suis allée fouiller, le site de l'Université catholique de Louvain ou bien Libre. Il y a un super site pédagogique, d'activités pédagogiques en sociologie. Je me rappelle d'avoir été voir cela. Il y avait un autre truc pédagogique, celui de l'Ordre. Il y a certaines capsules pour les enfants. Je me disais que ça pouvait être valide, mais finalement je n'en ai pas gardé parce que c'est compliqué à mettre en place. Je suis donc allée voir ce qui se faisait comme outil pédagogique en ligne.</p>	<p>Internet permet l'accès à des ressources en lien avec le domaine disciplinaire</p>	<p>Consulte Internet pour trouver des activités pédagogiques</p>	<p>Identifie des activités d'apprentissage pour son cours</p>
<u>Pendant la fin de semaine de formation</u>				
25	<p>P4- E2- 36 :18</p> <p>... Et là je m'en rends compte parce que dans la fin de semaine, les étudiants me disent « ah ben comment on fait ça un objectif ? Il faut-tu que ce soit spécifique ou il faut que ce soit... ». Il y a une capsule narrée qui porte là-dessus. Donc je pense qu'il va falloir que je les revoie encore et que j'indique plus clairement dans le portail que c'est vraiment important de visionner les capsules, car le matériel dans ces capsules narrées, va leur être nécessaire pour la fin de semaine de cours. On dirait qu'il faut que tu expliques toujours aux étudiants pourquoi c'est important. S'ils voient que ça semble redondant et que ça semble déjà être écrit dans les notes, ils ne vont pas les regarder. J'ai un souci de, pas d'être un bon vendeur, mais dire « hey va voir ça, c'est super important et c'est vraiment intéressant », je ne sais pas si tu comprends là ? Donc, c'est ça puis, sauf que là encore ...</p>		<p>Constate que va devoir indiquer clairement sur le site web de cours que les capsules narrées sont importantes</p>	

regroupements d'unités de cours d'expérience identifiées. La troisième colonne présente les unités de cours d'expérience repérées dans les verbalisations des nouveaux professeurs. La quatrième colonne contient des extraits des verbatims issus des entrevues réalisées auprès des participants et aussi les éléments extrinsèques remarqués par l'analyse-observateur. Ces éléments extrinsèques ont été identifiés lors de l'analyse des verbatims ainsi que dans les notes prises par l'analyste-observateur lors des entretiens d'autoconfrontation. Finalement, la cinquième colonne contient des observations et commentaires formulés par l'analyse-observateur tout au long du processus de reconstitution chronologique du CVRPE des nouveaux professeurs.

En dernier lieu, après avoir identifié les unités de cours d'expérience, les verbatims qui leur sont associés, leurs éventuelles affinités avec d'éventuels regroupements et leurs liens avec des éléments extrinsèques. Il a été possible de situer ces unités de cours d'expérience sur une échelle temporelle propre à chacun des CVRPE. La constitution des empan temporels a été faite à partir de jalons de temps tels que les différentes semaines de la session universitaire, la période de temps précédant le début du cours, etc. Dans certains cas, il a été impossible de situer dans le temps les unités de cours d'expérience, car les propos évoqués par les participants ne contenaient pas d'ancrages temporels ou parce que les unités d'expériences évoquées se déroulent fréquemment sans pour autant être situées à des moments précis. Tel qu'illustré dans le Tableau 4.8-1, ces unités de cours d'expérience qui n'ont pas été situées dans un empan temporel ont été placées dans un « temps indéterminé ».

4.8.4 L'identification et l'analyse des composantes du signe hexadique

Le cadre sémiologique du cours d'action se fonde sur un postulat voulant que l'action humaine puisse être décrite à l'aide d'un enchaînement de signes. Dans ce sens, l'étape suivante dans le processus d'analyse des données recueillies est l'identification des composantes de l'action en fonction des composantes du signe hexadique inspirées des travaux du philosophe Peirce (1839-1914).

Dans le cadre de ce doctorat, nous avons analysé les protocoles (voir Tableau 4.8-1) constitués à partir des données d'entrevues afin d'identifier les composantes

du signe hexadique. Pour ce faire, nous avons procédé en trois étapes : 1- la documentation des unités de cours d'expérience des CVRPE des participants; 2- la catégorisation des composantes du signe hexadique identifiées; et 3- l'identification des regroupements d'unités de cours d'expérience.

1. Identification des éléments de la structure de préparation du nouveau professeur d'université.

a. Les préoccupations ou engagements.

Pour identifier les engagements, nous avons tenté de connaître quelle(s) est (sont) la (les) préoccupation(s) dans la situation évoquée par le nouveau professeur d'université. Les préoccupations dans la situation ont été rédigées avec un verbe d'action à l'infinitif suivi d'un complément d'objet direct et/ou indirect. Par exemple :

- Répondre aux règlements des études pour modifier le plan du cours. (Participante 2)
- S'assurer que les travaux de recherche se déroulent bien. (Participante 3)
- S'assurer d'avoir des assistants pour corriger les travaux des étudiants. (Participante 4)

Il pouvait y avoir plus d'une préoccupation ou plus d'un engagement par unité de cours d'expérience identifiée.

b. Les attentes ou anticipations.

Pour identifier les attentes ou les anticipations, nous avons cherché à savoir quelles sont les attentes concrètes du nouveau professeur d'université dans la situation évoquée compte tenu de ses préoccupations. Que s'attend-il ou que s'attend-elle à faire ? Quel(s) résultat(s) attend-il de son action ? Les anticipations identifiées ont

été rédigées avec une proposition débutant par « attentes liées à ... » suivie des éléments spécifiques à cette anticipation. Par exemple :

- Attente liée à la professeure pour qu'elle fournisse des réponses les plus complètes possibles. (Participante 3)
- Attente liée aux personnes-ressources pour qu'elles animent l'activité brise-glace. (Participante 4)
- Attente liée aux étudiants pour qu'ils explicitent leurs attentes par rapport au cours. (Participant 1)

Il pouvait y avoir plus d'une attente ou d'une anticipation par unité de cours d'expérience identifiée.

c. Les connaissances ou savoirs mobilisés.

Pour identifier les éléments du référentiel de connaissances utilisés par le nouveau professeur d'université, nous avons cherché à connaître quelles sont les connaissances mobilisées dans la situation évoquée pour agir au moment considéré. Par exemple :

- Le cours est un cours d'un crédit. (Participante 4)
- Certains étudiants lisent les textes même si leur lecture est facultative. (Participant 1)
- Les consignes pour les évaluations sont sur le site web du cours. (Participante 2)

Il pouvait y avoir plus d'une connaissance par unité de cours d'expérience identifiée.

2. Identification des interprétants effectués par le nouveau professeur (I). Selon le cas, ces interprétants pouvaient être caractérisés par la construction de nouveaux apprentissages par le nouveau professeur d'université, mais ils pouvaient également être un processus de validation ou de mise en doute

des connaissances. Dans certains cas, les nouveaux professeurs pouvaient émettre des hypothèses sur des interprétants à valider ultérieurement.

Pour identifier les interprétants, nous avons cherché ce que le nouveau professeur d'université a appris? Quelle connaissance valide-t-il ? Quelle connaissance met-il en doute ? Par exemple :

- Les objectifs spécifiques peuvent servir à formuler des questions d'examen. (Nouvel apprentissage, participant 1)
- Il y a probablement peu d'étudiants qui font les exercices facultatifs proposés. (Hypothèse, Participante 2)
- Souvent, pour la professeure, les informations semblent claires et bien présentées, mais ce n'est pas le cas pour les étudiants. (Validation, participant 6)

3. Identification des éléments extrinsèques (situations, états des nouveaux professeurs, éléments culturels) qui influencent les pratiques d'enseignement du nouveau professeur d'université. Par exemple :

- Le cours à donner est à créer à partir de rien (situation).
- Les autres enseignants sont peu disposés à parler de leurs pratiques d'enseignement (élément culturel).
- Le professeur aime enseigner (état des nouveaux professeurs)

Cette première étape d'identification des composantes du signe et des éléments extrinsèques nous a permis de constituer une banque de fiches descriptives pour chacune des unités de cours d'expérience identifiées chez les participants.

Le Tableau 4.8-2 présente un extrait d'une fiche descriptive produite à partir du verbatim présenté pour le participant 1 dans le Tableau 4.8-1. L'utilisation d'une telle fiche descriptive permet de synthétiser diverses informations pour chaque unité de cours d'expérience identifiée. Elle permet de:

1. Situer l'unité de cours d'expérience dans un empan temporel.
2. Consigner les éléments extrinsèques associés à l'unité de cours d'expérience décrite.
3. Consigner les composantes du signe hexadique associées à l'unité de cours d'expérience décrite.

Après avoir identifié les unités de cours d'expérience, les éléments extrinsèques et les composantes du signe qui les caractérisent, nous avons procédé à une comparaison des fiches complétées afin de les bonifier avec des informations qui permettent de situer les unités de cours d'expérience les unes par rapport aux autres ainsi que d'identifier des similitudes dans les engagements ou anticipations qui les caractérisent.

Tableau 4.8-2

Extrait d'une fiche descriptive d'unités de cours d'expérience du participant no 1

Empan temporel : Été 2014	
Unité de cours d'expérience : 14. Consulte Internet pour trouver des activités pédagogiques.	
Éléments extrinsèques:	<ul style="list-style-type: none"> • Internet permet l'accès à des ressources en lien avec le domaine disciplinaire.
Représentamen	
<ul style="list-style-type: none"> • Il est nécessaire de trouver des activités pédagogiques pour le cours. 	
Préoccupation / Engagement	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des idées pour orienter son plan de cours. • Identifier des activités d'apprentissage pour son cours. • Planifier son cours pour la session d'automne 2014. 	
Attentes / Anticipations	
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'il identifie des activités d'apprentissage pour son cours sur l'Internet. • Que les sites web sur l'Internet permettent de prendre connaissance d'une diversité d'activités pédagogiques. 	
Éléments du référentiel	
<ul style="list-style-type: none"> • Le cours est offert au deuxième cycle. • Il existe des sites web en lien avec le domaine disciplinaire qui contiennent des vidéos de conférenciers, des exemples d'activités pédagogiques, etc. 	
Interprétant	
<ul style="list-style-type: none"> • Les activités pédagogiques dans le domaine disciplinaire qui se trouvent sur Internet ne s'adressent pas à une clientèle universitaire. • Il n'existe pas d'activités pédagogiques directement transférables pour son cours sur Internet. 	

Cette procédure a permis :

1. D'identifier si l'unité de cours d'expérience est associée à un regroupement d'unités de cours d'expérience dans le même empan temporel. Les différents types de regroupements seront présentés dans la section 4.8.7.
2. D'identifier les unités de cours d'expérience qui peuvent être liées à l'unité de cours d'expérience décrite et qui pourraient précéder ou suivre cette dernière.
3. D'identifier les unités de cours d'expérience qui se déroulent en même temps que l'unité de cours d'expérience décrite.

Le Tableau 4.8-3 contient un extrait complémentaire d'une fiche descriptive d'unités de cours d'expérience du participant 1 où les informations qui permettent de situer cette unité de cours d'expérience par rapport aux autres unités sont présentées.

Tableau 4.8-3

Extrait complémentaire d'une fiche descriptive d'unités de cours d'expérience du participant 1

Unités de cours d'expérience liées	
Synchrone	<ul style="list-style-type: none">• SY - Identifie des activités d'apprentissage pour son cours.
Avant :	<ul style="list-style-type: none">•
Pendant :	<ul style="list-style-type: none">• SÉ – Intègre des études de cas.• U - Intègre une activité de présentation d'équipe d'étudiants.• U - Décide de ne pas utiliser de forum électronique.• U - Décide d'inviter des conférenciers.
Après :	<ul style="list-style-type: none">•

Au terme de la procédure de documentation des unités de cours d'expérience des CVRPE des participants, nous avons constitué une fiche par unité de cours d'expérience documentée. La distribution du nombre de fiches selon les participants est présentée dans le Tableau 4.8-4.

Tableau 4.8-4

Distribution des fiches descriptives des unités de cours d'expérience selon les participants

Participants	Nbr. de fiches
David	106
Julie	78
Maude	63
Laura	50
TOTAL	297

4.8.5 La catégorisation des composantes du signe hexadique identifiées

La deuxième étape du processus d'identification et d'analyse des composantes du signe hexadique a consisté à catégoriser les composantes des signes hexadiques identifiées.

Les travaux de Theureau (2006) pour le développement de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action fournissent d'excellents outils pour analyser une activité telle que les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Toutefois, cet auteur propose peu d'outils pour arriver à catégoriser et à regrouper les nombreux engagements ou préoccupations qui peuvent émerger chez des participants dont leur cours de vie relatif est analysé.

D'autre part, la recension de la littérature que nous avons présentée au chapitre 2 n'offre aucune piste ou solution pour catégoriser toute forme d'engagements ou de préoccupations associés aux pratiques d'enseignement des professeurs.

Par conséquent, pour catégoriser les engagements ou préoccupations des participants, nous avons utilisé des catégories proposées par Caroly et Weil-Fassina (2004). Dans leurs travaux, ces chercheurs ont identifié des préoccupations typiques dans une relation de service pour des professionnels. Cette situation est relativement similaire à celle que peuvent vivre de nouveaux professeurs en offrant leur cours à des étudiants au sein d'un établissement d'enseignement.

Le Tableau 4.8-5 présente les cinq pôles que nous avons utilisés et par lesquels les nouveaux professeurs peuvent être préoccupés ou exprimer des engagements par rapport à leurs étudiants, envers leur cours, envers eux-mêmes, envers leur entourage ou envers leur établissement.

Une fois cette première catégorisation réalisée, nous avons eu recours à un deuxième niveau de catégorisation pour les engagements ou les préoccupations des participants. Ce deuxième niveau de catégorisation a été obtenu par un processus de catégorisation émergente par la méthode de la comparaison constante (*constant comparison*) (Glaser, 1965).

Pour ce faire, nous avons analysé tous les engagements selon leur catégorie dans chaque pôle utilisé pour catégoriser les engagements au premier niveau en tentant de les différencier selon leur nature. Chaque engagement différent des autres engagements de par sa nature a occasionné la création d'une nouvelle sous-catégorie. Par la suite, la création d'une nouvelle sous-catégorie a nécessité la vérification des engagements déjà catégorisés pour s'assurer que toutes les sous-catégories créées sont mutuellement exclusives.

Le Tableau 4.8-5 présente le premier niveau de catégorisation utilisé pour analyser les engagements observés chez les nouveaux professeurs. Il contient également quelques sous-catégories, leur définition et des exemples. L'ensemble des sous-

Tableau 4.8-5

Catégories de préoccupations ou d'engagements pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs

Catégories de préoccupations	Exemples de sous-catégories	Définitions	Exemples
Envers les étudiants	Assurer un bon déroulement des séances du cours pour les étudiants	Préoccupation qui vise à assurer le bon déroulement des séances du cours pour les étudiants.	Situer les étudiants dans le déroulement du cours. (Participante 3)
	Faire réaliser des exercices pratiques	Préoccupation qui vise à faire pratiquer les étudiants dans des exercices.	Permettre aux étudiants de pratiquer à partir de données réelles issues de bases de données. (Participante 2)
Engagements pédagogiques envers le cours	Choisir des contenus pertinents à enseigner dans le cours	Préoccupation qui vise à ce que les contenus à aborder dans le cours soient pertinents.	Offrir des notes de cours axées sur l'essentiel de la résolution de problème. (Participante 4)
	Organiser adéquatement le cours	Préoccupation qui vise à ce que l'organisation du cours soit cohérente et adéquate.	Éliminer la redondance observée dans les contenus associés aux séances du cours. (Participant 1)
Envers le professeur	Améliorer ses pratiques d'enseignement	Préoccupation liée à l'amélioration des pratiques d'enseignement du professeur.	Valider ses pratiques d'enseignement. (Participant 1)
	Être à l'aise avec les TIC avant de les utiliser	Préoccupation du professeur liée à l'utilisation des TIC.	Contrôler les outils technologiques avant de les utiliser en contexte d'apprentissage. (Participant 1)
Envers son entourage	Former les personnes-ressources	Préoccupation liée à la formation ou au et aux outils pour le travail des personnes-ressources.	S'assurer que les superviseurs soient bien préparés pour les séminaires. (Participante 3))
	Gérer les personnes-ressources	Préoccupation liée à la gestion des personnes-ressources.	Fidéliser les personnes-ressources. (Participante 4)
Envers l'établissement	Rendre cohérent le cours dans le programme d'études	Préoccupation liée à l'intégration du cours dans le ou les programmes d'études où il est offert.	Éviter la redondance entre les cours du programme de doctorat dans le même domaine disciplinaire. (Participante 2)
	Répondre aux attentes de la direction	Préoccupation qui vise à répondre aux attentes de la direction.	Répondre à l'exigence formulée par la direction de département d'utiliser un site web de cours. (Participant 1)

catégories utilisées pour le deuxième niveau de catégorisation, leur définition et un exemple sont présentés à l'annexe I.

En ce qui a trait à la catégorisation des attentes, nous avons également utilisé les catégories de Caroly et Weil-Fassina (2004) afin d'illustrer les dimensions face auxquelles un nouveau professeur pourrait avoir des attentes ou formuler des anticipations. Le Tableau 4.8-6 permet de distinguer les différentes catégories d'anticipations que nous avons utilisées pour analyser le CVRPE des nouveaux professeurs. La première catégorie concerne les attentes que peut avoir un professeur envers lui-même. Ces attentes peuvent être qualifiées d'« actives » en comparaison aux attentes qu'il peut avoir envers autrui (collègues, étudiants, etc.) ou d'autres éléments (établissement, organisation, etc.) et que l'on qualifie de « passives » (Theureau, 2006)

Tout comme pour la catégorisation des engagements ou préoccupations, les travaux de Theureau (2006) pour le développement de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action fournissent peu d'outils ou de moyens pour arriver à catégoriser et à regrouper les nombreuses connaissances qui peuvent émerger chez des participants dont le cours de vie relatif est analysé. Par conséquent, pour la catégorisation des éléments du référentiel de connaissances que les nouveaux professeurs peuvent mobiliser, nous avons utilisé la typologie des connaissances associées à l'enseignement proposée dans le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Koehler et Mishra (2008) et Mishra et Koehler (2006). Tel qu'illustré dans la Figure 4.8-1, ce modèle propose de classer les connaissances mobilisées par les professeurs selon qu'elles sont associées à des connaissances sur le contenu (C), des connaissances pédagogiques (P) ou des connaissances technologiques (T). Ce modèle propose aussi de catégoriser les connaissances appartenant à ces trois premières catégories. Nous retrouvons les connaissances amalgamées entre la pédagogie et le contenu disciplinaire (Shulman, 1986) comme les connaissances que peut avoir un enseignant des connaissances des étudiants. Dans le modèle TPACK, il s'agit des connaissances pédagogiques axées sur le contenu (PC). De la même manière, les connaissances technologiques axées sur le contenu (TC) sont des connaissances où la technologie et le contenu sont liés. Un exemple de ce type de connaissances pourrait être les logiciels utilisés

Tableau 4.8-6

Catégories d'attentes ou d'anticipations pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs

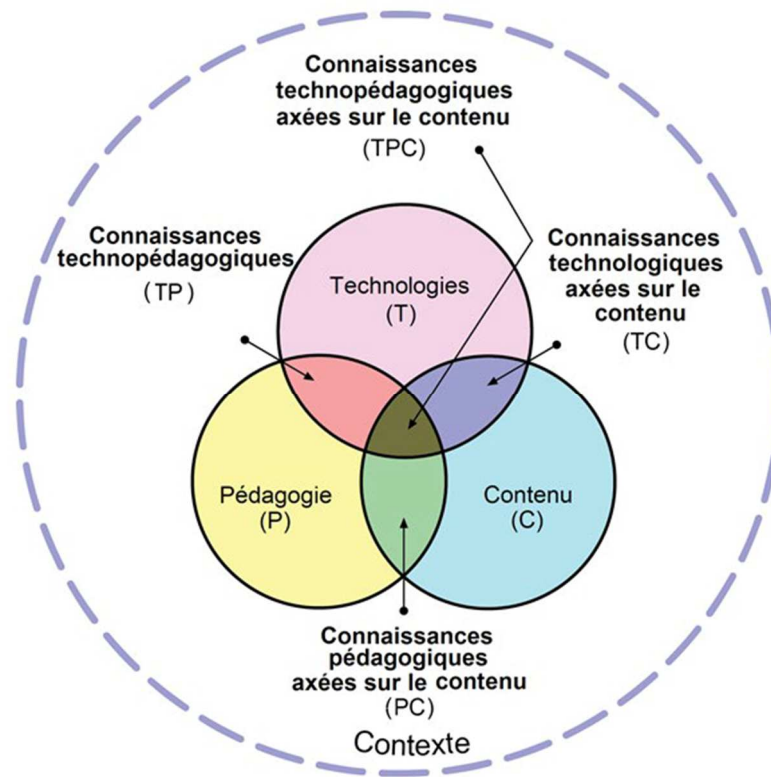
Catégories d'attentes ou d'anticipations	Définitions	Exemples
Envers le professeur	Anticipation active de l'acteur envers lui-même.	Attente liée au professeur pour qu'il consulte les sites web de cours de ses collègues. (Participant 1)
Attentes liées à la direction ou des collègues enseignants	Anticipation passive de l'acteur envers sa direction et ses collègues enseignants.	Attente liée à ses collègues pour qu'ils partagent leurs façons d'enseigner dans le domaine disciplinaire. (Participant 2)
Attentes liées aux auxiliaires et collaborateurs	Anticipation passive de l'acteur envers les auxiliaires d'enseignement ou les personnes-ressources qui collaborent au cours.	Attente liée aux personnes-ressources pour qu'elles évaluent les groupes d'étudiants de la même manière. (Participant 4)
Attentes liées aux étudiants	Anticipation passive de l'acteur envers les étudiants.	Attentes liées aux étudiants pour qu'ils consultent les tutoriels pour faire des cartes conceptuelles s'ils en ont besoin. (Participant 3)
Envers l'établissement	Anticipation passive de l'acteur envers l'établissement.	Attente liée à l'établissement pour qu'il fournisse des listes à jour des étudiants inscrits au cours. (Participant 4)
Envers le personnel de l'établissement	Anticipation passive de l'acteur envers le personnel de l'établissement.	Attente liée à la conseillère à la documentation de la bibliothèque pour qu'elle dispense une formation à la recherche documentaire aux sous-groupes d'étudiants. (Participant 3)
Envers son entourage	Anticipation passive de l'acteur envers son entourage (famille, amis, etc.)	Attente liée au membre de sa famille proche pour qu'il lui donne des conseils pédagogiques par rapport à l'organisation des contenus de son cours. (Participant 1)

dans un domaine disciplinaire pour traiter des données. De plus, le modèle TPACK propose une catégorie de connaissances identifiées comme étant des connaissances technopédagogiques (TP). Il s'agit alors de connaissances portant sur les façons dont les technologies peuvent contribuer à l'enseignement. Les connaissances sur l'utilisation du logiciel PowerPoint pour faire des exposés en classe constituent des exemples qui entrent dans cette catégorie.

Le modèle TPACK propose de distinguer des connaissances technopédagogiques axées sur le contenu (TPC) où une réelle intégration des TIC a lieu dans l'enseignement. Par exemple, les connaissances que peut avoir un professeur sur

l'utilisation d'un logiciel de statistiques peut permettre aux étudiants d'apprendre à employer une procédure d'analyse précise.

Une des limites du modèle TPACK est qu'il ne distingue pas les connaissances selon leur niveau de généralité. Par exemple, un enseignant peut avoir des connaissances sur la façon de faire un exposé qui, selon le modèle TPACK, entre dans la catégorie « Pédagogie ». Ce même enseignant pourrait également avoir des connaissances sur le déroulement d'un exposé dans une séance de cours récente. Cette connaissance concrète et située dans le temps n'a pas le même niveau de généralité que la précédente, mais demeure quand même tout aussi importante pour décrire le CVRPE d'un professeur. Ainsi, pour catégoriser les connaissances mobilisées par les nouveaux professeurs, nous avons distingué les connaissances



Reproduction autorisée, © 2012. TPACK.org

Figure 4.8-1 - Modèle TPACK « Technological Pedagogical and Content Knowledge

dans le modèle TPACK selon qu'elles sont situées plus près d'un pôle « local » ou d'un pôle plus « global » (Theureau, 2004). Par exemple, une connaissance associée à la planification d'un cours donné peut être catégorisée comme une connaissance « locale ». Par contre, une connaissance associée à la planification d'un cours dans son ensemble peut être catégorisée par l'étiquette « générales ».

Finalement, nous avons réalisé une sous-catégorisation de toutes les catégories du modèle TPACK modifié présenté précédemment. Ici encore, nous avons obtenu ce deuxième niveau de catégorisation par un processus de catégorisation émergente (Glaser, 1965). Le Tableau 4.8-7 présente des exemples de types de connaissances qui ont servi pour l'analyse des CVPRE des participants. Le tableau dans l'annexe J, présente l'ensemble des types de connaissances, les sous-catégories observées chez les nouveaux professeurs, leur définition et un exemple qui ont été utilisés.

En ce qui concerne la catégorisation des représentations, Theureau (2004, 2006) distingue ces derniers en fonction de trois types selon qu'ils sont perceptifs, proprioceptifs ou mnémoniques. Par ailleurs, il s'avère qu'un représentant peut être occasionné par une unité de cours d'expérience antérieure d'un participant (Theureau, 2006). Par exemple, un professeur décide d'inclure un examen dans son cours (unité de cours d'expérience). Il découle de cette décision qu'il doit construire un examen. Cette unité devient ainsi le représentant d'une seconde unité (construction de l'examen). Dans le même sens, cette unité liée à la construction d'un examen devient le représentant d'une troisième unité (élaboration des questions de l'examen). Ainsi, nous avons utilisé ces types à l'exception des représentations proprioceptifs qui n'ont pas été documentés chez les nouveaux professeurs interrogés.

Tableau 4.8-7

Exemples de types de connaissances pour l'analyse du CVRPE de nouveaux professeurs

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
			<u>Contenu (C)</u>	
Connaissances de la planification du cours		X	Connaissance spécifique sur les contenus du cours liée à la planification du cours.	Certains éléments de contenu sont plus importants que d'autres et sont considérés comme essentiels de la part du professeur. (Participant 1)
			<u>Pédagogique (P)</u>	
Connaissances des étudiants du cours	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée aux caractéristiques des étudiants qui suivent le cours.	Les étudiants n'ont qu'une allocation de 4 heures par semaine pour travailler sur leur cours. (Participant 2)
			<u>Technologique (T)</u>	
Connaissances de l'établissement		X	Connaissance technologique spécifique liée à l'établissement.	Le service de soutien technopédagogique offre un service de serveur pour diffuser des vidéos en « streaming ». (Participant 3)
			<u>Pédagogique axée sur le contenu (PC)</u>	
Caractéristiques des cours selon leur niveau	X		Connaissance pédagogique générale liée au contenu et au niveau du cours.	Les étudiants de niveau de maîtrise doivent aller plus loin et réfléchir sur leurs futures pratiques professionnelles. (Participant 3)
			<u>Technopédagogique (TP)</u>	
Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée au matériel d'enseignement du cours.	Le site web contient le document de présentation de la deuxième étude de cas. (Participant 4)
			<u>Technologique axée sur le contenu (TC)</u>	
Connaissances de l'utilisation des TIC	X	X	Connaissance technologique générale ou spécifique axée sur le contenu et liée à l'utilisation des TIC.	Il est possible de faire des diaporamas PowerPoint avec des commentaires audio qui prennent la forme de vidéos. (Participant 3)
			<u>Technopédagogique axée sur le contenu (TPC)</u>	
Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours		X	Connaissance technopédagogique spécifique axée sur le contenu et liée	Les diaporamas PowerPoint sont préparés en fonction des contenus précisés dans les objectifs spécifiques des

Tableau 4.8-7

Exemples de types de connaissances pour l'analyse du CVRPE de nouveaux professeurs

Sous-catégories	<u>Pôles</u>		Définitions	Exemples
	Général	Local		
			au matériel d'enseignement du cours.	séances. (Participant 1)
			<u>Contexte</u>	
Caractéristiques de la carrière du professeur		X	Connaissance contextuelle spécifique liée à la carrière du professeur.	Depuis l'été 2014, la professeure est la seule responsable du cours. (Participante 4)

Le Tableau 4.8-8 présente la typologie des représentamens que nous avons utilisée pour catégoriser les représentamens (R) observés dans les propos recueillis auprès des nouveaux professeurs. Nous avons catégorisé les représentamens observés selon qu'ils sont mnémoniques, perceptifs (i.e. issus de l'environnement des nouveaux professeurs, liés aux actions ou aux comportements des étudiants ou encore découlant du déroulement du cours). Finalement, certains représentamens ont été associés à des unités de cours d'expérience antérieures des nouveaux professeurs.

Tableau 4.8-8

Types de représentamens pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs

Types de représentamens	2^e niveau	Définitions	Exemples
Mnémonique (souvenir)		Souvenir ou connaissance mnémonique qui amène l'acteur à agir.	Le conseiller pédagogique du programme est un spécialiste dans l'organisation de cours et peut valider les libellés des apprentissages-clés choisis pour le cours. (Participante 3)
Perceptif	L'environnement, l'entourage, les collègues, etc.	Perception associée à l'environnement de travail qui amène l'acteur à agir.	Ancien enseignant du cours partage son matériel de cours : notes de cours, diaporamas, exercices, examens et évaluations du cours. (Participante 2)
	Actions ou comportements des étudiants.	Perception associée aux actions ou aux comportements des étudiants dans le cours qui incite l'acteur à agir.	Les étudiants posent des questions à la professeure par courriel. (Participante 3)
	Déroulement du cours.	Perception associée au déroulement du cours qui incite l'acteur à agir.	Au fil des séances, les échanges après les présentations des équipes d'étudiants se sont essoufflés. (Participant 1)
Conséquences d'une unité de cours d'expérience (U→R)		Unité de cours d'expérience antérieure qui amène l'acteur à agir.	La professeure observe une confusion chez les personnes-ressources dans la deuxième étude de cas. (Participante 4)

Pour la catégorisation des interprétants identifiés dans les CVRPE des nouveaux professeurs, nous avons utilisé les travaux de Sève et al. (2002) qui distinguent deux types d'interprétants, c'est-à-dire des interprétants où les acteurs construisent de nouvelles connaissances ou lorsqu'ils valident des connaissances.

Dans le premier cas, les acteurs réalisent des inférences déductives, inductives, abductives à partir de leurs observations, actions, réflexions, etc., d'où résultent de nouvelles connaissances. Dans le second cas, la validation peut venir confirmer, mettre en doute ou invalider des connaissances de l'acteur.

Theureau (2004, 2006) propose aussi une autre forme d'interprétant (Abduction) où l'acteur formule une hypothèse à propos d'une idée, d'une réflexion, etc., mais pour laquelle la validation ou l'expérimentation reste à faire pour pouvoir envisager de la considérer comme une nouvelle connaissance Theureau (2004, 2006).

Par ailleurs, comme le soulignent Sève et al. (2002), dans certains cas le processus de validation et de confirmation des interprétants peut amener à infirmer des connaissances de l'acteur. Nous parlerons alors de mise en doute.

Ainsi, tel qu'illustré dans le Tableau 4.8-9, nous avons donc distingué, dans le cadre de ce doctorat, les interprétants des nouveaux professeurs en fonction de leur création, de leur validation, de leur mise en doute ou s'ils ont amené à la formulation d'hypothèse à valider ultérieurement.

Tableau 4.8-9

Types d'interprétants pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs

Types d'interprétants	Définitions	Exemples
Création	Interprétant qui représente la construction ou la création d'un nouvel élément de référentiel	Lors des discussions, les étudiants sont capables de porter des jugements. (Participante 3)
Hypothèse	Interprétant qui illustre une forme d'explication pour expliquer une situation, une perception, etc., cette explication conservant un statut de connaissance ou d'hypothèse à confirmer.	La mauvaise conclusion de la deuxième séance du cours est possiblement associée à un manque d'expérience en enseignement de la part du professeur. (Participant 1)
Validation	Interprétant qui confirme une connaissance.	Il est nécessaire de toujours expliquer aux étudiants pourquoi tel ou tel matériel d'enseignement est important. (Participante 4)
Mise en doute	Interprétant qui infirme partiellement ou en totalité une connaissance.	Il est moins certain que les étudiants apprécient avoir des bouts des éléments de programmation dans le matériel d'enseignement comme les diapositives. Il faudrait donc envisager de présenter les lignes de programmation seulement dans les notes de cours. (Participante 2)

4.8.6 L'identification des regroupements d'unités de cours d'expérience.

L'étape de documentation des unités de cours d'expérience et celle de la catégorisation des composantes du signe hexadique associées à ces unités de cours d'expérience permettent de faire une analyse « à plat » du CVRPE des nouveaux professeurs. Une telle analyse permet d'obtenir une description du CVRPE des nouveaux professeurs. En plus de permettre l'identification des unités de cours d'expérience qui composent ce CVRPE, elle permet de considérer l'ensemble des signes hexadiques (préoccupations, anticipations, représentations et connaissances) associés à ces dernières. Finalement, cette analyse nous permet d'identifier les interprétants réalisés avec ces unités de cours d'expérience.

Afin de compléter cette description, à l'instar de Sève et al. (2002), nous nous sommes appuyés sur l'hypothèse de Theureau (1992) à l'effet que les signes

hédriques peuvent être regroupés en structures significatives plus larges de manière à comprendre les cohérences d'ensemble entre les unités d'expérience et leur dynamique temporelle. Cette façon de faire nous apparaît tout à fait pertinente pour atteindre le premier objectif de ce doctorat, soit celui de décrire le CVRPE des nouveaux professeurs.

Dans ce sens, nous avons donc identifié quatre types de regroupement d'unités de cours d'expérience dans les CVRPE analysés : des séquences, des synchrones, des séries et des trajectoires. Chacun de ces types de regroupement est décrit ci-après.

Séquences

Tel que présenté à la section 4.8.3, l'utilisation de l'outil du cours de vie relatif à une pratique de l'observatoire sémiologique du cours d'action nécessite de travailler avec des données qui se situent dans des empan temporels de durées variables. Ainsi, il est possible que dans un même empan temporel, des unités de cours d'expérience se retrouvent dans une relation séquentielle où un engagement commun se poursuit. Nous nous retrouvons alors dans une situation où la résultante d'une unité de cours d'expérience détermine le déclenchement d'une autre unité de cours d'expérience. Theureau (2004) parle alors de relations de cohérence séquentielle.

Nous avons donc identifié avec l'étiquette « séquence » ces regroupements d'unités de cours d'expérience où la résultante d'une unité de cours d'expérience détermine le déclenchement d'une autre unité de cours d'expérience.

Le Tableau 4.8-10 illustre un exemple de séquence observée dans le CVRPE de Julie. Dans cet exemple, cette séquence s'amorce par la recherche d'un volume différent pour son cours. Elle en vient à décider de ne pas utiliser de volume et de faire des notes de cours complètes par elle-même. Ces trois unités ont été regroupées sous une séquence (ici nommée « Décide de faire des notes de cours complètes »).

Tableau 4.8-10

Exemple de séquence d'unités de cours d'expérience dans le CVRPE de Julie

Unités de cours d'expérience impliquées (U)	Séquence (SU)
- U - Cherche un volume différent de celui utilisé dans les années antérieures.	SU- Décide de faire des notes de cours complètes.
- U - Décide de ne pas utiliser de volume de référence.	
- U - Décide de faire des notes de cours complètes.	

Synchrones

Par ailleurs, Theureau (2004) indique qu'il peut y avoir une relation de cohérence entre deux unités de cours d'expérience, mais pas en termes d'ordre de réalisation. Il parle alors de relations de cohérence synchronique. Ainsi, dans un même empan temporel, des unités de cours d'expérience apparentées peuvent se dérouler de manière concomitante. Ces relations de cohérence synchronique peuvent être attribuées à un certain nombre d'unités des cours d'expérience, mais également à des séquences, telles que définies précédemment.

Dans le cadre de ce doctorat, nous avons attribué l'étiquette de « synchrone », à un ensemble d'unités de cours d'expérience ou aux séquences d'unités de cours d'expérience se déroulant de manière concomitante au sein du même empan temporel (mais pas de manière successive) et portant sur un ou des engagement(s) commun(s).

Le Tableau 4.8-11 illustre un exemple de synchrone qui a été observée dans le CVRPE de David. Lors de cette dernière, il explore ce qui se fait dans des cours apparentés à celui qu'il élabore. Cette exploration se fait de multiples façons comme celle de consulter les plans de cours de ses collègues, explorer des sites web de cours, etc. Toutes ces façons de procéder ont le même objectif et se déroulent dans le même empan temporel sans pour autant avoir un ordre de réalisation séquentiel.

Tableau 4.8-11

Exemple de trajectoire d'unités de cours d'expérience dans le CVRPE de David

Unités de cours d'expérience impliquées (U)	Synchrone (SYU)
- U - Consulte des plans de cours de ses collègues.	SYU- Explore ce qui se fait dans les autres cours apparentés au sien.
- U - Consulte les sites web de cours de ses collègues.	
- U - Discute de son cours avec ses collègues.	
- U - Consulte des plans de cours provenant d'autres départements et d'autres universités.	
- U - Observe différentes façons de structurer les contenus.	

Séries

Nous avons utilisé un troisième regroupement d'unités de cours d'expérience dans le cas où des unités de cours d'expérience ou des regroupements d'unités de cours d'expérience (séquences ou synchrones) se déroulent dans plus d'un empan temporel (et non dans un même empan temporel comme pour les séquences et les synchrones) et où un engagement global émerge. À l'instar de Flandin (2015), nous avons utilisé l'étiquette de « série » pour ces regroupements d'unités de cours d'expérience.

Le Tableau 4.8-12 illustre un exemple de série d'unités de cours d'expérience observées dans le CVRPE de Maude. Ainsi après avoir intégré un travail de recherche évalué, Maude fournit un plan de rédaction détaillé aux étudiants à la 11e semaine du cours. De plus, entre la 12e et la 14e semaine du cours, elle revient sur la rédaction de ce travail de recherche pour s'assurer que tout soit conforme à ses attentes. Cet enchaînement d'unités de cours d'expérience portant sur la réalisation du travail de recherche illustre une série d'unités de cours d'expérience où Maude voit au bon déroulement dudit travail de recherche en souhaitant que les étudiants travaillent de la bonne manière, soient en mesure de faire un bon travail, etc.

Tableau 4.8-12

Exemple de séries d'unités de cours d'expérience dans le CVRPE de Maude

Unités de cours d'expérience impliquées	Empans temporels					Série (SÉ)
	H-14 – A-14	1 ^{re} séance	5 ^e sem.	11 ^e sem.	12 ^e - 14 ^e sem.	
U - Intègre un travail de recherche en équipe sur un enjeu socio-culturel.	X					
U - Intègre une formation documentaire obligatoire à la bibliothèque.	X					
U - Demande aux étudiants d'indiquer leurs intérêts pour le travail de recherche.		X				
U - Intègre une formule de rencontres sous forme de séminaires.		X				SÉ- Voit au bon déroulement du travail de recherche des étudiants
U - Indique aux étudiants qu'ils doivent se préparer pour les rencontres sous forme de séminaires.		X				
U - Suit une formation sur l'utilisation des cartes conceptuelles			X			
U - Fournit aux étudiants un plan détaillé pour le travail écrit.				X		
U - Revient sur la rédaction du travail de recherche.					X	

Trajectoires

La quatrième forme de regroupement que nous avons utilisée pour analyser les unités de cours d'expérience du CVRPE des nouveaux professeurs est celle des « trajectoires ». Ce type de regroupement comprend des unités de cours d'expérience ou des regroupements de cours d'expérience (séquence, synchrone ou série) qui, de prime abord, sont indépendants, mais qui, au fil des empans temporels identifiés, font écho plus globalement à un ou des engagement(s) plus large(s). Par exemple, un nouveau professeur peut de façon relativement indépendante planifier les contenus qu'il va aborder dans son cours et construire un examen pour la semaine X. Tout au long de son cours, il constate qu'il a planifié aborder un trop grand nombre de contenus et est obligé de réviser et d'ajuster ces contenus en

fonction du temps qu'il reste au cours, ses préférences, les objectifs du cours, etc. Ce travail d'ajustement peut avoir des conséquences sur son examen déjà construit et l'obliger à le modifier. Dans la situation présente, l'analyse du CVRPE du nouveau professeur permettrait d'observer des unités de cours d'expérience ou des regroupements d'unités de cours d'expérience relativement indépendants, mais lorsqu'analysés de manière plus globale, permettent de constater que les contenus à aborder dans le cours combinent des préoccupations ou des engagements qui influenceront les contenus à enseigner dans les séances de cours restantes, mais également la construction de l'examen à venir. Dans ce genre de situation, lors de l'analyse des CVRPE des participants, nous parlerons alors d'une trajectoire.

Le Tableau 4.8-13 contient un exemple de trajectoire observée dans le CVRPE de Maude et qui porte sur l'analyse des évaluations des apprentissages qu'elle fait dans son cours. Cet exemple illustre comment Maude réalise un ensemble d'unités de cours d'expérience qui, au départ, sont relativement indépendantes, par exemple : modifier les évaluations dans son cours, voir au bon déroulement du travail de recherche qu'elle demande aux étudiants et analyser l'évaluation avec des cartes conceptuelles. À un niveau plus global, ces unités et regroupements d'unités de cours d'expérience peuvent être associés aux préoccupations de Maude afin que les évaluations des apprentissages prévues dans son cours se déroulent bien. Dans ce cas-ci, Maude est préoccupée par le fait que les évaluations à réaliser soient cohérentes avec la démarche du cours, que les étudiants comprennent les consignes des travaux, que le travail en équipe aille bien, etc.

Tableau 4.8-13

Exemple de trajectoire d'unités de cours d'expérience dans le CVRPE de Maude

Unités de cours (U) et séquences d'unités de cours d'expérience (SU) impliquées (Empan temporel)	Synchrone (SYU)	Série (SÉ)	Trajectoire
- U - Analyse les évaluations des apprentissages dans le cours. (Automne 2013)			
<ul style="list-style-type: none"> - U - Intègre une évaluation individuelle sur l'analyse des biais personnels des étudiants. (H-14 – A-14) - U - Intègre un travail de recherche en équipe sur un enjeu socio-culturel. (H-14 – A-14) - U - Intègre une évaluation de la participation lors des séminaires (H-14 – A-14) 	SYU - Modifie les évaluations du cours		
<ul style="list-style-type: none"> - U - Intègre un travail de recherche en équipe sur un enjeu socio-culturel. (H-14 – A-14) - U - Intègre une formation documentaire obligatoire à la bibliothèque. (H-14 – A-14) - U - Demande aux étudiants d'indiquer leurs intérêts pour le travail de recherche. (1^{ere} séance) - U - Intègre une formule de rencontres sous forme de séminaires. (1^{ere} séance) - U - Indique aux étudiants qu'ils doivent se préparer pour les rencontres sous forme de séminaires. (1^{ere} séance) - U - Suit une formation sur l'utilisation des cartes conceptuelles. (5^e semaine) - U - Fournit un plan détaillé aux étudiants pour le travail écrit. (11^e semaine) - U - Revient sur la rédaction du travail de recherche. (12^e-14^e semaine) 			Analyse les évaluations des apprentissages dans le cours
		SÉ- Voit au bon déroulement travail de recherche des étudiants	

<ul style="list-style-type: none"> - U - Intègre un travail de recherche en équipe sur un enjeu socio-culturel. (H-14 – A-14) - U - Appréhende une mauvaise compréhension des étudiants à propos de l'évaluation avec une carte conceptuelle. (9^e semaine) - U - Satisfait de l'évaluation avec la carte conceptuelle (11^e semaine) 	<p>SÉ - Analyse l'évaluation à l'aide de cartes conceptuelles</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Intègre un travail de recherche en équipe sur un enjeu socio-culturel. (H-14 – A-14) - SU - Intervient dans la gestion des travaux d'équipes (Ind) <ul style="list-style-type: none"> o U - Demande à des équipes d'étudiants de prendre un rendez-vous pour le rencontrer (12-14) o U - Reprend la correction avec les équipes d'étudiants convoquées (12-14) 	<p>SÉ - Intervient dans la gestion des travaux d'équipe</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Intègre une évaluation individuelle sur l'analyse des biais personnels des étudiants. (H-14 – A-14) - U - Appréhende une mauvaise compréhension des étudiants à propos de l'évaluation des biais personnels. (Ind) - U - Constate que les étudiants portent un jugement rapide et erroné à leur égard dans le module 1. (15^e semaine) 	<p>SÉ -Analyse l'évaluation sur les biais individuels des étudiants</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate que les évaluations fonctionnent bien. (15^e semaine) 	

4.8.7 L'identification des archétypes et des modes d'engagements

La combinaison de l'analyse « à plat » des unités de cours d'expérience et de leurs composantes du signe hexadique présentée à la section 4.8.4 ainsi que celle de l'analyse de l'enchaînement des unités de cours d'expérience sous forme de regroupements, présentée à la section 4.8.7, permettent une analyse synoptique qui facilite l'identification d'enchaînements d'unités de cours d'expérience significatifs qui émergent des CVRPE des nouveaux professeurs. Tout comme Flandin (2015), nous avons identifié des « archétypes » qui modélisent, à un niveau plus global, l'organisation et l'enchaînement des unités et regroupements d'unités de cours d'expérience portant sur des engagements ou préoccupations des nouveaux professeurs. Ces enchaînements représentent des engagements typiques des nouveaux professeurs. Ils ont été identifiés en comparant les différentes unités de cours d'expérience ainsi que les regroupements d'unités en tentant de reconnaître des préoccupations ou des engagements communs.

À terme, l'analyse des CVRPE des participants a permis d'identifier douze archétypes chez les quatre nouveaux professeurs interrogés. Ces archétypes, présentés dans le Tableau 4.8-14, portent sur le design pédagogique de leur cours, le pilotage de leur cours, leur prise de recul sur leurs pratiques d'enseignement, leur développement professionnel, la gestion de leur auxiliaire d'enseignement ainsi que leurs relations avec leurs collègues enseignants.

Tableau 4.8-14

Liste des archétypes identifiés dans le CVRPE des nouveaux professeurs

Archétypes	Définitions
Planifie et révisé le design pédagogique de son cours.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la planification et révision du design pédagogique de son cours
Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à l'adaptation du design pédagogique de son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants.
Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à l'adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement.
Valide le design pédagogique de son cours.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la validation du design pédagogique de son cours.
Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours.
Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés au pilotage du cours et au soutien des étudiants.
Essaie de favoriser les interactions dans son cours.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la facilitation des interactions.
Ajuste son cours au niveau de connaissances des étudiants.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés aux ajustements apportés au cours pour considérer le niveau de connaissances.
Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la réflexion du nouveau professeur sur ses pratiques d'enseignement.
Gère le personnel assistant dans son cours.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la gestion du personnel impliqué dans son cours.

Suite à l'identification des archétypes, nous les avons catégorisés comme l'ont fait Sève et al. (2006) sur la base d'un ou d'engagements plus généraux. Dans le cas

présent, des engagements généraux liés au travail des nouveaux professeurs ont été identifiés et nous ont permis d'identifier des modes d'engagement.

Le Tableau 4.8-15 permet de constater que ces modes d'engagement portent sur la planification, la révision, l'adaptation et la validation du design pédagogique de leur cours. Ils portent également sur d'éventuels changements qu'ils voudraient apporter à leur cours, la réalisation à proprement parler de leur cours, leurs réflexions sur leurs pratiques d'enseignement et la gestion du personnel impliqué dans leur cours.

Tableau 4.8-15

Liste des archétypes et modes d'engagements identifiés dans le CVRPE des nouveaux professeurs

Archétypes	Modes d'engagements	Définitions
Planifie et révisé le design pédagogique de son cours. Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants.	Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont.	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la planification et révision du design pédagogique de son cours en amont.
Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement Valide le design pédagogique de son cours.	Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la validation et l'adaptation du design pédagogique de son cours en amont.
Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours. Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants. Essaie de favoriser les interactions dans son cours.	Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours Réalisation de son cours	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la réflexion continue sur des changements importants à apporter dans son cours. Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la réalisation de son cours.
Ajuste son cours au niveau de connaissances des étudiants. Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement.	Réflexion sur ses pratiques d'enseignement	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la réflexion continue sur ses pratiques d'enseignement.
Gère le personnel assistant dans son cours.	Gestion du personnel impliqué dans son cours	Unités de cours d'expérience et regroupements d'unités du nouveau professeur, liés à la gestion continue du personnel impliqué dans son cours.

4.8.8 Synthèse de l'analyse des données

Avant de poursuivre, il nous apparaît nécessaire de résumer le processus d'analyse des données que nous avons réalisée dans le cadre de ce doctorat. Dans ce sens, le Tableau 4.8-16 présente les étapes d'analyse, leurs objectifs et les résultats obtenus pour documenter le CRVPE des nouveaux professeurs.

Tableau 4.8-16

Synthèse de l'analyse des données pour documenter le CRVPE des nouveaux professeurs

Étapes	Buts visés	Résultats
1- L'analyse préliminaire des traces.	<ul style="list-style-type: none"> Permettre à l'observateur-analyste de se familiariser avec le contexte des participants 	<ul style="list-style-type: none"> Canevas d'entrevue pour les nouveaux professeurs.
2- La transcription des données.	<ul style="list-style-type: none"> Élaborer les protocoles d'analyse des CVPRE des nouveaux professeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Protocoles d'analyse des CVPRE des nouveaux professeurs (n= x protocoles (1 par participant))
3- La reconstitution chronologique des unités de cours d'expérience.	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les emfans temporels des CVPRE des nouveaux professeurs. 	
<u>L'identification et l'analyse des composantes du signe hexadique</u>		
4- La documentation des unités de cours d'expérience.	<ul style="list-style-type: none"> Identification des composantes du signe hexadique associées aux unités de cours d'expérience identifiées. Identification des éléments extrinsèques associés des CVPRE des nouveaux professeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiches descriptives des unités de cours d'expérience des CVPRE des nouveaux professeurs.
5- La catégorisation des composantes du signe hexadique associées aux unités de cours d'expérience.	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les catégories et types de signes associés aux unités de cours d'expérience. Coder l'ensemble des unités documentées 	<ul style="list-style-type: none"> Données pour l'analyse « à plat » des CVPRE des nouveaux professeurs.
6- L'identification des regroupements des unités de cours d'expérience.	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les enchaînements d'unités de cours d'expérience. Analyser la distribution des unités de cours d'expérience au fil des emfans temporels. 	<ul style="list-style-type: none"> Données pour l'analyse des enchaînements d'unités de cours d'expérience au fil des emfans temporels
7- L'identification des archétypes et des modes d'engagement.	<ul style="list-style-type: none"> Identification des archétypes. Identification des modes d'engagements. 	<ul style="list-style-type: none"> Données pour l'analyse des CVPRE des nouveaux professeurs

4.8.9 L'analyse des CVRPE des nouveaux professeurs

En ce qui concerne l'analyse des CVRPE des nouveaux professeurs et la présentation des résultats obtenus, nous avons procédé en deux temps.

Dans un premier temps, nous avons analysé et présenté les nouveaux professeurs en commençant par leur contexte. Par la suite, nous avons présenté leur CVPRE en utilisant les modes d'engagement présentés précédemment. Dans l'analyse et la présentation des modes d'engagement, nous nous sommes arrêtés à traiter les unités de cours d'expérience ainsi que les regroupements d'unités. Nous avons aussi analysé et présenté les principales composantes du signe qui caractérisent les modes d'engagement. Finalement, nous avons analysé et présenté les éléments extrinsèques qui aident à mieux comprendre la nature des modes d'engagement des participants.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une comparaison des CVRPE des nouveaux professeurs. Ici encore, nous avons commencé par comparer les contextes de réalisation des CVPRE de manière à identifier les similitudes et les différences. Par la suite, nous avons comparé les CVRPE en fonction des modes d'engagement.

4.9 Les critères de validité

Selon Van der Maren (2003), toutes les recherches scientifiques sont confrontées à cinq exigences identiques pour démontrer leur valeur.

1- La qualité du rapport des données au réel dont elles sont une trace. Dans le cadre de ce doctorat, les données recueillies trouveront leur fidélité dans le fait qu'elles ont été obtenues directement auprès des acteurs qui sont en jeu dans l'objet d'étude. Le fait que les nouveaux professeurs eux-mêmes aient fourni des données conscientes et prérefléchies sur leurs pratiques d'enseignement assure une vraisemblance à ces données (Theureau, 2006).

2- La validité interne du plan de recherche amène à vérifier la consistance du programme de recherche. Cette validation interne peut être obtenue par différents moyens tels que la validation des données par les sujets (Karsenti et Demers, 2011;

Paillé et Mucchielli, 2012; Roy, 2010; Van der Maren, 1996, 2003), l'atteinte d'un niveau de saturation pour les données recueillies (Mucchielli, 2013; Savoie-Zajc, 2010; Van der Maren, 2003) et la tenue d'un journal de bord (Mucchielli, 2013; Roy, 2010; Savoie-Zajc, 2011).

Dans le cadre de ce doctorat, nous avons réalisé une pratique d'entrevue avec une professeure (direction de recherche) à titre d'entrevue pilote. Ainsi, il a été possible pour l'observateur-analyste de mettre en pratique, dans un contexte réel, les techniques et les conditions nécessaires au déroulement d'entrevues efficaces. De plus, il a été possible d'apporter les correctifs et modifications nécessaires sur le plan méthodologique. Cela a permis d'optimiser le processus de cueillette de données pour les autres séries d'entrevues.

En ce qui concerne l'atteinte d'un niveau de saturation dans la collecte de données, deux éléments ont été considérés. Le premier a été d'observer le moment où le nombre d'unités de cours d'expérience évoquées par les participants a commencé à décroître. Le second élément a été d'observer le moment où le nombre de signes hexadiques associés aux unités de cours d'expérience a commencé à diminuer. Autrement dit, à partir du moment où les participants n'ont plus évoqué de nouvelles unités de cours d'expérience et qu'ils ne mentionnaient plus de signes hexadiques pour décrire ces unités de cours d'expérience, il a été constaté qu'un niveau de saturation avait été atteint dans la cueillette de données.

Finalement, un journal de bord a été rédigé pendant la cueillette et l'analyse des données. Tel que suggéré par Mucchielli (2013, Roy (2010) et Savoie-Zajc (2011), nous y avons consigné des notes générales, des réflexions personnelles, des ébauches d'explication, des descriptions globales et des questions de l'observateur-analyste. Cet outil nous a également permis de noter des réflexions et modifications méthodologiques apportées pendant la cueillette et l'analyse des données de manière à vérifier l'adéquation et la consistance entre les objectifs du projet et la méthodologie utilisée. Après des relectures répétées, cet outil nous a permis de tisser des liens entre des observations et d'assurer une meilleure compréhension de

l'objet d'étude et une plus grande justesse des résultats obtenus pour le décrire. (Roy, 2010).

Par ailleurs, au moment de la collecte des données par le biais des entrevues, l'observateur-analyste a consigné, par écrit, des unités de cours d'expérience (actions, communications, réflexions, émotions, etc.) évoquées par les participants. De plus, il a procédé à une réécoute des dernières entrevues de chaque participant. Cette façon de faire a permis à l'observateur-analyste de compléter les canevas d'entrevue élaborés préalablement et de relancer les participants pour leur faire expliciter davantage les éléments de leur CVRPE. Ces notes et réécoutes ont également permis de constituer une synthèse des principales unités de cours d'expérience qui a été présentée à chacun des participants lors de leur dernière entrevue. Cet exercice a permis la validation des informations recueillies par les participants et, si nécessaire, les a incités à compléter les éléments évoqués.

3- La validité externe concerne le transfert possible des résultats issus de l'analyse de données pour une généralisation. L'utilisation d'une méthode de recherche fondée sur l'étude de cas multiples au sein d'un échantillon bien défini permet d'obtenir des données riches (entrevues) et contextualisées (environnement) qui assurent un transfert des résultats dans d'autres situations similaires.

Dans le cadre de ce doctorat, cette validité externe est obtenue par la multiplicité des cas étudiés. Elle a également été obtenue par la réalisation de rencontres de validation ont été faites auprès d'un groupe de nouveaux professeurs et de conseillers pédagogiques qui œuvrent auprès des nouveaux professeurs. Le fruit de cette validation est présenté dans la section 4.10 ainsi dans certains éléments évoqués lors dans la discussion du chapitre 6. Les lettres de sollicitation utilisées pour inviter les nouveaux professeurs et les conseillers pédagogiques à participer à ces groupes de discussions sont disponibles dans les annexes E et F.

4- L'objectivité qui concerne l'indépendance de la démarche suivie par rapport aux biais techniques, instrumentaux, théoriques et idéologiques. Comme l'indiquent Roy (2010) et Van der Maren (1996), un chercheur a intérêt à expliciter ses préconceptions portant sur ses conceptions de l'éducation, son rapport au réel et à

la vérité (épistémologie), les orientations méthodologiques et théoriques de son projet et les visées de son projet de recherche.

Dans la présente thèse, la tenue du journal de bord a permis d'explicitier ces biais préalablement à la cueillette et à l'analyse des données, mais également pendant ces deux processus.

5- La qualité du rapport des données aux concepts concerne la validité de la description et de l'analyse des données faite par le chercheur par rapport à ce que ferait un autre chercheur dans le même domaine.

Dans la présente recherche, au moment de la transcription des données, cette procédure a été réalisée par un assistant de recherche. L'ensemble des enregistrements des entrevues a été réécouté par l'observateur-analyste afin de vérifier la transcription verbatim des propos évoqués et apporter des corrections lorsque nécessaire.

Finalement, au moment de la catégorisation des composantes du signe hexadique, afin d'assurer une certaine fiabilité au processus d'association des composantes du signe à des catégories et sous-catégories, l'observateur-analyste a utilisé deux stratégies. La première a été de soumettre les catégories qui ont émergé à la directrice de recherche ainsi qu'à une auxiliaire de recherche expérimentée dans les procédures de catégorisation émergente. La seconde stratégie employée fut celle de procéder à une première catégorisation et de refaire le même exercice de catégorisation avec les données, mais en procédant « à l'aveugle » après un minimum de 48 heures. Bien que minimale, cette forme de validation a permis de diminuer les incohérences internes attribuables à l'observateur-analyste (Krippendorff, 2003).

4.10 Les résultats de la validation externes des résultats

La rencontre de validation avec les nouveaux professeurs s'est tenue au terme de la cueillette et l'analyse des données dont les résultats seront présentés dans le chapitre 5 de cette thèse. Cette rencontre, d'une durée de 90 minutes, s'est déroulée en présence de quatre nouveaux professeurs, dont un qui a également

participé à la collecte de données à titre de participant. Lors de cet entretien en groupe, les nouveaux professeurs ont été invités à partager leurs commentaires et réflexions suite à la présentation des résultats et de l'analyse que nous en avons faite.

Lors de cette rencontre, les nouveaux professeurs consultés ont pu confirmer que l'analyse que nous avons faite de leurs pratiques d'enseignement est réaliste. De plus, certains nouveaux professeurs ont indiqué la présentation par modes d'engagement est bonne et que s'ils avaient été participants, ils auraient certainement eu des données à fournir pour alimenter ces derniers.

Certains nouveaux professeurs ont souligné le caractère précis de la recherche menée à propos de l'étude des pratiques d'enseignement. Toutefois, la réalité d'un nouveau professeur comporte plusieurs éléments importants dont font partie les pratiques d'enseignement. Par exemple, les enjeux de recherche, le processus d'obtention de la permanence et les ressources mises à la disposition des nouveaux professeurs lors de leur intégration dans la profession. Selon eux, les résultats présentés portant sur les pratiques d'enseignement sont intéressants, mais ils auraient été tout aussi intéressants de s'intéresser aux autres éléments.

Finalement, les nouveaux professeurs rencontrés en groupe de discussion ont formulé des recommandations afin d'aider à la présentation des données et de l'analyse que nous avons réalisée.

Avec la même intention de validation des résultats et de l'analyse que nous avons réalisée, une rencontre a également été tenue auprès de huit conseillers pédagogiques de l'établissement d'appartenance des nouveaux professeurs. Lors de cette rencontre de 90 minutes, les conseillers pédagogiques ont été invités à partager leurs commentaires et réflexions.

À notre avis, les conseillers pédagogiques de par leurs expériences d'accompagnement et de formation des nouveaux professeurs d'université, représente des personnes qui sont en mesure de valider les résultats que nous avons obtenus par rapport aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs,

mais également à propos des mesures de soutien et de développement professionnel que nous avons identifiées.

Plusieurs des conseillers pédagogiques ont souligné la richesse des données recueillies qui permet une description fine des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. De plus, selon eux, il y a une cohérence entre les données recueillies et la situation vécue par les nouveaux professeurs.

Finalement, tout comme les nouveaux professeurs rencontrés en groupe de discussion, les conseillers pédagogiques rencontrés ont formulé des recommandations afin d'aider à la présentation des données et de l'analyse que nous avons réalisée.

4.11 Les considérations éthiques

La réalisation et l'utilisation d'entrevues avec des personnes impliquent qu'il faut prévoir des conditions éthiques minimales afin d'établir une relation de confiance avec les acteurs interrogés (Van der Maren, 2003). Dans le cadre de ce doctorat, les trois grands principes de *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC)* ont été suivis : le respect des personnes, la préoccupation pour leur bien-être et le respect de la vie privée et des renseignements personnels. De plus, avant l'amorce de la cueillette de données, l'ensemble de ce doctorat été soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval.

4.11.1 Le respect des personnes

Le respect des personnes implique que les participants à une recherche doivent pouvoir donner un consentement éclairé avant de participer et pouvoir se retirer d'un projet de recherche à tout moment (Van der Maren, 2003).

Ainsi, dans le cadre de ce doctorat, le processus de sollicitation par le biais des directions de département a été fait avec une mention indiquant que leur participation à cette recherche était volontaire et qu'en aucun cas, la participation ou l'absence de participation à cette recherche ne pouvait être sanctionnée par les directions de département ou par le vice-rectorat aux ressources humaines. De plus,

il a été mentionné qu'en aucun cas, les données recueillies et les résultats de cette recherche ne seraient accessibles à ces instances dans un but d'évaluation ou de procédures disciplinaires.

Par ailleurs, les participants ont été informés qu'ils étaient libres de mettre fin à leur participation sans conséquence négative ou préjudice de la part de l'observateur-analyste, de leur direction ou de l'Université Laval. Ils ont été informés qu'ils pouvaient s'abstenir de répondre à des questions qui les rendent mal à l'aise. Finalement, ils ont été informés qu'à la suite d'un éventuel retrait, les données recueillies pourraient, à leur demande, être détruites complètement ou partiellement.

Dans ce sens, lors de la première entrevue, au moment de la signature du formulaire de consentement (Annexe C), les participants ont été informés :

- Des buts et des objectifs de cette recherche;
- Du déroulement de leur participation;
- De la mention de la possibilité de retrait à tout moment du projet.

Au début des entrevues subséquentes, un rappel de ces informations a été fait par l'observateur-analyste.

Dans le même sens, les participants aux groupes de discussions pour valider les résultats obtenus, soit des nouveaux professeurs et des conseillers ont été informés sur la nature de leur contribution et ont signé un formulaire de consentement (Annexes G et H).

4.11.2 La préoccupation pour le bien-être.

La préoccupation pour le bien-être des participants a trait aux effets positifs que ces derniers peuvent retirer du projet ainsi que les effets négatifs (Crête, 2010). Par effets positifs, on peut penser à la satisfaction d'un besoin altruiste pour faire avancer la science, ou dans le cas présent, la possibilité de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement. Quant aux effets négatifs, ils peuvent concerner le temps à consacrer à cette recherche, le stress ou l'inconfort face à des questions sans réponse ou des effets négatifs indirects comme la protection du droit à la vie privée

(Crête, 2010). De plus, il est possible qu'au cours des entrevues émergent des idées, des prises de conscience ou des pistes d'amélioration pour les pratiques d'enseignement des participants. Bien que cela ne se soit pas présenté ici, une procédure avait été prévue advenant qu'un besoin de partager et discuter de ces éléments se fasse sentir chez les participants, ces derniers auraient été dirigés vers un conseiller en formation du Bureau des services pédagogiques ou de leur équipe technopédagogique facultaire afin d'en discuter, mais seulement après la conclusion de cette recherche. De plus, il avait été prévu qu'advenant que l'inconfort soit ressenti à propos d'éléments autres que ceux de nature pédagogique, les participants soient dirigés vers le Programme d'aide au personnel de l'Université Laval.

4.11.3 Le respect de la vie privée et des renseignements personnels

Dans le cadre de ce doctorat, le respect de la vie privée et des renseignements personnels des participants a été assuré par les moyens suivants :

- L'élimination des noms des participants dans les rapports;
- La codification des documents et des données de manière à éviter l'identification des participants;
- La réduction de l'accès à la liste des codes et des noms à l'observateur-analyste et aux assistants qui ont signé un formulaire d'engagement à la confidentialité;
- L'absence de diffusion des données individuelles des participants pour éviter leur identification;
- L'utilisation des données et résultats dans des publications et communications sans possibilité d'identification des participants;
- Le stockage des enregistrements et des données sur des supports informatiques sécurisés et protégés par des mots de passe;
- La destruction des données et des enregistrements dans un délai maximal de 24 mois suivant la fin de la recherche.

4.12 Conclusion du quatrième chapitre

Dans les sections précédentes, nous avons présenté les caractéristiques méthodologiques de ce doctorat. Plus précisément, nous avons démontré comment le cadre sémiologique du cours d'action a été utilisé pour recueillir et analyser les données à propos des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Finalement, les considérations éthiques de ce doctorat ont aussi été présentées.

Avec ce cadre méthodologique, nous avons été en mesure de récolter beaucoup de données que nous verrons au prochain chapitre.

CHAPITRE 5 - RESULTATS

L'objet de ce cinquième chapitre est la présentation des résultats que nous avons obtenus dans le cadre de ce doctorat et pour les présenter, nous procéderons en deux temps.

Dans un premier temps, nous présenterons les nouveaux professeurs de manière individuelle en commençant par leur contexte ainsi que par les éléments extrinsèques qui aident à mieux comprendre leurs CVRPE. Par la suite, nous présenterons ces CVPRE en utilisant les modes d'engagement qui ont été identifiés. Dans l'analyse et la présentation de ces modes d'engagement, nous nous arrêterons sur les unités de cours d'expérience ainsi que les regroupements d'unités qui les caractérisent. Nous présenterons aussi les principales composantes du signe associées à ces modes d'engagement.

Enfin, pour la deuxième partie de ce chapitre, nous comparerons les cas des nouveaux professeurs en commençant par leurs contextes et les éléments extrinsèques liés à la réalisation de leurs CVPRE. Nous comparerons également les modes d'engagement observés dans ces CVRPE.

Avant de présenter ces résultats, il nous apparaît important de présenter à nouveau les objectifs de ce doctorat de façon à permettre au lecteur de les garder en tête. Tel que présenté au chapitre 4, dans le cadre de ce doctorat nous visons à :

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

mieux soutenir les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs par le biais d'activités de développement professionnel.

5.1 Étude du cas de David

Les premiers résultats présentés sont ceux du cas de David. Dans les prochaines sections, nous présenterons le contexte, les éléments extrinsèques que nous avons observés, le CVRPE ainsi que les modes d'engagement qui ont émergé dans ce cas. Nous terminerons par une synthèse de ce cas.

5.1.1 Description générale et éléments extrinsèques du cas de David

Pour bien comprendre le cas de David dans sa globalité, il apparaît pertinent de présenter ici son contexte c'est-à-dire ses antécédents personnels et professionnels. De plus, la présentation des différents éléments extrinsèques qui ont été observés à ce moment-ci permet de bonifier la description générale de son cas et de mieux comprendre le CVRPE de David qui sera présenté à la section 5.1.2.

5.1.1.1 Contexte de David (antécédents personnels et professionnels)

David œuvre dans le domaine des sciences sociales appliquées et son champ d'expertise porte sur les interactions et les échanges entre les acteurs dans différents milieux. Avant son embauche à titre de professeur d'université, il a réalisé un cheminement universitaire au sein de trois universités québécoises, d'organismes gouvernementaux et d'entreprises privées où il a acquis une expérience professionnelle dans son domaine d'expertise. Au terme de ses études postdoctorales, David a réussi à obtenir un poste de professeur à l'automne 2013.

À l'automne 2014, il est invité à élaborer un nouveau cours dans le programme de maîtrise professionnelle de son département. Ce cours est en lien direct avec son domaine d'expertise et à sa connaissance, aucun cours portant sur ce domaine n'étant offert dans son département. Ce cours de trois crédits est offert en présentiel et comprend une séance en classe de trois heures par semaine. La trentaine d'étudiants qui le suivent proviennent presque tous du même programme de baccalauréat. David n'a pas de formation en pédagogie. Depuis son embauche, il a

participé à quelques conférences et formations organisées par le Bureau des services pédagogique de son établissement.

5.1.1.2 Éléments extrinsèques du CVRPE de David

Le CVRPE de David se déroule dans un contexte où des contraintes extrinsèques influencent ce dernier. Ces éléments extrinsèques peuvent être catégorisés en trois groupes : l'état de l'acteur, en l'occurrence David, ainsi que la situation et la dynamique culturelle dans lesquels se déroule le CVRPE.

En ce qui concerne l'état de David, nous pouvons identifier les éléments extrinsèques suivants : tout d'abord, il n'a aucune formation formelle en enseignement ou en pédagogie; par contre, il a une expérience d'enseignement au niveau universitaire étant donné qu'il a été chargé de cours lors de ses études doctorales. De plus, il a été responsable de cours organisés sous forme de laboratoires et a encadré des étudiants dans des cours à contenus ouverts comme des cours de lecture dirigée lorsqu'il a complété son post-doctorat. Par ailleurs, David aime enseigner car cela lui offre une forme de liberté pour faire de la recherche et accompagner des étudiants.

En ce qui a trait à la situation dans laquelle se retrouve David, nous pouvons remarquer quelques éléments extrinsèques pertinents avec lesquels David a dû composer dans son CVRPE.

Tout d'abord, à l'inverse des autres participants dans son établissement, David ne bénéficie pas d'un déchargement de tâches avant de donner son cours pour la première fois. Son déchargement de tâche est prévu pour l'hiver 2015. Ainsi, durant l'été précédent la session universitaire de l'automne 2014, il a dû encadrer des étudiants dans des cours-laboratoire. Par conséquent, il a dû composer avec le développement d'un nouveau cours sans que le temps nécessaire pour faire ce travail ne soit reconnu dans ses tâches professorales.

D'autre part, David est privilégié dans la mesure où il peut développer un nouveau cours axé sur son domaine d'expertise disciplinaire et pour lequel il n'y a pas de cours similaire dans le programme d'études où il sera offert. Il existe quelques cours apparentés, mais les similitudes dans les contenus à aborder sont minimes. David a

donc la possibilité d'élaborer un cours avec les contenus qu'il veut aborder. Toutefois, le développement de ce nouveau cours doit répondre à quelques prescriptions formulées par la direction de département. Celle-ci veut que certains contenus pratiques soient abordés dans le cours de David parce qu'ils ne le sont pas dans les autres cours du programme d'études. Par ailleurs, il importe de mentionner que le cours sous sa responsabilité est offert dans un programme de 2^e cycle. Ce programme de maîtrise de type professionnel a des orientations générales, mais n'a pas de programme-cadre ou n'est pas développé selon une approche-programme. Il en résulte qu'il n'y a pas de balises précises ou d'objectifs pédagogiques auxquels le cours de David doit répondre directement.

Par ailleurs, dans le programme d'études où est offert le cours de David, les nouveaux étudiants sont assignés à un professeur responsable pour superviser leurs études de deuxième cycle. Ces assignations ont lieu vers la fin du mois de septembre et cela implique pour David qu'il doit rencontrer plusieurs étudiants durant cette période tout en donnant son cours pour la première fois.

Finalement, à titre de professeur, David doit procéder à des demandes de subventions pour financer des projets de recherche. Les dates limites de ces demandes sont au début de l'automne. Cette période de rédaction plus intense affecte et réduit le temps qu'il peut consacrer à son cours qu'il donne pour la première fois.

Dans un autre ordre d'idées, le CVRPE de David se déroule dans une dynamique culturelle comportant quelques éléments qui doivent être mentionnés puisque certains ont eu une influence sur les unités de cours d'expérience vécues par David.

Un premier élément est le domaine d'expertise de David qui porte sur les échanges et les interactions et qui est l'objet même du cours développé et offert par David. Cela a pour conséquence de fournir un cadre de référence où l'enseignement et les apprentissages du cours sont axés sur des processus d'interactions et de discussion et d'échanges et sur lesquels David fait de la recherche.

Un deuxième élément est le fait qu'il y a peu de collègues enseignants dans le département de David qui sont disposés à parler de leurs cours et de leurs pratiques

d'enseignement. Certains le font dans une certaine mesure, mais avec retenue et traitent de généralités comme celle de la difficulté pour un enseignant de donner un premier cours. Par contre, tous ses collègues lui recommandent de participer à des formations offertes par l'établissement, mais aucun n'indique y avoir participé.

Le troisième élément porte sur la direction de département. Cette dernière recommande à David d'utiliser un site web de cours au sein de l'environnement numérique d'études de l'établissement. Cet environnement est une plate-forme numérique qui permet aux professeurs qui le désirent d'utiliser un site web dans leurs cours. La direction de département suggère aussi à David de participer à une formation pour apprendre à utiliser cet environnement. Cette formation est offerte par le Bureau des services pédagogiques. D'autre part, la direction est disposée à donner une validation du design pédagogique du cours de David et à formuler des recommandations. C'est ce qu'elle fait lorsqu'elle indique qu'il y a trop de textes à lire pour les étudiants et que l'idée de faire un examen écrit n'est pas mauvaise, mais qu'elle ne le ferait pas personnellement.

Le quatrième élément concerne les collègues du département de David. Son collègue de la gestion des études a un regard très complet sur les caractéristiques des étudiants qui suivent le programme d'études dans lequel le cours de David est offert. Il est en mesure de l'aider et de lui donner des conseils pour piloter son cours, notamment à propos de la façon de conserver l'attention des étudiants. Ce même collègue est disposé à fournir des accès à des sites web de cours des autres professeurs du département afin que David puisse explorer différents designs pédagogiques de cours. Par ailleurs, un des techniciens informatiques du département est disposé à valider les idées d'activités pédagogiques de David pour son cours et de l'aider lorsqu'il rencontre des difficultés techniques avec les TIC.

La présentation du contexte et des éléments extrinsèques observés lors de la cueillette des données permet une compréhension globale du cas de David et fournit des éléments nécessaires et utiles en guise d'introduction à la présentation du CVRPE de David.

5.1.2 Cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement de David

Le CVRPE de David se déroule entre le moment où il a été engagé à titre de professeur universitaire jusqu'à la 15^e semaine de la session de l'automne 2014, soit la session où il a donné son cours pour la première fois. D'un point de vue chronologique, la reconstitution du CVRPE de David permet d'identifier huit repères temporels significatifs. Les repères temporels ont été identifiés à partir d'informations temporelles issues de la description donnée par David à propos de son CVRPE. Les empan temporels sont les suivants :

1. Été 2014.
2. 1^{re} semaine du cours.
3. Entre la 1^{re} et la 3^e semaine du cours.
4. 4^e semaine du cours (après 2 séances).
5. 7^e semaine du cours.
6. 10^e semaine du cours.
7. 11^e semaine du cours.
8. 15^e semaine du cours.

La reconstitution du CVRPE de David permet d'identifier 107 unités de cours d'expérience différentes.

L'analyse du CVRPE de David nous permet d'identifier les composantes du signe pour les unités de cours d'expérience évoquées. Globalement, nous avons identifié 192 engagements ou préoccupations (E), 291 attentes ou anticipations (A) ainsi que 504 éléments (S) faisant partie d'un référentiel de connaissances mobilisées. Nous avons également identifié 121 représentations et 213 interprétants.

L'analyse permet aussi d'identifier différents regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience qui se déroulent à l'intérieur des repères temporels, soit quatre séquences et onze synchrones. Il est également possible de percevoir des regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience qui se déroulent dans les différents empan temporels, soit 22 séries et six trajectoires. La nature de ces regroupements nous permet de mettre en lumière sept archétypes qui caractérisent le CVRPE de David.

Le Tableau 5.1-1 permet de visualiser la distribution des unités de cours d'expérience identifiées dans le CVRPE de David en fonction des empan temporels discernés et des archétypes mis en évidence. Il permet aussi de situer les archétypes du CVRPE de David selon les modes d'engagement que nous avons identifiés.

Dans ce Tableau 5.1-1, nous constatons que David a réalisé plusieurs unités de cours d'expérience en vue de planifier le design pédagogique de son cours avant le début de la session d'automne 2014, session où il l'a donné pour la première fois. Nous remarquons également qu'à partir de la 4^e semaine du cours et jusqu'à la fin, David procède à plusieurs adaptations du design pédagogique de son cours. Dans le même sens et au même moment, nous voyons que David a validé le design pédagogique initial de son cours ainsi que les adaptations réalisées tout au long de l'automne 2014.

Par ailleurs, tel qu'illustré dans le Tableau 5.1-1, nous pouvons remarquer qu'au fil des premières semaines, David a réalisé des unités de cours d'expérience dans le but de piloter son cours et soutenir l'apprentissage des étudiants. De plus, il apparaît qu'au fil des semaines et plus particulièrement aux alentours de la 4^e semaine, David a réalisé plusieurs unités de cours d'expérience afin de favoriser les interactions dans son cours.

Finalement, ce Tableau 5.1-1 illustre bien que David a pris du recul régulièrement pour réfléchir sur ses pratiques d'enseignement. Ses réflexions se sont amorcées dans les premières semaines du cours et se sont poursuivies par la suite.

5.1.3 Modes d'engagements du CVRPE de David

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.1-1, le CVRPE de David peut être analysé en fonction de quatre modes d'engagement qui contiennent les sept archétypes identifiés. Un de ces modes d'engagement concerne les unités de cours d'expérience réalisées par David afin de planifier et réviser le design pédagogique de son cours avant que celui-ci soit offert. Le deuxième mode d'engagement contient des unités de cours d'expérience visant l'adaptation du design pédagogique du cours de David et la validation de ce même design pédagogique.

Tableau 5.1-1

Distribution des unités de cours d'expérience du CVRPE de David en fonction des empanns temporels identifiés, des archétypes et de leur mode d'engagement

Archétypes	Repères temporels								Total
	Embauche – A 2014	1 ^{re} semaine	1 ^{re} - 3 ^e semaine	4 ^e semaine	7 ^e semaine	10 ^e semaine	11 ^e semaine	15 ^e semaine	
<u>Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont</u>									
Planifie et révise le design pédagogique de son cours	26		1						27
Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants		2							2
<u>Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement</u>									
Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement	3			5	4	3		2	17
Valide le design pédagogique de son cours	14		2	5	8	3		3	35
<u>Réalisation de son cours</u>									
Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants	1	1		6	1			1	10
Essaie de favoriser les interactions dans son cours	5	1	1	20	4	2	1	2	36
<u>Réflexion sur ses pratiques d'enseignement</u>									
Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement	1		1	4	1	5		2	14

Le troisième mode d'engagement porte sur des unités de cours d'expérience de la réalisation du cours. Finalement, le quatrième mode traite des réflexions de David par rapport à ses pratiques d'enseignement.

Dans les lignes qui suivent, une analyse plus spécifique nous permet de formuler quelques observations pour chacun des modes d'engagement associés au CVRPE de David.

5.1.3.1 Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Le Tableau 5.1-1 permet de voir qu'entre le moment de son embauche et les premières semaines de la session universitaire d'automne 2014, David réalise un ensemble de 29 unités de cours d'expérience qui forment le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ». Tel qu'illustré, ce mode d'engagement s'organise essentiellement avant la session d'automne 2014 et un peu dans les premières semaines de cette session. Ce mode d'engagement s'articule autour de deux archétypes

Le premier de ces archétypes, « Planifie et révise le design pédagogique de son cours » comprend un ensemble de 27 unités de cours d'expérience qui portent sur les actions et les gestes que David pose pour planifier et réviser son cours. Le second archétype « Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants » comprend deux unités de cours d'expérience qui se déroulent essentiellement dans les premières semaines où son cours est offert.

Le Tableau 5.1-2 contient les principales unités de cours d'expérience dans l'archétype « Planifie et révise le design pédagogique de son cours ». Dans ce tableau, nous pouvons remarquer que certaines des unités de cours d'expérience pour cet archétype peuvent être regroupées au sein de trois séquences, quatre synchrones et une série. Il est nécessaire ici de rappeler que tel que défini dans la section 4.8.7, les séquences représentent un ensemble d'unités de cours d'expérience où la résultante d'une unité de cours d'expérience détermine le déclenchement d'une

Tableau 5.1-2

Principales unités du cours d'expériences de David pour l'archétype - Planifie et révise le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U) et séquences d'unités de cours d'expérience (SU)	Synchrones (SYU) et série (SÉ)
<ul style="list-style-type: none"> - U - Part de son matériel personnel - U - Consulte la bibliothèque - SU - Passe d'une planification sous forme de questions à une planification par objectifs spécifiques <ul style="list-style-type: none"> o U - Structure les contenus à aborder dans son cours sous forme de questions o U - Rédige des objectifs spécifiques pour chaque séance o U - Réduit le nombre d'objectifs spécifiques par séance - U - Intègre des contenus plus théoriques à son cours - U - Intègre des contenus pratiques 	<p>SYU - Structure les contenus de son cours</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Consulte des plans de cours de ses collègues - U - Consulte les sites web de cours de ses collègues - U - Discute de son cours avec ses collègues - U - Consulte des plans de cours provenant d'autres départements et universités - U - Observe différentes façons de structurer les contenus 	<p>SYU - Explore ce qui se fait dans les autres cours apparentés au sien</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Monte un site web de cours sur l'environnement numérique d'études - U - Cherche des textes à intégrer dans son site de cours pour chaque séance - U - Décide de faire un recueil de texte numérique 	<p>SYU - Monte un site web de cours sur l'environnement numérique d'études</p>
<ul style="list-style-type: none"> - SU - Intègre un examen <ul style="list-style-type: none"> o U - Intègre un examen o U - Décide d'utiliser des questions à développement court - U - Intègre un travail de session individuel 	<p>SYU - Planifie sa stratégie d'évaluation pour son cours</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Consulte Internet pour trouver des activités pédagogiques - SU - Intègre des études de cas <ul style="list-style-type: none"> o U - Examine la possibilité d'utiliser des vidéos en ligne o U - Intègre des études de cas - U - Intègre une activité de présentation par des équipes d'étudiants - U - Décide de ne pas utiliser un outil de forum électronique - U - Décide d'inviter des conférenciers - U - Planifie une activité d'apprentissage sous forme d'une visite d'un environnement réel 	<p>SÉ - Identifie des activités d'apprentissage pour son cours</p>

d'expérience se déroulant de manière concomitante au sein du même empan temporel (mais pas de manière successive) et portant sur un ou des engagement(s) commun(s). Finalement, nous avons défini les séries comme étant un ensemble d'unités de cours d'expérience ou des regroupements d'unités de cours d'expérience (séquences ou synchrones) qui se déroulent dans plus d'un empan temporel (et non dans un même empan temporel comme pour les séquences et les synchrones) et d'où émerge un engagement global.

Ainsi, de manière plus spécifique, nous pouvons observer que l'une des synchrones identifiée dans le Tableau 5.1-2, porte sur la structuration des contenus à aborder dans le cours. Dans cette dernière, David met notamment en œuvre une séquence qui illustre l'enchaînement des unités de cours d'expérience qu'il a réalisées pour passer d'une structuration de contenus à aborder sous forme de questions à la rédaction d'objectifs spécifiques pour son cours. Lors de cette synchrone, David réalise des unités de cours d'expérience où il intègre des contenus plus théoriques ainsi que des contenus plus pratiques demandés par sa direction.

Une autre des synchrones de cet archétype porte sur l'exploration de cours apparentés à celui de David. Dans cette dernière, David réalise plusieurs unités de cours d'expérience qui l'amènent à consulter des plans de cours, des sites web de cours, à discuter avec ses collègues, etc.

David réalise aussi une autre synchrone liée à la planification des évaluations dans son cours dans laquelle il enchaîne des unités de cours d'expérience formant une séquence où il intègre un examen dans son cours et choisit les types de questions à utiliser.

Dans un autre ordre d'idées, David réalise une synchrone où il prépare un site web pour son cours au sein de l'environnement numérique d'études de l'établissement et où il décide de faire un recueil de texte numérique au lieu d'avoir un cahier de textes imprimés.

Finalement, dans cet archétype, David réalise une série d'unités de cours d'expérience liées à l'identification des activités d'apprentissage qu'il compte mettre en place dans son cours. Par exemple, il décide d'intégrer une activité de

présentation par des équipes d'étudiants, d'inviter des conférenciers et après avoir validé s'il était possible d'utiliser des vidéos dans son cours, il décide aussi d'intégrer des études de cas.

L'analyse du CVRPE de David permet d'identifier plusieurs représentations qui amènent David à agir dans le cadre de cet archétype. Nous constatons qu'il révisé la planification de son cours en fonction de perceptions associées à son environnement et à son entourage (n = 17). Par exemple, les possibilités qu'offre l'environnement numérique d'études de l'établissement, la possibilité d'utiliser, dans son cours, des vidéos disponibles sur Internet et les attentes du département en ce qui concerne les contenus à enseigner dans le cours. Il agit également en fonction de souvenirs (connaissances mnémoriques) (n = 6). Par exemple, des souvenirs liés au fait qu'il peut y avoir des éléments utiles et réutilisables dans son matériel personnel de recherche et d'enseignement ou que des exemples d'activités d'enseignement dans le domaine disciplinaire du cours sont présents sur Internet. Finalement, il agit en fonction d'unités d'expérience antérieures (n = 12). Par exemple, le fait d'avoir consulté les orientations du programme de maîtrise professionnelle pour l'aider à structurer son cours ou encore, le fait d'avoir vérifié s'il est possible d'utiliser des vidéos en fonction des lois sur le droit d'auteur.

En ce qui concerne l'archétype « Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants », l'analyse des unités de cours d'expérience permet de regrouper ces dernières en une seule synchrone. Tel illustré dans le Tableau 5.1-3, à la première séance du cours, David discute avec ses étudiants pour vérifier s'ils ont de l'expérience par rapport aux contenus qui seront abordés et pour connaître leurs attentes envers le cours. Cette discussion est amorcée par David lorsqu'il perçoit (représentations) que les étudiants peuvent avoir des expériences personnelles ou professionnelles par rapport aux contenus à aborder dans le cours et avoir aussi des attentes envers le cours. Ces expériences et attentes représentent des éléments qui peuvent entraîner des adaptations dans le déroulement du cours de David.

Tableau 5.1-3

Principales unités du cours d'expériences de David pour l'archétype - Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants

Unités de cours d'expérience (U)	Synchrone
- U - Demande aux étudiants s'ils ont de l'expérience par rapport aux contenus qui seront abordés dans le cours	Discute avec les étudiants de leurs expériences et de leurs attentes envers le cours
- U - Discute avec les étudiants pour connaître leurs attentes envers le cours	

L'analyse des unités de cours d'expérience du mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont » permet de constater que David est habité par 86 préoccupations ou engagements. Le Tableau 5.1-4 contient les principales préoccupations évoquées par David et illustre bien que ses préoccupations vont vers les étudiants et vers son cours. Il appert que David est préoccupé par le fait de faire apprendre les étudiants, de les outiller pour leur futur domaine disciplinaire et de les intéresser au cours. Il est aussi préoccupé par le choix des contenus qu'il va aborder dans son cours, par la planification des évaluations et l'identification des activités d'apprentissage qu'il soumettra aux étudiants. David est aussi préoccupé par l'idée que son cours soit cohérent avec le programme d'études dans lequel il est offert et aussi par le fait de répondre aux demandes que le département a formulées, notamment à propos de contenus à aborder.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience de ce mode d'engagement, David a un ensemble d'attentes. Au total, 118 anticipations ont été identifiées essentiellement à l'égard des étudiants, de lui-même et de la direction ou de ses collègues. La majorité des anticipations identifiées sont dirigées envers lui (n = 64) et il s'agit, entre autres, des actions qu'il doit mettre en œuvre pour organiser son cours comme la structuration des contenus, l'identification des activités d'apprentissage, la planification des évaluations, etc.

Tableau 5.1-4

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement - Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	32	Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	6
		Faire apprendre les étudiants	6
		Intéresser les étudiants au cours	3
Engagements pédagogiques envers son cours	34	Planifier les évaluations du cours	5
		Identifier des activités d'apprentissage pour son cours	5
		Choisir des contenus pertinents à enseigner dans le cours	4
		Choisir du matériel d'enseignement adapté pour le cours	4
		Organiser adéquatement le cours.	4
Engagements envers l'établissement. (Direction, règles, programme, etc.)	11	Rendre cohérent le cours dans le programme d'études	5
		Répondre aux attentes du département	4

David a également des attentes envers les étudiants (n = 34), par exemple qu'ils indiquent leurs expériences par rapport aux contenus qui sont abordés dans le cours, qu'ils participent aux échanges et discussions lors des activités de présentation des équipes d'étudiants, qu'ils apprécient les textes à lire, etc.

Dans une moindre mesure, David a des attentes envers ses collègues (n = 11), par exemple il attend d'eux qu'ils partagent leurs plans de cours et que ceux-ci contiennent les informations sur les contenus abordés dans leur cours ainsi que les activités d'apprentissage mises en œuvre. De plus, il s'attend à trouver ces mêmes informations dans les sites web de cours qu'il consulte.

L'analyse du CVRPE de David permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'il mobilise lors de la réalisation des unités de cours d'expérience du mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ». Au total, 148 connaissances ont été identifiées.

Le Tableau 5.1-5 contient les principales connaissances utilisées par David dans ce mode d'engagement. Il permet de voir que ce dernier mobilise quelques connaissances issues du domaine disciplinaire du cours. Toutefois, il mobilise davantage de connaissances portant sur la pédagogie en général, notamment des connaissances sur la planification d'un cours, les méthodes d'enseignement, les stratégies d'évaluation et le travail en équipe. Il utilise également plusieurs connaissances pédagogiques plus spécifiques au contexte de son cours, par exemple des connaissances à propos des étudiants qui suivent le cours, sur les caractéristiques du cours, comme le nombre d'étudiants inscrits. Il mobilise aussi plusieurs connaissances portant sur la planification de son cours comme sur les activités d'apprentissage qu'il prévoit faire réaliser aux étudiants.

David mobilise quelques connaissances pédagogiques spécifiques liées à l'enseignement des contenus de son cours, notamment sur ce qui est enseigné dans des cours apparentés au sien et qui sont offerts dans le même programme de maîtrise professionnelle.

Nous remarquons que David mobilise peu de connaissances sur les technologies. Par contre, il utilise plusieurs connaissances sur l'utilisation des TIC pour enseigner, d'autres à propos de l'environnement numérique d'études utilisé dans son établissement. Finalement, David utilise peu de connaissances technopédagogiques axées sur le domaine disciplinaire du cours ou l'utilisation de TIC dans l'enseignement de son domaine disciplinaire.

En dernier lieu, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans ce mode d'engagement, David réalise 44 nouveaux apprentissages. Par exemple, il construit de nouvelles connaissances à propos des contenus abordés et des activités d'apprentissage réalisées dans les autres cours du programme d'études où est offert son cours. Il apprend aussi à propos des connaissances que les étudiants possèdent déjà en fonction de ce qui sera vu dans son cours.

David valide également cinq connaissances et émet cinq hypothèses dans le cadre de ce mode d'engagement notamment que son domaine d'expertise est peu abordé dans les autres cours du programme d'études. Dans un autre ordre d'idées, il émet l'hypothèse que l'utilisation de questions à développement court dans son examen

Tableau 5.1-5

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement - Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Types de connaissances - pole	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	5	Connaissances du domaine disciplinaire	4
Contenu – Local	3	Connaissances du domaine disciplinaire	1
Pédagogie - Général	40	Connaissances de l'établissement	1
		Planification d'un cours	16
		Méthodes d'enseignement	6
		Stratégie d'évaluation	4
Pédagogie - Local	32	Travail d'équipe	4
		Planification du cours - activités d'apprentissage	7
		Connaissances des étudiants du cours	6
Pédagogique axée sur le contenu – Général	9	Connaissances du domaine disciplinaire	4
Pédagogique axée sur le contenu – Local	24	Connaissances du programme d'études	11
		Planification du cours	2
Technologique axée sur le contenu - Général	4	Connaissances de l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire	2
Technopédagogique - Général	14	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	9
Technopédagogique - Local	10	Connaissances de l'environnement numérique d'études	10
Technopédagogique axée sur le contenu – Général	2	Connaissances de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du domaine disciplinaire	1
		Connaissances de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	1

représente un compromis acceptable pour permettre aux étudiants de prendre position sans lui occasionner une trop grande charge de correction. Le Tableau 5.1-6 permet de prendre connaissance des différents interprétants de David pour ce mode d'engagement.

Tableau 5.1-6

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement – Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	44	<ul style="list-style-type: none"> - L'absence d'approche-programme rend difficile l'identification des contenus et éléments à aborder dans le cours du professeur. - La rédaction d'objectifs spécifiques permet de structurer les contenus à aborder dans une séance de cours. - Les étudiants ont des expériences variables par rapport aux contenus qui sont abordés dans le cours.
Validation	5	<ul style="list-style-type: none"> - Le domaine disciplinaire du professeur est peu abordé au sein des cours du programme de maîtrise professionnelle.
Hypothèse	3	<ul style="list-style-type: none"> - L'élaboration de questions à développement court représente un compromis acceptable qui permet d'éviter un trop grand temps de correction.

De manière synthétique, le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont » représente un des plus importants modes d'engagement dans le CVRPE de David. Les quatre synchrones, la série, les trois séquences et les nombreuses unités de cours d'expérience réalisées entre son embauche et le début de la session d'automne 2014 témoignent de l'important travail de planification fait par David.

5.1.3.2 Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Le Tableau 5.1-1 permet de prendre conscience que le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » de David s'organise tout au long de la session d'automne 2014 autour de deux archétypes.

Le premier de ces archétypes « Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement » comprend un ensemble de vingt unités de cours d'expérience sur l'adaptation du design pédagogique de son cours et se déroulent entre la 4^e et la 15^e semaine du cours. Le second archétype « Valide le design pédagogique de son cours » comprend 17 unités de cours d'expérience qui se déroulent en grande partie entre la 4^e et la 15^e semaine du cours, mais nous pouvons également voir qu'une validation a été faite avant le début du cours auprès de la direction de département à propos du design pédagogique du cours.

Après analyse, les unités de cours d'expérience portant sur l'archétype « Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement » peuvent être regroupées sous la forme de deux synchrones et six séries. L'ensemble des unités de cours d'expérience et de ces regroupements au sein de cet archétype peut être lié à une trajectoire unique, celle où David « Revoit les contenus enseignés dans son cours ».

Il est nécessaire de rappeler que tel que défini dans la section 4.8.7 les trajectoires représentent un ensemble d'unités de cours d'expérience ou des regroupements de cours d'expérience (séquence, synchrone ou série) qui, de prime abord, sont indépendants, mais qui, au fil des empan temporels identifiés, font écho plus globalement à un ou à des engagement(s) plus large(s).

Tel illustré dans le Tableau 5.1-7, dans cette trajectoire, David réalise une synchrone où il revoit le nombre d'éléments de contenus à aborder lors des séances du cours. Cette synchrone se déroule durant la 4^e semaine. De plus, lors de cette 4^e semaine, il complète aussi une série d'unités de cours d'expérience où il élimine des contenus qu'il n'a pas prévu évaluer lors de l'examen. Un peu plus tard, au cours de la 7^e semaine, David en vient à remettre en question les objectifs d'apprentissage et les contenus qu'il a prévus pour son cours. Dans le même sens, il analyse l'intégration des contenus pratiques demandés par sa direction de département et les contenus théoriques auxquels il tient. Il en vient aussi à imposer des contenus en fonction de l'examen prévu à la 10^e semaine du cours. La veille, il va réviser son examen afin de l'harmoniser aux contenus qui ont été abordés dans le cours. Finalement, au terme de son cours, David réalise qu'il voudrait vérifier l'impact du fait que certains

Tableau 5.1-7

Unités du cours d'expériences de David pour l'archétype - Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Unités de cours d'expérience (U) et synchrones d'unités de cours d'expérience (SYU)	Séries	Trajectoire
<ul style="list-style-type: none"> - SYU - Revoit le nombre d'éléments de contenus à aborder lors des séances <ul style="list-style-type: none"> o U - Constate que les objectifs de son cours ne sont pas spécifiques o U - Demande conseil à un membre de sa famille proche o U - Prend pour acquis que les étudiants ont des connaissances o U - Élimine les contenus qui ne sont pas liés à l'examen o U - Élimine les contenus trop théoriques ou trop denses 		
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate que les objectifs de son cours ne sont pas spécifiques - U - Élimine les contenus qui ne sont pas liés à l'examen 	Élimine les contenus qui ne sont pas liés à l'examen	
<ul style="list-style-type: none"> - SYU - Revoit la pertinence de certains contenus du cours <ul style="list-style-type: none"> o U - Laisse tomber certains éléments de contenus o U - Observe les réactions des étudiants face à certains contenus o U - Impose certains contenus en fonction de l'examen - U - Laisse tomber des éléments de contenu intéressants selon lui. 	Remet en question les objectifs d'apprentissage et les contenus de son cours	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Laisse tomber certains éléments de contenu - U - Observe les réactions des étudiants face à certains contenus - U - Laisse tomber des éléments de contenu intéressants - U - Constate être coincé entre la matière prévue pour le cours, les contenus des textes choisis et les activités d'intégration plus pratiques 	Analyse l'intégration de contenus théoriques à son cours	Revoit les contenus enseignés dans son cours
<ul style="list-style-type: none"> - U - Laisse tomber d'autres éléments de contenu intéressants selon lui. 	Analyse l'intégration de contenus pratiques à son cours	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Impose certains contenus en fonction de l'examen 	Impose certains contenus en fonction de l'examen	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Modifie son examen en fonction des contenus des séances qui ont changé 	Harmonise les contenus enseignés et l'examen de son cours	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Veut vérifier l'impact auprès des étudiants du fait que certains contenus n'ont pas été abordés 		
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate qu'il faudra revoir les contenus du cours 		

contenus initialement prévus n'ont pas été abordés. De plus, il en vient à constater que les contenus à aborder dans son cours devraient être revus.

L'analyse du CVRPE de David permet d'identifier plusieurs représentations qui amènent David à agir dans le cadre de cet archétype. Il révise les contenus à aborder dans son cours essentiellement en fonction de perceptions associées au déroulement de son cours (n= 10). Par exemple, lors de deux séances du cours, il n'y a pas eu suffisamment de temps pour aborder des contenus pour lesquels il est prévu qu'ils soient évalués lors de l'examen. Ou encore, certains éléments de contenus à aborder ont suscité peu d'échanges et d'interactions, alors que d'autres n'ont pas été abordés, sont redondants d'une séance à l'autre ou ont été abandonnés ou reportés.

En ce qui concerne l'archétype « Valide le design pédagogique de son cours », l'analyse des unités de cours d'expérience du CVRPE de David permet de regrouper ces dernières en une séquence et huit séries. Certaines des unités de cours d'expérience et regroupements peuvent être associées à deux trajectoires. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.1-8, David réalise une trajectoire d'unités d'expérience qui porte sur la recherche d'une forme de validation auprès des étudiants à propos de ses pratiques d'enseignement, mais plus spécifiquement, à propos du design de son cours. La seconde trajectoire porte sur l'analyse des activités d'apprentissage proposées dans son cours tel que les études de cas et celles des conférenciers invités.

Dans cet archétype, David réalise une série d'unités de cours d'expérience afin d'analyser l'efficacité d'un examen dans son cours. De plus, il analyse de façon plus globale le déroulement de son cours et en arrive à en être fier. Par ailleurs, dans cet archétype, David réalise une série d'unités de cours d'expérience où il cherche à élaborer et à respecter une séquence-type pour l'organisation des séances de son cours. Cette idée de suivre une séquence-type a été entamée à l'été 2014 et s'est poursuivie tout au long du CVRPE de David.

Tableau 5.1-8

Principales unités du cours d'expériences de David pour l'archétype - Valide le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U) et séquences d'unités de cours d'expérience (SU)	Séries	Trajectoires
<ul style="list-style-type: none"> - U - Valide son plan de cours auprès de la direction de département - U - Constate que les objectifs de son cours ne sont pas spécifiques 	Constate que les objectifs de son cours ne sont pas spécifiques	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Cherche une forme de validation auprès des étudiants - U - Explicite aux étudiants que le cours est en construction et n'a jamais été offert avant 		Recherche une validation de ses pratiques d'enseignement
<ul style="list-style-type: none"> - U - Considère que l'activité d'apprentissage sous forme d'une visite d'un environnement réel a bien fonctionné 	Observe le déroulement de l'activité de visite d'un environnement réel	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Décide de partir des études des cas pour illustrer les contenus - SU - Tente de documenter de nouveaux cas <ul style="list-style-type: none"> o U - Tente de documenter de nouveaux cas o U - Décide de laisser tomber les nouveaux documentés o U - Décide de prendre des cas québécois 	Analyse le déroulement des études de cas proposées	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate que les échanges à la suite des présentations des conférenciers ne lèvent pas - U - Observe que le niveau de préparation des conférenciers et le contenu des conférences influencent la participation des étudiants 	Évalue l'activité d'invitation de conférenciers	Analyse le déroulement des activités pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> - U - Est déçu de ne pas avoir osé mettre l'accent sur certaines activités d'intégration - U - Estime ne pas utiliser suffisamment d'outils (activités d'apprentissage) dans ses cours 	Revient sur ses choix d'activités d'apprentissage	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Analyse de l'efficacité de l'examen 	Analyse de l'efficacité de l'examen	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Apprécie son cours 	Analyse le déroulement de son cours	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Discute de son cours avec ses collègues - U - Observe différentes façons de structurer les contenus - U - Est déçu de ne pas avoir osé mettre l'accent sur certaines activités d'intégration - U - Cherche à élaborer une séquence type pour les séances de son cours 	Cherche à élaborer et respecter une séquence type pour les séances de cours	

L'analyse du CVRPE de David permet de constater que pour cet archétype, il révisé les contenus à aborder dans son cours, il cherche une forme de validation de son cours et il analyse le déroulement des activités d'apprentissage et celui des évaluations prévues dans son cours en fonction (représentations) de perceptions associées à son environnement (n= 16). Par exemple, le fait que la direction de programme puisse valider le plan du cours parce qu'elle a un regard global sur le programme de maîtrise professionnelle, le fait que la documentation des études de cas nécessite beaucoup de temps, que la présence des vidéos intéressantes pour le cours sont disponibles sur Internet ou encore le fait que David ne connaît pas les contenus abordés, les outils pédagogiques, et comment sont gérés les travaux d'équipes dans les autres cours du programme de maîtrise professionnelle. D'autre part, David prend en considération des perceptions associées aux comportements des étudiants dans le cours (n= 8) comme celle qu'il constate lors de l'activité dans un environnement réel, ou encore que les étudiants qui doivent demeurer dans la classe n'ont pas grand-chose à faire. Dans le même sens, il observe que les étudiants ne perçoivent pas nécessairement les liens entre les questions posées dans la présentation des thématiques des séances et les contenus à aborder et que plusieurs ont pris plus de temps que prévu pour répondre aux questions de l'examen. Finalement, David agit en fonction de perceptions associées au déroulement de son cours (n= 5). Par exemple, lorsqu'il rencontre des problèmes techniques lors de la diffusion d'une vidéo en classe ou le fait que les échanges et les dialogues suivant les présentations des conférenciers ne lèvent pas.

Pour David, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » est sous-tendue par 102 préoccupations ou engagements.

Plus spécifiquement, le Tableau 5.1-9 contient les principales préoccupations de David pour ce mode d'engagement et nous permet de constater que ses préoccupations sont majoritairement envers les étudiants. Lorsqu'il adapte le design pédagogique de son cours pendant la session universitaire, il a à l'esprit d'outiller les étudiants pour travailler dans le domaine disciplinaire. Il cherche également à s'assurer que les étudiants apprennent dans son cours et à les faire participer lors des échanges.

Tableau 5.1-9

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	43	Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	6
		Faire apprendre les étudiants	5
		Faire participer les étudiants lors des échanges	5
Engagements pédagogiques envers son cours	28	Planifier les évaluations du cours	7
		Choisir des contenus pertinents à enseigner dans le cours	3
		Identifier des activités d'apprentissage pour son cours	3
		Assurer un bon déroulement du cours	3
Engagements envers le professeur	12	Améliorer ses pratiques d'enseignement	2
		Être un enseignant modèle	2
		Gérer son temps consacré à la préparation de son cours	2
		Rendre cohérent le cours dans le programme d'études	4
Engagements envers l'établissement. (Direction, règles, programme, etc.)	12	Répondre aux attentes de la direction de département	4

Ce tableau permet aussi de constater que David est préoccupé pour son cours sur le plan pédagogique. En effet, les unités de cours d'expérience portant sur l'adaptation et la validation du design pédagogique de son cours sont sous-tendues par des préoccupations pour la finalisation de la planification des évaluations dans son cours et le choix des contenus pertinents à enseigner dans son cours. La préoccupation pour identifier des activités d'apprentissage est encore présente puisque dans la planification de certaines séances, les activités d'intégration désirées dans sa séquence-type sont manquantes. Dans les faits, la constitution de nouvelles études de cas à la 7^e semaine du cours s'inscrit dans cette voie.

Par rapport à toutes les préoccupations, David est peu préoccupé face à lui-même. Il l'est tout de même par rapport à l'amélioration de ses pratiques d'enseignement afin

d'être un enseignant modèle et d'être en mesure de gérer le temps qu'il consacre à son cours.

Finalement, David est moins préoccupé par le fait d'assurer une cohérence entre son cours et le programme d'études dans lequel il est offert et de répondre aux attentes de la direction de département en ce qui concerne son cours.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience de ce mode d'engagement, David a un ensemble d'attentes. Au total, 130 anticipations ont été identifiées à l'égard des étudiants et de lui-même. La majorité des anticipations qui ont été identifiées sont dirigées vers lui-même ($n = 82$). Ces attentes traduisent les éléments à considérer pour adapter le design pédagogique de son cours lorsqu'il révise les contenus à aborder et qu'il finalise la préparation des activités d'apprentissage et de l'examen prévus. De plus, dans une optique de validation du cours, les attentes formulées par David concernent à la fois des éléments de validation des activités d'apprentissage et des évaluations proposées aux étudiants, mais également l'analyse de l'intégration des contenus pratiques demandés par la direction de département et les contenus théoriques qu'il considère nécessaires dans le cours. Pour ce qui est des attentes envers les étudiants ($n = 37$), elles représentent ce que David souhaite que les étudiants fassent dans la réalisation des activités d'apprentissage prévues dans le cours et leurs comportements attendus pour réussir le cours.

L'analyse du CVRPE de David permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'il mobilise lorsqu'il vit les unités de cours d'expérience au sujet de ce mode d'engagement. Au total, 232 connaissances ont été évoquées à l'égard de ce mode d'engagement.

La consultation du Tableau 5.1-10 nous permet de constater que dans la mise en œuvre de ce mode d'engagement, David utilise peu de connaissances issues du domaine disciplinaire associé au cours. Par contre, il en utilise davantage à propos de l'enseignement des contenus disciplinaires dans son cours.

Nous remarquons également que David utilise un total de 123 connaissances de nature pédagogique. Certaines de ces connaissances sont générales et portent sur

Tableau 5.1-10

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	6	Connaissances du domaine disciplinaire	6
Pédagogie - Général	41	Planification d'un cours	10
		Stratégie d'évaluation	8
		Méthodes d'enseignement	6
Pédagogie - Local	82	Planification du cours - activités d'apprentissage	13
		Planification du cours – évaluations	10
		Déroulement du cours - activités d'apprentissage	8
Pédagogie axée sur le contenu – Général	15	Connaissances du domaine disciplinaire	7
Pédagogie axée sur le contenu – Local	39	Déroulement du cours - contenus à aborder	7
		Connaissances du domaine disciplinaire	6
		Planification du cours - organisation des contenus	5
Technologique axée sur le contenu – Général	3	Connaissances de l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire	2
Technopédagogie - Général	11	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	8
Technopédagogie - Local	13	Connaissances de l'environnement numérique d'études	4
		Planification du cours - activités d'apprentissage	3
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	3
Technopédagogie axée sur le contenu – Local	4	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	2
Contexte	8	Planification personnelle et professionnelle	5

la planification d'un cours, les stratégies d'évaluations et les méthodes d'enseignement. Il mobilise aussi beaucoup de connaissances pédagogiques contextualisées à son cours, des connaissances portant sur la planification, notamment celles des évaluations et des activités d'apprentissage ainsi que d'autres

connaissances à propos du déroulement de son cours comme celles sur les activités d'apprentissage du cours.

Nous pouvons remarquer que, lors du déroulement des unités de cours d'expérience portant sur l'adaptation et la validation du design pédagogique de son cours, David mobilise très peu de connaissances de nature technologique, mais qu'il en utilise un certain nombre qui portent sur l'enseignement à l'aide des technologies. Dans ce sens, il utilise des connaissances générales sur l'utilisation des TIC pour enseigner. Il utilise aussi des connaissances à propos de l'environnement numérique d'études utilisé dans son cours. Finalement, David ne mobilise à peu près pas de connaissances générales qui touchent à la fois les contenus à aborder dans son cours, la pédagogie et la technologie, mais il utilise des connaissances locales et spécifiques à son cours qui rejoignent ces trois dimensions, notamment des connaissances liées au matériel d'enseignement utilisé dans son cours.

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans ce mode d'engagement, David réalise 67 nouveaux apprentissages. Le Tableau 5.1-11 permet de prendre connaissance des différents interprétants réalisés par David. Par exemple, il apprend des éléments sur la première mise en œuvre d'un nouveau cours ou sur le temps à consacrer pour préparer son cours.

Lors de ce mode d'engagement, David émet une dizaine d'hypothèses en guise d'interprétants, par exemple sur les utilisations possibles de l'environnement numérique d'études qu'il pourrait mettre en œuvre ou encore sur les explications du faible taux de participation aux échanges par les étudiants lors des présentations des équipes d'étudiants. D'autre part, David valide certaines connaissances, notamment une connaissance portant sur son idée de faire une présentation d'équipe d'étudiants plutôt que d'adopter une formule de cours sous forme de séminaire.

De manière synthétique, le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » représente le plus important mode d'engagement dans le CVRPE de David. L'importante trajectoire portant sur la révision des contenus à aborder dans son cours illustre bien l'ensemble des unités de cours d'expérience que David a réalisées pour arriver à ajuster les contenus à

Tableau 5.1-11

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement – Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	67	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement d'un cours qui est offert pour la première fois représente un processus itératif où chaque séance et ses résultats peuvent être analysés et nécessite des ajustements au fil des séances. - Selon la direction de département, il n'est pas certain que faire un examen est une bonne idée. - Il est impossible d'avoir une séquence identique et unique pour chaque séance de cours, mais une certaine logique peut être respectée.
Hypothèse	10	<ul style="list-style-type: none"> - Puisque le cours se donne pour la première fois, il est possible qu'il soit difficile de respecter la planification initiale et qu'en fonction des évaluations prévues, il soit nécessaire d'aborder directement certains contenus. - Il est possible que la faible adhésion des étudiants aux échanges soit causée par le fait qu'une faible partie des points pour les évaluations dans le cours est associée à la participation et aux échanges
Validation	9	<ul style="list-style-type: none"> - Pour un enseignant universitaire, il est nécessaire d'envisager de travailler sur son cours les soirs et les fins de semaine. - Dans un groupe de 30 étudiants, la formule de présentations par des équipes d'étudiants représente un bon compromis par rapport à la formule de séminaire.

enseigner dans son cours offert pour la première fois. Cette trajectoire de validation de ses pratiques d'enseignement et de celles sur l'analyse des activités d'apprentissage tout comme la série sur l'analyse de l'efficacité de l'examen comme mode d'évaluation, illustre bien le souci d'amélioration et de validation que David cherche à obtenir pour son cours.

5.1.3.3 Réalisation son cours

Le Tableau 5.1-1 permet de voir qu'au cours de la session universitaire de l'automne 2014, David réalise un ensemble de 46 unités de cours d'expérience qui forment le mode d'engagement sur la « Réalisation de son cours ». Tel qu'illustré, ce mode

d'engagement s'organise tout au long de la session d'automne 2014 autour de deux archétypes.

Le premier de ces archétypes, « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants » comprend un ensemble de dix unités de cours d'expérience portant sur les actions et gestes que David fait pour piloter son cours. Le second archétype « Essaie de favoriser les interactions dans son cours » comprend 36 unités de cours d'expérience qui se déroulent tout au long de la session d'automne 2014.

Le Tableau 5.1-12 contient les principales unités de cours d'expérience dans l'archétype « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants ». Ces dernières peuvent être regroupées au sein d'une synchrone, d'une série et d'une trajectoire. Plus spécifiquement, nous remarquons, dans ce tableau, qu'il réalise une série d'unités de cours d'expérience pour présenter son cours par rapport aux autres cours du programme d'études. Au cours de la 4^e semaine du cours, il réalise une synchrone portant sur des appréhensions à l'égard de moments où lui ou encore les étudiants pourraient faire face à des incompréhensions. À un autre niveau, nous pouvons également remarquer une trajectoire qui a trait aux observations que formule David quant au déroulement à proprement parler des séances du cours.

L'analyse du CVRPE de David permet de constater que pour cet archétype, ce dernier observe le déroulement des séances de son cours en fonction de perceptions (n= 5) associées spécifiquement au déroulement de son cours. Par exemple, le fait que lors de la 2^e séance, certaines diapositives du diaporama utilisé l'ont déstabilisé ou le fait que selon le moment où il pose des questions aux étudiants, les réponses obtenues sont plus ou moins riches.

D'autre part, tel qu'illustré dans le Tableau 5.1-13, les unités de cours d'expérience portant sur l'archétype « Essaie de favoriser les interactions dans son cours » peuvent être regroupées au sein d'une seule trajectoire. En effet, dans la réalisation de cet archétype, David met en œuvre une trajectoire que nous pouvons nommer « Analyse les interactions dans son cours » et qui se compose, entre autres, de deux synchrones et de quatre séries d'unités de cours d'expérience.

Tableau 5.1-12

Principales unités du cours d'expérience de David pour l'archétype - Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants

Unités de cours d'expérience (U) et synchrone d'unités de cours d'expérience (SYU)	Série	Trajectoire
- U - Observe qu'il y a des moments pour poser des questions aux étudiants		Observe le déroulement de ses séances de cours
- U - Observe ne pas finir les séances du cours adéquatement		
- U - Observe ne pas bien démarrer les séances du cours		
- U - Considère ne pas encore finir les séances du cours adéquatement		
- U - Présente son cours en lien avec les autres cours du programme de maîtrise professionnelle.	Situé son cours en fonction des autres cours du programme de maîtrise professionnelle	
<ul style="list-style-type: none"> - SYU - Appréhende l'émergence des incompréhensions dans la salle de classe <ul style="list-style-type: none"> o U - Appréhende l'émergence des incompréhensions des étudiants o U - Appréhende l'émergence de ses propres incompréhensions - U - Observe qu'il peut être nécessaire de réviser les contenus avant de les présenter 		

Dans ces regroupements, nous pouvons remarquer une série d'unités de cours d'expérience qui comprend aussi une synchrone où David remet en question son utilisation des diaporamas PowerPoint lors des exposés et en arrive à changer ces derniers. De plus, David analyse les interactions lors des activités d'apprentissage qu'il propose dans son cours, comme celle de l'activité de présentation des équipes d'étudiants et celle des études de cas. Enfin, lors de cet archétype, David essaie de diverses façons de favoriser les interactions en mettant en œuvre différentes actions comme celle d'utiliser des techniques d'animation et d'identifier des étudiants « indicateurs » pour jauger le niveau d'intérêt général du groupe lors des échanges.

Tableau 5.1-13

Principales unités du cours d'expériences de David pour l'archétype – Essai de favoriser les interactions dans son cours

Unités de cours d'expérience (U) et synchrones d'unités de cours d'expérience (SYU)	Séries	Trajectoire
<ul style="list-style-type: none"> - U - Observe une forme d'intimidation chez les étudiants lorsqu'ils sont sollicités - U - Remet en question son utilisation de diaporamas PowerPoint - SYU - Révise ses diaporamas PowerPoint <ul style="list-style-type: none"> o U - Constate que les étudiants ne prennent pas de notes lors des exposés o U - Élabore ses diaporamas PowerPoint en considérant les étudiants o U - Tente d'utiliser davantage d'éléments graphiques et d'informations synthétiques dans les diapositives des diaporamas PowerPoint 	<p>Revoit son utilisation de PowerPoint</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Doute de sa décision de rendre la lecture des textes facultative - SYU - Observe le déroulement de l'activité de présentation des équipes d'étudiants <ul style="list-style-type: none"> o U - Observe le déroulement de l'activité de présentation des équipes d'étudiants o U - Se questionne sur la pertinence d'imposer la lecture des textes par tous les étudiants o U - Se questionne son rôle après les présentations des textes par les équipes d'étudiants o U - Constate devoir préciser une consigne pour les présentations o U - Constate que certaines présentations suivies des échanges prennent plus de temps que prévu o U - Constate que les étudiants se partagent la présentation des textes o U - Rends disponibles les diaporamas des étudiants sur l'environnement numérique d'études o U - Tente de faire de liens entre la synthèse des textes exposés par les équipes d'étudiants, les contenus à aborder dans les séances et les autres cours du programme de maîtrise professionnelle 	<p>Analyse l'activité de présentation des équipes d'étudiants</p>	<p>Analyse les interactions dans son cours</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Analyse l'activité de présentation des équipes d'étudiants 		
<ul style="list-style-type: none"> - U - Considère ne pas avoir posé les bonnes questions de l'étude de certains cas 	<p>Analyse le déroulement des études de cas proposées</p>	

Tableau 5.1-13

Principales unités du cours d'expériences de David pour l'archétype – Essai de favoriser les interactions dans son cours

Unités de cours d'expérience (U) et synchrones d'unités de cours d'expérience (SYU)	Séries	Trajectoire
<ul style="list-style-type: none"> - U - Discute avec un conseiller à la gestion des études de la manière d'aller chercher les étudiants les plus allumés - U - Utilise des méthodes d'animation pour susciter les interactions - U - Constate qu'il est intimidé par la présence des étudiants - U - Cherche à maîtriser les interactions et les TIC avant de les utiliser conjointement - U - Observe laisser tomber son plan dans une séance pour continuer les échanges - U - Identifie les caractéristiques des moments où les interactions fonctionnent bien - U - Anticipe des difficultés à susciter des échanges et des interactions avec certains contenus du cours - U - Observe que faire des liens entre les contenus attire l'attention des étudiants - U - Utilise des évènements de l'actualité en guise d'éléments pour discuter 	<p>Essai de favoriser les interactions dans son cours</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate qu'être trop branchés sur les étudiants occasionne des difficultés dans le déroulement des séances 		

L'analyse du CVRPE de David permet de constater qu'il analyse les interactions et cherche à favoriser celles-ci en fonction (représentations) de perceptions associées aux actions et aux comportements des étudiants au fil du cours (n = 20), notamment leurs comportements lors de l'activité de présentation des équipes d'étudiants, ou les échanges lors des exposés du professeur. Dans une moindre mesure, il agit en fonction de perceptions issues de son environnement (n = 6) comme l'environnement physique où est dispensé le cours.

Il agit également en fonction de perceptions à propos du déroulement du cours (n = 5) par exemple, l'observation voulant que les interactions avec les étudiants diminuent lorsque le professeur s'accroche aux diapositives chargées en contenus ou encore le fait que lors de la séance cinq, les échanges avec les étudiants ont été riches et les ont interpellé. David agit donc en fonction d'unités de cours d'expérience antérieures (n = 6) comme la décision de séparer les textes à lire entre les équipes d'étudiants et le fait que dans la planification du cours, il est prévu que le professeur fasse des exposés.

L'analyse des unités de cours d'expérience du mode d'engagement « Réalisation de son cours » permet de constater que David est habité par 71 préoccupations ou engagements. Le Tableau 5.1-14, contenant les principales préoccupations évoquées par David, illustre bien que ses préoccupations sont tournées vers les étudiants et vers son cours. Il appert que David est majoritairement préoccupé par le fait de faire participer les étudiants lors des échanges, les soutenir dans leurs apprentissages, les intéresser au cours et les outiller pour travailler dans leur futur domaine disciplinaire. David est également préoccupé pour son cours afin que les méthodes d'enseignement utilisées soient bonnes et que les étudiants participent et interagissent lors des échanges. Il est aussi préoccupé envers lui-même à propos de son niveau de maîtrise des contenus à aborder afin de ne pas se retrouver dans des situations où les incompréhensions des étudiants ou les siennes le mettraient dans l'embarras.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience de ce mode d'engagement, David a un ensemble d'attentes. Au total, 115 anticipations ont été identifiées à

Tableau 5.1-14

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement – Réalisation de son cours

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	37	Faire participer les étudiants lors des échanges	8
		Soutenir les étudiants	6
		Intéresser les étudiants au cours	4
		Faire apprendre les étudiants	4
		Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	4
Engagements pédagogiques envers son cours	20	Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement	4
		Favoriser les échanges et la participation	3
Engagements envers le professeur	10	Maitriser les contenus à aborder dans son cours	4
Engagements envers l'établissement. (Direction, règles, programme, etc.)	3	Répondre aux attentes de la direction de département	2

l'égard des étudiants, de lui-même et, dans une moindre mesure, envers sa direction et son établissement.

Une grande partie des anticipations qui ont été identifiées sont dirigées vers les étudiants (n = 55). Ces dernières représentent ce qu'il s'attend d'eux par exemple, qu'ils posent leurs questions lorsqu'ils ne comprennent pas, qu'ils animent les discussions lorsqu'ils font leur présentation en équipe, qu'ils interagissent en prenant position et en étant critiques et qu'ils fassent des liens entre les textes qu'ils ont lus et les échanges qu'ils réalisent en classe.

David a également des attentes envers lui-même (n = 53). Celles-ci traduisent les actions qu'il doit mettre en œuvre pour favoriser les interactions dans son cours, notamment en posant des questions qui interpellent les étudiants, en utilisant des moments de silence volontaires, en utilisant des diaporamas qui ne sont pas trop surchargés, en utilisant des études cas qui intéressent les étudiants, etc.

L'analyse du CVRPE de David permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'il utilise lors des unités de cours d'expérience au sujet de ce mode d'engagement.

Au total, 190 connaissances ont été identifiées. Le Tableau 5.1-15 contient les principales connaissances utilisées par David dans ce mode d'engagement. Il permet de voir que celui-ci mobilise quelques connaissances issues du domaine disciplinaire du cours.

Il mobilise beaucoup de connaissances portant sur la pédagogie en général, notamment des connaissances sur le pilotage de l'enseignement, les méthodes d'enseignement et sur les caractéristiques générales des étudiants. Il utilise également des connaissances pédagogiques plus spécifiques au contexte de son cours. Par exemple, il utilise des connaissances portant sur le déroulement du cours comme celles sur le déroulement des activités d'apprentissage prévues, le déroulement des séances et le comportement des étudiants lors de celles-ci.

Dans un autre ordre d'idées, lorsqu'il réalise son cours et cherche à favoriser les interactions, David mobilise quelques connaissances pédagogiques générales propres à l'enseignement dans le domaine disciplinaire, mais il utilise surtout des connaissances pédagogiques portant sur l'enseignement des contenus dans le cours comme celle sur le déroulement des activités d'apprentissages, des contenus à aborder et des comportements des étudiants face aux contenus.

La consultation du Tableau 5.1-15 permet aussi de constater que David mobilise peu de connaissances technologiques. Il emploie toutefois des connaissances portant sur l'utilisation pédagogique des technologies, notamment l'utilisation du logiciel PowerPoint et sur l'usage des TIC dans l'enseignement. Dans le même sens, il analyse les interactions dans son cours en utilisant des connaissances technopédagogiques à propos du déroulement des activités d'apprentissage et de ses actions à l'aide des TIC. En dernier lieu, David mobilise quelques connaissances technopédagogiques axées sur les contenus qui se retrouvent dans le matériel d'enseignement utilisé dans le cadre du cours.

Tableau 5.1-15

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement - Réalisation de son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	5	Connaissances du domaine disciplinaire	5
Pédagogie - Général	40	Pilotage de l'enseignement	10
		Méthodes d'enseignement	8
		Planification d'un cours	5
		Connaissances des étudiants en général	5
Pédagogie - Local	58	Planification du cours - activités d'apprentissage	14
		Déroulement du cours - activités d'apprentissage	12
		Déroulement du cours - comportement des étudiants	5
		Déroulement du cours - déroulement des séances	5
Pédagogique axée sur le contenu – Général	8	Connaissances du domaine disciplinaire	5
Pédagogique axée sur le contenu – Local	36	Déroulement du cours - activités d'apprentissage	7
		Connaissances du domaine disciplinaire	6
		Déroulement du cours - contenus à aborder	3
		Déroulement du cours - comportement des étudiants	3
Technologie – Général	4	Connaissances de l'utilisation des TIC	3
Technopédagogique - Général	19	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	10
		Connaissances de l'utilisation des TIC	3
Technopédagogique - Local	10	Déroulement du cours - activités d'apprentissage	3
		Déroulement du cours - actions du professeur	2
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	5	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	2
		Connaissances du domaine disciplinaire	2

Enfin, tel qu'illustré dans le Tableau 5.1-16, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience de ce mode d'engagement, David réalise 53 nouveaux apprentissages. Par exemple, il construit de nouvelles connaissances sur la gestion

Tableau 5.1-16

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour le mode d'engagement – Réalisation de son cours

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	53	<ul style="list-style-type: none"> - Les réponses obtenues à des questions posées par le professeur ne sont pas nécessairement toujours celles souhaitées. - Le professeur s'arrime à ses diapositives lorsque leurs contenus sont surchargés et cela réduit les possibilités de digressions et d'interactions avec les étudiants. - La présentation des textes en équipes permet une activité d'évaluation différente et lance bien les discussions lors des séances.
Hypothèse	21	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsqu'il sera plus à l'aise avec les contenus à enseigner dans son cours, le professeur pourra plus aisément sonder les compréhensions et les incompréhensions des étudiants. - Il est possible que certains étudiants ne prennent pas de notes pendant les exposés, car les informations sont toutes écrites dans les diapositives et que les diaporamas sont disponibles sur le site web du cours. - Les étudiants sont tous capables de répondre à des questions posées par le professeur, mais leurs réponses sont peu argumentées. Il se pourrait que ces réponses courtes soient occasionnées par la situation stressante dans laquelle ils se retrouvent lors des présentations ou parce que les étudiants sont rarement mis au défi de fournir des réponses argumentées spontanément.
Validation	10	<ul style="list-style-type: none"> - La stratégie de combiner le visionnement d'une vidéo et d'enchaîner avec des échanges sur des questions posées par le professeur est bonne. - Une des conditions pour favoriser les interactions est de choisir des sujets qui interpellent les étudiants.

des réponses obtenues auprès des étudiants lorsqu'il les questionne, sur le déroulement des interactions lors de ses exposés et sur les échanges lors des activités d'apprentissages prévues dans son cours.

En guise d'interprétants, David émet 21 hypothèses à propos de nouvelles connaissances. Par exemple, il émet une hypothèse sur ce qu'il serait possible de faire s'il avait un niveau de maîtrise plus élevé à l'égard des contenus à aborder, ou encore sur les raisons qui peuvent faire en sorte que certains étudiants ne prennent

pas de notes pendant ses exposés. Finalement, il valide une dizaine de connaissances.

Globalement, le mode d'engagement « Réalisation de son cours » représente un des plus importants modes d'engagement dans le CVRPE de David. Outre quelques unités de cours d'expérience associées à l'analyse du déroulement des séances et au pilotage du cours, ce mode d'engagement est grandement articulé autour des interactions dans le cours de David. Les regroupements d'unités de cours d'expérience portant sur la révision des diaporamas utilisés, l'analyse des activités d'apprentissage prévues et l'utilisation de techniques d'animation témoignent du souci de David pour que dans son cours, les étudiants aient la possibilité d'échanger et d'interagir.

5.1.3.4 Réflexion sur ses pratiques d'enseignement

Le Tableau 5.1-17 permet de constater que tout au long de l'étude du CRVPE de David, ce dernier vit 14 unités de cours d'expérience qui s'articulent autour de réflexions sur son enseignement. Ces réflexions s'inscrivent dans le cadre du mode d'engagement « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement qui comprend uniquement l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement.

Tel illustré dans le Tableau 5.1-17, certaines des unités de cours d'expérience peuvent être associées à une série d'unités de cours d'expérience à propos de discussions entre David et ses collègues au sujet de leurs pratiques d'enseignement respectives. Une autre série s'articule autour d'une unité de cours d'expérience où il s'arrête pour réfléchir sur ses pratiques d'enseignement. Par ailleurs, certaines autres unités peuvent être regroupées au sein d'une trajectoire portant sur l'observation critique de l'utilisation des TIC que David fait.

L'analyse des unités de cours d'expérience qui portent sur ce mode d'engagement permet de constater que David a réalisé ces unités en fonction du sens (représentamens) qu'il a donné à certains éléments. En fait, David prend du recul sur ses pratiques d'enseignement à partir des perceptions qu'il a de son environnement ($n = 8$), comme le fait de constater qu'il ne semble pas y avoir de mécanisme pour valider son cours et ses pratiques d'enseignement ou celle voulant

Tableau 5.1-17

Principales unités du cours d'expérience de David pour l'archétype – Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Unités de cours d'expérience (U) et synchrone d'unités de cours d'expérience (SYU)	Séries	Trajectoire
- U - Discute avec ses collègues sur ce qui se passe dans son cours	Discute avec des collègues à propos de leurs pratiques pédagogiques	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Observe que les cours magistraux ne sont pas un réflexe naturel - U - Demande conseil à un membre de sa famille proche - U - Observe avoir des pratiques d'enseignement plutôt intuitives - U - Constate qu'un cours « magistral » le rend de plus en plus à l'aise qu'un cours d'essai-laboratoire 	Observe ses pratiques d'enseignement	
<ul style="list-style-type: none"> - SYU - Analyse son utilisation de l'environnement numérique d'études <ul style="list-style-type: none"> o U - Constate que la formation individuelle avec la conseillère du BSP sur l'environnement numérique d'études l'a aidé o U - Constate que l'utilisation de l'environnement numérique d'études a eu un effet structurant o U - Constate avoir peu d'intérêt à utiliser l'environnement numérique d'études - U - Constate peu utiliser l'environnement numérique d'études 		Observe son utilisation des TIC de manière critique

qu'il ne soit pas trop à l'aise avec les TIC. Il agit également en fonction des perceptions qu'il a à propos des actions et comportements des étudiants (n = 3), notamment le fait qu'ils utilisent peu le site web du cours et que certains ferment les yeux pendant les séances du cours.

Pour David, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant ce mode d'engagement est soutenue par 37 préoccupations ou engagements. Le Tableau

5.1-18 contient une présentation des principales préoccupations de David pour ce mode d'engagement.

Essentiellement, ses préoccupations sont à l'égard des étudiants (n = 17) pour les faire apprendre et soutenir leurs apprentissages dans le cadre du cours. Dans une moindre mesure, David est préoccupé envers lui-même (n = 7) pour améliorer ses pratiques d'enseignement et devenir un enseignant modèle. Finalement, Il est aussi préoccupé par son cours voulant que celui-ci se déroule bien.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de ce mode d'engagement, David formule un ensemble d'attentes. Au total, 34 anticipations ont été identifiées à l'égard de lui-même et de ses collègues. Essentiellement, ses anticipations sont dirigées vers lui (n = 22) pour qu'il continue à améliorer ses pratiques d'enseignement, notamment en discutant avec ses collègues et par l'intégration d'outils pédagogiques comme des TIC. Il attend de ses collègues (n = 6) que ceux-ci discutent avec lui de leurs pratiques d'enseignement, comme les activités d'apprentissage qu'ils réalisent, les contenus qu'ils abordent, etc.

L'analyse du CVRPE de David permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'il mobilise lorsqu'il vit les unités de cours d'expérience au sujet de ce mode d'engagement. Au total, 83 connaissances ont été évoquées. Les principales connaissances évoquées par David sont présentées dans le Tableau 5.1-19.

Tableau 5.1-18

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour l'archétype – Prend du recul sur son enseignement

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	17	Faire apprendre les étudiants	6
		Soutenir les étudiants	3
Engagements envers le professeur	7	Améliorer ses pratiques d'enseignement	2
		Être un enseignant modèle	2
Engagements pédagogiques envers son cours	7	Assurer un bon déroulement du cours	2

Ce tableau permet de constater que dans la mise en œuvre de ce mode d'engagement, David ne mobilise aucune connaissance du domaine disciplinaire associé au cours. Nous remarquons qu'il utilise également très peu de connaissances axées sur l'enseignement des contenus disciplinaires du cours. Par contre, il mobilise plusieurs connaissances portant sur la pédagogie en général, notamment des connaissances sur les méthodes d'enseignement et sur les processus d'enseignement. Il mobilise également beaucoup de connaissances pédagogiques liées aux comportements des étudiants dans le cours, des connaissances pédagogiques que peut lui fournir son entourage immédiat et des connaissances sur les moyens de se développer sur le plan professionnel.

Par ailleurs, nous remarquons dans le Tableau 5.1-19 qu'il utilise quelques connaissances de nature technologique à propos de son utilisation personnelle des TIC et quelques connaissances technopédagogiques portant sur l'utilisation des TIC

Tableau 5.1-19

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour l'archétype – Prend du recul sur son enseignement

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Pédagogie - Général	18	Méthodes d'enseignement	5
		Processus d'enseignement	3
Pédagogie - Local	30	Déroulement du cours - comportement des étudiants	6
		Connaissances de son entourage	3
		Connaissances pour son développement professionnel	3
		Connaissances de son utilisation personnelle des TIC	1
Technologie - Local	2	Connaissances de son utilisation personnelle des TIC	2
Technopédagogique - Général	8	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	8
Technopédagogique - Local	11	Connaissances de l'environnement numérique d'études	5
		Connaissances des étudiants du cours	2

pour l'enseignement et sur l'environnement numérique d'études. Par exemple, le fait que l'utilisation des TIC n'est pas nécessairement toujours facilitante pour travailler ou apprendre ou que l'utilisation d'un site web de cours peut se résumer à fournir des informations en ligne et y déposer des documents relatifs au cours.

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de ce mode d'engagement, David réalise 29 nouveaux apprentissages. Par exemple, il a créé de nouvelles connaissances sur les pratiques d'enseignement de ses collègues, il a également cerné quelques caractéristiques de ses propres pratiques d'enseignement et identifié quelques bénéfices associés à l'utilisation de l'environnement numérique d'études de l'établissement. Le Tableau 5.1-20 présente quelques exemples d'interprétants réalisés par David pour cet archétype.

Globalement, le mode d'engagement portant sur la « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement » se déroule tout au long du CVRPE de David. Les unités de cours d'expérience qu'il contient font état de réflexions qui habitent David à propos de ses pratiques d'enseignement et de pistes d'améliorations potentielles.

Tableau 5.1-20

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de David pour l'archétype – Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	29	<ul style="list-style-type: none"> - Un enseignement plus participatif est difficile à implanter dans un contexte organisationnel où l'enseignement magistral est une tradition. - La simplicité dans le nombre de connaissances à faire apprendre lors d'une séance de cours est à privilégier. - Utiliser l'environnement numérique d'études permet de « jouer le jeu » de l'enseignement et renforce la légitimité pédagogique du professeur.

5.1.4 Synthèse du CVRPE de David

En résumé, le CVRPE de David étudié, comporte 114 unités de cours d'expérience qui s'articulent autour de quatre modes d'engagement.

Le premier de ces modes d'engagement, est celui de la « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont » Ce dernier représente un des modes d'engagement le plus important du CVRPE de David. Il est composé de 29 unités de cours d'expérience où David planifie (n = 27) et adapte (n = 2) son cours aux besoins et intérêts des étudiants en fonction des perceptions issues de son environnement et de ses propres décisions, actions et réflexions. David vit ces unités de cours d'expérience en ayant des engagements envers les étudiants, son cours et l'établissement, mais pas envers lui-même. Par exemple, il est préoccupé par le fait d'outiller les étudiants pour leur future carrière dans le domaine disciplinaire, de permettre aux étudiants d'être évalués individuellement et de rendre son cours cohérent avec le programme d'études. Par contre, ses attentes dans la réalisation des unités de cours d'expérience sont essentiellement envers lui-même. Dans ce mode d'engagement, David mobilise plusieurs connaissances d'ordre pédagogique et d'autres, liées au domaine disciplinaire du cours. Il mobilise aussi quelques connaissances technopédagogiques portant sur l'enseignement avec les TIC et l'utilisation de l'environnement numérique d'étude. Finalement dans le déroulement de ce mode d'engagement, David concrétise de nombreux apprentissages.

Le deuxième mode d'engagement est celui de la « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement ». Ce mode d'engagement est le plus important du CVRPE de David et est composé de 38 unités de cours d'expérience où ce dernier adapte (n = 17) et valide (n = 35) le design pédagogique de son cours. Ces unités de cours d'expérience s'appuient essentiellement sur des représentations provenant des perceptions de David à propos de son environnement, des actions et comportements des étudiants ainsi qu'à propos du déroulement de son cours. Dans la réalisation de ce mode d'engagement, David a des engagements majoritairement envers les étudiants et son cours et, dans une moindre mesure, envers lui-même et envers son établissement. Ses attentes sont essentiellement envers lui-même et dans une moindre mesure envers les étudiants. Lors de la réalisation de ce mode d'engagement, David mobilise beaucoup de connaissances de nature pédagogique, notamment des connaissances sur la planification de son cours. Il mobilise aussi des

connaissances sur l'enseignement des contenus dans son cours ainsi que des connaissances technopédagogiques. Finalement, dans le déroulement de ce mode d'engagement, David concrétise de nombreux apprentissages, émet également quelques hypothèses à valider ultérieurement et valide des connaissances déjà acquises.

Le troisième mode d'engagement du CVRPE de David est celui de la « Réalisation de son cours ». Avec ses 46 unités de cours d'expérience, celui-ci constitue un des modes d'engagement le plus important. Outre quelques unités de cours d'expérience associées à l'analyse du déroulement des séances et au pilotage du cours, ce mode d'engagement est grandement articulé autour des interactions dans le cours de David. La mise en œuvre des unités de cours d'expérience de David dans ce mode d'engagement s'appuie essentiellement sur des représentations provenant de perceptions de David à propos des actions et comportements des étudiants ainsi qu'à propos du déroulement de son cours. Dans la mise en œuvre de ce mode d'engagement, David est essentiellement préoccupé par les étudiants et par son cours. Il a également plusieurs attentes envers les étudiants et envers lui-même. De plus, il mobilise beaucoup de connaissances pédagogiques, notamment des connaissances entourant la planification de son cours, mais surtout des connaissances liées au déroulement du cours. Dans le même sens, il mobilise des connaissances technopédagogiques à propos de l'utilisation des TIC en général, pour enseigner et comment ces technologies sont utilisées lors du déroulement de son cours. Finalement, dans le déroulement de ce mode d'engagement, David concrétise de nombreux apprentissages, émet également quelques hypothèses à valider ultérieurement et valide des connaissances déjà acquises.

Pour terminer, le quatrième mode d'engagement du CVRPE de David est celui sur la « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement ». Les 14 unités de cours d'expérience de ce mode d'engagement se déroulent tout long des emplacements temporels analysés. La mise en œuvre des unités de cours d'expérience de David dans ce mode d'engagement s'appuie essentiellement sur des représentations provenant des perceptions de David à propos de son environnement. Les unités de cours d'expérience qu'il contient font état de réflexions qui habitent David à propos de ses pratiques d'enseignement et de pistes d'améliorations potentielles. Dans ce

sens, il a plusieurs préoccupations envers les étudiants, mais également envers lui-même et envers son cours. Ses attentes lors de la réalisation de mode d'engagement sont envers lui pour qu'il s'améliore, mais aussi envers ses collègues pour qu'ils l'aident dans ses réflexions sur ses pratiques d'enseignement. Finalement, dans le déroulement de ce mode d'engagement, David concrétise de nombreux apprentissages en plus de formuler des hypothèses à vérifier ultérieurement afin d'éventuellement créer d'autres connaissances.

5.2 Étude du cas de Julie

Le deuxième cas pour lequel nous présentons des résultats est celui de Julie. Dans les prochaines sections nous présenterons son contexte, les éléments extrinsèques que nous avons observés, son CVRPE et les modes d'engagement qui en ont émergé. Nous terminerons par une synthèse du cas de Julie.

5.2.1 Description générale et éléments extrinsèques du cas de Julie

Tout comme pour le cas de David, afin de bien comprendre le cas de Julie dans sa globalité, il apparaît pertinent de présenter son contexte, c'est-à-dire ses antécédents personnels et professionnels. De plus, la présentation des différents éléments extrinsèques qui ont été observés à ce moment-ci permet de bonifier la description générale de ce cas et de mieux comprendre le CVRPE de Julie qui sera présenté à la section 5.2.2.

5.2.1.1 Contexte de Julie (antécédents personnels et professionnels)

Julie œuvre dans le domaine des sciences de la santé et son domaine d'expertise porte sur l'utilisation des mathématiques dans un domaine professionnel appliqué. Avant son embauche à titre de professeure d'université, elle a réalisé un parcours universitaire où elle a complété un baccalauréat et une maîtrise dans son université d'appartenance. Elle est en train de compléter un doctorat dans une autre université québécoise. Pour elle, la réalisation d'un doctorat représente le moyen de devenir professeure d'université afin de pouvoir faire de la recherche mais également de l'enseignement.

Avant d'être professeure, Julie a travaillé comme consultante pour un département de mathématiques d'une université québécoise. Tout en travaillant comme consultante, elle a eu l'opportunité de donner quelques charges de cours au baccalauréat. Pour elle, le travail de consultant était intéressant, mais les tâches exigées étaient peu diversifiées. La perspective d'une plus grande autonomie dans la recherche et le fait d'aimer enseigner l'ont amenée à postuler pour devenir professeure universitaire.

Julie a été embauchée à l'automne 2013 avant d'avoir terminé ses études doctorales. Elle bénéficie d'un dérogement pour compléter son doctorat. À l'automne 2014, elle est invitée à donner un cours pour le programme de doctorat en mathématiques de la santé. Ce cours est lié directement à son domaine d'expertise professionnelle. Par le passé, ce cours a été donné par un professeur qui est maintenant retraité mais qui, avant de partir, a rencontré Julie pour lui parler de son cours et lui laisser tout son matériel d'enseignement.

Le cours décrit dans le CVRPE de Julie est un cours en présentiel de trois crédits et il est offert au 3e cycle. Il comprend une séance en classe de trois heures par semaine ainsi qu'une séance hebdomadaire en laboratoire d'une durée de deux heures. Il est suivi par seulement quelques étudiants tous inscrits dans le même programme d'études.

5.2.1.2 Éléments extrinsèques du CVRPE de Julie

Le CVRPE de Julie se déroule dans un contexte où des contraintes extrinsèques influencent ce dernier. Ces éléments extrinsèques peuvent être catégorisés en fonction de trois groupes : l'état de l'acteur, en l'occurrence Julie, la situation et la dynamique culturelle dans lesquels se déroule le CVRPE.

En ce qui concerne l'état de Julie, nous pouvons identifier les éléments extrinsèques suivants : tout d'abord, elle n'a aucune formation formelle en enseignement ou en pédagogie. Par contre, elle a une expérience d'enseignement universitaire étant donné qu'elle a été chargée de cours dans son établissement après avoir terminé ses études de maîtrise dans le domaine disciplinaire. Elle a donné deux charges de cours au niveau du baccalauréat et elle a également donné une charge de cours au

2e et 3e cycle d'un autre établissement québécois. Julie aime enseigner et a fait ce constat lorsqu'elle a donné ses premières charges de cours.

En ce qui a trait à la situation dans laquelle se retrouve Julie, nous pouvons remarquer quelques éléments extrinsèques pertinents avec lesquels Julie a dû composer dans son CVRPE.

Premièrement, Julie bénéficie d'un déchargement de tâches entre le moment où elle est engagée à l'automne 2013 et le début du premier cours sous sa responsabilité à l'automne 2014. Ce déchargement lui est octroyé pour terminer ses études doctorales, faire un stage et préparer son cours. Ce déchargement la soustrait également de sa participation aux rencontres départementales et à des comités administratifs de sa faculté ou du programme dans lequel son cours est offert. Elle n'a pas non plus besoin de faire des demandes de subventions pour obtenir des fonds de recherche.

Deuxièmement, le cours sous sa responsabilité lui a été octroyé à la suite d'un choix qu'elle avait le choix entre ce cours et un autre cours dans son domaine disciplinaire, mais ce cours était de 2e cycle universitaire.

Troisièmement, le cours sous sa responsabilité est offert dans un programme de 3e cycle, soit un programme de doctorat. Ce programme de doctorat définit précisément les objectifs d'apprentissage qui doivent être réalisés dans le cours de Julie. Ce cours et un autre sont les seuls portant sur le domaine disciplinaire dans le cadre du programme. De plus, la structure du programme impose un horaire où trois heures par semaine doivent être consacrées à des séances en classe et deux heures en laboratoire. Finalement, le programme de doctorat a été évalué dans les années antérieures et a été révisé en 2013. Julie a eu accès à ce rapport lorsque ce cours lui a été attribué. Elle a aussi eu accès aux rapports d'évaluation de l'enseignement du cours des années antérieures. Cela lui a permis de prendre connaissance des points forts de son cours ainsi que des points à améliorer.

Quatrièmement, l'établissement a un règlement des études qui régit la gestion administrative des cours et programmes. Ce règlement régit entre autres la procédure pour modifier les évaluations lorsqu'un cours a débuté. Ce règlement a été évoqué au moment de changer les évaluations pendant la session.

Cinquièmement, le matériel d'enseignement qu'utilise Julie comporte des bases de données confidentialisées disponibles pour le public, mais qui sont tout de même régies par des droits d'auteurs.

Dans un autre ordre d'idées, le CVRPE de Julie se déroule dans une dynamique culturelle où quelques éléments nécessitent d'être soulignés puisque certains d'entre eux ont eu une influence sur les unités de cours d'expérience vécues par Julie.

Un premier élément est le domaine disciplinaire dans lequel elle œuvre comme professeure et comme chercheuse. À partir du moment où elle a été embauchée comme professeure, lorsqu'elle participe à des congrès et à des colloques dans le domaine disciplinaire, elle assiste à des ateliers ou à des conférences qui portent sur l'enseignement dans le domaine disciplinaire associé à son cours. Il y a donc des possibilités de développement professionnel dans son domaine disciplinaire. C'est dans ce cadre qu'elle a assisté à une présentation sur l'utilisation de la pédagogie inversée.

Un deuxième élément est le fait que l'ancien professeur responsable de son cours lui a partagé tout le matériel d'enseignement qu'il utilisait. Ce matériel comprend des notes de cours, des diaporamas, etc. Il lui a également transmis les rapports d'évaluation d'enseignement pour ce cours. Ce matériel ainsi que les rapports d'évaluation ont servi à Julie pour organiser son cours, planifier ses évaluations et prendre connaissance des éléments à améliorer dans le cours.

Dans le même sens, le troisième élément consiste en des rencontres que Julie a la possibilité de réaliser avec son collègue professeur qui est aussi directeur du programme de doctorat. Lors de ces rencontres, elle a pu prendre connaissance du rapport d'évaluation du programme du doctorat qui a eu lieu l'année précédente et qui contient des informations relatives aux problématiques rencontrées dans le programme et dans son cours. De plus, ces rencontres avec son collègue-directeur lui permettent de soumettre ses idées à l'égard de son cours et de faire valider le travail de rédaction des notes qu'elle réalise.

Un quatrième élément de la dynamique culturelle qui a une influence sur le CVRPE de Julie est la présence et l'utilisation d'une plate-forme pour héberger des sites web

de cours, en l'occurrence l'environnement numérique d'études. Cette plate-forme est fournie par l'établissement et est disponible pour tout le personnel enseignant qui désire utiliser un site web de cours. Elle offre quelques outils technopédagogiques aux enseignants.

Le dernier élément associé à la culture dans laquelle le CVRPE de Julie se déroule est la présence d'une amie parmi les étudiants qui suivent son cours. À quelques reprises, cette amie rencontre Julie en dehors du contexte du cours mais des échanges à propos du cours ont aussi lieu.

5.2.2 Cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement de Julie

Le CVRPE de Julie analysé se déroule entre le moment où elle a été engagée à titre de professeure universitaire jusqu'après la 15^e semaine de la session d'automne 2014, soit la session où elle a donné son cours pour la première fois. D'un point de vue chronologique, la reconstitution du CVRPE de Julie permet d'identifier neuf repères temporels significatifs. Les repères temporels ont été identifiés à partir d'informations temporelles issues de la description donnée par Julie à propos de son CVRPE. Ainsi, les emfans temporels du CVRPE de Julie sont les suivants :

1. Entre l'embauche et la session d'automne 2014.
2. 1^{ère} semaine de la session d'automne 2014.
3. Entre la 1^{ère} et la 3^e séance du cours.
4. Entre la 3^e semaine et la 6^e semaine du cours.
5. 6^e semaine du cours.
6. 7^e semaine du cours.
7. 9^e semaine du cours.
8. 10^e semaine du cours.
9. Après le dernier cours de la session d'automne 2014 (après 15 semaines de cours).

La reconstitution du CVRPE de Julie permet d'identifier 79 unités de cours d'expérience différentes. 78 de ces unités de cours d'expérience se sont déroulées à l'intérieur des neuf emfans temporels. Nous avons également identifié une unité de

cours d'expérience qui s'est déroulée pendant toute la session d'automne 2014 sans pour autant être en mesure de situer dans quel empan temporel elle se trouve. Cette unité de cours d'expérience est donc associée à une période de temps indéterminée.

L'analyse du CVRPE de Julie nous permet d'identifier les composantes du signe pour les unités de cours d'expérience évoquées. Globalement, nous avons identifié 157 engagements ou préoccupations (E), 222 attentes ou anticipations (A) ainsi que 461 éléments (S) faisant partie d'un référentiel de connaissances mobilisées. Nous avons également identifié 75 représentations et 142 interprétants.

Par ailleurs, l'analyse du CVRPE de Julie permet d'identifier différents regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience qui se déroulent à l'intérieur des repères temporels, soit trois séquences et huit synchrones. Il a également été possible de percevoir des regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience qui se déroulent au fil des différents empan temporels, soit 21 séries et huit trajectoires. La nature de ces regroupements nous permet de mettre en lumière sept archétypes qui caractérisent le CVRPE de Julie.

Le Tableau 5.2-1 permet de visualiser la distribution des unités de cours d'expérience identifiées dans le CVRPE de Julie en fonction des empan temporels identifiés et des archétypes mis en évidence. Il permet de situer les archétypes du CVRPE de Julie selon les modes d'engagement identifiés. À première vue, nous constatons que Julie a réalisé plusieurs unités de cours d'expérience en vue de planifier le design pédagogique de son cours avant le début de la session d'automne 2014, session où elle l'a donné pour la première fois. Nous remarquons également que pendant les sept premières semaines cours, Julie procède à des adaptations du design pédagogique de son cours. Dans le même ordre d'idées, nous voyons que Julie a validé le design pédagogique dans les trois premières semaines du cours ainsi que pendant la période comprise entre les septième et dixième semaines. Finalement, nous pouvons remarquer que tout au long de son CVRPE, Julie a réfléchi et a envisagé d'apporter des changements importants dans l'organisation de son cours.

Tableau 5.2-1

Distribution des unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie en fonction des emfans temporels identifiés, des archétypes et de leur mode d'engagement

Archétypes	Embauche – A 2014	<u>Repères temporels</u>								Temps indéterminé	Total
		1 ^{re} semaine	1 ^{re} - 3 ^e séance	3 ^e – 6 ^e semaine	6 ^e semaine	7 ^e semaine	9 ^e semaine	10 ^e semaine	Après cours		
<u>Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont</u>											
Planifie et révisé le design pédagogique de son cours	21										21
<u>Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement</u>											
Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement	5		6	3	4	1					19
Valide le design pédagogique de son cours	4		6	2		5	6	2			25
<u>Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours</u>											
Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours	2		1							1	4
<u>Réalisation de son cours</u>											
Pilote son cours et soutient l'apprentissage	2		5	3		4			2		16

Tableau 5.2-1

Distribution des unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie en fonction des empan temporels identifiés, des archétypes et de leur mode d'engagement

Archétypes	Embauche – A 2014	<u>Repères temporels</u>								Total	
		1 ^{re} semaine	1 ^{re} - 3 ^e séance	3 ^e – 6 ^e semaine	6 ^e semaine	7 ^e semaine	9 ^e semaine	10 ^e semaine	Après cours		Temps indéterminé
des étudiants											
Ajuste son cours au niveau de connaissances des étudiants		3	5	1							9
			<u>Réflexion sur ses pratiques d'enseignement</u>								
Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement	2		1					2		1	5

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.2-1, nous pouvons aussi remarquer qu'au fil des semaines, Julie a réalisé des unités de cours d'expérience dans le but de piloter son cours et de soutenir l'apprentissage des étudiants. Nous remarquons également qu'au cours des premières semaines de la session d'automne 2014, elle a également ajusté son cours au niveau de connaissances des étudiants.

Pour terminer, le Tableau 5.2-1 illustre bien que Julie prend régulièrement du recul pour réfléchir sur ses pratiques d'enseignement. Ses réflexions se sont déroulées avant de donner son cours pour la première fois, mais aussi lorsque ce cours était sur le point de se terminer.

5.2.3 Modes d'engagement du CVRPE de Julie

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.2-1, le CVRPE de Julie peut être analysé en fonction de cinq modes d'engagement qui contiennent les sept archétypes identifiés. Un de ces modes d'engagement concerne les unités de cours d'expérience réalisées par Julie afin de planifier et réviser le design pédagogique de son cours avant que ce dernier soit offert. Le deuxième mode d'engagement contient des unités de cours d'expérience visant l'adaptation du design pédagogique du cours de Julie et la validation de ce même design pédagogique. Le troisième mode d'engagement porte sur les réflexions que Julie a eues à propos de changements importants. Le quatrième mode porte sur les unités de cours d'expérience de la réalisation du cours. Finalement, le cinquième mode traite des réflexions que Julie fait par rapport à ses pratiques d'enseignement.

Dans les lignes qui suivent, une analyse plus spécifique nous permet de formuler quelques observations pour chacun des modes d'engagement associés au CVRPE de Julie.

5.2.3.1 *Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont*

Dans ce mode d'engagement, Julie réalise un seul archétype, celui où elle « Planifie et révisé le design pédagogique de son cours ». Le Tableau 5.2-1 permet de voir que les 21 unités de cours d'expérience relatives à cet archétype se déroulent

entièrement entre le moment de son embauche et le début de la session d'automne 2014.

Le Tableau 5.2-2 contient les principales unités de cours d'expérience identifiées dans cet archétype dans lequel Julie réalise, plus précisément, trois synchrones et une séquence.

Les synchrones portent sur l'identification d'activités d'apprentissage pour son cours, la planification des évaluations et la préparation du matériel didactique qui sera utilisé dans son cours. Quant à la séquence identifiée, elle illustre l'enchaînement des unités de cours d'expérience que Julie a réalisées pour en arriver à la décision de rédiger des notes de cours.

Nous remarquons également que, malgré le fait que le cours de Julie ne soit pas nouveau dans le programme de doctorat où il est offert et que l'ancien professeur responsable du cours l'ait rencontrée afin de lui expliquer le fonctionnement du cours et lui ait laissé tout son matériel d'enseignement, cette dernière a réalisé 19 actions, décisions ou réflexions visant à planifier et à réviser l'ensemble de son cours.

L'analyse du CVRPE de Julie permet de constater que pour cet archétype, elle a agi en fonction (représentamens) de perceptions de son contexte ou de son environnement (n= 12), de la compréhension de ce qu'elle fait, des décisions qu'elle a prises. Par exemple, nous pouvons comprendre qu'elle réalise des unités de cours d'expérience en fonction des attentes formulées à l'égard des futurs professionnels dans le domaine disciplinaire ou encore, le fait que le volume utilisé dans le cours par le passé est décrié par les étudiants et par l'ancien professeur responsable du cours et qu'il n'existe pas d'autre volume qui pourrait être utilisé directement dans le cours. Ce constat l'amène à décider de préparer des notes de cours complètes pour son cours. De cette décision découlent plusieurs unités de cours d'expérience que Julie réalise pour préparer son matériel d'enseignement.

Tableau 5.2-2

Principales unités du cours d'expérience de Julie pour l'archétype - Planifie et révise le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U) et séquence d'unités de cours d'expérience (SU)	Synchrones (SYU)
<ul style="list-style-type: none"> - U- Intègre une activité de lecture et de discussion d'articles scientifiques - U- Intègre des exercices supervisés lors des séances de laboratoire - U- Demande aux étudiants de faire des exercices à partir de bases de données réelles - U- Fournit des exercices facultatifs aux étudiants - U- Prévoit des exposés théoriques 	<p>Identifie les activités d'apprentissage pour son cours.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U- Reprend la structure des évaluations déjà existante dans le cours - U- Décide de faire faire deux séries d'exercices - U- Intègre deux analyses de jeux de données sous la forme de travaux longs - U- Intègre un examen avant la semaine de lecture 	<p>Planifie sa stratégie d'évaluation.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - SU- Décide de faire des notes de cours complètes <ul style="list-style-type: none"> o U- Cherche un volume différent de celui utilisé dans les années antérieures o U- Décide de ne pas utiliser de volume de référence. - U- Décide de faire des notes de cours complètes - U- Rédige des notes de cours - U- Crée des diaporamas - U- Crée un site web de cours sur l'environnement numérique d'études - U- Intègre des exemples avec d'autres langages informatiques 	<p>Prépare son matériel d'enseignement.</p>

Pour Julie, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est sous-tendue par 67 préoccupations ou engagements. Dans le Tableau 5.2-3, nous remarquons que la majorité des préoccupations de Julie dans le processus de planification et de révision de son cours concernent les étudiants. Ses préoccupations visent plus précisément à les outiller pour leur carrière dans le domaine disciplinaire du cours et à leur fournir du matériel d'enseignement de qualité. Dans une moindre mesure, Julie se préoccupe d'utiliser les bonnes stratégies d'enseignement avec les étudiants. Ces préoccupations rejoignent celles des engagements pédagogiques qu'elle a pour son cours. À ces engagements,

Tableau 5.2-3

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour l'archétype - Planifie et révisé le design pédagogique de son cours

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	44	Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	14
		Fournir du matériel d'enseignement de qualité	10
		Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement	4
Engagements pédagogiques envers son cours	15	Utiliser du matériel d'enseignement de qualité	6
		Permettre la réalisation d'exercices pratiques	3
		Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement	3
Engagements envers l'établissement	4	Rendre cohérent le cours dans le programme d'études	3
Engagements envers la professeure	4	Choisir les contenus à enseigner dans son cours	2

s'ajoute celui que son cours offre des possibilités de faire des exercices pratiques, notamment à partir de données réelles disponibles dans le domaine disciplinaire.

Ce tableau permet de constater que Julie a également des préoccupations envers elle-même au moment de planifier et de réviser son cours. Elle se préoccupe d'enseigner des contenus avec lesquels elle est en accord. Elle a aussi des préoccupations envers l'établissement. Plus précisément, elle cherche à rendre son cours cohérent avec le programme d'études dans lequel il se situe en évitant la redondance dans les contenus abordés avec ceux d'un autre cours portant sur le même domaine disciplinaire et qui est offert par son collègue qui est aussi le directeur.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Julie a un ensemble d'attentes ou d'anticipations. Au total, 69 anticipations ont été identifiées. Ces attentes sont majoritairement dirigées vers elle-même (n = 41) et vers les étudiants (n = 27). Parmi les attentes qu'elle a envers elle-même, nous remarquons que dans le processus de planification et de révision de son cours, elle

se donne des lignes d'action pour choisir et enseigner différents contenus, choisir et mettre en œuvre différentes activités d'apprentissage, choisir et élaborer le matériel d'enseignement utilisé dans son cours.

Dans le même sens, les attentes que Julie a envers les étudiants et qui sont liées à cet archétype représentent les actions, les comportements, les stratégies d'études employées, etc. attendues de la part des étudiants. Évidemment, ces actions découlent des choix effectués par Julie et qui portent sur le design pédagogique de son cours.

L'analyse du CVRPE de Julie permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 131 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype.

La consultation du Tableau 5.2-4, contenant les principales connaissances évoquées par Julie permet de voir que lors du déroulement de cet archétype, Julie mobilise beaucoup de connaissances issues du domaine disciplinaire associé au cours et sur l'enseignement de ces contenus disciplinaires. Toutefois, elle mobilise beaucoup plus de connaissances liées à la pédagogie en général comme celles portant sur les caractéristiques des étudiants, les stratégies d'évaluations, les méthodes d'enseignement et ce qui peut être fait avec les différents types de matériel d'enseignement. Dans le même sens, elle mobilise des connaissances pédagogiques spécifiques à l'enseignement des contenus disciplinaires de son cours, par exemple, les connaissances liées au matériel d'enseignement de son cours et aux caractéristiques des étudiants qui suivent le cours.

Dans une moindre mesure, elle utilise des connaissances technologiques propres à l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire associé au cours et sur les utilisations technopédagogiques pour l'enseignement en général, l'enseignement dans le domaine disciplinaire et les possibilités offertes par l'environnement numérique d'études qui sert à élaborer des sites web de cours dans son établissement.

En dernier lieu, le Tableau 5.2-4 permet de constater que Julie mobilise quelques connaissances de nature pédagogique, technologique et d'autres liées aux contenus

Tableau 5.2-4

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour l'archétype - Planifie et révisé le design pédagogique de son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	17	Connaissances du domaine disciplinaire	17
Pédagogie - Général	43	Connaissances des étudiants en général	9
		Stratégies d'évaluation	9
		Méthodes d'enseignement	9
Pédagogie - Local	19	Caractéristiques de son cours	7
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	6
		Connaissances des étudiants du cours	4
Pédagogique axée sur le contenu – Général	9	Connaissance de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	6
Pédagogique axée sur le contenu – Local	13	Connaissances du programme d'études	4
		Connaissances des étudiants de son cours lors de la session A-14	3
Technologique liée au contenu – Général	5	Connaissance de l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire	4
Technopédagogique - Général	6	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	3
Technopédagogique - Local	11	Connaissances de l'environnement numérique d'études	6
		Caractéristiques du matériel d'enseignement de son cours	4
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	3	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	3

à enseigner dans son cours. Ces connaissances portent essentiellement sur les caractéristiques du matériel d'enseignement utilisé dans son cours.

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Julie réalise 24 nouveaux apprentissages, valide deux connaissances qu'elle avait déjà. Le Tableau 5.2-5 permet de prendre connaissance de différents interprétants réalisés par Julie.

Tableau 5.2-5

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour l'archétype - Planifie et révise le design pédagogique de son cours

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	24	<ul style="list-style-type: none"> - Selon la direction de programme, l'idée d'élaborer et d'utiliser des notes de cours est très bonne. - La rédaction de notes de cours représente beaucoup de travail. - Lorsque l'ancien enseignant donnait le cours, il y avait une activité de présentation d'articles scientifiques.
Validation	2	<ul style="list-style-type: none"> - La rédaction de notes de cours permet à la professeure d'apprendre parce que cela implique un processus d'écriture et par conséquent de la réflexion.

Globalement, le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont » s'articule uniquement autour de l'archétype « Planifie et révise le design pédagogique de son cours ». Cet archétype représente un des plus importants archétypes dans le CVRPE de Julie.

5.2.3.2 Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement.

Le Tableau 5.2-1 permet de prendre conscience que le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » de Julie s'organise tout au long de la session d'automne 2014 autour de deux archétypes.

Le premier de ces archétypes « Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement » comprend un ensemble de 19 unités de cours d'expérience liées à l'adaptation du design pédagogique de son cours et se déroulent entre l'été 2014 et la 7^e semaine du cours à l'automne 2014. Le second archétype « Valide le design pédagogique de son cours », comprend 25 unités de cours d'expérience qui se déroulent, en grande partie, à partir de la 7^e semaine de la session mais nous pouvons également constater que cette validation s'est amorcée dès le début de la session.

Après analyse, les unités de cours d'expérience portant sur l'archétype « Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement » peuvent être regroupées sous la forme d'une synchrone et de cinq séries. Ces unités de cours d'expérience sont liées à trois trajectoires.

Tel illustré dans le Tableau 5.2-6, pour cet archétype, Julie réalise une trajectoire d'action visant à modifier les évaluations initialement prévues avant le début du cours. Plus spécifiquement, elle met en œuvre plusieurs séries de modifications et d'améliorations dans les exercices évalués en plus de modifier la date de l'examen. Dans le même sens, elle modifie sa façon de présenter des exemples lors des séances de laboratoire. Bien que ce changement se matérialise sous forme d'adaptation du design pédagogique du cours, ce dernier est également dans la trajectoire d'analyse du déroulement des activités d'apprentissage essentiellement associé à l'archétype « Valide le design pédagogique de son cours ».

Finalement dans le cadre de cet archétype, Julie vit plusieurs unités de cours d'expérience qui, prises séparément, n'ont pas de liens apparents mais constituent, avec un peu de recul, une trajectoire portant sur les modifications apportées au matériel d'enseignement utilisé dans le cours. Plus spécifiquement, Julie apporte des modifications aux diaporamas qu'elle utilise, décide d'arrêter de fournir des éléments de programmation informatique et introduit de l'humour sous forme de bandes dessinées dans son matériel d'enseignement.

Dans le cadre de cet archétype, Julie a réalisé ces unités de cours d'expérience en fonction du sens (représentations) qu'elle a donné à certains éléments. L'analyse du CVRPE de Julie permet de constater qu'elle modifie les évaluations de son cours, modifie également le matériel d'enseignement de son cours et analyse le déroulement des activités d'apprentissage de son cours essentiellement en fonction de perceptions associées aux actions et aux comportements des étudiants tout au long du cours (n = 12). Par exemple, le fait que les étudiants demandent de changer la date de remise pour la 2^e série d'exercices ainsi que celle de l'examen, ou encore le fait qu'ils indiquent que la première série d'exercices est longue à réaliser.

Tableau 5.2-6

Unités du cours d'expériences de Julie pour l'archétype - Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Unités de cours d'expérience (U) et synchrone d'unités de cours d'expérience (SYU)	Séries	Trajectoires
- U- Décide de faire les séries d'exercices en équipe	Modifie les exercices évalués	Modifie les évaluations du cours
- U- Change la date de la remise de la 2e série d'exercices	Modifie la 2e série d'exercices évalués	
- U- Change le moment de l'examen de mi-session.	Modifie l'examen	
- U- Analyse la première série d'exercices - U- Clarifie les consignes pour 2e série d'exercices	Modifie les consignes pour la 2 ^e série d'exercices évalués.	
- U- Aborde des exemples complets plutôt que des bouts de programmes informatiques lors des séances de laboratoire	Modifie le déroulement des séances de laboratoire	Analyse le déroulement des activités d'apprentissage de son cours
- U- Modifie l'organisation de son site web		
- SYU- Ajuste ses diaporamas <ul style="list-style-type: none"> o U- Intègre des exemples détaillés et concrets o U- Intègre des diapositives incomplètes pour la présentation d'exemples 		Modifie son matériel d'enseignement
- U- Décide d'arrêter de fournir les bouts de programmation en R		
- U- Essaie de faire passer l'humour dans son cours		

En ce qui concerne l'archétype « Valide le design pédagogique de son cours », l'analyse des unités de cours d'expérience permet de regrouper ces dernières en deux synchrones et cinq séries. Certaines des unités de cours d'expérience peuvent être associées à deux trajectoires. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.2-7, Julie réalise une trajectoire d'unités d'expérience qui porte sur l'analyse du déroulement des activités d'apprentissage dans son cours. Plus spécifiquement, entre la première et la troisième semaine du cours, elle analyse le déroulement des séances de laboratoire. Un peu plus tard, elle analyse le déroulement des exercices facultatifs

proposés aux étudiants ainsi que le déroulement des discussions autour d'articles scientifiques.

Lors de la 7^e semaine du cours, elle observe les effets des modifications apportées aux diaporamas qu'elle utilise. Ces observations s'inscrivent dans la trajectoire associée aux modifications du matériel d'enseignement qu'elle emploie. Par ailleurs, toujours dans la 7^e semaine du cours, elle amorce une série d'unités de cours d'expérience portant sur l'évaluation de l'enseignement dans son cours qui, au terme de la 9^e semaine, lui permet de valider le design pédagogique de celui-ci. Finalement dans le cadre de cet archétype, Julie réalise une série d'unités de cours d'expérience visant à valider la démarche de travail en équipe qui se déroule dans les exercices évalués.

L'analyse du CVRPE de Julie permet de constater que pour cet archétype, elle analyse le déroulement des activités d'apprentissage de son cours, modifie son matériel d'enseignement et réalise une évaluation de l'enseignement de son cours essentiellement en fonction (représentations) de perceptions liées aux comportements des étudiants (n= 17). Par exemple, le fait que les étudiants posent des questions au fil des séances mais posent aussi beaucoup de questions théoriques lors des séances de laboratoire où ce n'est pas réellement le moment ou encore, le fait qu'une seule étudiante a posé des questions à propos des exercices facultatifs.

Tableau 5.2-7

Principales unités du cours d'expériences de Julie pour l'archétype - Valide le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U) et synchrones d'unités de cours d'expérience (SYU)	Séries	Trajectoires
<ul style="list-style-type: none"> - SYU- Observe le déroulement des séances de laboratoire <ul style="list-style-type: none"> o U- Réalise des séances de laboratoire pour faire des exercices avec des données issues de bases de données réelles o U- Observe que les étudiants se servent de la période de laboratoire pour poser leurs questions sur la théorie o U- Observe que l'utilisation de données réelles amène des complications dans l'enseignement 		<p>Analyse le déroulement des activités d'apprentissage de son cours</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U- Observe que peu d'étudiants font les exercices facultatifs 	<p>Analyse l'activité d'exercices facultatifs</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - U- Constate que l'activité de lecture et de discussion d'articles scientifiques fonctionne bien 	<p>Observe le déroulement de l'activité de discussion des articles scientifiques</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - U- Constate que l'ajout des exemples détaillés fonctionne - U- Constate que l'ajout des diapositives vides fonctionne 	<p>Observe que les modifications apportées à ses diaporamas fonctionnent</p>	<p>Modifie son matériel d'enseignement</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U- Envisage de faire une évaluation de son enseignement - U- Réalise une évaluation de son cours - SYU- Analyse les résultats de l'évaluation formative de son cours <ul style="list-style-type: none"> o U- Confirme que le cours contient trop de contenus o U- Constate que les étudiants voudraient plus de notes sur la programmation informatique o U- Ne comprend pas une demande d'avoir davantage d'exemples o U- Confirme qu'il y a des petites erreurs dans les notes de cours et des consignes moins claires 	<p>Réalise une évaluation de son cours</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - U- Confirme que les travaux d'équipe ne permettent pas toujours de faire gagner du temps aux étudiants 	<p>Analyse les travaux d'équipe</p>	

Pour Julie, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » est sous-tendue par 76 préoccupations ou engagements. Plus spécifiquement, le Tableau 5.2-8 qui contient les principales préoccupations de Julie pour ce mode d'engagement nous permet de constater qu'elle est majoritairement préoccupée par des éléments envers les étudiants. Lorsqu'elle adapte le design pédagogique de son cours pendant la session universitaire, elle a à l'esprit de les outiller pour travailler dans leur domaine disciplinaire. Elle a également des préoccupations pour soutenir les étudiants et leur fournir du matériel d'enseignement de qualité lorsqu'ils suivent le cours. Dans une moindre mesure, elle a le souci d'utiliser de bonnes méthodes d'enseignement et de faire faire des exercices pratiques aux étudiants.

Le Tableau 5.2-8 permet aussi de constater que Julie est préoccupée sur le plan pédagogique pour son cours. En effet, les unités de cours d'expérience portant sur l'adaptation et la validation du design pédagogique de son cours sont sous-tendues par les préoccupations visant à assurer un bon déroulement. Les engagements de faire faire des exercices pratiques et fournir du matériel d'enseignement de qualité sont encore présents. Finalement, dans ce mode d'engagement, Julie est quelque peu préoccupée par le fait qu'elle veut améliorer ses pratiques d'enseignement et assurer une cohérence entre son cours et le programme d'études dans lequel il est offert.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience de ce mode d'engagement, Julie a un ensemble d'attentes. Au total, 106 anticipations ont été identifiées à l'égard des étudiants et d'elle-même. La majorité des anticipations qui ont été identifiées sont dirigées vers elle ($n = 65$). Ces attentes traduisent les éléments à considérer pour adapter le design pédagogique de son cours lorsqu'elle change les évaluations et le matériel d'enseignement qu'elle utilise. De plus, dans une optique de validation du cours, les attentes qu'a Julie concernent à la fois des éléments liés aux visées de son cours, les modifications à apporter aux notes de cours ou encore, arriver à trouver une solution au fait que la planification de son cours contient trop de contenus à enseigner.

Tableau 5.2-8

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	58	Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	14
		Soutenir les étudiants	12
		Fournir du matériel d'enseignement de qualité	8
		Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement	6
		Faire réaliser des exercices pratiques	6
Engagements pédagogiques envers son cours	7	Assurer un bon déroulement du cours	3
		Permettre la réalisation d'exercices pratiques	3
		Utiliser du matériel d'enseignement de qualité	2
Engagement envers la professeure	7	Améliorer ses pratiques d'enseignement	2

Pour ce qui est des attentes envers les étudiants (n = 41), elles représentent ce que Julie veut que les étudiants fassent en réaction aux modifications apportées dans les évaluations et le matériel d'enseignement du cours et ce qu'elle attend d'eux dans la réalisation des activités d'apprentissage prévues dans le cours et leurs comportements pour réussir dans le cours.

L'analyse du CVRPE de Julie permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience de ce mode d'engagement. Au total, 235 connaissances ont été évoquées à l'égard de ce mode d'engagement.

La consultation du Tableau 5.2-9 nous permet de constater que dans la mise en œuvre de ce mode d'engagement, Julie utilise beaucoup de connaissances issues du domaine disciplinaire associé au cours. Elle les utilise surtout dans le cadre de l'archétype pour la validation du design pédagogique de son cours. Nous

remarquons également que Julie utilise un total de 126 connaissances de nature pédagogique. Certaines de ces connaissances sont générales et portent sur les étudiants en général et les méthodes d'enseignement. Il faut mentionner que dans le cadre de l'archétype « Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement », elle utilise plusieurs connaissances à propos des stratégies d'évaluation. Nous remarquons également que Julie mobilise beaucoup de connaissances pédagogiques contextualisées à son cours. Par exemple, les connaissances liées aux comportements des étudiants pendant le cours et les connaissances liées à la planification des évaluations ainsi que leur déroulement au fil de la session.

Dans le cadre de ce mode d'engagement, Julie utilise certaines connaissances générales portant sur l'enseignement des contenus du domaine disciplinaire, mais également des connaissances spécifiques, notamment celles sur les étudiants qui suivent son cours à l'automne 2014, la planification des contenus à aborder et les caractéristiques du programme d'études dans lequel le cours est offert.

En ce qui concerne les connaissances de nature technologique, nous pouvons remarquer que lors du déroulement des unités de cours d'expérience portant sur l'adaptation et la validation du design pédagogique de son cours, Julie en mobilise peu mais elle en utilise passablement qui portent sur l'enseignement à l'aide des technologies. Dans ce sens, elle utilise des connaissances générales sur l'utilisation des TIC pour enseigner, mais également des connaissances technopédagogiques à propos du matériel d'enseignement utilisé dans son cours. Elle utilise aussi des connaissances à propos du comportement des étudiants et leurs utilisations des TIC dans le cours. Finalement, Julie ne mobilise à peu près pas de connaissances générales qui touchent à la fois les contenus à aborder dans son cours, la pédagogie et la technologie, mais elle utilise des connaissances locales et spécifiques à son cours qui rejoignent ces trois dimensions, notamment des connaissances liées à la planification du cours et aux caractéristiques du matériel d'enseignement de son cours.

Tableau 5.2-9

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	16	Connaissances du domaine disciplinaire	16
Pédagogie - Général	45	Méthodes d'enseignement	12
		Connaissances des étudiants en général	8
		Stratégies d'évaluation	9
Pédagogie - Local	71	Déroulement du cours - comportement des étudiants	18
		Planification du cours – évaluations	9
		Déroulement du cours - évaluations	8
Pédagogique axée sur le contenu – Général	13	Connaissance de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	9
Pédagogique axée sur le contenu – Local	28	Connaissances des étudiants de son cours lors de la session A-14	8
		Planification du cours - choix des contenus	6
		Connaissances du programme d'études	5
Technopédagogique - Général	8	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	3
Technopédagogique - Local	24	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	7
		Connaissances de l'environnement numérique d'études	5
Technopédagogique axée sur le contenu – Général	3	Connaissance de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du domaine disciplinaire	2
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	15	Planification du cours	5
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	5
Contexte	9	Planification personnelle et professionnelle	6

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans ce mode d'engagement, Julie réalise 50 nouveaux apprentissages, émet 18 hypothèses à propos de nouvelles connaissances à confirmer éventuellement et valide sept connaissances qu'elle avait déjà. Le Tableau 5.2-10 permet de prendre

Tableau 5.2-10

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	50	<ul style="list-style-type: none"> - Le fait de séparer la présentation des éléments de programmation et les fonctionnalités des outils logiciels d'un contexte d'utilisation ne permet pas aux étudiants de faire des liens avec des exemples concrets et leurs pratiques professionnelles. - Lors des exercices supervisés, les étudiants peuvent poser des questions qui peuvent amener la professeure à changer la nature de l'exercice en fonction des besoins des étudiants. - La remise de rapports variés par les étudiants indique qu'en absence de consignes claires, les étudiants peuvent en arriver à travailler beaucoup plus que ce qui était attendu par la professeure.
Hypothèse	18	<ul style="list-style-type: none"> - Étant donné que lors des séances de laboratoire les éléments théoriques sont revus, mais avec des exemples plus concrets et pratiques, il semble que les étudiants réalisent à ce moment qu'ils ont des questions. - Peut-être que le fait de fournir des solutionnaires complets encouragera les étudiants à faire les exercices facultatifs sans avoir à déranger la professeure pour avoir une rétroaction sur ces exercices. - Les travaux d'équipe sont probablement plus constructifs pour les étudiants parce qu'ils impliquent des discussions et des négociations pour arriver à des ententes.
Validation	7	<ul style="list-style-type: none"> - La stratégie d'insérer des exemples détaillés et concrets dans les diapositives du cours et de les présenter lors des séances fonctionne bien et semble faciliter la motivation des étudiants. - Les éléments de contenus prescrits pour le cours par le programme de doctorat ne peuvent pas être vus en fonction du nombre d'heures prévues pour le cours.

connaissance de différents interprétants réalisés par Julie. Par exemple, elle a constaté que les étudiants posent beaucoup de questions et que le temps alloué aux séances de laboratoire est insuffisant. De plus, lors de cet archétype, Julie émet plus d'une dizaine d'hypothèses à propos du design pédagogique de son cours. Par

exemple, elle a fait l'hypothèse que lors des travaux d'équipe, il est possible que les étudiants s'encouragent collectivement à en faire plus que ce qui est demandé par la professeure ou encore qu'il soit possible que le cours aille bien parce que la professeure et le groupe s'adaptent l'un à l'autre.

Globalement, le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement », est le plus important mode d'engagement dans le CVRPE de Julie. Les trajectoires d'unités de cours d'expérience portant sur les modifications des évaluations et du matériel d'enseignement témoignent des ajustements que cette professeure apporte à son cours en grande partie au bénéfice des étudiants tout en ayant en tête des éléments d'ordre pédagogique. Par ailleurs, les trajectoires d'unités de cours d'expérience portant sur l'analyse du déroulement des activités d'apprentissage, l'analyse des modifications apportées au matériel d'enseignement et dans une certaine mesure l'analyse des pratiques d'enseignement témoignent du souci d'amélioration et de validation que cette professeure a par rapport à son cours.

5.2.3.3 *Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours*

Le Tableau 5.2-1 permet de constater que depuis qu'elle s'est vue attribuer la responsabilité de son cours, Julie a réalisé quelques unités de cours d'expérience dans lesquelles elle jongle avec certaines idées qui pourraient l'amener à revoir globalement le design pédagogique de son cours. Ces unités de cours d'expérience forment un archétype « Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours » qui s'inscrit dans le mode d'engagement « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ».

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.2-11, après analyse, les unités de cours d'expérience portant sur cet archétype sont essentiellement indépendantes, mais certaines peuvent être regroupées sous la forme d'une séquence. En effet, Julie a réalisé une séquence d'unités de cours d'expérience où elle consulte les évaluations du cours pour les années antérieures et constate que la structure du cours doit être revue. Dans le même sens, au courant de l'automne 2014, elle arrive à envisager de

Tableau 5.2-11

Unités du cours d'expériences de Julie pour l'archétype - Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U) et séquence d'unités de cours d'expérience (SU)
<ul style="list-style-type: none">- SU- Constate que la structure du cours devrait être revue<ul style="list-style-type: none">o U- Consulte les évaluations du cours des années antérieureso U- Constate que la structure du cours devrait être revue- U- Envisage de demander d'augmenter le temps de laboratoire et que les séances de laboratoire soient données par une autre personne- U- Envisage utiliser la pédagogie inversée

faire augmenter le temps alloué aux séances de laboratoire prévues dans son cours. Finalement, elle explore la possibilité d'utiliser la pédagogie inversée pour résoudre quelques-unes des problématiques qu'elle rencontre dans son cours.

Julie a réalisé les unités de cours d'expérience dans cet archétype en fonction du sens (représentations) donné au fait qu'il semble y avoir trop de contenu à enseigner, que les séances de laboratoire ne semblent pas suffisamment longues et que la pédagogie inversée apparaît comme une méthode d'enseignement intéressante pour régler ces situations.

Pour Julie, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est soutenue par six préoccupations ou engagements. Essentiellement, ces préoccupations portent sur les engagements pédagogiques pour son cours afin qu'il y ait un meilleur équilibre entre les parties théoriques et les parties pratiques.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Julie formule un ensemble d'attentes. Au total, neuf anticipations ont été identifiées à l'égard des étudiants et d'elle-même. Essentiellement, les attentes de Julie envers elle-même sont pour qu'elle procède à des changements dans l'organisation de son cours, notamment à propos des contenus à aborder et le temps alloué pour les séances de laboratoire.

L'analyse du CVRPE de Julie permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 34 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype.

La consultation du Tableau 5.2-12 permet de voir quelques exemples de ces connaissances classées selon différentes catégories. Nous constatons que dans la mise en œuvre de cet archétype, Julie ne mobilise aucune connaissance portant sur les contenus à aborder dans son cours, ni de connaissance portant sur la technologie ou l'utilisation pédagogique de la technologie. Par contre, elle mobilise passablement de connaissances relatives aux méthodes d'enseignement, aux caractéristiques des étudiants qui suivent normalement son cours et aux caractéristiques de son cours.

Tableau 5.2-12

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour l'archétype - Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Pédagogie - Général	11	Méthodes d'enseignement	4
		Connaissances des étudiants de son cours	4
Pédagogie - Local	11	Caractéristiques de son cours	3
		Connaissances du développement professionnel en pédagogie de la professeure	2
		Connaissances du programme d'études	2
Pédagogique axée sur le contenu – Général	3	Processus d'apprentissage	2
Pédagogique axée sur le contenu – Local	6	Planification du cours – évaluations	2

Finalement, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Julie réalise six nouveaux apprentissages, émet trois hypothèses à propos de nouvelles connaissances à confirmer éventuellement et en valide une. Nous remarquons que les nouvelles connaissances créées portent sur des solutions pédagogiques qui peuvent être envisagées comme la pédagogie inversée ou les constats à propos du cours qui ont déjà été faits par l'ancien professeur responsable du cours. Julie en vient également à émettre des hypothèses sur les changements qui pourraient être apportés au design pédagogique du cours comme celui de faire allonger la durée des séances de laboratoire.

De manière synthétique, cet archétype n'est pas le plus important archétype dans le CVRPE de Julie tout comme le mode d'engagement « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ». Toutefois, les unités de cours d'expérience qu'il contient font état de réflexions qui habitent Julie. Dans une situation où ces réflexions seraient mises en œuvre, cela pourrait occasionner d'importants changements dans le design de son cours.

5.2.3.4 Réalisation son cours

Le Tableau 5.2-1 permet de voir qu'au cours de la session universitaire de l'automne 2014, Julie réalise un ensemble de 25 unités de cours d'expérience qui forment le mode d'engagement de la « Réalisation de son cours ». Tel qu'illustré, ce mode d'engagement s'organise tout au long de la session d'automne 2014 autour de deux archétypes.

Le premier de ces archétypes, « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants », comprend un ensemble de 16 unités de cours d'expérience portant sur les actions et gestes posés par Julie pour piloter son cours. Le second archétype « Ajuste son cours au niveau des étudiants » comprend neuf unités de cours d'expérience qui se déroulent essentiellement dans les premières semaines où le cours est dispensé.

Le Tableau 5.2-13 contient les principales unités de cours d'expérience dans l'archétype « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants ». Ces dernières peuvent être regroupées au sein de deux trajectoires et deux séries. Plus

Tableau 5.2-13

Principales unités du cours d'expérience de Julie pour l'archétype - Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants

Unités de cours d'expérience (U) et séquences d'unités de cours d'expérience (SU)	Séries	Trajectoires
<ul style="list-style-type: none"> - U- Observe que les étudiants se servent de la période de laboratoire pour poser leurs questions sur la théorie - U- Tente d'identifier les moments où les étudiants ne comprennent pas et d'ouvrir aux questions - U- Fourni des explications supplémentaires au tableau plutôt que sur un écran - U- Décide de demander aux étudiants de poser leurs questions sur un forum électronique - U- Donne des rétroactions rapides aux questions posées - U- Cherche à fournir une rétroaction rapide sur les évaluations - SU- Ajuste la manière de répondre aux questions des étudiants <ul style="list-style-type: none"> o U- Réalise qu'elle répond à beaucoup de questions plutôt que de diriger les étudiants vers d'autres sources d'informations o U- Tente de guider vers des solutions plutôt que de fournir des réponses 		Cherche à bien répondre aux questions des étudiants
<ul style="list-style-type: none"> - U- Observe que les étudiants posent beaucoup de questions sur le forum 	Observe que les étudiants posent beaucoup de questions sur le forum	
<ul style="list-style-type: none"> - U- Observe que les étudiants posent moins de questions lors des séances de laboratoire 	Observe que les étudiants posent moins de questions lors des séances de laboratoire.	
<ul style="list-style-type: none"> - U- Décide d'utiliser son ordinateur plutôt que ceux dans le laboratoire informatique - U- Décide de ne pas afficher de statistiques par rapport aux travaux d'équipe - U- Constate avoir arrêté d'inscrire des nouvelles sur la page d'accueil du site du cours 		Analyse son utilisation des TIC

spécifiquement, nous remarquons dans ce tableau que dans une première trajectoire, Julie cherche à bien répondre aux questions posées par les étudiants tout au long de son cours. Cette trajectoire se compose d'un ensemble d'unités d'expérience relativement indépendantes qui se déroulent dans les premières semaines du cours mais qui l'amènera à réaliser, un peu plus tard, deux séries d'unités de cours d'expérience. Ces deux séries portent sur des observations à propos de l'utilisation de l'outil de forum électronique utilisé par les étudiants pour poser leurs questions et sur le moment où ils posent leurs questions dans le déroulement du cours.

Finalement, l'autre trajectoire de Julie dans cet archétype porte sur l'analyse qu'elle fait de son utilisation des TIC. Cette trajectoire se compose d'unités de cours d'expérience indépendantes portant sur l'utilisation qu'elle fait de son ordinateur personnel lors des séances de laboratoire et son utilisation de l'environnement numérique d'études.

L'analyse du CVRPE de Julie permet de constater que pour cet archétype, elle cherche à bien répondre aux questions des étudiants et à analyser son utilisation des TIC. Elle cherche aussi à ajuster son cours au niveau des étudiants en fonction (représentamens) de perceptions associées aux actions et comportements des étudiants au fil du cours ($n = 6$). Par exemple, le fait d'observer que les étudiants envoient des questions par courriel, sur le forum de discussion ouvert dans le site web du cours et lors des séances de laboratoire et que prendre le temps de répondre à ces questions nécessite de plus en plus de temps. Elle agit également en fonction de perceptions qu'elle a de son environnement d'enseignement ($n = 3$) comme celle voulant que l'environnement numérique d'études permet de consulter les statistiques et les résultats associées aux travaux individuels et en équipe.

Tel illustré dans le Tableau 5.2-14, les unités de cours d'expérience portant sur cet archétype peuvent être regroupées au sein de quatre séries d'unités de cours d'expérience qui, à leur tour, peuvent être associées à une trajectoire. En effet, dans la réalisation de cet archétype, Julie met en œuvre une trajectoire que nous pouvons nommer « Cherche à ajuster son cours au niveau des étudiants » qui se compose d'une série d'unités de cours d'expérience où elle sonde les étudiants afin de

Tableau 5.2-14

Unités du cours d'expériences de Julie pour l'archétype - Ajuste son cours au niveau de connaissances des étudiants

Unités de cours d'expérience (U)	Séries	Trajectoires
- U- S'intéresse à l'enseignement dans son domaine disciplinaire lors des congrès et dans les cours suivis	Sonde ses étudiants	
- U- Fait un sondage auprès des étudiants		
- U- Observe une adaptation mutuelle entre ses étudiants et elle-même	Constata que les étudiants n'ont pas le niveau de connaissances anticipé	Cherche à ajuster son cours au niveau des étudiants
- U- Constata que les étudiants n'ont pas vu aborder les statistiques comme elle l'a prévu		
- U- Constata que les étudiants n'avancent pas aussi vite que prévu		
- U- Dirige les étudiants vers des articles scientifiques pour appuyer son enseignement	Appuie son enseignement sur la littérature scientifique	
- U- Modifie ses attentes envers les étudiants à la suite des cours de trois heures	Adapte son enseignement au niveau des étudiants	
- U- Adapte son enseignement au niveau des étudiants		

connaître leur niveau de connaissance et une série d'unités de cours d'expérience où elle constate que les étudiants n'ont pas le niveau de connaissance qu'elle avait anticipé. Cette trajectoire se compose également de deux autres séries où elle appuie son enseignement sur la littérature scientifique dans le domaine disciplinaire pour montrer aux étudiants que ses attentes par rapport aux façons de faire sont les mêmes que dans le domaine disciplinaire et où elle ajuste les contenus enseignés au niveau de connaissance des étudiants.

Pour cet archétype, Julie cherche à ajuster son cours au niveau des étudiants en fonction (représentations) de perceptions associées aux actions et comportements des étudiants au fil du cours (n= 4) comme là où ils montrent qu'ils n'ont pas le niveau de connaissance que Julie avait estimé, qu'ils n'ont pas beaucoup de connaissances en mathématiques et qu'ils ont appris certaines notions mais pas de la manière souhaitée par la professeure.

L'analyse des unités de cours d'expérience du mode d'engagement « Réalisation de son cours » permet de constater que Julie est habitée par 58 préoccupations ou engagements. Le Tableau 5.2-15, qui regroupe les principales préoccupations évoquées par Julie, illustre bien que ses préoccupations sont tournées vers les étudiants et envers son cours. Il appert que Julie est majoritairement préoccupée à soutenir les étudiants, à les outiller pour travailler dans leur futur domaine disciplinaire et dans une moindre mesure les faire réaliser des exercices pratiques. Elle est aussi préoccupée par le fait que les étudiants comprennent bien et qu'ils communiquent leurs questions.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience de ce mode d'engagement, Julie a un ensemble d'attentes. Au total, 73 anticipations ont été identifiées à l'égard des étudiants et d'elle-même. La majorité des anticipations identifiées sont dirigées vers elle-même (n = 45). Celles-ci traduisent, les actions qu'elle doit mettre en œuvre pour soutenir les étudiants et répondre à leurs questions, sonder les étudiants afin de connaître leur niveau de connaissance et leurs attentes envers le cours. Finalement, elle anticipe qu'elle doit trouver des moyens de montrer aux étudiants ce qui est attendu d'eux dans le cadre d'un cours de doctorat et dans le domaine disciplinaire.

Julie a également des attentes envers les étudiants (n = 27). Par exemple, qu'ils posent leurs questions lorsqu'ils ne comprennent pas, qu'ils consultent les rétroactions fournies lors des évaluations, qu'ils utilisent l'outil de forum sur le site web du cours pour poser leurs questions et consultent le site web du cours pour prendre connaissance du matériel qui leur est fourni.

L'analyse du CVRPE de Julie permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de ce mode d'engagement. Au total, 159 connaissances ont été identifiées.

Le Tableau 5.2-16 contient les principales connaissances utilisées par Julie dans ce mode d'engagement. Il permet de voir que Julie mobilise quelques connaissances issues du domaine disciplinaire du cours. Nous pouvons également constater qu'elle mobilise beaucoup de connaissances portant sur la pédagogie en général, notamment des connaissances sur le pilotage de l'enseignement, les processus

Tableau 5.2-15

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour le mode d'engagement - Réalisation de son cours.

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	49	Soutenir les étudiants	16
		Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	10
		Faire réaliser des exercices pratiques	5

d'apprentissage et les méthodes d'enseignement. Elle utilise aussi des connaissances pédagogiques plus spécifiques à son cours surtout lorsqu'elle adapte le niveau de connaissances de son cours en fonction des capacités des étudiants. Elle utilise, par exemple, des connaissances portant sur le déroulement du cours, ce qu'elle fait et comment les étudiants se comportent, notamment leurs réactions face au fait que Julie n'enseigne pas nécessairement comme cela se fait dans d'autres cours de maîtrise et de baccalauréat du domaine disciplinaire. Elle mobilise aussi des connaissances propres à la planification des évaluations prévues dans le cours.

Dans un autre ordre d'idées, lorsqu'elle modifie le niveau de connaissances de son cours, Julie mobilise quelques connaissances pédagogiques générales propres à l'enseignement dans le domaine disciplinaire, mais elle utilise surtout des connaissances pédagogiques portant sur l'enseignement des contenus qui a été simplifié dans les parcours d'apprentissage des étudiants.

La consultation du Tableau 5.2-16 permet également de constater que Julie mobilise des connaissances portant sur l'utilisation pédagogique des technologies, notamment l'utilisation d'un forum électronique en contexte d'enseignement. De manière plus spécifique, elle mobilise des connaissances à propos de l'environnement numérique d'études et ses utilisations lorsqu'elle cherche à bien répondre aux questions des étudiants par le biais d'un forum électronique ou l'utilisation du courriel.

Tableau 5.2-16

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour le mode d'engagement - Réalisation de son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	7	Connaissances du domaine disciplinaire	7
Pédagogie - Général	32	Pilotage de l'enseignement	10
		Processus d'apprentissage	8
		Méthodes d'enseignement	5
Pédagogie - Local	34	Déroulement du cours - comportement des étudiants	7
		Planification du cours - évaluations	5
		Déroulement du cours - actions de la professeure	4
		Connaissance de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	4
Pédagogique axée sur le contenu – Général	9	Connaissances du domaine disciplinaire	2
		Connaissances des étudiants de son cours lors de la session A-14	7
Pédagogique axée sur le contenu – Local	20	Déroulement du cours - déroulement des séances	4
		Déroulement du cours - comportement des étudiants	3
		Planification du cours - choix des contenus	3
		Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	5
		Connaissances de l'environnement numérique d'études	9
Technopédagogique - Général	7	Déroulement du cours - comportement des étudiants	6
		Déroulement du cours - actions de la professeure	5
Technopédagogique - Local	27		

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans ce mode d'engagement, Julie réalise 29 nouveaux apprentissages. Par exemple, elle construit de nouvelles connaissances sur les façons de répondre aux questions des étudiants. De plus, elle émet 13 hypothèses à propos de nouvelles connaissances comme l'efficacité des moyens qu'elle a utilisés pour soutenir l'apprentissage des étudiants. Le Tableau 5.2-17 permet de prendre connaissance de différents interprétants réalisés par Julie.

Tableau 5.2-17

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour le mode d'engagement – Réalisation de son cours

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	29	<ul style="list-style-type: none"> - Les connaissances disciplinaires de la professeure sont plus proches de la littérature scientifique et elle doit s'adapter davantage, vulgariser pour les étudiants qui eux sont obligés d'étudier le domaine disciplinaire. - La professeure doit trouver des manières d'inciter les étudiants à trouver, par eux-mêmes, des réponses à leurs questions. - Le fait d'inciter les étudiants à poser leurs questions sur le forum électronique ou par courriel semble avoir encouragé les étudiants à poser davantage de questions que durant les premières semaines du cours.
Hypothèse	13	<ul style="list-style-type: none"> - Il est possible de penser que les stratégies de modifier les diapositives lors des séances de cours et d'inciter les étudiants à poser leurs questions sur le forum électronique a contribué à diminuer le nombre de questions posées par les étudiants lors des séances de laboratoire. - Si les étudiants n'arrivent pas à bien comprendre à la suite de la lecture des notes de cours et des exposés théoriques, il est possible que le temps prévu pour le cours ne soit pas suffisant.

De manière synthétique, le mode d'engagement « Réalisation de son cours » représente le deuxième plus important mode d'engagement dans le CVRPE de Julie. Les trajectoires d'unités de cours d'expérience portant sur les façons de bien répondre aux questions des étudiants et sur l'utilisation que fait Julie des TIC témoignent du souci qu'a cette dernière de s'assurer que les étudiants apprennent bien et que l'emploi des outils technologiques dans le cours soit bien fait. De plus, la trajectoire « Recherche à ajuster son cours au niveau des étudiants » illustre bien les changements apportés par Julie pour ajuster le niveau de connaissances de son cours à celui des étudiants, mais en gardant à l'esprit que c'est un cours au niveau du doctorat et que la réalité du travail professionnel dans le domaine disciplinaire diffère du contexte d'apprentissage dans les universités.

5.2.3.5 Réflexion sur ses pratiques d'enseignement

Le Tableau 5.2-1 permet de constater que tout au long du CRVPE de Julie qui a été étudié, celle-ci réalise six unités de cours d'expérience qui s'articulent autour de réflexions sur son enseignement. Ces réflexions s'inscrivent dans le cadre du mode d'engagement « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement qui comprend uniquement l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement ». Tel qu'illustré dans le Tableau 5.2-18 et après analyse, on constate que certaines unités de cours d'expérience peuvent être associées à une trajectoire appelée « Cherche une validation de ses pratiques d'enseignement ». Finalement, d'autres unités peuvent être regroupées dans une série portant sur le constat qu'elle doit bien connaître les contenus à enseigner avec de débiter les séances.

Julie a réalisé ces unités de cours d'expérience dans cet archétype en fonction du sens donné à ces éléments. Essentiellement, elle prend du recul sur ses pratiques d'enseignement à partir de ses perceptions sur les actions et comportements des étudiants ($n = 4$), notamment le fait qu'ils signalent avoir de la difficulté à se retrouver sur le site web du cours, mais aussi qu'ils disent apprécier les rétroactions rapides qu'elle a fournies et que les travaux qu'ils remettent sont de qualité.

Pour Julie, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est soutenue par 17 préoccupations ou engagements. Ses préoccupations sont principalement à l'égard des étudiants ($n = 11$) afin de leur proposer du matériel d'enseignement de qualité notamment les notes de cours qu'elle a rédigées et le site web qu'elle utilise.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Julie formule un ensemble d'attentes. Au total, 27 anticipations ont été identifiées à l'égard d'elle-même et des étudiants. Avant tout, ses attentes sont envers elle-même ($n = 22$) pour qu'elle continue à améliorer son cours, notamment par la révision du matériel d'enseignement proposé aux étudiants et par une meilleure préparation de sa part avant les séances du cours. Ses attentes envers les étudiants ($n = 5$) portent sur leurs comportements dans l'utilisation du site web de cours et leurs communications avec leur professeure.

Tableau 5.2-18

Principales unités du cours d'expériences de Julie pour l'archétype – Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Unités de cours d'expérience (U)	Série	Trajectoire
<ul style="list-style-type: none"> - U- Réalise une évaluation formative de son cours - U- Constate que les étudiants apprécient la disponibilité de l'enseignant 		Cherche une validation de ses pratiques d'enseignement
<ul style="list-style-type: none"> - U- Réalise qu'elle doit connaître la matière qu'elle entend aborder lors des séances de cours 	Réalise qu'elle doit connaître la matière qu'elle entend aborder lors des séances de cours	

L'analyse du CVRPE de Julie permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 67 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype. Les principales connaissances évoquées par Julie sont présentées dans le Tableau 5.2-19.

Ce tableau permet de constater que dans la mise en œuvre de cet archétype, Julie mobilise peu de connaissances sur les contenus à aborder dans son cours ni sur l'enseignement de ces contenus. Par contre, elle mobilise quelques connaissances portant sur la pédagogie en général, notamment des connaissances sur les processus d'apprentissage des étudiants. Elle mobilise également quelques connaissances pédagogiques liées au déroulement et à la planification de son cours.

Par ailleurs, nous remarquons dans le Tableau 5.2-19 qu'elle utilise plusieurs connaissances technopédagogiques portant sur l'utilisation de l'environnement numérique d'études et les caractéristiques du matériel d'enseignement utilisé dans son cours. Dans le même sens, elle mobilise des connaissances technopédagogiques pour l'enseignement spécifique des contenus de son cours à l'aide du matériel qu'elle utilise.

Tableau 5.2-19

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Julie pour l'archétype - Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	4	Connaissances du domaine disciplinaire	4
Pédagogie - Général	7	Processus d'apprentissage	3
Pédagogie - Local	11	Planification du cours - activités d'apprentissage	3
Pédagogique axée sur le contenu – Local	2	Planification du cours - choix des contenus	2
Technologie – Général	2	Connaissances de son utilisation personnelle des TIC	2
Technopédagogie - Local	19	Connaissances de l'environnement numérique d'études.	9
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	4
		Déroulement du cours - comportement des étudiant	2
Technopédagogie axée sur le contenu – Local	4	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	4

Finalement, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Julie réalise une dizaine de nouveaux apprentissages, émet deux hypothèses à propos de nouvelles connaissances à confirmer éventuellement et en valide une. Par exemple, elle a créé une nouvelle connaissance à l'effet que les étudiants dans son cours se sentent à l'aise pour poser des questions et que l'environnement numérique d'études est relativement simple à utiliser. Julie en vient également à émettre une hypothèse sur des possibilités d'amélioration de son cours comme l'utilisation de fonctionnalités dans l'environnement numérique d'études.

De manière synthétique, le mode d'engagement portant sur la « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement » qui prend la forme de l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement » se déroule tout au long du CVRPE de Julie. Les unités de cours d'expérience qu'il contient font état de réflexions qui habitent Julie à propos de ses pratiques d'enseignement et de pistes d'améliorations potentielles.

5.2.4 Synthèse du CVRPE de Julie

En résumé, le CVRPE de Julie étudié, comporte 79 unités de cours d'expérience qui s'articulent autour de cinq modes d'engagement.

Le premier mode d'engagement du CVRPE de Julie est celui de la « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ». Ce dernier représente un des modes d'engagement les plus importants dans le CVRPE de Julie avec 21 unités de cours d'expérience. Lors de la réalisation des unités de cours d'expérience liées à ce mode d'engagement, Julie est essentiellement préoccupée par les étudiants et par son cours. Dans une moindre mesure, elle l'est envers elle-même et envers son établissement. Ses attentes sont également tournées vers elle pour qu'elle planifie son cours suite à sa décision de procéder à une refonte, décision fondée sur ses perceptions qu'il est nécessaire de le faire. Les connaissances que Julie mobilise sont essentiellement d'ordre pédagogique. Toutefois, elle mobilise passablement de connaissances du domaine disciplinaire de son cours et sur l'enseignement de ces connaissances. Dans une moindre mesure, elle mobilise quelques connaissances technopédagogiques. Finalement, dans ce mode d'engagement, Julie réalise plusieurs nouveaux apprentissages.

Le deuxième mode d'engagement du CVRPE de Julie est celui de la « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement ». Il est le mode d'engagement le plus important dans le CVRPE de Julie et est composé de 44 unités de cours d'expérience où cette dernière adapte ($n = 19$) et valide ($n = 25$) le design pédagogique de son cours. Ces unités de cours d'expérience s'appuient essentiellement sur des représentations provenant des perceptions de Julie à propos des actions et comportements des étudiants. Dans la réalisation de ce mode d'engagement, Julie a des engagements principalement envers les étudiants et ses attentes sont envers elle-même et envers les étudiants. Lors de la réalisation de ce mode d'engagement, Julie mobilise beaucoup de connaissances de nature pédagogique, notamment des connaissances sur le déroulement de son cours. Elle mobilise aussi des connaissances sur l'enseignement des contenus dans son cours ainsi que des connaissances technopédagogiques. Finalement, dans le déroulement de ce mode d'engagement, Julie concrétise de nombreux apprentissages, émet

également quelques hypothèses à valider ultérieurement et valide des connaissances déjà acquises.

Le troisième mode d'engagement du CVRPE de Julie est celui qui porte sur la « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ». Les quatre unités de cours d'expérience de ce mode d'engagement se déroulent au fil des empanns temporels identifiés. La réalisation de ces unités de cours d'expérience résulte des perceptions de Julie face à son environnement ainsi que celles associées au déroulement de son cours. Dans ce mode d'engagement, Julie a des engagements envers son cours et des attentes envers les étudiants et envers elle-même. De plus, la mise en œuvre de ces unités de cours d'expérience nécessite la mobilisation de connaissances pédagogiques et certaines connaissances sur l'enseignement des contenus associés au domaine disciplinaire du cours. Finalement, dans ce mode d'engagement, Julie réalise de nouveaux apprentissages.

Le quatrième mode d'engagement du CVRPE de Julie est celui de la « Réalisation de son cours ». Avec ses 25 unités de cours d'expérience, ce mode constitue le deuxième mode d'engagement le plus important. Dans ce mode d'engagement, Julie vit des unités de cours d'expérience associées à l'analyse et au pilotage du cours (n = 16) et sur les ajustements que Julie apporte à son cours au niveau de connaissances des étudiants (n = 9). La mise en œuvre des unités de cours d'expérience de Julie dans ce mode d'engagement s'appuie essentiellement sur des représentations provenant de ses perceptions à propos des actions et comportements des étudiants. Dans la mise en œuvre de ce mode d'engagement, Julie est avant tout préoccupée par les étudiants. Elle a également plusieurs attentes envers les étudiants et envers elle-même pour réaliser son cours. Par ailleurs, elle mobilise beaucoup de connaissances pédagogiques et plusieurs connaissances sur l'enseignement des contenus spécifiques à son cours. De plus, elle mobilise plusieurs connaissances technopédagogiques. Finalement, dans le déroulement de ce mode d'engagement, Julie concrétise de nombreux apprentissages, mais émet également quelques hypothèses à valider ultérieurement.

Le cinquième mode d'engagement du CVRPE de Julie est celui sur la « Réflexion sur ses pratiques d'engagement ». Ce mode d'engagement s'articule autour de six

unités de cours d'expérience qui font état de réflexions qui habitent Julie à propos de ses pratiques d'enseignement et de pistes d'améliorations potentielles suite à ses perceptions des actions et comportements des étudiants dans le cours. Dans la mise en œuvre de ce mode d'engagement, Julie est essentiellement préoccupée par les étudiants. Elle a également plusieurs attentes envers les étudiants et envers elle-même pour réfléchir sur ses pratiques d'enseignement. Par ailleurs, elle mobilise plusieurs connaissances pédagogiques et des connaissances technopédagogiques. Finalement dans le déroulement de ce mode d'engagement, Julie concrétise une dizaine de nouveaux apprentissages, mais émet également quelques hypothèses à valider ultérieurement.

5.3 Étude du cas de Maude

Le troisième cas pour lequel nous présentons des résultats est celui de Maude. Dans les prochaines sections, nous présenterons son contexte, les éléments extrinsèques que nous avons observés, son CVRPE et les modes d'engagement qui en ont émergé. Nous terminerons par une synthèse du cas de Maude.

5.3.1 Description générale et éléments extrinsèques du cas de Maude.

Pour bien comprendre le cas de Maude et ce, de manière globale, il est pertinent de prendre connaissance de son contexte et de ses antécédents personnels et professionnels. De plus, la présentation des différents éléments extrinsèques qui ont été observés à ce moment-ci permet de bonifier la description générale de son cas et de mieux comprendre son CVRPE qui sera présenté à la section 5.3.2.

5.3.1.1 *Contexte de Maude (antécédents personnels et professionnels)*

Maude œuvre dans le domaine des sciences de la santé et son domaine d'expertise porte sur les interrelations entre les corps professionnels. Avant son embauche à titre de professeure d'université, elle a réalisé un parcours universitaire où elle a complété un baccalauréat, une maîtrise et un doctorat dans son université d'appartenance. Pour elle, devenir professeure permet d'avoir un plus grand impact dans la profession car au lieu de rencontrer seulement quelques personnes dans une journée, former des étudiants permet d'augmenter le nombre de gens

influencés. De plus, être professeure permet de trouver un équilibre intéressant entre la réalisation de projets de recherche passionnants et le partage des connaissances aux étudiants.

Après avoir complété son baccalauréat, Maude a travaillé un peu dans son domaine de formation. Elle a entrepris rapidement une maîtrise et est passée par la suite au doctorat. C'est lors de ses études doctorales qu'elle a eu la première opportunité d'enseigner. Elle dispensait alors des cours au niveau du premier cycle universitaire.

Maude a été embauchée à l'automne 2012. À partir de l'hiver 2014, elle a assumé l'entière responsabilité de son cours. Ce cours de trois crédits ne porte pas directement sur le domaine d'expertise de Maude. Il était offert en formation à distance, jusqu'à la session d'automne 2014. Il est suivi par une quarantaine d'étudiants tous inscrits dans le même programme d'études offert au 1^e cycle.

5.3.1.2 Éléments extrinsèques du CVRPE de Maude

Le CVRPE de Maude se déroule dans un contexte où des contraintes extrinsèques influencent ce dernier. Ces éléments extrinsèques peuvent être catégorisés en trois groupes : l'état de l'acteur, en l'occurrence Maude, la situation et la dynamique culturelle dans lesquels se déroule le CVRPE.

En ce qui concerne l'état de Maude, nous pouvons identifier les éléments extrinsèques suivants : tout d'abord, cette dernière n'a aucune formation formelle en enseignement ou en pédagogie. Par contre, elle a une expérience d'enseignement universitaire parce qu'elle a été chargée de cours au moment de ses études doctorales. Même si enseigner n'a jamais fait partie d'un plan de carrière, le fait d'être invitée à le faire l'a amenée à aimer et apprécier cette profession, notamment parce qu'elle lui permet un équilibre intéressant entre la recherche et le partage des connaissances, c'est-à-dire l'enseignement.

En ce qui a trait à la situation dans laquelle se retrouve Maude, nous pouvons remarquer quelques éléments extrinsèques pertinents avec lesquels Maude a dû composer dans son CVRPE.

Tout d'abord, Maude bénéficie d'un déchargement de tâches entre le moment où elle est engagée à l'automne 2013 et le début de son premier cours sous sa responsabilité à l'automne 2014. Ce déchargement lui est octroyé pour terminer ses études et pour réaliser ses études postdoctorales à distance dans un établissement hors de la province de Québec.

D'autre part, même si Maude ne possède pas une formation pédagogique, son domaine de recherche l'amène à s'intéresser à la formation des professionnels dans leur milieu de travail. En ce sens, elle participe annuellement à un important congrès qui porte sur la formation dans son domaine disciplinaire. De plus, elle est responsable d'un cours entièrement à distance dans un programme de formation spécifique à la formation et à l'enseignement dans son domaine disciplinaire. Ce cours fait partie de sa charge de travail au sein de son établissement. Par ailleurs, Maude participe à des formations offertes par le Bureau des services pédagogiques de l'Université Laval. Ces formations portent notamment sur l'enseignement à de grands groupes et l'encadrement des étudiants dans des cours à distance.

Le cours sous sa responsabilité décrit dans son CVRPE est offert dans un programme de 2e cycle, soit un programme de maîtrise. Les étudiants inscrits à ce programme d'études ont complété un baccalauréat dans le même domaine disciplinaire que celui de la maîtrise. Les orientations de ce programme d'études sont balisées par un programme-cadre qui définit les compétences-clés à faire développer aux étudiants dans les cours.

Finalement, Maude est une des principales chercheuses dans un centre de recherche. La période de l'automne implique donc qu'elle doive rédiger des demandes de subventions pour financer des projets de recherche. Cette période de rédaction plus intense a certainement nui à la finalisation des modules 3 et 4 sur le site web du cours, dont le développement n'a pas été complété pendant l'été 2014.

Dans un autre ordre d'idées, le CVRPE de Maude se déroule dans une dynamique culturelle au sein de laquelle quelques éléments valent d'être mentionnés puisque certains d'entre eux ont eu une influence sur les unités de cours d'expérience réalisées par Maude.

Un premier élément est le domaine disciplinaire dans lequel elle œuvre comme professeure et comme chercheuse. À partir du moment où elle a été embauchée comme professeure, elle a participé à des congrès et colloques dans le domaine disciplinaire, mais également à des congrès et des colloques qui portent sur l'enseignement dans son domaine disciplinaire. Il y a donc des possibilités de développement professionnel dans son domaine disciplinaire.

Un deuxième élément est le fait que Maude a été coresponsable du cours avant d'en assumer l'entière responsabilité. Cela lui a permis d'œuvrer dans le cours dans sa forme initiale. Ainsi, elle a pu voir ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans le déroulement du cours. Elle a également pu consulter les rapports d'évaluation du cours. Cela lui a aussi permis de se servir du matériel d'enseignement déjà existant lors de la refonte du cours.

Un troisième élément de la dynamique culturelle qui influence sur le CVRPE de Maude est la présence d'une équipe facultaire d'aide technopédagogique (APTI) qui lui fournit du support technologique. Elle a aussi accès à un conseiller en formation attiré au programme d'études dans lequel son cours est offert.

Le quatrième élément de la dynamique culturelle est l'utilisation d'une plate-forme pour héberger des sites web de cours, en l'occurrence l'environnement numérique d'études. Cette plate-forme est fournie par l'établissement et est disponible à tout le personnel enseignant qui désire utiliser un site web de cours. De plus, elle offre quelques outils technopédagogiques aux enseignants.

5.3.2 Cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement de Maude

Le CVRPE de Maude qui a été analysé se déroule entre le moment où elle a été engagée à titre de professeure universitaire jusqu'après la 15^e semaine de la session d'automne 2014, session où elle a donné son cours pour la première fois à titre de seule responsable du cours. D'un point de vue chronologique, la reconstitution du CVRPE de Maude permet d'identifier huit repères temporels significatifs qui sont les suivants :

1. Lors de la session d'automne 2013.

2. Entre la session d'hiver 2014 et celle de l'automne 2014.
3. Lors de la 1^{re} séance du cours.
4. Après la 1^{re} séance du cours.
5. Lors de la 4^e semaine du cours.
6. Lors de la 11^e semaine du cours.
7. Entre la 12^e et la 14^e semaine du cours.
8. Lors de la 15^e semaine du cours.

La reconstitution du CVRPE de Maude permet d'identifier 63 unités de cours d'expérience différentes. 52 de ces unités de cours d'expérience se sont déroulées lors des neuf repères temporels significatifs. Nous avons également identifié 11 unités de cours d'expérience qui se sont déroulées à l'automne 2014 sans pour autant être en mesure de les situer dans un empan temporel. Ces unités de cours d'expérience sont donc associées à une période de temps indéterminée.

L'analyse du CVRPE de Maude nous permet d'identifier les composantes du signe pour les unités de cours d'expérience évoquées. Globalement, nous avons identifié 159 engagements ou préoccupations (E), 238 attentes ou anticipations (A) ainsi que 397 éléments (S) faisant partie d'un référentiel de connaissances mobilisées. Nous avons également identifié 102 représentations et 147 interprétants.

Par ailleurs, l'analyse du CVRPE de Maude permet d'identifier différents regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience qui se déroulent à l'intérieur des repères temporels, soit une séquence et quatre synchrones. Il a également été possible de percevoir des regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience qui se déroulent au fil des différents empan temporels, soit 18 séries et trois trajectoires. La nature de ces regroupements nous permet de mettre en lumière huit archétypes qui caractérisent le CVRPE de Maude.

Le Tableau 5.3-1 permet de visualiser la distribution des unités de cours d'expérience identifiées dans le CVRPE de Maude en fonction des empan temporels discernés et des archétypes mis en évidence. Il permet de situer les archétypes du CVRPE de Maude selon les modes d'engagement identifiés. À première vue, nous y constatons que Maude vit plusieurs unités de cours

Tableau 5.3-1

Distribution des unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude en fonction des empan temporels identifiés, des archétypes et de ses modes d'engagement

Archétypes	Repères temporels									Total
	A13	H14 - A14	1 ^{re} séance	Après 1 ^{re} séance	4 ^e semaine	11 ^e semaine	12 ^e - 14 ^e semaine	15 ^e semaine	Temps indéterminé	
<u>Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont</u>										
Planifie et révise le design pédagogique de son cours		20								20
Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants		1	1	2		1	1			6
<u>Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement</u>										
Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement		2								2
Valide le design pédagogique de son cours	1	14				98		6	3	33
<u>Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours</u>										
Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours		1								1
<u>Réalisation de son cours</u>										
Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants		3	3	1	1			1	9	18
<u>Réflexion sur ses pratiques d'enseignement</u>										
Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement		5						2	1	8
<u>Gestion du personnel impliqué dans son cours</u>										
Gère le personnel assistant dans son cours		1							1	2

d'expérience en vue de planifier le design pédagogique de son cours avant le début de la session d'automne 2014, session où elle l'a donné pour la première fois à titre de seule professeure responsable. Nous remarquons également que lors de la première séance du cours ainsi qu'après le cours, Maude procède à des adaptations de son cours en fonction des intérêts, préférences et besoins des étudiants.

En ce qui concerne la validation et l'adaptation du design pédagogique de son cours, nous pouvons remarquer que Maude n'apporte pas de modification si ce n'est que vers la fin de la session d'automne aux alentours de la 12e et de la 14e semaine. Par contre, elle vit beaucoup d'unités de cours d'expérience qui visent à valider le design pédagogique de son cours. Finalement, on peut noter qu'au cours de la période comprise entre l'hiver 2014 et l'automne 2014, Maude a réfléchi et envisagé d'apporter des changements importants dans l'organisation de son cours. Nous verrons plus loin que ses réflexions l'ont incité à procéder à une refonte majeure de son cours afin de le faire passer d'un statut de cours à distance à une forme hybride. C'est d'ailleurs cette décision qui l'a amené à vivre plusieurs unités de cours d'expérience dans l'archétype « Planifie et révisé le design pédagogique de son cours » mentionné précédemment.

Nous remarquons qu'au fil des semaines, Maude vit des unités de cours d'expérience dans le but de piloter son cours et soutenir l'apprentissage des étudiants. La majorité des unités de cours d'expérience évoquées pour cet archétype ont été associées à une période de temps indéterminé, car ces dernières semblent s'être déroulées au fil de la session d'automne 2014.

Maude effectue aussi une unité de cours d'expérience portant sur la gestion du personnel auxiliaire qu'elle supervise dans son cours. Cette unité de cours d'expérience n'a pu être associée à un empan temporel spécifique.

Finalement, ce Tableau 5.3-1 illustre bien que Maude prend un peu de recul vers la fin de son cours pour réfléchir sur ses pratiques d'enseignement.

5.3.3 Modes d'engagement du CVRPE de Maude

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.3-1, le CVRPE de Maude peut être analysé en fonction de six modes d'engagement qui contiennent les huit archétypes identifiés. Un de ces modes d'engagement concerne les unités de cours d'expérience réalisées par Maude afin de planifier et réviser le design pédagogique de son cours avant qu'il soit offert. Le deuxième mode d'engagement contient des unités de cours d'expérience visant l'adaptation du design pédagogique du cours de Maude et la validation de ce même design pédagogique. Le troisième mode d'engagement porte sur les réflexions à propos de changements importants que Maude souhaite apporter à son cours. Le quatrième mode porte sur les unités de cours d'expérience de la réalisation du cours. Le cinquième mode traite des réflexions de Maude par rapport à ses pratiques d'enseignement. Finalement, le sixième a trait à la gestion du personnel impliqué dans son cours. Dans les lignes qui suivent, une analyse plus spécifique nous permet de formuler quelques observations pour chacun des modes d'engagement associés au CVRPE de Maude.

5.3.3.1 Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Le Tableau 5.3-1 permet de voir qu'au cours de la session universitaire de l'automne 2014, Maude réalise un ensemble de 26 unités de cours d'expérience qui forment le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ». Tel qu'illustré, ce mode d'engagement s'organise tout au long de la session d'automne 2014 autour de deux archétypes.

Le premier de ces archétypes, « Planifie et réviser le design pédagogique de son cours », comprend un ensemble de 20 unités de cours d'expérience qui portent sur les actions et gestes faits par Maude pour planifier et réviser son cours. Le second archétype « Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants » comprend six unités de cours d'expérience qui se déroulent essentiellement dans les premières semaines où le cours est offert.

Le Tableau 5.3-2 contient les principales unités de cours d'expérience dans cet archétype. Certaines peuvent être regroupées au sein de trois synchrones. Plus

spécifiquement, nous remarquons dans ce tableau que Maude cherche à situer son cours en consultant le plan-cadre de celui-ci et en cherchant à savoir ce que les étudiants ont fait avant de suivre son cours. Elle intègre aussi un cadre théorique à son cours. Par la suite, elle prend une décision importante de transformer son cours qui initialement était offert entièrement à distance, afin de l'offrir en mode hybride. Cette décision l'amène à effectuer plusieurs unités de cours d'expérience portant sur l'organisation et la structuration de son cours, notamment la planification de séances plus théoriques et l'introduction de rencontres sous forme de séminaires.

Par ailleurs, dans cet archétype, elle intègre une formation documentaire obligatoire à la bibliothèque de l'établissement et modifie le site web du cours déjà existant dans l'environnement numérique d'études de l'établissement. Finalement, elle essaie d'évaluer la nouvelle charge de travail demandée aux étudiants dans son cours.

Tableau 5.3-2

Principales unités du cours d'expériences de Maude pour l'archétype - Planifie et révisé le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U)	Synchrones
- U - Consulte le plan-cadre initial du cours	
- U - Cherche à savoir ce que les étudiants ont fait avant le cours	Cherche à savoir ce que les étudiants ont fait avant le cours
- U - Assiste à un cours du baccalauréat qui aborde des notions en lien avec le cours	
- U - Intègre un cadre théorique au cours	
- U - Décide d'adopter officiellement une formule de cours hybride	
- U - Prévoit des séances de cours plus théoriques	Organise le déroulement du cours en mode hybride
- U - Prévoit une conférence avec un invité	
- U - Intègre une formule de rencontres sous forme de séminaire	
- U - Intègre une formation documentaire obligatoire à la bibliothèque	
- U - Modifie le site web du cours	Modifie le site web du cours
- U - Monte son plan de cours dans l'environnement numérique d'études	
- U - Tente d'évaluer la charge de travail des étudiants	

L'analyse du CVRPE de Maude permet de constater que pour cet archétype, elle planifie son cours en fonction (représentations) de perceptions associées à son environnement et son entourage (n = 15), notamment les possibilités qu'offre l'environnement numérique d'études de l'établissement ou encore le fait que le cadre théorique choisi pour appuyer son cours comporte quatre composantes. Elle agit également en fonction de souvenirs (connaissances mnémoniques) (n = 9). Par exemple, elle se souvient que le plan-cadre initial du cours identifie les compétences qui sont à développer et les apprentissages-clés prévus dans le cours par rapport au programme de maîtrise. Elle agit aussi en fonction de perceptions associées aux actions et comportements des étudiants dans le cours de l'année précédente (n = 5) et au déroulement du cours en général (n = 3). Par exemple le fait que les étudiants ont indiqué apprécier que certaines parties du cours soient offertes à distance ou le fait que la charge de travail demandée dans le cadre du travail de recherche soit très grande. Finalement, elle agit en fonction d'unités d'expérience antérieures qu'elle a réalisées (n = 3) comme le fait de décider de procéder à une refonte du cours pour qu'il soit offert en mode hybride ou l'intégration du cadre théorique qu'elle a choisi.

En ce qui concerne l'archétype « Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants », l'analyse des unités de cours d'expérience permet de regrouper ces dernières en quatre séries. De plus, certaines de ces unités d'expérience peuvent être associées à deux trajectoires. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.3-3, à partir de la première séance du cours, Maude poursuit une trajectoire d'unités d'expérience qui porte sur l'analyse des évaluations des apprentissages prévus dans son cours. Plus spécifiquement, lors de cette première rencontre, elle amorce une série d'unités de cours d'expérience où elle voit au bon déroulement de ce travail de recherche en demandant aux étudiants d'indiquer leurs préférences et leurs intérêts à l'égard des sujets possibles pour le travail de recherche initialement prévu.

Par ailleurs, Maude poursuit une autre trajectoire qui porte sur l'analyse des rencontres qui ont été prévues sous forme de séminaire. Lors de la première séance du cours, elle débute une série d'unités de cours d'expérience où elle voit au bon déroulement de ces rencontres sous forme de séminaire en avisant les étudiants de bien se préparer pour ces rencontres.

Tableau 5.3-3

Principales unités du cours d'expériences de Maude pour l'archétype - Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants

Unités de cours d'expérience (U)	Séries	Trajectoires
<ul style="list-style-type: none"> - U - Intègre un travail de recherche en équipe sur un enjeu socioculturel - U - Demande aux étudiants d'indiquer leurs intérêts pour le travail de recherche 	<p>Voit au bon déroulement travail de recherche des étudiants</p>	<p>Analyse les évaluations des apprentissages dans le cours</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Intègre une formule de rencontres sous forme de séminaires - U - Indique aux étudiants qu'ils doivent se préparer pour les rencontres sous forme de séminaire 	<p>Voit au bon déroulement des rencontres sous forme de séminaires</p>	<p>Analyse les séances sous forme de séminaires</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Demande aux étudiants leurs attentes pour le cours - U - Modifie le plan de cours 	<p>Modifie son plan de cours pour répondre aux attentes des étudiants</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Demande aux étudiants leurs attentes pour le cours - U - Modifie le contenu des exposés théoriques prévus 	<p>Modifie le contenu des exposés théoriques pour répondre aux attentes des étudiants</p>	

Finalement nous remarquons dans cet archétype, qu'après avoir demandé aux étudiants quelles sont leurs attentes par rapport au cours lors de la première séance du cours, Maude complète deux séries d'unités de cours d'expérience dans les semaines qui suivent afin de modifier son plan de cours et le contenu des exposés théoriques prévus en fonction des attentes énoncées par les étudiants.

Pour cet archétype, Maude adapte son cours aux besoins et intérêts des étudiants en fonction (représentamens) des perceptions de souvenirs (connaissances mnémoniques) (n = 4) comme le fait que, par le passé, les étudiants ont choisi de travailler sur des enjeux qui doivent nécessairement être intéressants pour eux ou encore que dans les évaluations passées du cours, les étudiants ont indiqué ne pas trop savoir ce qui était attendu d'eux dans le travail de recherche et ne pas pouvoir identifier sur quoi ils seront évalués. Par ailleurs, elle agit aussi en fonction de perceptions associées aux actions et comportements des étudiants dans le cours l'an dernier (n = 3). Par exemple, le fait que des étudiants aient demandé que des exemples précis et des expériences réelles soient abordés dans le cours ou le constat que malgré qu'ils soient au 2^e cycle universitaire, les étudiants ne

maitrisent pas bien la rédaction d'un travail écrit comme celui qui est demandé dans le cours.

L'analyse des unités de cours d'expérience du mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont » permet de constater que Maude est habitée par 87 préoccupations ou engagements.

Le Tableau 5.3-4, contenant les principales préoccupations évoquées par Maude, illustre bien que ses préoccupations portent essentiellement sur les étudiants et son cours. Il appert que Maude est majoritairement préoccupée de faire apprendre les étudiants, de faciliter pour eux la réalisation des évaluations, de répondre à leurs besoins et de les outiller pour travailler dans le domaine disciplinaire. En ce qui a trait à son cours, elle souhaite que ce dernier soit organisé adéquatement, que les évaluations proposées soient cohérentes avec l'organisation du cours et cohérentes entre elles. Finalement, elle est préoccupée du fait que le choix des contenus à enseigner soit arrêté.

Dans une moindre mesure, Maude est préoccupée envers elle-même et que les évaluations lui permettent de savoir où sont rendus les apprentissages des étudiants par rapport à l'objet du cours. Elle se préoccupe que la correction des travaux aille bien. Finalement, Maude est préoccupée par la planification de son cours afin qu'elle soit cohérente avec le programme d'étude dans lequel il est offert.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience de ce mode d'engagement, Maude a un ensemble d'attentes. Au total, 106 anticipations ont été identifiées à l'égard des étudiants, d'elle-même, de la direction ou de ses collègues, de son établissement et de ce qu'elle pourra trouver sur Internet.

La majorité des anticipations qui ont été identifiées sont dirigées vers elle (n = 58). Celles-ci traduisent les actions qu'elle doit mettre en œuvre pour organiser son cours pour qu'il soit cohérent avec les autres cours du programme d'études dans lequel il est offert, qu'elle organise les évaluations de façon à conserver l'intérêt des étudiants tout au long du cours, qu'elle intègre un cadre théorique et des contenus appropriés, qu'elle fournisse les ressources nécessaires aux étudiants pour faire

Tableau 5.3-4

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour le mode d'engagement - Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	47	Faire apprendre les étudiants	6
		Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	6
		Répondre aux besoins et intérêts des étudiants	6
		Faciliter la réalisation des évaluations par les étudiants	5
Engagements pédagogiques envers son cours	18	Organiser adéquatement le cours	5
		Rendre cohérentes les évaluations dans le cours	3
		Choisir des contenus pertinents à enseigner dans le cours	3
Engagements envers la professeure	14	Gérer son temps consacré à la préparation de son cours	4
		Faciliter le déroulement des évaluations	3
		Faciliter la correction des travaux des étudiants	3
Engagements envers l'établissement. (Direction, règles, programme, etc.)	8	Rendre cohérent le cours dans le programme d'études	7

leurs travaux et participer aux rencontres sous forme de séminaire et qu'elle ajuste son cours en fonction des attentes des étudiants envers le cours.

Maude a également des attentes envers les étudiants (n = 34). Par exemple, qu'ils préparent leurs rencontres sous forme de séminaire, qu'ils fassent les évaluations demandées en fonction des consignes fournies et qu'ils consultent le site web du cours pour accéder aux textes à lire.

Dans une moindre mesure, Maude a des attentes envers ses collègues (n = 6). Par exemple, elle s'attend de ses collègues qu'ils l'aident à identifier des enjeux pour le travail de recherche qu'elle veut faire faire aux étudiants. De plus, elle s'attend à ce que les auxiliaires qui travaillent avec elle, animent les discussions lors des

rencontres sous forme de séminaire et vérifient l'avancement des travaux de recherche des étudiants lors de ces rencontres.

L'analyse du CVRPE de Maude permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience de ce mode d'engagement. Au total, 166 connaissances ont été identifiées. Le Tableau 5.3-5 contient les principales connaissances utilisées par Maude dans ce mode d'engagement. Il permet de constater que Maude mobilise quelques connaissances issues du domaine disciplinaire du cours. Elle mobilise davantage de connaissances portant sur la pédagogie en général, notamment des connaissances sur les méthodes d'enseignement, la planification d'un cours et le pilotage de l'enseignement. Elle utilise encore plus de connaissances pédagogiques spécifiques au contexte de son cours, par exemple des connaissances à propos du déroulement des évaluations l'année précédente et des informations entourant la planification de son cours comme les évaluations, les activités d'apprentissage prévues ainsi que l'organisation des contenus à aborder dans son cours.

Dans un autre ordre d'idées, Maude mobilise quelques connaissances pédagogiques liées à l'enseignement de contenus du domaine disciplinaire, mais encore une fois, elle mobilise davantage de connaissances spécifiques à l'enseignement des contenus de son cours, notamment des connaissances sur les évaluations qui sont prévues et des connaissances sur le programme d'études dans lequel le cours s'intègre.

Par ailleurs, la consultation du Tableau 5.3-5 permet également de constater que Maude mobilise peu de connaissances sur les technologies ou sur l'utilisation de TIC dans le domaine disciplinaire du cours. Par contre, elle utilise plusieurs connaissances quant à l'utilisation des TIC pour enseigner et des connaissances sur l'environnement numérique d'études utilisé dans son établissement. Finalement, Maude utilise peu de connaissances technopédagogiques axées sur le domaine disciplinaire du cours.

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont », Maude réalise 42 nouveaux apprentissages. Par exemple, elle construit

Tableau 5.3-5

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour le mode d'engagement - Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	8	Connaissances du domaine disciplinaire	8
Pédagogie - Général	26	Méthodes d'enseignement	8
		Planification d'un cours	7
		Pilotage de l'enseignement	4
Pédagogie - Local	41	Déroulement du cours – évaluations	8
		Planification du cours - organisation des contenus	6
		Planification du cours – évaluations	5
Pédagogique axée sur le contenu – Général	6	Connaissances du domaine disciplinaire	3
Pédagogique axée sur le contenu – Local	25	Planification du cours – évaluations	7
		Connaissances du programme d'études	5
		Planification du cours - organisation des contenus	3
Technologie- Local	4	Connaissances de son utilisation personnelle des TIC	2
Technopédagogique - Général	14	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	10
Technopédagogique - Local	11	Connaissances de l'environnement numérique d'études	7
		Déroulement du cours - activités d'apprentissage	2
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	3	Connaissances du domaine disciplinaire	2

de nouvelles connaissances à propos de ce que les étudiants voient dans leurs autres cours et qui pourrait être lié à son cours. Elle apprend aussi des choses à propos du domaine disciplinaire du cours en consultant Internet.

De plus, Maude émet trois hypothèses dans le cadre de ce mode d'engagement, notamment sur la possibilité que les étudiants aient des difficultés à rédiger un travail de recherche comme celui qu'elle demande dans son cours. Le Tableau 5.3-6 permet de prendre connaissance de différents interprétants réalisés par Maude.

De manière synthétique, le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont » représente le deuxième plus importants modes d'engagement dans le CVRPE de Maude. Les quatre synchrones et les nombreuses unités de cours d'expérience réalisées entre l'hiver 2014 et le début de la session d'automne 2014 témoignent de l'important travail de refonte que Maude a fait pour améliorer son cours. De plus, l'amorce des séries pour s'assurer du bon déroulement du travail de recherche et des rencontres sous forme de séminaire indique que Maude a un souci que ses activités d'apprentissage proposées aux étudiants fonctionnent bien et leur soient profitables. Dans le même sens, les séries d'ajustements que Maude apporte à son cours illustrent bien dans quelle mesure elle veut intéresser les étudiants à son cours.

Tableau 5.3-6

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour le mode d'engagement – Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	39	<ul style="list-style-type: none"> - Dans un autre des cours du programme, les étudiants travaillent sur leurs valeurs et l'éthique dans leurs pratiques. - Certains éléments de contenus dans l'ancienne mouture du cours ne sont pas cohérents avec les apprentissages-clés du plan-cadre du cours et du modèle théorique choisi. - L'élaboration du plan du cours avec les sections imposées ou proposées dans l'environnement numérique d'études permet à un nouvel enseignant de voir ce qu'il faut fournir comme information et de ne rien oublier.
Hypothèse	3	<ul style="list-style-type: none"> - Il est possible que les étudiants aient des problèmes avec la rédaction de travaux.

5.3.3.2 Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Le Tableau 5.3-1 permet de prendre conscience que le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son

déroulement » de Maude s'organise tout au long de la session d'automne 2014 autour de deux archétypes.

Le premier de ces archétypes « Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement » comprend deux unités de cours d'expérience sur l'adaptation du design pédagogique de son cours et se déroulent entre la 11^e et la 14^e semaine du cours. Le second archétype « Valide le design pédagogique de son cours » comprend 33 unités de cours d'expérience et se déroulent tout au long de la session. Pour cet archétype, nous pouvons également voir que cette validation s'est amorcée dès le début de la session, soit depuis le moment où Maude est devenue responsable du cours.

Après analyse, les unités de cours d'expérience portant sur l'archétype « Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement » peuvent être regroupées sous la forme d'une série et d'une trajectoire.

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.3-7, Maude réalise, pour cet archétype, une série d'unités de cours d'expérience où elle voit au bon fonctionnement du travail de recherche demandé aux étudiants. Dans le cas présent, elle modifie sa planification initiale lorsqu'elle fournit le plan de rédaction détaillé aux étudiants en plus de revenir en classe sur le processus de rédaction de ce travail. Ces unités de cours d'expérience s'inscrivent également dans la trajectoire amorcée précédemment sur l'analyse des évaluations des apprentissages dans le cours.

L'analyse du CVRPE de Maude permet de constater que pour cet archétype, Maude analyse le déroulement des évaluations des apprentissages des étudiants dans son cours en fonction (représentations) de connaissances mnémoniques ($n = 4$) comme celle où, l'an passé, les étudiants ont montré qu'ils avaient des difficultés à rédiger des travaux universitaires. Maude agit également en fonction des perceptions liées aux actions et aux comportements des étudiants au fil du cours ($n = 3$), notamment lorsqu'ils ont indiqué que la charge de travail demandée pour le travail de recherche était très grande.

Tableau 5.3-7

Unités du cours d'expériences de Maude pour l'archétype - Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Unités de cours d'expérience (U)	Séries	Trajectoires
- U - Fournit un plan détaillé aux étudiants pour le travail écrit - U - Revient sur la rédaction du travail de recherche	Voit au bon déroulement travail de recherche des étudiants	Analyse les évaluations des apprentissages dans le cours

En ce qui concerne l'archétype « Valide le design pédagogique de son cours », l'analyse des unités de cours d'expérience permet de regrouper ces dernières en neuf séries et deux trajectoires.

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.3-8, Maude réalise une trajectoire d'unités d'expérience qui porte sur l'analyse des évaluations d'apprentissage prévues dans son cours et qui ont été modifiées avant le début du cours à l'automne 2014. Plus spécifiquement, elle analyse le déroulement de l'évaluation où elle demande aux étudiants de faire une carte conceptuelle ainsi que l'évaluation de leurs biais personnels. Elle arrive également à constater que l'ensemble des évaluations des apprentissages prévues dans son cours fonctionnent bien.

L'autre trajectoire impliquée dans cet archétype est celle où elle analyse les séances sous forme de séminaire où les étudiants doivent faire état de l'avancement de leurs travaux de recherche. Alors qu'auparavant des rencontres avec les équipes d'étudiants avaient lieu de manière facultative, à partir de l'automne 2014, ces rencontres sont devenues obligatoires et ont pris la forme de séminaires impliquant plusieurs équipes d'étudiants. L'analyse du CVRPE de Maude nous permet d'observer qu'après avoir réalisé que des ajustements devaient être apportés dans le déroulement de ces rencontres, elle en arrive à constater que cette formule de rencontre permet de mieux vérifier la compréhension des étudiants.

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.3-8, Maude réalise un ensemble de séries d'unités de cours d'expérience qui servent à valider le design pédagogique de son cours. Par exemple, elle constate que l'utilisation de vidéos fonctionne bien tout comme l'activité où des conférenciers sont invités. Au terme du cours, à la 15^e semaine, elle complète deux séries qui l'amènent à analyser le déroulement de son cours et à observer comment s'est déroulé le processus de refonte de son cours. Elle en vient à réaliser que le processus a été ardu, mais que le cours se déroule bien après tout. Toutefois, elle constate qu'elle n'est toujours pas en mesure d'estimer la charge de travail qui est demandée aux étudiants dans son cours.

L'analyse du CVRPE de Maude permet de constater que pour cet archétype, Maude analyse le déroulement des évaluations des apprentissages des étudiants dans son cours, analyse aussi le déroulement des séances sous forme de séminaire et observe le déroulement global de son cours en fonction de perceptions associées aux actions et aux comportements des étudiants au fil du cours (n = 24), notamment à l'égard des évaluations dans le cours. Par exemple, le fait que les étudiants arrivent aux rencontres d'aide avec beaucoup de questions à propos du travail de recherche demandé ou encore le constat que les étudiants ne posent pas de questions à propos de l'évaluation à l'aide d'une carte conceptuelle. Elle agit aussi en fonction de perceptions associées au déroulement du cours (n = 9) comme les indications fournies par les auxiliaires dans les rencontres sous forme de séminaire ou le constat qu'il y a peu de rencontres avec les étudiants qui font l'objet d'une contestation des résultats obtenus. Dans une moindre mesure, elle agit en fonction de perceptions de son environnement (n = 9) comme les possibilités qu'offre l'environnement numérique d'études. Elle agit quelques fois en fonction de connaissances mnémoniques (n = 6) comme celles sur les personnes de sa faculté qui peuvent l'aider à valider son cours ou des connaissances issues de l'évaluation du cours faite par le passé.

Pour Maude, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » est sous-tendue par 88 préoccupations ou engagements.

Tableau 5.3-8

Principales unités du cours d'expériences de Maude pour l'archétype - Valide le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U)	Séries	Trajectoires
<ul style="list-style-type: none"> - U - Appréhende une mauvaise compréhension des étudiants à propos de l'évaluation avec une carte conceptuelle - U - Trouve satisfaisante l'évaluation avec la carte conceptuelle 	Analyse l'évaluation à l'aide de cartes conceptuelles	Analyse les évaluations des apprentissages dans le cours
<ul style="list-style-type: none"> - U - Appréhende une mauvaise compréhension des étudiants à propos de l'évaluation des biais personnels - U - Constate que les étudiants portent un jugement rapide et erroné à leur égard dans le module 1 	Analyse l'évaluation sur les biais individuels des étudiants	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate que les évaluations fonctionnent bien - U - Observe un manque de structure dans la première rencontre sous forme de séminaire 	Observe que les rencontres sous forme de séminaire ne fonctionnent pas comme prévu	Analyse la formule de rencontres sous forme de séminaires
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate que les séminaires permettent de mieux vérifier la compréhension des étudiants 	Analyse le déroulement des séances sous forme de séminaires	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate que l'utilisation de vidéos fonctionne - U - Tente de faire des liens entre les propos du conférencier et le cours - U - Constate que les conférenciers apportent des points de vue différents 	Constate que l'utilisation de vidéos fonctionne	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate ne pas encore être capable d'estimer la charge de travail demandée aux étudiants 	Constate ne pas être en mesure d'estimer la charge de travail demandée aux étudiants	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Observe le processus de refonte du cours - U - Constate que les étudiants sont de bons indicateurs pour déterminer si un cours répond bien à leurs besoins 	Observe le processus de refonte du cours	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Trouve que le cours s'est mieux déroulé que l'an dernier 	Analyse le déroulement général de son cours	

Plus spécifiquement, le Tableau 5.3-9 qui contient les principales préoccupations de Maude pour ce mode d'engagement, nous permet de constater qu'elle est majoritairement préoccupée par des éléments qui concernent les étudiants. Lorsqu'elle adapte le design pédagogique de son cours pendant la session universitaire, elle a à l'esprit d'outiller les étudiants pour travailler dans le domaine disciplinaire. Elle a également des préoccupations pour ce qui est de soutenir les étudiants et leur fournir du matériel d'enseignement de qualité lorsqu'ils réalisent le cours.

Le Tableau 5.3-9 permet aussi de constater que Maude est préoccupée sur le plan pédagogique pour son cours. En effet, ses unités de cours d'expérience portant sur l'adaptation et la validation du design pédagogique de son cours sont sous-tendues par les préoccupations visant à assurer son bon déroulement. Les engagements de faire faire des exercices pratiques et d'utiliser du matériel d'enseignement de qualité sont encore présents. Finalement, dans ce mode d'engagement, Maude est quelque peu préoccupée par le fait d'améliorer ses pratiques d'enseignement et d'assurer une cohérence entre son cours et le programme d'étude dans lequel il est offert.

Tableau 5.3-9

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	56	Faciliter la réalisation des évaluations par les étudiants	10
		Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	10
		Faire apprendre les étudiants	7
Engagements pédagogiques envers son cours	18	Rendre cohérentes les évaluations dans le cours	5
		Faciliter le déroulement des évaluations	3
Engagements envers la professeure	10	Gérer son temps consacré à la préparation de son cours	3
		Faciliter le déroulement des évaluations	2
		Offrir un cours de qualité	2

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience dans le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement », Maude a plusieurs attentes. Au total, 142 anticipations ont été identifiées à l'égard des étudiants, d'elle-même et de ses collègues. La majorité des anticipations qui ont été identifiées sont dirigées vers elle. (n = 68). Ces attentes traduisent ce qu'elle attend d'elle pour faciliter le déroulement des évaluations, notamment en fournissant aux étudiants des outils et de bonnes consignes pour les réaliser. Elle s'attend à ce qu'elle puisse faciliter le déroulement des rencontres sous forme de séminaire en fournissant de bonnes directives et outils aux auxiliaires du cours. Finalement qu'elle apporte les changements nécessaires au cours et au matériel utilisé pour en améliorer le déroulement global.

Pour ce qui est des attentes envers les étudiants (n = 58), elles représentent ce que Maude veut que les étudiants fassent pour s'assurer de faire un bon travail de recherche, pour bien se préparer pour les rencontres sous forme de séminaire, pour qu'ils participent aux discussions lors des exposés. Bref, ce qui est attendu d'eux dans la réalisation des activités d'apprentissage prévues dans le cours et leurs comportements pour réussir dans le cours.

L'analyse du CVRPE de Maude permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience de ce mode d'engagement. Au total, 257 connaissances ont été évoquées à l'égard de ce mode d'engagement. Le Tableau 5.3-10 présente les principales connaissances mobilisées par Maude dans ce mode d'engagement.

La consultation du Tableau 5.3-10 nous permet de constater que dans la mise en œuvre de ce mode d'engagement, Maude utilise un bon nombre de connaissances issues du domaine disciplinaire associé au cours. Nous remarquons également que Maude utilise un total de 144 connaissances de nature pédagogique. Plusieurs de ces connaissances portent sur les étudiants en général, les méthodes d'enseignement et le pilotage de l'enseignement. Toutefois la très grande majorité des connaissances pédagogiques utilisées par Maude sont spécifiques à l'organisation générale du cours, à son déroulement et à la planification des activités d'apprentissage ou des évaluations. Dans le même sens, elle utilise plusieurs

Tableau 5.3-10

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	8	Connaissances du domaine disciplinaire	8
Contenu – Local	2	Connaissances du domaine disciplinaire	2
Pédagogie – Général	40	Méthodes d'enseignement	9
		Connaissances des étudiants en général	8
		Pilotage de l'enseignement	6
Pédagogie – Local	104	Déroulement du cours – évaluations	18
		Planification du cours - activités d'apprentissage	13
		Planification du cours – évaluations	11
		Planification du cours - organisation du cours	11
Pédagogique axée sur le contenu – Général	8	Connaissances du domaine disciplinaire	5
Pédagogique axée sur le contenu – Local	33	Planification du cours – évaluations	10
		Déroulement du cours – évaluations	5
		Connaissances du domaine disciplinaire	5
Technopédagogique – Général	22	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	13
Technopédagogique – Local	21	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	8
		Connaissances de l'environnement numérique d'études	6
Technopédagogique axée sur le contenu – Général	3	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	2
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	3	Connaissances du domaine disciplinaire	2
Contexte	9	Planification personnelle et professionnelle	3
		Connaissances de sa personne	3

connaissances sur l'enseignement des contenus de son cours, liées à la planification et au déroulement des évaluations.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que lors du déroulement des unités de cours d'expérience portant sur l'adaptation et la validation du design pédagogique de son cours, Maude mobilise peu de connaissances de nature technologique mais elle en utilise plusieurs qui portent sur l'enseignement à l'aide des technologies, l'environnement numérique d'études de l'établissement et les caractéristiques du matériel numérique qu'elle emploie dans son cours.

Finalement, Maude ne mobilise à peu près pas de connaissances générales ou locales qui touchent à la fois les contenus à aborder dans son cours, la pédagogie et la technologie.

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans ce mode d'engagement, Maude réalise 93 nouveaux apprentissages et émet cinq hypothèses à propos de nouvelles connaissances à confirmer éventuellement. Elle valide aussi une connaissance qu'elle avait déjà. Le Tableau 5.3-11 permet de prendre connaissance de différents interprétants réalisés par Maude. Par exemple, elle va constater que la formule de l'utilisation d'une vidéo avant d'entamer des discussions est bonne. De plus, lors de ce mode d'engagement, Maude émet plus d'une dizaine d'hypothèses à propos du design pédagogique de son cours.

Globalement, le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement », constitue le plus important mode d'engagement dans le CVRPE de Maude. La trajectoire d'unités de cours d'expérience portant sur l'analyse des évaluations des apprentissages illustre bien le souci de Maude de valider les modifications qu'elle y a apporté. La trajectoire d'analyse des rencontres sous forme de séminaire témoigne également d'un processus de validation de cette formule d'enseignement qui est nouvelle dans le cadre du cours. De manière générale, Maude semble être aux aguets pour s'assurer du bon déroulement de son cours et chercher à valider globalement le design pédagogique de ce dernier qui a été changé de façon importante à l'été 2014.

Tableau 5.3-11

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour le mode d'engagement – Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	97	<ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation d'un film est un bon moyen de changer le mode de stimuli chez les étudiants. - Réaliser la refonte d'un cours est un processus itératif. - L'imposition des enjeux à travailler pour le travail de recherche n'a pas brimé la liberté, la motivation et les intérêts des étudiants pour ce travail. - Le déroulement des séances de cours plus théoriques permet à la professeure de vérifier l'intérêt des étudiants pour le cours.
Hypothèse	5	<ul style="list-style-type: none"> - Il est possible que les consignes pour le travail de recherche ne soient pas suffisamment claires pour les étudiants. - Puisque les étudiants posent des questions très précises sur la grille de correction de l'évaluation portant sur les biais personnels des étudiants, il est possible de penser que ces derniers n'ont pas compris le but du travail.
Validation	1	<ul style="list-style-type: none"> - Lors de l'évaluation du cours, les étudiants indiquent avoir de la difficulté à réaliser le travail de recherche demandé et ne pas trop savoir ce qui est attendu d'eux.

5.3.3.3 Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours

Le Tableau 5.3-1 permet de constater que depuis qu'elle s'est vue attribuer la responsabilité individuelle de ce cours, Maude vit une unité de cours d'expérience dans laquelle elle jongle avec une idée qui pourrait l'amener à revoir globalement le design pédagogique de son cours. Cette unité de cours d'expérience est la seule dans le CVRPE de Maude qui a trait à l'archétype « Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours » et qui s'inscrit dans le mode d'engagement « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ».

L'unité de cours d'expérience dont il est question est celle où Maude réfléchit à l'idée de procéder à une refonte majeure de son cours. Cette idée a mûri durant la période s'étalant de l'hiver 2014 jusqu'au début du cours à l'automne 2014 et est finalement mise en œuvre puisqu'elle a donné lieu à une réorganisation complète de son cours avant l'automne 2014.

Maude a réalisé cette unité de cours d'expérience en fonction du sens donné à quelques perceptions des actions et comportements des étudiants ($n = 3$), notamment le fait que, par le passé, ils semblaient perdus, ne savaient pas trop comment utiliser le matériel d'enseignement du cours et démontraient peu d'intérêt pour le cours vers la fin de la session. De plus, certains étudiants ont formulé des commentaires comme quoi ils avaient l'impression de faire un travail de recherche sans trop savoir pourquoi. Maude s'est aussi appuyée sur une perception selon laquelle le cours ne s'appuyait pas sur un cadre théorique quelconque.

Pour Maude, la réalisation de l'unité du cours d'expérience concernant cet archétype est soutenue par dix préoccupations ou engagements. Essentiellement, elles sont tournées vers les étudiants ($n = 6$) afin de les faire apprendre davantage dans le cours et pour les intéresser au cours. Maude a également quelques préoccupations pédagogiques envers son cours ($n = 2$) afin qu'il soit organisé adéquatement et que les évaluations des apprentissages soient cohérentes.

Dans la réalisation de l'unité du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Maude formule un ensemble d'attentes. Au total, 11 anticipations ont été identifiées à l'égard d'elle-même ($n = 6$) et des étudiants ($n = 4$). Les attentes que Maude a envers elle-même sont pour qu'elle procède à des changements dans l'organisation de son cours notamment pour en améliorer l'organisation générale, qu'elle permette aux étudiants de travailler sur un enjeu socioculturel précis et de leur choix et qu'elle s'assure que le cours soit cohérent avec les compétences-clés attribuées à son cours dans le programme d'études où il est offert. Les attentes de Maude envers les étudiants sont, entre autres, pour qu'ils trouvent intéressante la nouvelle mouture du cours, qu'ils participent au déroulement et qu'ils en retirent quelque chose.

L'analyse du CVRPE de Maude permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit l'unité de cours d'expérience au sujet de cet archétype.

Au total, 14 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype. Le Tableau 5.3-12 contient les principales connaissances mobilisées. Essentiellement, les connaissances mobilisées sont liées aux connaissances sur le programme-cadre du programme d'étude dans lequel le cours est offert ainsi qu'aux connaissances sur le déroulement du cours dans les années antérieures. De plus, des connaissances spécifiques sur le matériel d'enseignement utilisé dans le cours sont mobilisées par Maude.

Tableau 5.3-12

Principales connaissances mobilisées et associées à l'unité de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour l'archétype - Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Pédagogie - Local	6	Connaissances du programme d'études	2
Technopédagogique - Local	3	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	3

Au terme de l'unité de cours d'expérience effectuée dans le cadre de cet archétype, Maude a réalisé huit nouveaux apprentissages. Par exemple, elle a réalisé que dans la première mouture du cours, il y avait un manque de cohérence dans l'organisation du cours, qu'il n'y avait aucune logique ou cadre théorique qui sous-tendait le cours et qui permettait d'atteindre le but du cours. Ou encore, que dans la première mouture du cours, les contenus abordés dans les textes à lire étaient intéressants, mais ne concordaient pas avec les évaluations du cours.

De manière synthétique, l'archétype « Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours » n'est pas le plus important archétype dans le CVRPE de Maude tout comme le mode d'engagement « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ». Toutefois, l'unité de cours d'expérience qu'il contient fait état d'une réflexion qui a habité Maude et qui l'a amenée à procéder à des changements majeurs dans le design pédagogique de son cours.

5.3.3.4 Réalisation de son cours

Dans ce mode d'engagement, Maude réalise un seul archétype, celui où elle « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants ». Le Tableau 5.3-1 permet de voir que les 18 unités de cours d'expérience relatives à cet archétype se déroulent tout au long de la session d'automne 2014 et que la majorité des unités de cours d'expérience évoquées n'ont pas d'ancrage temporel dans un empan précis.

Le Tableau 5.3-13 contient les principales unités de cours d'expérience identifiées dans cet archétype. Plus précisément, Maude réalise quatre séries d'unités de cours d'expérience dont certaines peuvent être associées à trois trajectoires. Nous pouvons remarquer, dans ce tableau, que la trajectoire d'analyse des séances sous la forme de séminaire est associée aux unités de cours d'expérience portant sur le soutien des apprentissages des étudiants. Dans le cas présent, Maude indique aux étudiants comment se préparer pour ces rencontres et essaie de les laisser parler plutôt que de prendre trop souvent la parole.

L'analyse de cet archétype « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants » nous permet d'identifier une autre trajectoire dans le CVRPE de Maude

où elle tente de faire en sorte que les réponses qu'elle fournit aux étudiants soient accessibles à tous les étudiants. Pour ce faire, elle a évoqué des unités de cours d'expérience portant sur l'enregistrement de capsules vidéo pour les étudiants et l'utilisation d'un forum électronique dans l'environnement numérique d'études.

Nous pouvons également remarquer que Maude intervient dans la réalisation du travail de recherche qui se fait en équipe. Elle a évoqué le fait qu'elle a invité une équipe à la rencontre suite à la remise d'une évaluation plus ou moins bonne.

Finalement, le Tableau 5.3-13 nous permet de voir deux séries portant sur le pilotage de l'enseignement dans son cours. La première est celle où elle réalise que malgré qu'elle ait annoncé son intention de faire des capsules vidéo pour compléter ses exposés plus théoriques, elle ne l'a pas fait. De plus, elle a évoqué une série où elle informe les étudiants de la nature des exposés plus théoriques afin qu'ils se préparent en conséquence.

Tableau 5.3-13

Principales unités du cours d'expériences de Maude pour l'archétype - Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants

Unités de cours d'expérience (U) et séquence d'unités de cours d'expérience (SU)	Séries	Trajectoires
- U - Indique aux étudiants qu'ils doivent se préparer pour les rencontres sous forme de séminaire	Voit au bon déroulement des rencontres sous forme de séminaires	Analyse les séances sous forme de séminaires
- U - Essaie de faire parler les étudiants plutôt que de s'exprimer lors des rencontres sous forme de séminaire		
- U - Enregistre des capsules vidéo pour répondre aux questions des étudiants - U - Utilise un outil de forum électronique - Tente de faire en sorte que les réponses qu'elle fournit aux étudiants soient accessibles à tous les étudiants		Tente de faire en sorte que les réponses qu'elle fournit aux étudiants soient accessibles à tous les étudiants
- U - Intervient dans la gestion des travaux d'équipes - SU - Demande à des équipes d'étudiants de prendre un rendez-vous pour la rencontrer o U - Reprend la correction avec les équipes d'étudiants convoquées	Intervient dans la gestion des travaux d'équipes	Analyse les évaluations des apprentissages dans le cours
- Avertit les étudiants de la nature des séances plus théoriques - Réalise des exposés théoriques en classe	Réalise des exposés théoriques en classe	
- U - Prévoit enregistrer des capsules vidéo pour compléter les exposés théoriques en classe - U - Constate n'avoir jamais fait de capsules narrées dans le cours	Constata n'avoir jamais fait de capsules narrées pour compléter les séances de cours	

Dans cet archétype, Maude voit au bon déroulement des rencontres sous forme de séminaire, tente de répondre aux questions de tous les étudiants, intervient dans les équipes d'étudiants ou réalise des exposés plus théoriques prévus essentiellement en fonction (représentations) de perceptions liées aux comportements des étudiants (n = 15). Par exemple, elle a agi en fonction des questions posées par les étudiants, les moyens de communication utilisés pour poser ces questions, les résultats des travaux remis par certaines équipes, etc.

Pour Maude, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant l'archétype « Planifie et révisé le design pédagogique de son cours » est sous-tendue par 58 préoccupations ou engagements. Dans le Tableau 5.3-14, nous remarquons que la majorité des préoccupations de Maude dans le processus de planification et de révision de son cours concernent les étudiants. Plus précisément, les principales préoccupations visent à soutenir leurs apprentissages, mais aussi à les aider pour que le cours et les évaluations se déroulent bien pour eux. Maude se préoccupe également que les étudiants soient intéressés par le cours et qu'ils en retirent quelque chose.

Dans une moindre mesure, Maude a des engagements pédagogiques pour son cours. Elle veut s'assurer que les stratégies d'enseignement utilisées soient bonnes et que les évaluations soient, encore une fois, cohérentes avec le cours et que leur réalisation soit facilitée.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Maude a un ensemble d'attentes ou d'anticipations. Au total, 79 anticipations ont été identifiées. Ces attentes sont majoritairement dirigées vers elle-même (n = 45) et, dans une moindre mesure, vers les étudiants (n = 29).

Parmi les attentes qu'elle a envers elle-même, nous remarquons que dans les unités de cours d'expérience associées au pilotage de son cours, elle se donne des lignes d'action pour répondre aux questions des étudiants, notamment fournir des réponses claires et complètes avec un langage écrit de qualité ainsi qu'utiliser un forum électronique ou des capsules vidéo en guise de média pour répondre aux étudiants. De plus, elle s'attend à initier des discussions lors des exposés et à donner de la place aux étudiants pour qu'ils s'expriment. Finalement, elle s'attend

Tableau 5.3-14

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour l'archétype - Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	41	Soutenir les étudiants	9
		Assurer un bon déroulement du cours	4
		Faciliter la réalisation des évaluations par les étudiants	4
		Faire apprendre les étudiants	4
		Intéresser les étudiants au cours	4
Engagements pédagogiques envers son cours	11	Utiliser de bonnes stratégies d'enseignement	3
		Faciliter le déroulement des évaluations	2
		Utiliser du matériel d'enseignement de qualité	2
		Rendre cohérentes les évaluations dans le cours	2
Engagements envers la professeure	5	Faciliter le déroulement des évaluations	2

aussi d'assurer le bon déroulement des rencontres sous forme de séminaire afin de permettre à toutes les équipes d'étudiants de faire état de l'avancement de leurs travaux et que les discussions permettent une forme d'émulation entre les équipes.

En ce qui a trait aux attentes que Maude a envers les étudiants pour cet archétype, ces dernières sont à l'effet qu'ils posent leurs questions lorsqu'ils en ont et qu'ils le fassent sur le forum électronique prévu à cet effet, qu'ils consultent les réponses fournies par la professeure dans le forum électronique et dans les capsules vidéo qu'elle élabore, qu'ils se préparent pour les exposés théoriques en faisant les lectures requises et qu'ils participent aux échanges lors de ces exposés.

L'analyse du CVRPE de Maude permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 121 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype.

La consultation du Tableau 5.3-15, contenant les principales connaissances évoquées par Maude, permet de voir que lors du déroulement de cet archétype, Maude mobilise peu de connaissances issues du domaine disciplinaire associé au cours et sur l'enseignement de ces contenus disciplinaires. Par contre, elle mobilise un grand nombre de connaissances liées à la pédagogie en général comme celles portant sur le pilotage de l'enseignement, les méthodes d'enseignement et les caractéristiques des étudiants. Dans le même sens, elle mobilise plusieurs connaissances pédagogiques spécifiques à l'enseignement des contenus disciplinaires de son cours. Par exemple, des connaissances sur le déroulement de son cours (comportement des étudiants, évaluations, actions de la professeure) et d'autres connaissances sur la planification de l'enseignement des contenus prévus pour son cours.

Par ailleurs, elle utilise peu de connaissances technologiques. Par contre, elle mobilise plusieurs connaissances technopédagogiques générales liées à l'utilisation des TIC dans l'enseignement, notamment celles sur les possibilités qu'offre la vidéo. Elle utilise aussi plusieurs connaissances technopédagogiques propres à son cours comme celles portant sur le comportement des étudiants face à l'utilisation d'outils numériques comme un forum électronique dans le cours ou de leur ordinateur portable lors des séances de cours.

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Maude réalise 29 nouveaux apprentissages. Le Tableau 5.3-16 permet de prendre connaissance de différents interprétants réalisés par Maude. Par exemple, elle apprend qu'un de ses collègues utilise l'évaluation par les pairs dans un travail d'équipe réalisé dans son cours. Ou encore, lorsque le non verbal des étudiants indique qu'ils ne comprennent pas, c'est qu'il y a quelque chose à ajuster.

Globalement, le mode d'engagement « Réalisation de son cours » s'articule uniquement autour de l'archétype « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants ». Cet archétype représente le troisième plus important archétype dans le CVRPE de Maude en termes d'unités de cours d'expérience. Les trois trajectoires et les quatre séries autour desquelles s'articulent plusieurs engagements envers les

Tableau 5.3-15

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour l'archétype - Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants

Types de connaissances – pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	2	Connaissances du domaine disciplinaire	2
Pédagogie – Général	34	Pilotage de l'enseignement	10
		Méthodes d'enseignement	8
		Connaissances des étudiants en général	6
Pédagogie – Local	38	Déroulement du cours - comportement des étudiants	7
		Déroulement du cours - actions du professeur	7
		Déroulement du cours – évaluations	6
		Planification du cours - organisation du cours	5
Pédagogique axée sur le contenu – Général	3	Connaissances du domaine disciplinaire	3
Pédagogique axée sur le contenu – Local	8	Déroulement du cours - comportement des étudiants	3
		Planification du cours - organisation des contenus	3
Technologie- Local	3	Connaissances de l'utilisation des TIC	3
Technopédagogique – Général	14	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	10
Technopédagogique – Local	18	Déroulement du cours - comportement des étudiants	6
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	4
		Connaissances de l'environnement numérique d'études	3

étudiants et où plusieurs connaissances de nature pédagogique sont mobilisées, témoignent du souci de Maude du bon déroulement des apprentissages des étudiants, notamment lorsqu'ils ont des questions ou qu'ils participent aux rencontres sous forme de séminaire ainsi que dans leur travail en équipe.

Tableau 5.3-16

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour l'archétype - Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	29	<ul style="list-style-type: none"> - L'intégration de travaux d'équipe fait apparaître de nouvelles préoccupations portant sur le déroulement du travail entre les équipiers. - Lorsque la professeure répond sans modération dans les commentaires qu'elle formule, les étudiants débloquent dans leurs apprentissages et repartent de manière plus autonome plutôt que de revenir poser des questions. - Un diaporama d'une quinzaine de diapositives est suffisant pour une rencontre de trois heures. Cela permet d'avoir du temps pour discuter autour des images présentées, des questions posées, etc.

5.3.3.5 Réflexion sur ses pratiques d'enseignement

Le Tableau 5.3-1 permet de constater qu'au terme du CRVPE de Maude qui a été étudié, cette dernière vit huit unités de cours d'expérience qui s'articulent autour de réflexions sur son enseignement. Ces réflexions s'inscrivent dans le cadre du mode d'engagement « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement » qui comprend uniquement l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement ».

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.3-17, ces unités de cours d'expérience peuvent être associées à deux séries. La première étant liée à un constat sur l'état du développement de son matériel d'enseignement en ligne pour deux modules du cours. La seconde est aussi un constat mais porte sur l'analyse de son état lorsqu'elle enseigne.

Maude prend du recul sur ses pratiques d'enseignement à partir de ses perceptions sur son environnement (n = 2), comme le fait qu'elle a eu moins de temps durant le mois de novembre 2014 pour travailler sur son site web de cours.

Pour Maude, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est soutenue par 19 préoccupations ou engagements. Essentiellement,

Tableau 5.3-17

Principales unités du cours d'expériences de Maude pour l'archétype – Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Unités de cours d'expérience (U)	Séries
- U - Constate avoir moins bien réussi les modules 3 et 4 sur son site web	Constate avoir moins bien réussi les modules 3 et 4
- U - Constate être à son meilleur lorsqu'elle est en mode discussion avec les étudiants	Constate être à son meilleur lorsqu'elle est en mode discussion avec les étudiants

ses préoccupations sont à l'égard des étudiants (n = 10) pour leur proposer du matériel d'enseignement de qualité et les intéresser au cours. Par exemple, elle voudrait que le site web du cours soit une mine de ressources pour les étudiants et que ces derniers le consultent fréquemment.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Maude formule un ensemble d'attentes. Au total, 27 anticipations ont été identifiées à l'égard d'elle-même et des étudiants. Essentiellement, ses attentes sont envers elle-même (n = 15) pour qu'elle continue à améliorer son cours, notamment par l'amélioration du site web ainsi que les diaporamas qu'elle utilise dans ses exposés. Ses attentes envers les étudiants (n = 12) portent sur leurs comportements dans l'utilisation du site web de cours et leur implication dans le cours.

L'analyse du CVRPE de Maude permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 62 connaissances ont été évoquées. Les principales connaissances évoquées par Maude sont présentées dans le Tableau 5.3-18.

Ce tableau permet de constater que dans la mise en œuvre de cet archétype, Maude ne mobilise pas de connaissances sur les contenus à aborder dans son cours ni sur l'enseignement de ces contenus. Par contre, elle mobilise quelques connaissances portant sur la pédagogie en général, notamment des connaissances sur les caractéristiques des étudiants en général, les méthodes d'enseignement et le pilotage de l'enseignement. Elle mobilise également quelques connaissances

pédagogiques liées au déroulement et à la planification des activités d'apprentissage de son cours.

Par ailleurs, nous remarquons dans le Tableau 5.3-18 qu'elle utilise passablement de connaissances technopédagogiques générales portant sur l'utilisation des TIC pour l'enseignement et d'autres plus spécifiques à son cours portant sur le matériel d'enseignement qu'elle utilise ainsi que l'usage de l'environnement numérique d'études.

Finalement, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Maude réalise 23 nouveaux apprentissages, dont certains exemples sont présentés dans le Tableau 5.3-19. Par exemple, elle a créé une nouvelle connaissance sur les conditions nécessaires afin que les exposés plus théoriques fonctionnent et une autre connaissance sur les indices qui permettent d'en faire le constat. Elle construit également des connaissances à l'égard de l'utilisation de l'environnement numérique d'études et en quoi il l'a aidé à monter son site web de cours.

Tableau 5.3-18

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour l'archétype - Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Pédagogie - Général	18	Connaissances des étudiants en général	5
		Méthodes d'enseignement	4
		Pilotage de l'enseignement	4
Pédagogie - Local	13	Déroulement du cours - activités d'apprentissage	7
		Planification du cours - activités d'apprentissage	2
Technopédagogique - Général	11	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	10
Technopédagogique - Local	15	Connaissances de l'environnement numérique d'études	6
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	5

De manière synthétique, le mode d'engagement portant sur la « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement » qui prend la forme de l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement » se déroule vers la fin du CVRPE de Maude. Les unités de cours d'expérience qu'il contient font état de ses constats à propos de la qualité de son matériel d'enseignement et de la réalisation de ses exposés théoriques.

Tableau 5.3-19

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour l'archétype - Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	28	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser une plate-forme comme l'environnement numérique d'études à son plein potentiel pédagogique prend du temps et ce n'est pas en cours de session que l'on peut mettre toutes les choses en place sur un site web de cours. - Lors des discussions, les étudiants sont capables de se répondre entre eux. - Le déroulement des séances de cours plus théoriques permet à la professeure de vérifier l'intérêt des étudiants pour le cours.

5.3.3.6 Gestion du personnel impliqué dans son cours

La consultation du Tableau 5.3-1 permet d'observer qu'au cours du CVRPE de Maude, celle-ci a réalisé deux unités de cours d'expérience liée au mode d'engagement « Gestion du personnel impliqué dans son cours », en l'occurrence les auxiliaires d'enseignement avec qui elle collabore. Ces derniers animent les rencontres sous forme de séminaire.

Cette unité de cours d'expérience s'intègre dans l'archétype « Gère le personnel assistant dans son cours ». Plus précisément, cette unité de cours d'expérience consiste au travail de préparation que Maude réalise pour outiller les auxiliaires lors du déroulement des rencontres avec les étudiants. Cette unité de cours d'expérience s'inscrit dans la série d'unités d'expérience où Maude voit au bon déroulement des rencontres sous forme de séminaire.

Dans les faits, Maude a commencé à gérer le personnel assistant après avoir réalisé que les auxiliaires d'enseignement ne suivent pas l'ensemble du cours et que par conséquent, il faut leur fournir du matériel pour animer et assurer un bon déroulement des rencontres avec les étudiants. De ce constat découle la création d'un interprétant à savoir qu'il est nécessaire de fournir des outils aux auxiliaires d'enseignement pour qu'ils puissent faire leur travail lors des séminaires.

Pour Maude, la réalisation de l'unité du cours d'expérience concernant cet archétype est sous-tendue par 20 préoccupations ou engagements. Nous remarquons que l'essentiel des préoccupations est envers les étudiants (n = 14) afin que le déroulement de leurs évaluations soit facilité, que ces dernières soient cohérentes avec les contenus abordés dans le cours et que les étudiants s'intéressent au cours.

Dans la réalisation de l'unité du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Maude a un ensemble d'attentes. Au total, 23 anticipations ont été identifiées ; à l'égard des auxiliaires (n = 8), d'elle-même (n = 7) et des étudiants (n=7). Plus spécifiquement, nous pouvons remarquer qu'elle s'attend des auxiliaires qu'ils se préparent pour les rencontres, qu'ils lisent les consignes prévues, qu'ils animent les rencontres et vérifient l'avancement de travaux des étudiants. De son côté, Maude s'attend d'elle qu'elle fournisse les consignes et les outils pour assurer le bon déroulement des rencontres. Finalement, elle s'attend aussi des étudiants qu'ils se préparent pour les rencontres, participent aux échanges et valident les travaux des autres étudiants.

L'analyse du CVRPE de Maude permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit l'unité de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 19 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype. Dans le Tableau 5.3-20, nous remarquons que les connaissances que Maude mobilise sont essentiellement pédagogiques et spécifiques à son cours. Par exemple, Maude mobilise des connaissances voulant que, par le passé, les rencontres de suivi auprès des étudiants étaient faites par les professeurs responsables du cours et qu'elles étaient facultatives pour les étudiants.

Globalement, l'archétype « Gère le personnel assistant dans son cours » représente un des plus petits archétypes dans le CVRPE de Maude. Toutefois, l'unité de cours

d'expérience réalisée fait écho au souci de Maude de s'assurer que les rencontres sous forme de séminaire se déroulent bien au bénéfice des étudiants.

Tableau 5.3-20

Principales connaissances mobilisées et associées à l'unité de cours d'expérience du CVRPE de Maude pour l'archétype - Gère le personnel assistant dans son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Pédagogie - Général	5	Méthodes d'enseignement	3
Pédagogie - Local	8	Planification du cours - organisation du cours	3
		Déroulement du cours - comportement des étudiants	2

5.3.4 Synthèse du CVRPE de Maude

En résumé, le CVRPE de Maude étudié comporte 63 unités de cours d'expérience qui s'articulent autour de six modes d'engagement.

Le premier mode d'engagement du CVRPE de Maude est celui de la « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ». Ce dernier représente le deuxième mode d'engagement le plus important dans son CVRPE. Lors de la mise en œuvre des unités de cours d'expérience dans ce mode, Maude planifie et révisé le design pédagogique de son cours (n = 20) et l'adapte aux besoins et aux intérêts des étudiants (n = 6). Lors de la réalisation des unités de cours d'expérience liées à ce mode d'engagement, Maude a des préoccupations essentiellement envers les étudiants, envers son cours et envers elle-même. Dans une moindre mesure, elle en a envers son établissement. Ses attentes sont également tournées vers elle. Les connaissances que Maude mobilise sont en grande partie d'ordre pédagogique. Toutefois, elle mobilise passablement de connaissances du domaine disciplinaire de son cours et sur l'enseignement de ces connaissances. Dans une moindre mesure, elle mobilise quelques connaissances technopédagogiques. Finalement, dans ce mode d'engagement, Julie réalise plusieurs nouveaux apprentissages.

Le deuxième mode d'engagement du CVRPE de Maude est celui de la « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement ». Il s'agit du mode d'engagement le plus important dans le CVRPE de Maude. Il est composé de 35 unités de cours d'expérience où cette dernière adapte (n = 2) et valide (n = 33) le design pédagogique de son cours. Ces unités de cours d'expérience s'appuient essentiellement sur des représentations provenant de perceptions de Maude associées aux actions et aux comportements des étudiants au fil du cours et à ses perceptions associées au déroulement du cours et son environnement. Dans la réalisation de ce mode d'engagement, Maude a des engagements essentiellement envers les étudiants et envers elle-même. Ses attentes sont envers elle-même et envers les étudiants. Lors de la réalisation de ce mode d'engagement, Maude mobilise beaucoup de connaissances de nature pédagogique, notamment des connaissances sur la planification de son cours. Elle mobilise aussi plusieurs connaissances technopédagogiques. Finalement, dans le déroulement de ce mode d'engagement, Maude concrétise de nombreux apprentissages et émet également quelques hypothèses à valider ultérieurement.

Le troisième mode d'engagement du CVRPE de Maude est celui qui porte sur la « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ». Dans ce mode d'engagement, Maude vit une unité de cours d'expérience dans laquelle elle jongle avec l'idée qui pourrait l'amener à revoir globalement le design pédagogique de son cours. Dans les faits, cette idée est mise en œuvre puisqu'elle a donné lieu à une réorganisation complète du cours de Maude avant l'automne 2014. Dans ce mode d'engagement, Maude a essentiellement des engagements envers les étudiants. Ses attentes sont envers elle-même et envers les étudiants. Les quelques connaissances qu'elle mobilise sont de nature pédagogique et technopédagogique. Finalement, au cours de ce mode d'engagement, elle réalise quelques nouveaux apprentissages.

Le quatrième mode d'engagement du CVRPE de Maude est celui de la « Réalisation de son cours ». Dans ce mode d'engagement, Maude vit 18 unités de cours d'expérience associées à l'analyse et au pilotage du cours. La mise en œuvre de cette unité de cours d'expérience de Maude s'appuie essentiellement sur des représentations provenant de ses perceptions à propos des actions et

comportements des étudiants dans le cours. Dans la réalisation de ce mode d'engagement, Maude est principalement préoccupée par les étudiants et par son cours. Elle a également quelques attentes envers elle-même et envers les étudiants. De plus, elle mobilise beaucoup de connaissances pédagogiques, notamment des connaissances entourant la planification de son cours, mais surtout des connaissances liées à son déroulement. Dans le même sens, elle emploie des connaissances technopédagogiques à propos de l'utilisation des TIC en général, pour enseigner et comment ces technologies sont utilisées lors du déroulement de son cours. Finalement, dans le déroulement de ce mode d'engagement, Maude concrétise aussi de nombreux apprentissages.

Le cinquième mode d'engagement du CVRPE de Maude est celui sur la « Réflexion sur ses pratiques d'engagement ». Ce mode d'engagement s'articule autour de huit unités de cours d'expérience qui font état des réflexions qui l'habitent à propos de ses pratiques d'enseignement et de pistes d'améliorations potentielles suite aux perceptions de son entourage. Lors de la réalisation de ces unités, Maude est préoccupée par les étudiants. Ses attentes sont également envers les étudiants mais aussi envers elle-même. Les connaissances qu'elle mobilise sont d'ordre pédagogique et technopédagogique. Encore une fois, dans le déroulement de ce mode d'engagement, Maude réalise plusieurs nouveaux apprentissages.

Le sixième mode d'engagement du CVRPE de Maude est celui sur la « Gestion du personnel impliqué dans son cours ». La mise en œuvre de ce mode d'engagement passe par la réalisation de deux unités de cours d'expérience occasionnée par la perception de Maude voulant qu'il soit nécessaire de fournir des outils aux auxiliaires d'enseignement qui collaborent au cours afin de l'aider à bien animer les séminaires avec les étudiants. Dans ce mode d'engagement, Maude a des engagements envers ses étudiants. Ses attentes sont envers eux et envers elle-même. Les connaissances qu'elle mobilise sont essentiellement technopédagogiques. Dans ce mode d'engagement, Maude réalise neuf nouveaux apprentissages.

5.4 Étude du cas de Laura

Le dernier cas pour lequel nous présentons des résultats est celui de Laura. Dans les prochaines sections, nous présenterons son contexte, les éléments

extrinsèques que nous avons observés, son CVRPE et les modes d'engagement qui en ont émergé. Nous terminerons par une synthèse du cas de Laura.

5.4.1 Description générale et éléments extrinsèques du cas de Laura

Pour bien comprendre le cas de Laura dans sa globalité, il apparaît pertinent de présenter son contexte c'est-à-dire ses antécédents personnels et professionnels. De plus, la présentation des différents éléments extrinsèques qui ont été observés à ce moment-ci permet de bonifier la description générale de son cas et de mieux comprendre son CVRPE qui sera présenté à la section 5.4.2.

5.4.1.1 Contexte de Laura (antécédents personnels et professionnels)

Laura est professeure dans le domaine des sciences sociales et son domaine d'expertise porte sur l'éducation spécialisée et les services sociaux. Avant son embauche, elle a réalisé un parcours universitaire où elle a complété un baccalauréat et une maîtrise en éducation dans un établissement québécois. Avant d'entamer des études aux cycles supérieurs et entre ses études de maîtrise et de doctorat, Laura a travaillé dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux sauf au collégial. Laura adore enseigner et pour elle, enseigner au niveau universitaire représente un bon moyen d'apprendre et de transmettre des connaissances.

Laura a été embauchée au printemps 2014 et a été invitée à être coresponsable d'un cours offert dans le cadre d'un continuum de cours dispensés par trois facultés différentes et qui porte sur la collaboration et le travail d'équipe. Ce cours d'un crédit est offert à toutes les sessions universitaires. Laura collabore à ce cours depuis 2011 alors qu'elle a été engagée comme auxiliaire d'enseignement pendant ses études doctorales. Lors de l'été 2014, elle œuvre dans ce cours mais à titre de responsable.

Le cours décrit dans le CVRPE de Laura comprend une partie à distance ainsi qu'une fin de semaine de formation où tous les étudiants doivent être sur le campus universitaire pour y participer. Ce cours est organisé de telle sorte que des personnes-ressources des milieux professionnels collaborent et accompagnent les étudiants lors de ces fins des semaines de formation. Ce cours est suivi par

quelques centaines d'étudiants provenant de plusieurs programmes d'études appartenant à différentes facultés et il est suivi par des étudiants des 1^{er} et 2^e cycles.

Laura a une formation en pédagogie issue de ses études au niveau du 1^{er} et 2^e cycle universitaire. De plus, elle a suivi la formation en pédagogie universitaire offerte par l'établissement au début de ses études doctorales. Elle a également donné une charge de cours au deuxième cycle, pendant ses études doctorales.

5.4.1.2 Éléments extrinsèques du CVRPE de Laura

Le CVRPE de Laura se déroule dans un contexte où des contraintes extrinsèques influencent ce dernier. Ces éléments extrinsèques peuvent être catégorisés en trois groupes : l'état de l'acteur, en l'occurrence Laura, la situation et la dynamique culturelle dans lesquels se déroule le CVRPE.

En ce qui concerne l'état de Laura, nous pouvons identifier les éléments extrinsèques suivants : tout d'abord, elle possède une formation initiale formelle en enseignement et en pédagogie. Elle a donc de la facilité à comprendre ce que l'action d'enseigner implique à la fois pour le design pédagogique et le pilotage d'un cours. Par ailleurs, Laura aime enseigner.

En ce qui a trait à la situation dans laquelle se retrouve Laura, nous pouvons remarquer quelques éléments extrinsèques pertinents avec lesquels Laura a dû composer dans son CVRPE.

Tout d'abord, Laura bénéficie d'un déchargement de tâches mais en même temps elle doit donner son cours dès l'été 2014. Son déchargement lui est octroyé sous une forme où elle n'a pas d'autres cours à sa charge. Par contre, elle doit assumer la coordination des personnes-ressources, une responsabilité pour laquelle il y avait auparavant une personne engagée spécifiquement pour faire ce travail.

D'autre part, Laura se voit octroyer la responsabilité d'un cours mais en compagnie d'un autre professeur plus expérimenté. Même si ce dernier a fait peu de choses dans le cours et est uniquement présent lors de la fin de semaine de formation, sa présence a eu pour effet de diminuer la pression sur Laura.

De plus, le cours sous sa responsabilité est un cours où elle a œuvré en occupant plusieurs fonctions : étudiante qui révise du matériel, personne-ressource, coordonnatrice des personnes-ressources, coresponsable et responsable du cours. Elle connaît donc bien ce cours ainsi que toutes les tâches associées à son déroulement.

Le cours sous sa responsabilité est offert dans un continuum de trois cours où celui de Laura est suivi en deuxième. Il y a donc une cohérence entre ce cours, celui qui le précède et celui qui le suit. Cette cohérence est discutée lors des rencontres des professeurs responsables des cours de cette série. Dans le même sens, ce cours est suivi par des étudiants appartenant à plusieurs programmes d'études dans diverses facultés.

Finalement, le cours est offert à plus d'une centaine d'étudiants à chaque session. Il n'y a pas beaucoup de temps entre les fois où le cours est offert et cela a pour effet de restreindre le temps pour apporter des changements. De plus, les changements ne peuvent être trop grands puisque le nombre important d'étudiants fait en sorte que les risques doivent être minimisés.

Dans un autre ordre d'idées, le CVRPE de Laura se déroule dans une dynamique culturelle au sein de laquelle quelques éléments doivent être mentionnés puisque certains ont eu une influence sur les unités de cours d'expérience vécues par Laura.

Le premier élément qu'il faut souligner est que Laura s'est vue attribuer un cours qui, au départ, était déjà entièrement développé. De prime à bord, ce cours qu'elle connaît et qui est offert depuis plusieurs années n'a pas besoin d'être révisé et validé. Tous les changements et améliorations apportés sont fondés sur la volonté de Laura d'améliorer son cours.

Un deuxième élément de la dynamique culturelle qui a une influence sur le CVRPE de Laura est la présence et l'utilisation d'une plate-forme pour héberger des sites web de cours, en l'occurrence l'environnement numérique d'études. Cette plate-forme est fournie par l'établissement et est disponible à tout le personnel enseignant qui désire utiliser un site web de cours.

5.4.2 Cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement de Laura

Le CVRPE de Laura analysé se déroule entre le moment où elle commence à collaborer à son cours, soit en 2011 alors qu'elle était étudiante et le moment de la 4^e entrevue réalisée à l'automne 2014.

D'un point de vue chronologique, la reconstitution du CVRPE de Laura permet d'identifier six repères temporels significatifs. Les repères temporels ont été identifiés à partir d'informations temporelles issues de la description donnée par Laura à propos de son CVRPE. Ainsi, les empan temporels du CVRPE de Laura sont les suivants :

1. 2011 à l'été 2014.
2. Été 2014.
3. Automne 2014 avant la fin de semaine de formation.
4. Automne 2014, pendant la fin de semaine de formation.
5. Automne 2014, après la fin de semaine de formation.
6. Moment de la 4^e entrevue.

La reconstitution du CVRPE de Laura permet d'identifier 48 unités de cours d'expérience différentes. Dix de ces unités de cours d'expérience se sont déroulées lors des six repères temporels significatifs. Nous avons également identifié neuf unités de cours d'expérience qui se sont déroulées pendant tout le CVRPE de Laura sans pour autant être en mesure de situer dans quel empan temporel elles se situent. Ces unités de cours d'expérience sont donc associées à une période de temps indéterminée.

L'analyse du CVRPE de Laura nous permet d'identifier les composantes du signe pour les unités de cours d'expérience évoquées. Globalement, nous avons identifié 134 engagements ou préoccupations (E), 197 attentes ou anticipations (A) ainsi que 374 éléments (S) faisant partie d'un référentiel de connaissances mobilisées. Nous avons également identifié 81 représentations et 124 interprétants.

Par ailleurs, l'analyse du CVRPE de Laura permet d'identifier différents regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience qui se déroulent à

l'intérieur des repères temporels, soit deux séquences et quatre synchrones. Il a également été possible de percevoir des regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience qui se déroulent au fil des différents empan temporels, soit 6 séries et quatre trajectoires. La nature de ces regroupements nous permet de mettre en lumière six archétypes qui caractérisent le CVRPE de Laura.

Le Tableau 5.4-1 permet de visualiser la distribution des unités de cours d'expérience identifiées dans le CVRPE de Laura en fonction des empan temporels discernés et des archétypes mis en évidence. Il permet de situer les archétypes du CVRPE de Laura selon les modes d'engagement identifiés.

À première vue, nous constatons que Laura a réalisé quelques unités de cours d'expérience en vue de planifier le design pédagogique de son cours avant qu'elle en assume la responsabilité. Ces unités de cours d'expérience ont été vécues alors qu'elle était auxiliaire d'enseignement et a été appelée à travailler sur les notes de cours et à monter le site web de cours. À l'été 2014, après avoir été désignée comme responsable du cours, elle vit plusieurs unités de cours d'expérience pour réviser le design pédagogique du cours. Elle procède à d'autres changements au courant de l'automne 2014, après la fin de semaine de formation.

Nous pouvons également constater que Laura vit des unités de cours d'expérience portant sur la validation et l'adaptation du design pédagogique de son cours de façon continue. De la même façon, nous pouvons observer que Laura réfléchit et envisage d'apporter des changements importants dans l'organisation de son cours.

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.4-1, nous pouvons remarquer que lors de la fin de semaine de formation, Laura met en œuvre une unité de cours d'expérience dans le but de piloter son cours et soutenir l'apprentissage des étudiants.

Le Tableau 5.4-1 illustre bien aussi que Laura prend régulièrement du recul pour réfléchir sur ses pratiques d'enseignement. Les unités de cours d'expérience associées à cet archétype se déroulent sans ancrage temporel dans le CVRPE de Laura.

Tableau 5.4-1

Distribution des unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura en fonction des empanns temporels identifiés, des archétypes et de leur mode d'engagement

Archétypes	Repères temporels						Temps indéterminé	Total
	2011 – Été 2014	Été 2014	A-14 (avant)	A-14 (pendant)	A-14 (après)	4 ^e entrevue		
<u>Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont</u>								
Planifie et révisé le design pédagogique de son cours	3	8			5		2	18
<u>Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement</u>								
Valide le design pédagogique de son cours.	1	2		2	3		1	9
<u>Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours</u>								
Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours			1			2		3
<u>Réalisation de son cours</u>								
Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants.				1				1
<u>Réflexion sur ses pratiques d'enseignement</u>								
Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement						1	5	6
<u>Gestion du personnel impliqué dans son cours</u>								
Gère le personnel assistant dans son cours.		2	3	1	6		4	17

Finalement, ce tableau permet aussi de constater que Laura vit beaucoup d'unités de cours d'expérience portant sur la gestion du personnel assistant dans son cours. Ces unités de cours d'expérience se déroulent de façon continue à tous les moments du cours.

5.4.3 Modes d'engagement du CVRPE de Laura

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.4-1, le CVRPE de Laura peut être analysé en fonction de six modes d'engagement qui contiennent les six archétypes identifiés. Un de ces modes d'engagement concerne les unités de cours d'expérience réalisées par Laura afin de planifier et réviser le design pédagogique de son cours avant que celui-ci soit offert. Le deuxième mode d'engagement contient des unités de cours d'expérience visant l'adaptation du design pédagogique du cours de Laura et pour la validation de ce même design pédagogique. Le troisième mode d'engagement porte sur les réflexions à propos de changements importants que Laura a fait. Le quatrième mode porte sur les unités de cours d'expérience de la réalisation du cours. Le cinquième mode traite des réflexions que Laura fait par rapport à ses pratiques d'enseignement. Finalement, le sixième mode contient des unités de cours d'expérience à propos de la gestion des personnes-ressources qui assistent Laura dans son cours.

Dans les lignes qui suivent, une analyse plus spécifique nous permet de formuler quelques observations pour chacun des modes d'engagement associés au CVRPE de Laura.

5.4.3.1 Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Dans ce mode d'engagement, Laura réalise un seul archétype, celui où elle « Planifie et révisé le design pédagogique de son cours ». Le Tableau 5.4-1 permet de voir que les 18 unités de cours d'expérience relatives à cet archétype se déroulent dans le CVRPE de Laura. Dans les faits, ces unités de cours d'expérience ont lieu après que Laura ait pris l'entière responsabilité du cours et au moment où le cours n'est pas offert, c'est-à-dire tout de suite après la fin de semaine de formation.

Le Tableau 5.4-2 contient les principales unités de cours d'expérience identifiées dans cet archétype. Plus précisément, pour cet archétype, Laura réalise trois importantes synchrones dans lesquelles plusieurs actions ont lieu de manière concomitante. Ces

Tableau 5.4-2

Principales unités du cours d'expériences de Laura pour l'archétype - Planifie et révise le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U) et synchrones d'unités de cours d'expérience (SYU)	Série	Trajectoires
<ul style="list-style-type: none"> - SYU - Modifie les activités d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> o U - Modifie les activités préparatoires o U - Modifie l'étude de cas préparatoire o U - Modifie le quiz préparatoire 		Améliore le fonctionnement des activités préparatoires
<ul style="list-style-type: none"> - SYU - Modifie et révise le matériel d'enseignement <ul style="list-style-type: none"> o U - Revoit la section sur leadership dans les notes de cours o U - Demande à une étudiante de réviser une section des notes de cours o U - Modifie les capsules narrées du site web de cours 		Met à jour le matériel d'enseignement
<ul style="list-style-type: none"> - U - Met à jour le site web du cours pour l'hiver 2015 	Maintien à jour le site web du cours	
<ul style="list-style-type: none"> - SYU - Revoit la planification de la fin de semaine de formation <ul style="list-style-type: none"> o U - Révise deux activités de la première journée de la fin de semaine de formation o U - Modifie le moment où est complété le journal de bord o U - Envisage enlever la rencontre initiale de la première journée de la fin de semaine de formation o U - Décide de ne plus faire imprimer les pages d'information pour la deuxième étude de cas 		

synchrones portent sur les modifications apportées par Laura aux activités préparatoires de son cours, à la révision du matériel d'enseignement utilisé dans son cours et à la révision de la planification de la fin de semaine de formation. Dans le cas des deux premières synchrones, elles ont lieu à l'été 2014, à partir du moment où Laura est devenue responsable du cours. Pour ce qui est de la troisième, elle a lieu après la fin de semaine de formation à l'automne 2014, après que Laura ait constaté que des modifications devaient être apportées à l'horaire de la fin de semaine de formation.

La présence des deux trajectoires nous permet de remarquer que malgré le fait que le cours existe depuis longtemps et qu'il soit offert à toutes les sessions universitaires, la réalisation d'unités de cours d'expérience portant sur le maintien à jour du matériel d'enseignement et l'amélioration du déroulement du cours est continue.

L'analyse du CVRPE de Laura permet de constater que pour cet archétype, cette dernière a agi en fonction (représentamens) de perceptions de son contexte ou de son environnement (n = 12). Par exemple, elle observe que de nouvelles publications dans le domaine disciplinaire du cours sont apparues, elle constate que les capsules narrées dans le matériel d'enseignement sont trop longues, ou encore des personnes-ressources lui signalent des erreurs dans le matériel d'enseignement du cours. Laura prend en compte aussi les perceptions associées aux comportements des étudiants (n = 9) ou au déroulement du cours (n = 5). Par exemple, le fait que les étudiants ne réussissent pas bien le quiz préparatoire ou que les déplacements des étudiants lors de la fin de semaine de formation prennent trop de temps.

Pour Laura, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est sous-tendue par 55 préoccupations ou engagements. Dans le Tableau 5.4-3, nous remarquons qu'une grande partie des préoccupations de Laura dans le processus de planification et de révision de son cours concernent les étudiants. Plus précisément, ses principales préoccupations visent à les faire apprendre, à les outiller pour leur carrière dans le domaine disciplinaire et à s'assurer que le déroulement du cours aille bien. Ces préoccupations rejoignent celles des engagements pédagogiques qu'elle a pour son cours afin que ce dernier se déroule rondement, mais aussi que le matériel d'enseignement utilisé soit de bonne qualité.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que Laura a des préoccupations envers son entourage. Plus précisément, ces préoccupations concernent les personnes-ressources avec qui elle travaille dans son cours. Ses engagements sont pour qu'elle les soutienne dans leur travail d'accompagnement des étudiants et qu'elle prenne en considération leur apport au cours.

Le Tableau 5.4-3 nous montre aussi que Laura a quelques préoccupations envers elle-même, notamment sur l'utilisation de l'environnement numérique d'études et aussi faciliter

Tableau 5.4-3

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Planifie et révisé le design pédagogique de son cours

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	21	Faire apprendre les étudiants	6
		Outiller les étudiants dans le domaine disciplinaire	3
		Assurer un bon déroulement du cours	3
Engagements pédagogiques envers son cours	18	Fournir un matériel d'enseignement de qualité	9
		Assurer un bon déroulement du cours	3
Engagement envers son entourage	7	Soutenir les personnes-ressources	4
		Considérer l'apport des personnes-ressources au cours	2
Engagements envers la professeure	5	Faciliter la correction des travaux des étudiants	2
		Utiliser l'environnement numérique d'études	2
Engagements envers l'établissement	4	Maintenir la cohérence du cours dans le continuum de cours	4

la correction des travaux des étudiants. Elle se préoccupe aussi que le cours demeure cohérent par rapport aux autres cours du continuum de cours.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Laura a un ensemble d'attentes ou d'anticipations. Au total, 84 anticipations ont été identifiées. Ces attentes sont majoritairement dirigées vers elle-même (n = 46) et dans une moindre mesure, vers les étudiants (n = 21) et les personnes-ressources qui collaborent au cours (n = 10).

Parmi les attentes qu'elle a envers elle-même, nous remarquons que dans le processus de planification et de révision de son cours, elle se donne des plans d'action pour améliorer les activités préparatoires, notamment la correction et la réalisation de ces activités. Elle s'attend à ce qu'elle maintienne à jour le site web du cours et le matériel d'enseignement utilisé.

Dans le même sens, les attentes que Laura a envers les étudiants et qui sont liées à cet archétype sont, par exemple, de faire les activités préparatoires à la fin de semaine de formation, qu'ils complètent leur journal de bord, etc.

Finalement, Laura s'attend des personnes-ressources qu'elles consultent le matériel d'enseignement, qu'elles interagissent avec les étudiants lors de la fin de semaine de formation et qu'elles signalent les erreurs présentes dans le matériel d'enseignement.

L'analyse du CVRPE de Laura permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 151 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype.

La consultation du Tableau 5.4-4, contenant les principales connaissances évoquées par Laura, permet de voir que lors du déroulement de cet archétype, Laura mobilise un peu de connaissances issues du domaine disciplinaire associé au cours et quelques connaissances associées aux personnes-ressources qui œuvrent dans ce domaine disciplinaire.

Laura mobilise également des connaissances liées à la pédagogie en général comme celles portant sur les caractéristiques des étudiants et les stratégies d'évaluations, mais elle en utilise davantage à l'égard d'éléments plus spécifiques à son cours. Par exemple, des connaissances à propos de la planification des évaluations ou des activités d'apprentissage, de l'organisation de son cours et du matériel d'enseignement employé. Dans le même sens, elle utilise quelques connaissances pédagogiques axées sur le contenu, notamment à propos des caractéristiques du matériel d'enseignement de son cours.

Finalement, nous pouvons remarquer que Laura n'utilise pas beaucoup de connaissances technologiques à proprement parler, mais elle utilise beaucoup de connaissances générales et locales de nature technopédagogique comme celles sur l'environnement numérique d'études de l'établissement.

Pour terminer, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Laura réalise 38 nouveaux apprentissages, émet deux hypothèses et valide une connaissance qu'elle avait déjà. Par exemple, il est possible que les lectures à faire

Tableau 5.4-4

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Planifie et révise le design pédagogique de son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Général	4	Connaissances du domaine disciplinaire	4
Contenu – Local	6	Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	4
Pédagogie - Général	7	Connaissances des étudiants en général	4
		Stratégies d'évaluation	3
Pédagogie - Local	62	Planification du cours – évaluations	11
		Planification du cours - organisation du cours	9
		Planification du cours - activités d'apprentissage	8
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	7
Pédagogie axée sur le contenu – Général	2	Connaissances de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	2
Pédagogie axée sur le contenu – Local	15	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	7
		Planification du cours - activités d'apprentissage.	3
Technologie- Local	3	Connaissances de l'environnement numérique d'études	2
Technopédagogique - Général	6	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	4
Technopédagogique - Local	27	Connaissances de l'environnement numérique d'études	10
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	7
Contexte	16	Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	6
		Caractéristiques de la carrière du professeur	4

dans les activités préparatoires soient peut-être plus difficiles à comprendre et à intégrer qu'il ne paraît. Le Tableau 5.4-5 permet de prendre connaissance des différents interprétants réalisés par Laura à propos du déroulement des activités préparatoires et la mise à jour du matériel d'enseignement.

Globalement, l'archétype « Planifie et révise le design pédagogique de son cours » représente un des deux plus importants archétypes dans le CVRPE de Laura en termes d'unités de cours d'expérience. Les trois importantes synchrones qui le constituent et les deux trajectoires auxquelles elles s'intègrent illustrent bien que les activités de révision du

Tableau 5.4-5

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Planifie et révisé le design pédagogique de son cours

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	38	<ul style="list-style-type: none"> - Il est difficile d'inciter les étudiants à faire les activités préparatoires de manière adéquate. - Le guide de l'enseignant demande aux personnes-ressources de créer une activité « brise-glace » pour la première journée de la fin de semaine de formation, mais ne fournit aucune indication sur comment le faire. - La mise à jour du site web de cours chaque session représente beaucoup de travail.
Hypothèse	2	<ul style="list-style-type: none"> - Puisque les personnes-ressources rapportent des affirmations voulant que des étudiants montrent des compréhensions erronées à l'égard des contenus écrits dans les notes de cours, il est possible qu'elles ne prennent pas le temps de les lire ou encore que ces dernières ne soient pas compréhensibles.
Validation	1	<ul style="list-style-type: none"> - Éventuellement, il sera peut-être possible de changer la façon de faire actuelle pour améliorer les activités préparatoires et valider le travail fait par les étudiants avant la fin de semaine de formation.

cours et de mise à jour du matériel d'enseignement sont régulières pour Laura. Les préoccupations qui l'habitent démontrent bien un souci de s'assurer que les étudiants apprennent et que le déroulement du cours se passe bien en général, mais aussi plus spécifiquement pour qu'il se déroule bien pour les étudiants et les personnes ressources.

5.4.3.2 Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Le Tableau 5.4-1 permet de prendre conscience que le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » de Laura s'organise tout au long du CVPRE documenté. Pour Laura, ce mode d'engagement s'articule autour d'un seul archétype, celui où elle « Valide le design pédagogique de son cours ». Ce dernier comprend neuf unités de cours d'expérience

Pour cet archétype, l'analyse des unités de cours d'expérience permet de les regrouper en une séquence et trois séries présentées dans le Tableau 5.4-6. Certaines des unités de cours d'expérience peuvent être associées à une trajectoire, soit celle de l'amélioration des activités préparatoires.

Plus spécifiquement, l'analyse du CVRPE nous permet de constater que dans cet archétype, Laura réalise une série d'unités de cours d'expérience où elle décide de modifier la deuxième étude de cas proposée aux étudiants. Cette dernière avait déjà été modifiée à l'été 2014. Laura exécute également une autre série d'unités de cours d'expérience où elle évalue l'enseignement de son cours pour en arriver à décider de modifier des modalités d'évaluation lors de la fin de semaine de formation. Finalement, elle réalise une série d'unités de cours d'expérience où elle observe les effets sur la compréhension des étudiants à la suite des modifications apportées aux notes de cours.

L'analyse du CVRPE de Laura permet de constater que pour cet archétype, Laura modifie une étude de cas, évalue son cours et améliore le fonctionnement des activités préparatoires en fonction (représentations) de ses perceptions des comportements des étudiants au fil du cours ($n = 7$) comme ceux qui formulent des plaintes à propos des personnes-ressources qui les accompagnent ou qui lui envoient des courriels pour souligner qu'ils sont satisfaits de la fin de semaine de formation ou encore le constat que lors de la réalisation de l'étude de cas avec le cas modifié, les étudiants se sentent anxieux face à la complexité du cas étudié. Laura agit également en fonction de perceptions à propos du déroulement du cours ($n = 4$). Par exemple, lorsque des personnes-ressources discutent avec elle de la deuxième étude de cas, ces personnes semblent avoir mal compris un détail important.

Pour Laura, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est sous-tendue par 30 préoccupations ou engagements. Plus spécifiquement, le Tableau 5.4-7 qui contient les principales préoccupations de Laura pour cet archétype nous permet de constater que Laura est majoritairement préoccupée par des éléments concernant les étudiants. Lorsqu'elle valide le design de son cours, elle a en tête d'en assurer le bon déroulement pour les étudiants, de leur faire apprendre quelque chose et, que les évaluations soient équitables et cohérentes.

Tableau 5.4-6

Principales unités du cours d'expériences de Laura pour l'archétype - Valide le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience (U) et séquence d'unités de cours d'expérience (SU)	Séries	Trajectoire
- SU – Observe le déroulement de la deuxième étude de cas <ul style="list-style-type: none"> ○ U - Observe une confusion chez les personnes-ressources dans la deuxième étude de cas ○ U - Décide d'apporter des modifications dans la deuxième étude de cas pour l'hiver 2015 	Décide de modifier encore la deuxième étude de cas	
- U - Constate que le fonctionnement de la correction pour les activités préparatoires ne fonctionne pas		Améliore le fonctionnement des activités préparatoires
- U - Décide de changer la modalité d'évaluation de la fin de semaine de formation et du cours en entier	Évalue l'enseignement dans son cours	
- U - Observe que l'ajout d'un chapitre dans les notes de cours contribue à une meilleure compréhension des étudiants	Observe les conséquences d'un changement dans les notes de cours	

Le Tableau 5.4-7 permet aussi de constater que Laura est préoccupée sur le plan pédagogique pour son cours. En effet, ses unités de cours d'expérience portant sur la validation du design pédagogique de son cours sont sous-tendues par des préoccupations pour évaluer son cours et avoir l'avis des étudiants sur la fin de semaine de formation et sur le travail des personnes-ressources. Elle est également préoccupée par la qualité du matériel d'enseignement qu'elle utilise.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience de cet archétype, Laura a un ensemble d'attentes. Au total, 27 anticipations ont été identifiées à l'égard des étudiants et d'elle-même. La majorité des anticipations qui ont été identifiées sont dirigées vers elle. (n = 17). Ces attentes traduisent les éléments à considérer pour les modifications à apporter à la deuxième étude de cas proposée, améliorer le fonctionnement des activités préparatoires et pour évaluer son cours.

Tableau 5.4-7

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Valide le design pédagogique de son cours

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers les étudiants	17	Assurer un bon déroulement du cours pour les étudiants	5
		Faire apprendre les étudiants	3
		Rendre cohérentes les évaluations dans le cours	3
Engagements pédagogiques envers son cours	9	Évaluer le cours	4
		Fournir un matériel d'enseignement de qualité	3

Pour ce qui est des attentes envers les étudiants ($n = 7$), elles concernent ce que Laura veut qu'ils fassent en réaction aux modifications apportées dans les évaluations et le matériel d'enseignement du cours, leurs comportements pour réussir dans le cours et leur participation à l'évaluation du cours.

L'analyse du CVRPE de Laura permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 52 connaissances ont été évoquées à l'égard de ce mode d'engagement.

La consultation du Tableau 5.4-8 nous permet de constater que dans la mise en œuvre de cet archétype, Laura n'utilise pas de connaissances du domaine disciplinaire du cours et très peu de connaissances sur l'enseignement dans ce domaine disciplinaire. Par contre, elle utilise plusieurs connaissances d'ordre pédagogique qui sont générales et locales, c'est-à-dire spécifiques au cours. Par exemple, elle utilise des connaissances à propos de la planification des activités d'apprentissage et d'évaluations prévues dans son cours ainsi que des connaissances sur le déroulement de l'évaluation de son cours.

Dans cet archétype, Laura utilise peu de connaissances technologiques ou technopédagogiques si ce n'est quelques connaissances sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement ou des connaissances sur l'environnement numérique d'études de l'établissement.

Tableau 5.4-8

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Valide le design pédagogique de son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Pédagogie - Général	4	Évaluation d'un cours	3
Pédagogie - Local	32	Planification du cours – évaluations	8
		Déroulement du cours - évaluations du cours	5
		Planification du cours - activités d'apprentissage	5
Technopédagogique - Général	3	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	2
Technopédagogique - Local	6	Connaissances de l'environnement numérique d'études	2
		Planification du cours – évaluations	2

Enfin, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience de cet archétype, Laura réalise 15 nouveaux apprentissages, émet deux hypothèses à propos de nouvelles connaissances à confirmer éventuellement et valide une connaissance qu'elle avait déjà. Le Tableau 5.4-9 permet de prendre connaissance de différents interprétants réalisés par Laura. Par exemple, elle va apprendre à propos du travail des personnes-ressources par le biais de l'évaluation du cours.

Globalement, le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » n'est pas très important dans le CVRPE de Laura.

Toutefois, la trajectoire portant sur l'amélioration des activités préparatoires et les séries pour modifier les activités d'apprentissage, les évaluations ainsi que celle pour évaluer le cours dans son ensemble témoignent d'un souci constant de Laura pour valider si son cours se déroule bien et pour s'assurer que les apprentissages des étudiants fonctionnent bien.

Tableau 5.4-9

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Valide le design pédagogique de son cours

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	15	- Les questions utilisées dans la procédure d'évaluation institutionnelle du cours ne s'appliquent pas bien au cours. - Il est difficile d'apporter des changements dans la planification du cours. Il faut s'assurer de les tester pour être sûr qu'ils sont bons.
Hypothèse	2	- Faire remplir les formulaires d'évaluation en version imprimée par les étudiants au terme de la fin de semaine de formation permettra de récolter des informations plus constructives pour permettre l'amélioration de ces deux journées de formation.
Validation	1	- Souvent pour la professeure, les informations semblent claires et bien présentées, mais ce n'est pas le cas pour les étudiants.

5.4.3.3 *Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours*

Le Tableau 5.4-1 permet de constater que depuis qu'elle s'est vue attribuer la responsabilité de son cours, Laura a réalisé quelques unités de cours d'expérience dans lesquelles elle jongle avec certaines idées qui pourraient l'amener à revoir globalement le design pédagogique de son cours. Ces unités de cours d'expérience forment un archétype « Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours » qui s'inscrit dans le mode d'engagement « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ».

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.4-10, les unités de cours d'expérience portant sur cet archétype sont complètement indépendantes. En effet, Laura entreprend la réalisation d'une trousse pédagogique dans le cadre d'un autre projet qui bénéficie d'une subvention institutionnelle. À terme, les productions résultant de ce projet pourront servir à changer le matériel d'enseignement dans son cours. De plus, Laura sait maintenant qu'il est possible d'utiliser la vidéo de différentes façons dans un cours. Elle commence à entrevoir des possibilités intéressantes à ce sujet. Finalement, elle observe dans les formations dans le

Tableau 5.4-10

Unités du cours d'expériences de Laura pour l'archétype - Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours

Unités de cours d'expérience
- U - Décide de créer une trousse pédagogique pour le cours et les professionnels du milieu
- U - Voit différentes possibilités d'utilisation de vidéos pour son cours
- U - Envisage impliquer des clients dans le cours

domaine disciplinaire qu'il y a de plus en plus de situations où des clients réels sont impliqués dans les formations. Cette façon de faire pourrait certainement être transférée dans le cadre de son cours.

Dans cet archétype, Laura vit les unités de cours d'expérience en fonction du sens (représentamens) qu'elle a donné à certains éléments. Dans le cas présent, Laura envisage de faire des changements importants dans son cours à partir des perceptions de son entourage qui l'amènent à penser qu'elle peut profiter d'une subvention institutionnelle pour démarrer un projet d'innovation pédagogique, qu'elle peut utiliser les services du centre de soutien technopédagogique de sa faculté et que sa collègue peut l'aider à travailler sur un projet d'innovation pédagogique qui comprendrait la production de vidéos pédagogiques.

Pour Laura, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est soutenue par six préoccupations ou engagements. Ces préoccupations portent essentiellement sur les engagements pédagogiques pour son cours dans le but d'offrir un cours de qualité, mais qui permet également aux étudiants d'être outillés pour leur future profession.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Laura formule un ensemble d'attentes. Au total, 18 anticipations ont été identifiées à l'égard d'elle-même et envers des collègues comme des conseillers pédagogiques et d'autres experts dans le domaine disciplinaire. Essentiellement, les attentes que Laura a envers elle-même sont de procéder à des changements dans son cours en travaillant avec

l'équipe de soutien technopédagogique de sa faculté et solliciter une collaboration avec ses collègues experts.

L'analyse du CVRPE de Laura permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 35 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype. Le Tableau 5.4-11 contient les principales connaissances mobilisées.

Nous pouvons constater dans la mise en œuvre de cet archétype, que Laura mobilise très peu de connaissances portant sur les contenus à aborder dans son cours ou sur l'enseignement de ces contenus. Par contre, elle mobilise passablement de connaissances pédagogiques comme celles sur la planification des activités d'apprentissage prévues dans son cours et les caractéristiques des étudiants qui suivent son cours.

Par ailleurs, nous remarquons qu'elle utilise quelques connaissances technopédagogiques générales et spécifiques à son cours comme celles sur l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'environnement numérique d'études de l'établissement.

Finalement, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Laura réalise onze nouveaux apprentissages, émet deux hypothèses à propos de nouvelles connaissances à confirmer éventuellement et en valide une. Nous remarquons que les nouvelles connaissances créées portent sur le constat qu'il y a un manque de matériel pour l'enseignement dans le domaine disciplinaire et que les conseillers pédagogiques du centre de soutien technopédagogique de sa faculté ont des connaissances pédagogiques et technopédagogiques qui peuvent aider les enseignants à développer du matériel pédagogique innovant.

De manière synthétique, l'archétype « Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours » n'est pas le plus important archétype dans le CVRPE de Laura tout comme le mode d'engagement « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ». Toutefois, les unités de cours d'expérience qu'il contient font état de réflexions qui habitent Laura. Advenant leur mise en œuvre, nous pouvons supposer qu'elles pourraient occasionner d'importants changements dans le design de son cours.

Tableau 5.4-11

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Pédagogie - Local	10	Planification du cours - activités d'apprentissage	5
		Connaissances des étudiants du cours	3
Technopédagogique - Général	6	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	4
Technopédagogique - Local	5	Connaissances de l'environnement numérique d'études	1
		Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	1
		Connaissances de l'utilisation des TIC	2
Technopédagogique axée sur le contenu – Général	2		
Contexte	7	Connaissances de l'établissement	4

5.4.3.4 Réalisation son cours

Le Tableau 5.4-1 permet de voir qu'au cours de la session universitaire de l'automne 2014, Laura vit une seule unité de cours d'expérience qui s'inscrit dans le mode d'engagement de la « Réalisation de son cours » et dans l'archétype « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants ». Cette unité de cours d'expérience se déroule lors de la fin de semaine de formation comprise dans le cours et amène au constat que Laura devra indiquer clairement, sur le site web de cours, l'importance des capsules narrées. Laura fait ce constat après que des étudiants aient posé des questions sur des notions présentées dans les capsules narrées disponibles sur le site web du cours et qui devraient être consultées avant la fin de semaine de formation.

Laura vit cette unité de cours d'expérience avec deux engagements envers les étudiants, soit les intéresser au cours et s'assurer que le déroulement du cours aille bien pour eux. Dans le même sens, elle prévoit fournir des consignes sur le site web du cours pour que les étudiants aillent consulter les capsules narrées avant de se présenter à la fin de semaine de formation. De plus, elle s'attend d'eux qu'ils aillent consulter lesdites capsules.

Lors de la formulation de ce constat, Laura mobilise trois connaissances technopédagogiques portant sur le matériel d'enseignement de son cours comme des connaissances à propos des capsules narrées qu'elle emploie dans son cours.

Pour terminer, pendant le déroulement de cette unité de cours d'expérience, Laura réalise un nouvel apprentissage voulant que s'il y a une redondance dans les différents types de matériel d'enseignement d'un cours, les étudiants choisissent d'en utiliser un et non pas nécessairement les autres. De plus, elle valide la connaissance qu'elle a déjà voulant qu'il est nécessaire de toujours expliquer aux étudiants pourquoi les différents types de matériel d'enseignement sont importants.

En résumé, avec une seule unité de cours d'expérience, le mode d'engagement « Réalisation de son cours » représente le plus petit mode d'engagement dans le CVRPE de Laura. Cela représente probablement le fait que dans son cours, Laura est très peu en contact avec les étudiants et davantage en position de coordination et de gestion et qu'elle a peu de possibilités directes de piloter et soutenir les apprentissages des étudiants. Ses possibilités d'interventions passent davantage par sa manière d'organiser le cours et le matériel d'enseignement utilisé.

5.4.3.5 *Réflexion sur ses pratiques d'enseignement*

Le Tableau 5.4-1 permet de constater que tout au long du CRVPE de Laura qui a été étudié, cette dernière vit six unités de cours d'expérience qui s'articulent autour de réflexions sur son enseignement. Ces réflexions s'inscrivent dans le cadre du mode d'engagement « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement qui comprend uniquement l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement.

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.4-12, certaines unités de cours d'expérience peuvent être associées à une série où Laura en arrive à constater qu'elle est fière de son cours. Elle vit aussi une autre série où elle observe une belle progression des apprentissages des étudiants qui suivent son cours à partir des observations effectuées lors des fins de semaine de formation et des courriels qu'elle reçoit des étudiants. Finalement, certaines autres unités illustrent que Laura voit son cours comme étant en progression et qu'elle analyse son utilisation de l'environnement numérique d'études.

Tableau 5.4-12

Unités du cours d'expériences de Laura pour l'archétype – Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Unités de cours d'expérience (U)	Séries
- U - Est fière de son cours	Est fière de son cours
- U - Observe une progression dans les apprentissages des étudiants	Observe une progression dans les apprentissages des étudiants
- U - Voit son cours comme étant en progression	
- U - Analyse son utilisation de l'environnement numérique d'études	

L'analyse du CVRPE de Laura permet de réaliser que les unités de cours d'expérience ont été exécutées en fonction du sens (représentations) qu'elle a donné à certains éléments. Essentiellement, Laura prend du recul sur ses pratiques d'enseignement à partir de perceptions issues de son entourage. Par exemple, elle perçoit que les personnes-ressources qui collaborent au cours peuvent fournir de bonnes pistes d'amélioration pour le cours. Elle perçoit également que l'environnement numérique d'études de l'établissement offre plusieurs possibilités technopédagogiques qui lui permettent de bien gérer son cours mais surtout de l'améliorer maintenant et d'y apporter éventuellement d'autres améliorations. Finalement, elle perçoit qu'elle doit composer avec les caractéristiques du cours comme le fait qu'il soit offert à toutes les sessions universitaires.

Pour Laura, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est soutenue par 14 préoccupations ou engagements. Ses préoccupations sont principalement à l'égard des étudiants (n = 7) pour les faire apprendre dans le cours. Elle est également préoccupée envers les personnes-ressources (n = 4) afin de les soutenir et faciliter leur travail en plus de profiter de leur collaboration.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Laura formule un ensemble d'attentes. Au total, 15 anticipations ont été identifiées à l'égard d'elle-même et des personnes-ressources qui collaborent dans le cours. Ses attentes sont essentiellement envers elle-même (n = 8) pour qu'elle continue à améliorer son cours et profiter de la présence des personnes-ressources qui ont une expérience pratique dans le domaine disciplinaire du cours et qui peuvent offrir des suggestions pour améliorer le

cours. Dans ce sens, Laura s'attend également que les personnes-ressources partagent leurs expériences professionnelles dans le cours et qu'elles formulent des pistes d'amélioration pour le cours.

L'analyse du CVRPE de Laura permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet cet archétype. Au total, 40 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype. Les principales connaissances évoquées par Laura sont présentées dans le Tableau 5.4-13.

Ce tableau nous permet de constater que dans la mise en œuvre de cet archétype, Laura mobilise peu de connaissances sur les contenus à aborder dans son cours et peu sur l'enseignement de ces contenus. Par contre, elle mobilise quelques connaissances pédagogiques spécifiques à son cours, notamment sur la planification des activités d'apprentissage et les évaluations prévues.

Par ailleurs, nous remarquons que Laura utilise quelques connaissances technopédagogiques portant sur l'utilisation de l'environnement numérique d'études et sur l'utilisation des technologies pour communiquer avec les personnes-ressources qui collaborent au cours.

Enfin, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Laura réalise 24 nouveaux apprentissages. Par exemple, elle a créé une nouvelle connaissance voulant que la collaboration avec les personnes-ressources permette d'accéder à des connaissances et des outils utilisés dans les milieux professionnels. Elle réalise aussi qu'il est difficile d'apporter des changements au cours étant donné qu'il est offert toutes les sessions ou que les personnes-ressources peuvent formuler beaucoup de propositions de modifications ou d'améliorations pertinentes au cours.

De manière synthétique, le mode d'engagement portant sur la « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement » qui prend la forme de l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement » se déroule tout au long du CVRPE de Laura. Les unités de cours d'expérience qu'il contient font état de réflexions qui habitent Laura à propos de son cours et de pistes d'améliorations potentielles.

Tableau 5.4-13

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Pédagogie - Local	24	Planification du cours - activités d'apprentissage	4
		Planification du cours – évaluations	4
		Connaissances des pratiques d'enseignement de ses collègues et auxiliaires	3
Technopédagogique - Local	3	Connaissances de l'environnement numérique d'études	2
Contexte	7	Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	3
		Caractéristiques du cours	2

5.4.3.6 Gestion du personnel impliqué dans son cours

La consultation du Tableau 5.4-1 permet d'observer qu'au cours du CVRPE de Laura, elle a réalisé un ensemble de cours d'expérience lié au mode d'engagement « Gestion du personnel impliqué dans son cours », en l'occurrence les personnes-ressources avec qui elle collabore. Ces derniers animent les rencontres avec les groupes d'étudiants lors de la fin de semaine de formation prévue dans le cours.

Cette unité de cours d'expérience s'intègre dans cet archétype. Plus précisément, le Tableau 5.4-14 nous permet de constater que plusieurs des unités de cours d'expérience évoquées par Laura s'intègrent au sein de deux trajectoires, soit celle où elle « Assure l'encadrement des personnes-ressources » et celle où elle « Analyse le travail d'encadrement des personnes-ressources ».

Dans cet archétype, Laura réalise des unités de cours d'expérience en fonction (représentations) de perceptions de son environnement (n = 14) comme les difficultés rencontrées dans la gestion des personnes-ressources et leurs questions à propos du cours. Elle agit aussi en fonction de ses perceptions à propos du déroulement du cours (n = 7) comme les moyens d'évaluer les étudiants mis en œuvre par les personnes-ressources.

Tableau 5.4-14

Unités du cours d'expériences de Laura pour l'archétype - Gère le personnel assistant dans son cours

Unités de cours d'expérience et séquences d'unités de cours d'expérience (SU)	Trajectoires
<ul style="list-style-type: none"> - SU – Engage une personne-ressource pour faire la coordination du cours <ul style="list-style-type: none"> o U - Constate devoir engager une personne pour gérer les problèmes lors des fins de semaine de formation o U - Engage une personne-ressource pour faire la coordination du cours 	
<ul style="list-style-type: none"> - U - Fournit un code d'accès au site web de cours aux personnes-ressources - U - Envoie les notes de cours et le guide de l'enseignant aux nouvelles personnes-ressources avant leur journée de formation - U - Organise le système de pairs aidant - U - Met en place une formation pour toutes les personnes-ressources - U - Supervise le travail des personnes-ressources - SYU - Modifie le matériel d'enseignement pour les personnes-ressources <ul style="list-style-type: none"> o U - Abolit le guide de l'enseignant o U - Élabore un tableau sur la facilitation de l'apprentissage pour les personnes-ressources - U - Trouve des questions pour les personnes ressources afin d'animer les plénières 	<p>Assure l'encadrement des personnes-ressources</p>
<ul style="list-style-type: none"> - U - Constate que les personnes ressources ne consultent pas les capsules narrées sur le site web du cours - U - Observe une certaine disparité chez les personnes-ressources dans la manière d'évaluer les étudiants - U - Discute avec les personnes ressources lors des journées de la fin de semaine de formation - U - Observe que les personnes-ressources se développent des trucs et des stratégies pour évaluer les étudiants - U - Écoute les propositions des personnes-ressources pour améliorer le cours - U - Constate que les personnes ressources ne consultent pas les capsules narrées sur le site web du cours pour prendre connaissance de ce que les étudiants ont visionné 	<p>Analyse le travail d'encadrement des personnes-ressources</p>

Pour Laura, la réalisation des unités du cours d'expérience concernant cet archétype est sous-tendue par 38 préoccupations ou engagements. Tel qu'illustré dans Tableau 5.4-15, nous remarquons que l'essentiel des préoccupations est envers les personnes-ressources qui collaborent à son cours. Elle se préoccupe de les soutenir pendant la fin de semaine de formation, de les former avant ces rencontres en plus de les gérer. Dans une moindre mesure, Laura est préoccupée pour que le cours se déroule bien et que la réalisation des évaluations soit facilitée.

Dans la réalisation des unités du cours d'expérience au sujet de cet archétype, Laura a un ensemble d'attentes. Au total, 64 anticipations ont été identifiées à l'égard d'elle-même (n = 33) et des personnes-ressources (n = 30). Plus spécifiquement, nous pouvons remarquer que Laura s'attend d'elle-même d'être disponible pour répondre aux questions des personnes-ressources lors des fins de semaine de formation, qu'elle mette en place une formation pour les nouvelles personnes-ressources, qu'elle fournisse à ces personnes les outils et ressources nécessaires pour faciliter l'accompagnement des étudiants. Finalement, elle s'attend des personnes-ressources qu'elles prennent connaissance du matériel d'enseignement du cours, qu'elles corrigent les travaux des étudiants, qu'elles animent les discussions avec les étudiants et qu'elles en profitent pour partager leurs expériences professionnelles et qu'en cas de besoin, elles posent leurs questions à Laura.

Tableau 5.4-15

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Gère le personnel assistant dans son cours

Catégories de préoccupations	(N)	Sous-catégories	(N)
Engagements envers son entourage	22	Soutenir les personnes-ressources	12
		Former les personnes-ressources	6
		Gérer les personnes-ressources	3
Engagements pédagogiques envers son cours	8	Assurer un bon déroulement des séances du cours	4
		Faciliter le déroulement des évaluations	2
Engagements envers les étudiants	5	Assurer un bon déroulement du cours	2
		Soutenir les étudiants	2

L'analyse du CVRPE de Laura permet d'identifier un ensemble de connaissances qu'elle mobilise lorsqu'elle vit les unités de cours d'expérience au sujet de cet archétype. Au total, 133 connaissances ont été évoquées concernant cet archétype. Dans le Tableau 5.4-16, nous remarquons que les connaissances que Laura mobilise sont essentiellement pédagogiques et spécifiques à son cours. Par exemple, Laura mobilise des connaissances à propos des caractéristiques du matériel d'enseignement du cours et sur les pratiques d'enseignement des personnes-ressources. Laura utilise peu de connaissances sur l'enseignement des contenus dans son cours, mais emploie des connaissances technopédagogiques au sujet du matériel d'enseignement du cours et des personnes-ressources.

Tableau 5.4-16

Principales connaissances mobilisées et associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Gère le personnel assistant dans son cours

Types de connaissances - pôle	(N)	Sous-catégories	(N)
Contenu – Local	4	Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	3
Pédagogie - Général	5	Processus d'apprentissage	2
		Processus d'enseignement	2
Pédagogie - Local	54	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	12
		Connaissances des pratiques d'enseignement de ses collègues et auxiliaires	11
		Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	9
Pédagogique axée sur le contenu – Général	4	Connaissances de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	4
Technologies - Générale	4	Connaissances de l'utilisation des TIC	4
Technologie- Local	2	Connaissances de l'environnement numérique d'études	2
Technopédagogique - Local	15	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	7
		Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	4
Contexte	43	Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	22
		Déroulement du cours - gestion et coordination	7
		Caractéristiques de la carrière du professeur	6

Nous remarquons que beaucoup de connaissances liées au contexte sont mobilisées par Laura dans cet archétype. Par exemple, elle utilise des connaissances sur les façons de recruter les personnes-ressources et s'assurer de l'importance de ne pas trop les épuiser dans le cours. Elle utilise également des connaissances sur la gestion et la coordination des personnes-ressources.

Finalement, pendant le déroulement des unités de cours d'expérience dans le cadre de cet archétype, Laura réalise 34 nouveaux apprentissages et émet six hypothèses à vérifier. Le Tableau 5.4-17 permet de prendre connaissance de différents interprétants réalisés par Laura. Par exemple, elle va apprendre sur les façons d'animer les rencontres que les personnes-ressources développent et partagent entre elles.

Globalement, l'archétype « Gère le personnel assistant dans son cours » représente un des plus importants archétypes dans le CVRPE de Laura. Le grand nombre d'unités de cours d'expérience et les trajectoires sur l'encadrement des personnes-ressources et celle sur l'analyse de leur travail font écho à une volonté de Laura de s'assurer que ces dernières continuent à contribuer au cours et à assurer un bon travail.

Tableau 5.4-17

Exemples d'interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE de Laura pour l'archétype - Gère le personnel assistant dans son cours

Types d'interprétants	(N)	Exemples
Création	34	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnes-ressources sont très motivées et prêtes à s'impliquer dans le cours. - À une exception près, le système de pairs aidants fonctionne bien et est apprécié des personnes-ressources. - Les personnes-ressources qui collaborent au cours développent des trucs et des stratégies pour évaluer les étudiants et se les partagent entre elles.
Hypothèse	6	<ul style="list-style-type: none"> - Il pourrait être pertinent d'indiquer aux personnes-ressources qu'elles peuvent faire les activités proposées aux étudiants sur le site web du cours. - Il est possible que les personnes-ressources aient des expériences de travail collaboratif différentes et que les réponses qu'ils formulent diffèrent selon ces expériences.

5.4.4 Synthèse du CVRPE de Laura

En résumé, le CVRPE de Laura étudié, comporte 48 unités de cours d'expérience qui s'articulent autour de six modes d'engagement.

Le premier mode d'engagement du CVRPE de Laura est celui de la « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ». Ce dernier représente un des modes d'engagement les plus importants dans le CVRPE de Laura avec 18 unités de cours d'expérience. Lors de la réalisation des unités de cours d'expérience liées à ce mode d'engagement, Laura est essentiellement préoccupée par les étudiants et par son cours. Dans une moindre mesure, elle est préoccupée par les personnes-ressources avec qui elle collabore. Ses attentes sont envers elle-même, les étudiants et les personnes-ressources. Dans la réalisation de ce mode d'engagement, Laura mobilise plusieurs connaissances qui sont principalement de nature pédagogique et quelques-unes à propos des contenus à enseigner dans le cours et sur l'enseignement de ces contenus. Elle mobilise aussi des connaissances technopédagogiques. La mise en œuvre des unités de cours d'expérience dans ce mode d'engagement se fait uniquement en fonction des perceptions du comportement des étudiants et du déroulement du cours. Finalement, dans ce mode d'engagement, Laura concrétise plusieurs apprentissages.

Le deuxième mode d'engagement du CVRPE de Laura est celui de la « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement ». Les unités de cours d'expérience vécues dans ce mode d'engagement s'appuient essentiellement sur des représentations provenant des perceptions de Laura à propos de son environnement. Dans la réalisation de ce mode d'engagement, Laura a des engagements envers les étudiants et envers elle-même. Ses attentes sont envers elle et envers les étudiants. Lors de la réalisation de ce mode d'engagement, Maude mobilise beaucoup de connaissances de nature pédagogique, notamment des connaissances sur la planification de son cours. Elle mobilise aussi plusieurs connaissances technopédagogiques. Enfin, dans le déroulement de ce mode d'engagement, Maude concrétise de nombreux apprentissages et émet également quelques hypothèses à valider ultérieurement.

Le troisième mode d'engagement du CVRPE de Laura est celui qui porte sur la « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ». Les trois unités de cours d'expérience de ce mode d'engagement se déroulent au fil des empan

temporels identifiés. La réalisation de ces unités de cours d'expérience est occasionnée par les perceptions de Laura à l'égard de son environnement. Dans ce mode d'engagement, Laura a des engagements pour son cours. Ses attentes sont envers elle-même mais également envers des collègues. Les connaissances qu'elle mobilise sont pédagogiques et technopédagogiques. Finalement, dans ce mode d'engagement, Laura réalise onze nouveaux apprentissages et formule deux hypothèses à valider ultérieurement.

Le quatrième mode d'engagement du CVRPE de Laura est celui de la « Réalisation de son cours ». Dans ce mode d'engagement, Laura vit une seule unité de cours d'expérience associée à l'analyse et au pilotage du cours. La mise en œuvre de cette unité de cours d'expérience de Laura s'appuie essentiellement sur des représentations provenant de perceptions qu'elle a à propos du déroulement du cours. Dans la réalisation de ce mode d'engagement, Laura est essentiellement préoccupée par les étudiants. Elle a également quelques attentes envers elle-même et envers les étudiants. Finalement, elle emploie des connaissances technopédagogiques à propos du matériel d'enseignement qu'elle fournit dans son cours.

Le cinquième mode d'engagement du CVRPE de Laura est celui sur la « Réflexion sur ses pratiques d'engagement ». Ce mode d'engagement s'articule autour de six unités de cours d'expérience qui font état de réflexions qui l'habitent à propos de ses pratiques d'enseignement et de pistes d'améliorations potentielles suite aux perceptions qu'elle a de son entourage. Dans la mise en œuvre de ce mode d'engagement, Laura est essentiellement préoccupée par les étudiants et par elle-même. Elle a des attentes envers elle-même mais également envers les personnes-ressources avec qui elle collabore dans le cours. Les connaissances qu'elle mobilise sont d'ordre pédagogique et technopédagogique. Finalement dans le déroulement de ce mode d'engagement, Laura concrétise plusieurs nouveaux apprentissages.

Le sixième mode d'engagement du CVRPE de Laura est celui sur la « Gestion du personnel impliqué dans son cours ». Avec ses 17 unités de cours d'expérience, il représente l'un des plus importants modes d'engagement de ce CVRPE. Dans la mise en œuvre des unités de cours d'expérience de ce mode d'engagement, Laura agit en fonction des perceptions de son environnement professionnel et face aux perceptions liées au

déroulement du cours. Elle est essentiellement préoccupée par les personnes-ressources qui se trouvent dans son entourage. Dans une moindre mesure, elle est préoccupée par son cours. Ses attentes sont envers les personnes-ressources et envers elle-même, les auxiliaires et les étudiants. Finalement, Laura mobilise plusieurs connaissances pédagogiques mais aussi plusieurs connaissances liées au contexte du cours. De plus, elle mobilise aussi quelques connaissances sur les contenus à enseigner dans son cours ainsi que sur les façons de les enseigner. Par ailleurs, elle mobilise quelques connaissances technopédagogiques. Finalement, dans le déroulement de ce mode d'engagement, Laura concrétise beaucoup de nouveaux apprentissages et formule quelques hypothèses à valider.

5.5 Comparaison du CVRPE des participants

Les sections qui suivent renferment une analyse comparative du CVRPE des nouveaux professeurs participants. Cette analyse est présentée sur la base d'une comparaison des modes d'engagements identifiés chez les participants ainsi qu'une comparaison des contextes de réalisation des CVPRE des nouveaux professeurs.

5.5.1 Comparaison des contextes du CVRPE des participants

La comparaison des contextes des cas étudiés permet de mettre en lumière certaines données qui facilitent la compréhension de chacun des CVRPE qui ont été présentés précédemment.

Le premier élément qui peut être comparé est associé au contexte. Il s'agit de celui des conditions d'embauche et du temps écoulé entre leur embauche et le moment où les nouveaux professeurs ont donné leur cours, soit le moment où les données ont été recueillies (automne 2014). Selon le cas, ils ont eu plus ou moins de temps pour préparer leur cours.

D'un point de vue externe, Maude semble avoir bénéficié des meilleures conditions. Elle a été embauchée à l'automne 2012. Un déchargement de tâches d'enseignement lui a été octroyé afin qu'elle puisse réaliser des études postdoctorales lors de sa première année comme professeure à l'université. De son côté, Julie a également bénéficié de conditions d'embauche intéressantes. Elle a été embauchée à l'automne 2013. Un déchargement de

tâches d'enseignement lui a été octroyé afin de compléter son doctorat, faire un stage dans une autre université et préparer son cours.

Pour ce qui est de David, il est engagé en mars 2014 et ne bénéficie pas d'un déchargement de tâches d'enseignement pendant l'été 2014. Un manque de ressources professorales dans son département l'oblige à encadrer des étudiants dans des cours à contenus ouverts comme des projets individuels ou des cours de lecture dirigée. Cela s'ajoute à la préparation de son cours entièrement nouveau pour l'automne 2014. Un éventuel déchargement de tâches était prévu à l'hiver 2015, après notre cueillette de données.

Du côté de Laura, elle est engagée à l'été 2014 et assume la coresponsabilité de son cours dès la session d'été 2014. Elle n'a pas droit à une libération de tâches d'enseignement. Par contre, sa charge de travail ne comprend que la coresponsabilité de ce cours ainsi que la coordination des personnes-ressources, responsabilité qu'elle assumait déjà avant d'être professeure.

Le deuxième élément de comparaison des contextes des cas concerne l'expérience d'enseignement des nouveaux professeurs ainsi que leur formation en pédagogie. Le Tableau 5.5-1 permet de comparer ces éléments de l'expérience d'enseignement des nouveaux professeurs interrogés ainsi que leur formation à l'enseignement.

Laura est celle qui a la formation en pédagogie et l'expérience en éducation la plus complète. En plus d'avoir fait des études en éducation, elle a une expérience professionnelle liée à l'enseignement. Elle a enseigné au 2^e cycle universitaire lorsqu'elle était étudiante au doctorat. Par ailleurs, elle a suivi la formation initiale en pédagogie universitaire offerte par l'établissement.

Même si elle n'a pas de formation en éducation, Maude œuvre dans un domaine d'expertise disciplinaire où ses travaux de recherche l'amènent à œuvrer dans la formation des professionnels du domaine disciplinaire. De plus, elle a une expérience d'enseignement au niveau universitaire depuis qu'elle a amorcé ses études de 2^e cycle. Elle a donc une bonne expérience d'enseignement. Par ailleurs, en plus de participer à des colloques et congrès portant sur l'enseignement dans son domaine disciplinaire, elle suit des formations en pédagogie offertes à l'occasion par l'établissement.

Tableau 5.5-1

Comparaison de l'expérience d'enseignement et de la formation en enseignement des nouveaux professeurs interrogés

Caractéristiques	David	Julie	Maude	Laura
Expérience d'enseignement universitaire		X	X	
1 ^e cycle				
2 ^e cycle	X		X	X
3 ^e cycle				
Autres expériences d'enseignement				X
Formation pédagogique	Aucune	Aucune	Aucune	- Baccalauréat en éducation - Formation en pédagogie universitaire de l'établissement
Activité de développement professionnel en enseignement	- Formations ponctuelles de l'établissement	- Congrès et colloques dans le domaine disciplinaire	- Congrès et colloques dans le domaine disciplinaire - Formations ponctuelles de l'établissement	- Formations ponctuelles de l'établissement - Consultation de conseillers pédagogiques

De son côté, Julie n'a pas de formation en pédagogie, mais elle a de l'expérience d'enseignement au sein de cours de 1^{er} et 2^e cycles universitaires. De plus, à partir du moment où elle a été embauchée, elle participe à des colloques et conférences portant sur l'enseignement dans son domaine disciplinaire.

Pour sa part, David n'a pas de formation en pédagogie. Il a de l'expérience en enseignement puisqu'il a déjà donné plusieurs charges de cours au 2^e cycle universitaire. Il a suivi la formation à l'utilisation de l'environnement numérique d'études de l'établissement. De plus il peut consulter, dans son entourage, des personnes ayant de l'expérience en pédagogie.

Le troisième élément de comparaison des cas concerne la culture dans laquelle les nouveaux professeurs s'intègrent, en l'occurrence leur département et faculté

Dans ce sens, après avoir bénéficié d'une première année sans tâche d'enseignement, Maude se voit attribuer la coresponsabilité d'un cours lors de la deuxième année comme professeure d'université. Ce cours de trois crédits est offert au 1^{er} cycle universitaire et n'est pas associé directement au domaine d'expertise disciplinaire de Maude. Toutefois, il fait partie d'un programme de baccalauréat ayant un programme-cadre qui définit les compétences-clés à aborder dans ce cours. À partir de l'hiver 2014, elle assume l'entière responsabilité de ce cours et bénéficie de tout le matériel d'enseignement du cours développé par sa collègue partie à la retraite. Donc, au moment de la prise des responsabilités de ce cours à elle seule, Maude a tout en main pour donner le cours. Or, tel que mentionné précédemment et nonobstant ce contexte, cela ne l'a pas empêché de procéder à une refonte majeure de son cours et d'offrir la nouvelle mouture à partir de la session d'automne 2014.

En ce qui concerne le contexte d'intégration de Julie, dans un premier temps, elle a le loisir de choisir le cours qu'elle va donner. Elle choisit de donner un cours de trois crédits au 3^e cycle. Ce cours est directement associé à son domaine d'expertise disciplinaire et est offert au sein d'un programme d'études où existent des orientations définissant les contenus à aborder dans le cours. De plus, elle a la possibilité d'utiliser tout le matériel d'enseignement que l'ancien professeur responsable du cours et maintenant retraité lui a laissé. Elle a également accès aux rapports d'évaluation du cours ainsi qu'au rapport d'évaluation du programme d'études dans lequel le cours est offert et dans lequel on retrouve des éléments à propos du cours de Julie. Tout comme pour Maude, Julie a tout en main pour donner le cours au moment elle en prend la responsabilité. Ici encore, tel que mentionné précédemment, l'accès à tout le matériel d'enseignement ne l'a pas empêché de procéder à des changements importants dans le cours, notamment utiliser ses propres notes de cours plutôt que d'utiliser un manuel de référence. C'est dans ce contexte que ce cours est offert pour la première fois à l'automne 2014.

De son côté, David est invité à élaborer un tout nouveau cours. Ce cours de 2^e cycle est offert dans un programme de maîtrise professionnelle pour lequel il existe quelques orientations générales. Ce cours est directement lié au domaine d'expertise disciplinaire de David et à sa connaissance. Aucun cours similaire n'a été offert dans le programme de maîtrise auparavant. David doit donc construire un cours à partir de zéro. C'est dans ce contexte que ce cours est offert pour la première fois à l'automne 2014.

Pour ce qui est de Laura, elle arrive dans son cours à titre de coresponsable à l'été 2014 mais devient l'unique responsable du cours à partir de l'automne 2014. Elle connaît bien ce cours d'un seul crédit et qui est destiné à des étudiants de premier cycle. Ce cours est offert dans plusieurs programmes et plusieurs facultés et est offert à toutes les sessions universitaires. Laura connaît bien ce cours puisqu'elle y a œuvré à titre d'auxiliaire de recherche, de personne-ressource et de coordonnatrice des personnes-ressources. Tout le matériel d'enseignement de cours est disponible pour Laura. C'est dans ce contexte que ce cours est offert à l'automne 2014.

David est celui qui bénéficie, à première vue, de la situation la moins facilitante. Même s'il a le loisir de préparer un tout nouveau cours directement associé à son domaine d'expertise, il doit le faire dans une période de temps (mars à septembre) plus brève que celle dont ont bénéficié les autres participants avant d'être responsable d'un cours ou de participer à un cours et se voir attribuer sa responsabilité. De plus, David doit préparer son cours sans dégageant dans sa tâche d'enseignement. Même s'il possède une bonne expérience d'enseignement au deuxième cycle, niveau où son cours est offert, David n'a pas de formation en enseignement.

À l'autre bout du spectre, Maude et Julie sont celles qui bénéficient d'une très bonne situation. Elles se voient octroyer la responsabilité d'un cours dont les objectifs d'apprentissage sont balisés par un programme d'études. Elles ont accès au matériel d'enseignement utilisé dans leur cours les années passées. De plus, elles bénéficient de beaucoup de temps entre le moment de leur embauche et la prise de responsabilité de leur cours. Maude assume même la coresponsabilité de son cours avant de l'assumer seule. Il est possible de penser que ces conditions ont favorisé la mise en œuvre des changements majeurs qu'elles ont apportés dans leur cours. Maude et Julie n'ont pas de formation en enseignement, mais peuvent s'appuyer sur une bonne expérience d'enseignement ainsi que sur des pratiques d'enseignement évoquées dans des congrès et colloques de leur domaine disciplinaire respectif.

Quant à Laura, sa situation est mitoyenne par rapport aux autres. Elle n'a pas beaucoup de temps entre le moment de son embauche et la prise de responsabilité de son cours, mais elle hérite d'un cours déjà tout organisé qu'elle connaît et qui peut fonctionner sans qu'il soit nécessaire d'apporter des changements immédiats.

5.5.2 Comparaison globale du CVRPE des participants

La comparaison des CVRPE des cas étudiés permet de mettre en lumière certains éléments pour mieux comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs interrogés. Ce qui suit présente une analyse comparative globale du CVRPE des participants.

D'ailleurs, le Tableau 5.5-2 contient la distribution des unités de cours d'expérience des participants d'université interrogés selon les modes d'engagement et archétypes observés dans leur CVRPE. L'analyse de ce tableau nous permet de formuler quelques observations.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que dans le mode d'engagement de la « Planification et la révision du design pédagogique de son cours en amont », tous les participants d'université interrogés évoquent plusieurs unités de cours d'expérience liées à l'archétype « Planifie et révisé le design pédagogique de son cours ». À l'exception de Maude chez qui le nombre d'unités de cours d'expérience est le même que pour celui « Valide le design pédagogique de son cours », cet archétype portant sur la planification est celui qui contient le plus d'unités de cours d'expérience chez tous les professeurs interrogés. Nous remarquons également chez David et Maude que pour le mode d'engagement de la « Planification et la révision du design pédagogique de son cours en amont », nous retrouvons un archétype portant sur quelques unités de cours d'expérience liées à l'adaptation du cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants et ce au moment même où leurs cours respectifs sont en processus de planification ou de révision. Par ailleurs, nous remarquons qu'à l'exception du CVRPE de David, ce mode d'engagement de la « Planification et la révision du design pédagogique de son cours en amont » représente le mode d'engagement qui contient le plus d'unités de cours d'expérience évoquées par les participants.

Le Tableau 5.5-2 nous permet de remarquer que le mode d'engagement de la « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » est présent chez tous les participants. Chez David, ce mode d'engagement se vit, entre autres, par plusieurs unités de cours d'expérience qui s'inscrivent dans l'archétype « Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement ». Tel que mentionné précédemment, la quantité d'unités de cours d'expérience est possiblement liée au fait que le cours de

Tableau 5.5-2

Distribution des unités de cours d'expérience du CVRPE des participants en fonction des archétypes et modes d'engagement observés

Archétypes	Participants			
	David	Julie	Maude	Laura
<u>Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont</u>				
Planifie et révise le design pédagogique de son cours	27	21	20	17
Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants	2	-	6	-
<u>Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement</u>				
Adapte le design pédagogique de son cours lors de son déroulement.	17	19	2	-
Valide le design pédagogique de son cours.	35	25	33	6
<u>Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours</u>				
Envisage certaines idées afin de revoir globalement le design pédagogique de son cours	-	4	1	3
<u>Réalisation de son cours</u>				
Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants.	10	16	18	1
Essaie de favoriser les interactions dans son cours	36	-	-	-
Ajuste son cours au niveau de connaissances des étudiants	-	9	-	-
<u>Réflexion sur ses pratiques d'enseignement</u>				
Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement	14	6	8	4
<u>Gestion du personnel impliqué dans son cours</u>				
Gère le personnel assistant dans son cours	-	-	2	17

David est entièrement nouveau et n'a jamais été offert auparavant. Dans les faits, toutes les unités de cours d'expérience évoquées par David dans cet archétype sont liées à une importante trajectoire où il revoit et ajuste les contenus abordés lors des séances de cours tout au long de la session d'automne 2014.

Dans le même sens, nous retrouvons une quantité relativement importante d'unités de cours d'expérience dans le CVRPE de Julie qui a procédé à des changements importants dans son cours, mais pas chez Maude qui a pourtant effectué une refonte importante de son cours avant la session d'automne 2014. Nous pouvons raisonnablement penser que cette différence vient du fait que Julie n'a jamais donné son cours alors que Maude a été coresponsable de son cours l'année précédente et que par conséquent les ajustements à apporter l'ont été lors de la refonte du cours réalisée par Maude.

Par ailleurs, pour le mode d'engagement de la « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement », nous remarquons aussi que pour l'archétype « Valide le design pédagogique », tous les participants, à l'exception de Laura, évoquent plusieurs unités de cours d'expérience. La situation de Laura est peut-être occasionnée par le fait que son cours est offert régulièrement depuis plusieurs années et qu'une démarche de validation du design pédagogique du cours est moins nécessaire.

D'autre part, nous pouvons remarquer qu'à l'exception du CVRPE de David, tous les participants évoquent quelques unités de cours d'expérience à propos d'un archétype où ils envisagent certaines idées pour revoir globalement le design pédagogique de leur cours. Cet archétype s'inscrit dans le cadre du mode d'engagement de la « Réflexion pour des changements importants à apporter dans son cours ». Avec cette exception dans le cas de David, nous pouvons raisonnablement penser que cela est dû au fait que son cours est entièrement nouveau et que ce genre de réflexion n'a pas été initiée dans son CVRPE.

Dans le Tableau 5.5-2, nous remarquons que tous les participants évoquent quelques unités de cours d'expérience liées à l'archétype « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants » dans le cadre du mode d'engagement sur la réalisation de leur cours. Il est possible de penser que l'unique unité de cours d'expérience évoquée par Laura dans cet archétype est due au fait qu'elle n'a pas de contact régulier et direct avec les étudiants.

Toujours dans ce mode d'engagement, nous remarquons chez David un nombre important d'unités de cours d'expérience liées à l'archétype « Essaie de favoriser les interactions dans son cours ». Cet archétype se retrouve seulement dans le CVRPE de David. Cette intention de faire interagir les étudiants semble être liée au fait que le cours de David porte sur les modes d'échanges, de discussion et d'interaction dans le domaine disciplinaire du programme d'études. La mise en pratique de ces façons de faire peut peut-être expliquer la présence de cet archétype chez David.

Dans ce mode d'engagement, nous remarquons que dans le CVRPE de Julie, celle-ci évoque quelques unités de cours d'expérience où elle ajuste son cours au niveau des connaissances des étudiants. Cet archétype d'ajustement du niveau du cours par rapport aux étudiants ne se retrouve dans aucun autre des CVRPE des participants. Ces

ajustements seraient occasionnés par la constatation de Julie à l'effet que les étudiants n'ont pas les connaissances nécessaires pour faire ce qui leur est demandé.

Globalement, nous constatons que chez tous les participants, des unités de cours d'expérience ont été évoquées à propos de l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement » qui s'inscrit dans le mode d'engagement sur la « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement ».

Finalement, étant donné que Maude et Laura sont les seules nouvelles professeures à avoir des gens qui collaborent dans leur cours respectif, elles sont les seules à évoquer des unités de cours d'expérience liées au mode d'engagement sur la gestion du personnel impliqué dans leur cours. Dans le cas de Laura, le grand nombre d'unités de cours d'expérience évoquée est dû au fait que le cours se donne régulièrement à plusieurs centaines d'étudiants et que la gestion des personnes-ressources qui collaborent au cours entraîne plusieurs actions, réflexions ou décisions de sa part.

D'un autre point de vue, il peut être pertinent de comparer la proportion d'unités de cours d'expérience présentes pour chaque mode d'engagement. Dans ce sens, la Figure 5.5-1 permet de mesurer et comparer l'importance de chaque mode d'engagement dans les CRVPE des participants.

Nous pouvons observer dans cette figure que les modes d'engagements portant sur la planification, la révision, la validation et l'adaptation du design pédagogique des cours des participants représentent les modes d'engagement dans les CVRPE des participants. Vient ensuite le mode d'engagement portant sur la réalisation de leur cours. Cette figure permet également de constater que le mode d'engagement sur les réflexions à propos des pratiques d'enseignement et des changements importants à apporter dans leur cours s'articule autour d'un nombre moindre d'unités de cours d'expérience. Finalement, nous pouvons observer que le mode d'engagement sur la gestion de personnes-ressources associées à des cours se retrouve seulement chez quelques participants.

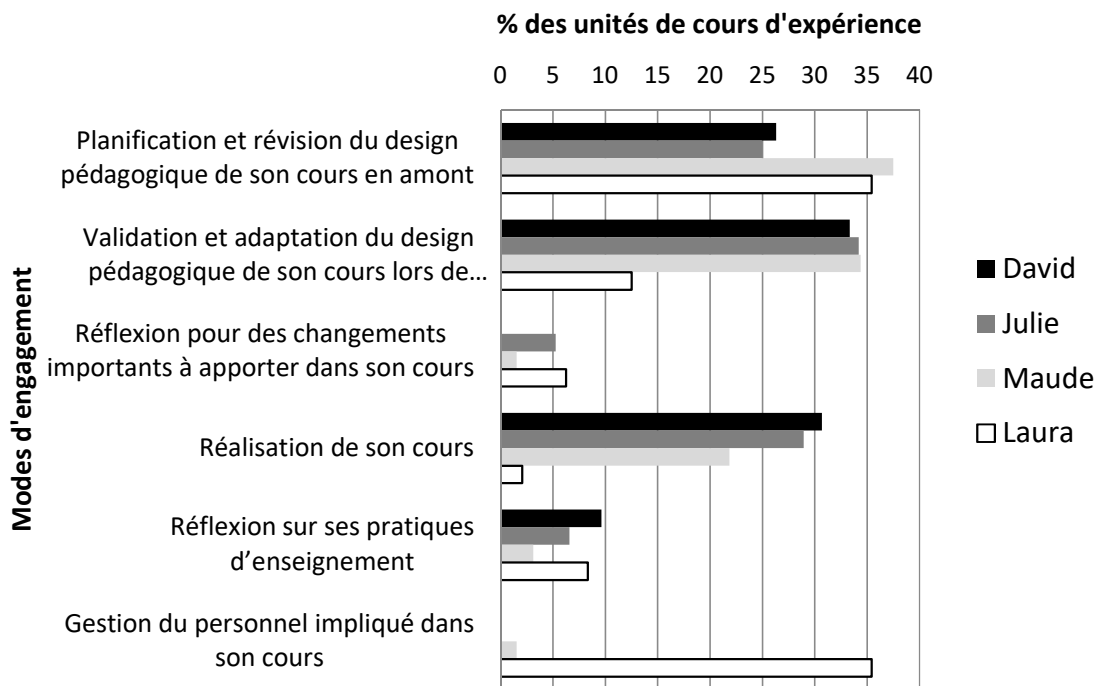


Figure 5.5-1 - Distribution des unités de cours d'expériences des participants selon les modes d'engagements

5.5.3 Comparaison du signe hexadique selon les modes d'engagement du CVRPE des participants

La comparaison des composantes du signe hexadique en fonction des modes d'engagement permet de mettre en évidence certaines caractéristiques des CVRPE des nouveaux professeurs. Les sections qui suivent présentent une comparaison des modes d'engagement que nous avons effectuée et ce pour chacune des composantes du signe hexadique.

5.5.3.1 *Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont*

Tel que mentionné précédemment, le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont » est présent dans le CVRPE de tous les participants interrogés. Dans les cas où il n'est pas le mode d'engagement comportant le

plus d'unités de cours d'expérience, il demeure tout de même un des modes d'engagement qui en comporte le plus.

La comparaison des unités de cours d'expérience et leur regroupement dans le CVRPE des participants permet de constater que plusieurs ont des similitudes importantes. Cette comparaison permet aussi de constater que pour l'archétype « Planification et révision du design pédagogique », David, Julie et Maude réalisent des synchrones similaires à propos de l'identification d'activités d'apprentissage à faire faire aux étudiants dans leur cours, de la planification des évaluations qui auront lieu dans leurs cours et la préparation de leur matériel d'enseignement comme un site web de cours. Nous pensons qu'il est raisonnable d'affirmer que ces similitudes s'appuient sur le fait que David élabore un cours à partir de zéro et que Maude et Julie procèdent à d'importants changements dans le design pédagogique de leur cours.

Le CVRPE de David se distingue des autres par deux synchrones. La première réside dans le fait qu'il réalise une synchrone afin de structurer les contenus à aborder dans son cours. Comme il doit élaborer un cours à partir de rien, cela n'est guère surprenant. La seconde synchrone est celle où il explore ce qui se fait dans les cours apparentés au sien tant du côté des cours dans son programme d'études que les cours offerts dans les autres établissements. Ses intentions sont liées au fait qu'il veut voir quels sont les contenus abordés dans ces cours et identifier des activités d'apprentissages potentielles pour son propre cours.

Le CVRPE de Maude pour ce mode d'engagement diffère par la présence de deux synchrones, soit une où elle procède à la refonte de son cours de manière à le faire passer d'un cours à distance à un cours hybride. La seconde est celle où elle cherche à savoir ce que les étudiants ont fait dans leurs cours précédents et qui pourrait être en lien avec son cours.

Du côté de Laura qui s'est vu octroyer la responsabilité d'un cours déjà existant, les unités de cours d'expérience évoquées portent sur la révision du matériel d'enseignement et l'amélioration des activités préparatoires du cours. Dans un contexte où son cours existe déjà et est offert régulièrement, nous pensons que cela est tout à fait normal qu'il n'y ait pas de changements importants à apporter dans les activités d'apprentissage, les évaluations et le matériel d'enseignement.

En ce qui concerne l'archétype « Adapte son cours aux intérêts, préférences et besoins des étudiants », David et Maude ont été les deux seuls participants à évoquer des unités de cours d'expérience pour cet archétype bien que leurs unités diffèrent. Dans le premier cas, David discute avec les étudiants lors du premier cours afin de connaître leurs expériences liées aux contenus à aborder dans le cours. Dans le cas de Maude, elle planifie le travail de recherche que les étudiants auront à réaliser en leur permettant de choisir leur sujet.

La comparaison des CVPRE des participants pour ce mode d'engagement nous permet de constater que les représentations qui les amènent à vivre des unités de cours d'expérience sont variées. Le Tableau 5.5-3 présente les différents types de représentations des participants pour ce mode d'engagement.

Nous pouvons constater que pour ce mode d'engagement, tous les participants agissent en fonction du sens donné aux perceptions qu'ils ont eues par rapport à leur environnement et à partir d'unités d'expérience antérieures. Par exemple, Julie révisé les évaluations de son cours en percevant que la structure des évaluations de l'ancien enseignant responsable du cours semble bonne.

De plus, tous les participants sauf Julie agissent à partir de perceptions des actions et comportements des étudiants dans le cours ainsi que dans le déroulement de leur cours. Finalement, David et Maude agissent à partir de connaissances mnémoniques dans la réalisation de ce mode d'engagement comme se souvenir qu'un membre de sa famille préconise la réalisation d'examen pour évaluer individuellement les étudiants (David). Laura et Julie ne le font pas.

Lorsque nous comparons les engagements ou préoccupations des participants pour le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont », nous pouvons remarquer des similitudes et des différences. Le Tableau 5.5-4 contient les principales préoccupations identifiées chez les participants pour ce mode d'engagement.

Ce tableau nous permet de constater que chez tous participants, les préoccupations envers les étudiants arrivent au premier rang de leurs engagements. Nous pouvons remarquer, de manière plus spécifique, que tous les participants sont préoccupés par le

Tableau 5.5-3

Représentamens associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Types de représentamens	Total	David	Julie	Maude	Laura
Perceptions : environnement, entourage, collègues	46	17	12	15	2
Unités de cours d'expérience antérieures	35	12	6	5	12
Perceptions : actions et comportements des étudiants	21	6		6	9
Perceptions : déroulement du cours	10	2		3	5
Mnémonique	16	6		10	

fait d'outiller les étudiants pour leur futur domaine disciplinaire, de les faire apprendre, de leur fournir du matériel d'enseignement de qualité et d'assurer un bon déroulement du cours. Nous remarquons également que tous les participants à l'exception de Laura ont comme préoccupations d'intéresser les étudiants au cours. De plus, tous les participants, à l'exception de Julie, ont des préoccupations afin de répondre aux intérêts et besoins des étudiants.

Notre travail de comparaison nous permet de constater que les engagements pédagogiques envers leurs cours constituent la deuxième catégorie d'engagement chez les participants. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-4, tous les participants sont préoccupés de choisir des contenus pertinents à enseigner dans leur cours et d'utiliser du matériel d'enseignement de qualité. Nous remarquons également que tous les participants, à l'exception de Laura, sont préoccupés par la planification des évaluations dans leur cours. Finalement, tous les participants, à l'exception de Julie, ont évoqué être préoccupés d'organiser adéquatement leur cours.

D'autre part, nous pouvons constater que les participants sont préoccupés envers eux-mêmes dans ce mode d'engagement. Le Tableau 5.5-4 permet d'observer que ces préoccupations sont liées à la facilitation du déroulement des évaluations chez David, Maude et Laura. De plus, chez Maude et Laura, elles sont liées à la gestion du temps

Tableau 5.5-4

*Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement -
Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont*

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
Engagements envers les étudiants	Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	29	6	14	6	3
	Faire apprendre les étudiants	19	6	1	6	6
	Fournir du matériel d'enseignement de qualité	16	1	10	3	2
	Assurer un bon déroulement du cours	7	1	1	2	3
	Intéresser les étudiants au cours	11	3	3		2
	Répondre aux besoins et intérêts des étudiants	8	1		6	1
Engagements pédagogiques envers son cours	Choisir des contenus pertinents à enseigner dans le cours	11	4	2	3	2
	Utiliser du matériel d'enseignement de qualité	18	1	6	2	9
	Planifier les évaluations du cours	7	5	1	1	
	Organiser adéquatement le cours	10	4		5	1
	Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement	7	3	3	1	
Engagement envers eux-mêmes	Faciliter le déroulement des évaluations	6	1		3	2
	Gérer son temps consacré à la préparation de son cours	5			4	1
	Faciliter la correction des travaux des étudiants	5			3	2
	Utiliser l'environnement numérique d'études	3			1	2
Engagements envers l'établissement. (Direction, règles, programme, etc.)	Rendre cohérent le cours dans le programme d'études	22	5	3	7	4
Engagement envers son entourage	Soutenir les personnes-ressources	4				4
	Considérer l'apport des personnes-ressources au cours	2				2

consacré à leur cours, à la facilitation de la correction des travaux des étudiants et à l'utilisation de l'environnement numérique d'études de l'établissement.

Par ailleurs, tous les participants ont des engagements envers leur établissement. Dans les faits ils sont préoccupés de rendre cohérent leur cours dans le programme d'études où il est offert.

Finalement, Laura a des préoccupations particulières dans son cours et qui sont liées à ce mode d'engagement. Elles visent à soutenir les personnes-ressources qui collaborent au cours et à considérer leur apport au cours.

Dans un autre ordre d'idées, la comparaison des CVRPE des participants nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience dans le cadre de ce mode d'engagement, les attentes envers eux-mêmes arrivent au premier rang de leurs anticipations. Viennent ensuite les attentes envers les étudiants. Dans une moindre mesure, ils ont des attentes envers leurs collègues et le personnel de leur établissement. Nous pouvons constater que dans les CVRPE de Laura et Maude, cette dernière évoque des attentes envers les personnes qui collaborent à son cours.

En ce qui concerne les connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement, notre analyse nous permet de constituer le Tableau 5.5-5 où les principales connaissances mobilisées sont présentées.

Ce tableau nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience pour ce mode d'engagement, tous les participants mobilisent quelques connaissances générales et locales sur les contenus à aborder dans leur cours respectif. Ces connaissances portent sur les domaines disciplinaires associés aux cours des participants.

Tous les participants mobilisent aussi beaucoup des connaissances pédagogiques générales portant sur les stratégies d'évaluation. À l'exception de David, tous les participants mobilisent des connaissances sur les étudiants en général. De plus, tous les participants, à l'exception de Laura, mobilisent des connaissances pédagogiques sur les méthodes d'enseignement et sur la planification d'un cours. Nous remarquons que seulement David et Maude mobilisent des connaissances sur le pilotage de

Tableau 5.5-5

*Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement -
Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont*

Types de connaissances - pôle	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
Contenu – Général	Connaissances du domaine disciplinaire	33	4	17	8	4
Contenu – Local	Connaissances du domaine disciplinaire	3	1	0	1	1
Pédagogie - Général	Stratégie d'évaluation	19	4	9	3	3
	Connaissances des étudiants en général	15		9	2	4
	Méthodes d'enseignement	23	6	9	8	
	Planification d'un cours	25	16	2	7	
	Pilotage de l'enseignement	7	3		4	
	Travail d'équipe	3	4			
	Pédagogie - Local	Caractéristiques du cours	15	3	7	1
Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours		17	3	6	1	7
Connaissances des étudiants du cours		17	6	4	4	3
Planification du cours - activités d'apprentissage		20	7	1	4	8
Planification du cours - organisation des contenus		9	2	1	6	
Déroulement du cours - comportement des étudiants		7	1		4	2
Planification du cours - évaluations		16			5	11
Déroulement du cours – évaluations		12			8	4
Planification du cours - organisation du cours		9				9
Pédagogie axée sur le contenu – Général		Connaissances du domaine disciplinaire	10	4	3	3
	Caractéristiques des cours selon leur niveau	2	1		1	
	Connaissances de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	7	1	6		
	Connaissances des étudiants en général	2				2
Pédagogie axée sur le contenu – Local	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	9	1		1	7
	Planification du cours - activités d'apprentissage	5	1		1	3

Tableau 5.5-5

Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Types de connaissances - pôle	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
	Planification du cours – évaluations	10		2	7	1
	Connaissances du programme d'études	9		4	5	
	Planification du cours - organisation des contenus	4	1		3	
	Connaissances sur les relations avec les collègues	11	11			
Technologie – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC	6	1		1	4
Technologie – Local	Connaissances de l'environnement numérique d'études	3			1	2
Technologique axée sur le contenu - Général	Connaissances du domaine disciplinaire	3	1	1	1	
	Connaissances de l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire	6	2	4		
Technopédagogique – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	26	9	3	10	4
	Connaissances des étudiants en général	4	1	1	1	1
Technopédagogique – Local	Connaissances de l'environnement numérique d'études	33	10	6	7	10
	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	12		4	1	7
	Déroulement du cours - activités d'apprentissage	2			2	
Technopédagogique axée sur le contenu – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du domaine disciplinaire	3	1	1	1	
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	5		3	1	1
Contexte	Planification personnelle et professionnelle	2		1	3	1

l'enseignement et que, malgré le fait que tous les cours des participants fassent réaliser des travaux d'équipe aux étudiants, il y a uniquement David qui évoque des connaissances sur ce type de travaux.

Les connaissances pédagogiques locales mobilisées sont également nombreuses. Dans ce sens, tous les participants mobilisent des connaissances sur les caractéristiques de leur cours ainsi que sur le matériel d'enseignement employé dans leur cours. Ils mobilisent aussi des connaissances à propos des étudiants qui suivent leurs cours et sur la planification des activités d'apprentissage prévues dans leur cours respectif. De la même façon, David, Julie et Maude utilisent des connaissances relatives à la planification de l'organisation des contenus dans leur cours. De plus, tous les participants, à l'exception de Julie, mobilisent des connaissances à propos du comportement des étudiants dans leur cours pour ce mode d'engagement.

Par ailleurs, nous remarquons que Maude et Laura évoquent des connaissances sur la planification et le déroulement des évaluations dans leur cours alors que les autres participants ne le font pas. Cette situation est probablement due au fait qu'uniquement Maude et Laura ont déjà participé à leur cours respectif avant la session d'automne 2014. Et c'est ce qui explique aussi pourquoi Laura est l'unique participante à mobiliser des connaissances sur l'organisation de son cours lorsqu'elle évoque son CVPRE.

Dans une moindre mesure, les participants mobilisent quelques connaissances pédagogiques générales axées sur l'enseignement des contenus à aborder dans leur cours. Dans ce sens, tous les participants sauf Laura emploient des connaissances sur l'enseignement des contenus dans leur domaine disciplinaire. David et Maude utilisent des connaissances sur les caractéristiques de leur cours en fonction du cycle universitaire où il est offert. Seulement David et Julie utilisent des connaissances propres à l'enseignement dans leur domaine disciplinaire. Pour ce qui est des connaissances pédagogiques spécifiques axées sur l'enseignement des contenus à aborder dans leur cours, tous les participants, sauf Julie, mobilisent des connaissances sur les caractéristiques du matériel d'enseignement utilisé dans leur cours et sur la planification des activités d'apprentissage. De plus, tous les participants à l'exception de David mobilisent des connaissances sur la planification des évaluations dans leur cours. Nous remarquons que Julie et Maude évoquent des connaissances sur leur programme d'études alors que David et Laura ne le

font pas. De plus, David et Maude évoquent des connaissances sur l'organisation des contenus à aborder dans leur cours alors que les deux autres participants ne le font pas. Finalement, seul David mobilise des connaissances sur ses relations avec ces collègues lorsqu'il vit les unités de cours d'expérience dans ce mode d'engagement.

Le Tableau 5.5-5 nous permet de constater que tous les participants mobilisent plusieurs des connaissances technopédagogiques générales à propos de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, des connaissances technopédagogiques liées aux étudiants en général ainsi que des connaissances technopédagogiques spécifiques à l'utilisation de l'environnement numérique d'études de l'établissement. De plus, tous les participants, à l'exception de David, mobilisent des connaissances technopédagogiques spécifiques à propos des caractéristiques du matériel d'enseignement qu'ils utilisent dans leur cours. Finalement, seule Maude mobilise des connaissances technopédagogiques à propos du déroulement des activités d'apprentissage dans son cours.

Par ailleurs, tous les participants à l'exception de Laura ont évoqué quelques connaissances technopédagogiques générales axées sur les contenus à enseigner dans leur cours. Ces connaissances étaient liées à l'utilisation des TIC dans l'enseignement de leur domaine disciplinaire. Dans le même sens, tous les participants à l'exception de David ont évoqué des connaissances technopédagogiques spécifiques axées sur l'enseignement des contenus dans leur cours. Ces connaissances étaient liées aux caractéristiques du matériel d'enseignement utilisé dans leur cours respectif.

Finalement, tous les participants à l'exception de David ont évoqué des connaissances contextuelles liées à leur planification personnelle et professionnelle dans le cadre du mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ».

L'analyse des interprétants réalisés par les participants permet de constater que les participants font des apprentissages importants lorsqu'ils sont dans le mode d'engagement « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ». Tel qu'illustré dans le David mobilise quelques connaissances pédagogiques spécifiques liées à l'enseignement des contenus de son cours, notamment sur ce qui est enseigné dans des cours apparentés au sien et qui sont offerts dans le même programme de maîtrise professionnelle.

Nous remarquons que David mobilise peu de connaissances sur les technologies. Par contre, il utilise plusieurs connaissances sur l'utilisation des TIC pour enseigner, d'autres à propos de l'environnement numérique d'études utilisé dans son établissement. Finalement, David utilise peu de connaissances technopédagogiques axées sur le domaine disciplinaire du cours ou l'utilisation de TIC dans l'enseignement de son domaine disciplinaire.

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-6, tous les participants élaborent de nouvelles connaissances dans ce mode d'engagement. Par exemple, Laura réalise qu'il est difficile d'évaluer la charge de travail à distance demandée aux étudiants. Dans une moindre mesure, les participants émettent des hypothèses de connaissances à valider ultérieurement. Par exemple, Maude réalise que ses attentes pour trouver des ressources pour enseigner la compétence socioculturelle sont probablement irréalistes (hypothèse). Dans le cas des CVRPE de David et Laura, ceux-ci valident quelques connaissances qu'ils avaient déjà.

Tableau 5.5-6

Interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont

Types d'interprétants	Total	David	Julie	Maude	Laura
Création	145	44	24	39	38
Hypothèse	12	5	2	3	2
Validation	6	5			1

5.5.3.2 Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Le mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement » est présent dans le CVRPE de tous les participants interrogés.

Étant donné le nombre d'unités de cours d'expérience que l'on retrouve dans ce mode d'engagement chez les participants, il est le plus important dans le CVRPE de David et de

Julie et représente l'un des plus importants modes d'engagement dans le CVRPE de Maude.

La comparaison des unités de cours d'expérience et leur regroupement dans le CVRPE des participants permet de constater que plusieurs ont des similitudes importantes. Elle permet de constater que pour l'archétype « Valide le design pédagogique de son cours », David, Julie et Maude ont des trajectoires similaires en ce qui a trait à l'analyse du déroulement des activités d'apprentissage qu'ils proposent dans leur cours respectif. Dans le cas de Laura, ce mode d'engagement s'articule autour d'une trajectoire sur la modification des activités d'apprentissage préparatoires prévues dans son cours et non pas sur l'analyse de ces activités. Il faut spécifier que dans le cours de Laura, les activités d'apprentissage ont déjà été mises en œuvre quelques fois alors que pour les cours de David, Julie et Maude, elles se déroulent pour la première fois. Ils sont donc en mesure d'analyser le déroulement de ces nouvelles activités d'apprentissage mais pas nécessairement de les modifier.

De la même manière, nous retrouvons chez David, Julie et Maude une trajectoire ou une série d'unités de cours d'expérience qui porte sur l'analyse d'une ou de l'ensemble des évaluations des apprentissages que les étudiants doivent réaliser dans leurs cours respectifs.

Par ailleurs, nous retrouvons dans les CVPRE de tous les participants une forme d'évaluation du déroulement de leur cours. Chez David et Maude, on retrouve trajectoire et une série d'unités de cours d'expérience où ils analysent le déroulement de leur cours ou cherchent une forme de validation de leurs pratiques d'enseignement. Dans ce sens, Maude réalise aussi une trajectoire sur le déroulement des séances sous forme de séminaire présent dans son cours. De leur côté, Julie et Laura réalisent une évaluation informelle de leur cours auprès des étudiants afin d'apporter éventuellement des changements dans leur cours respectif.

La comparaison des CVPRE des participants pour ce mode d'engagement nous permet de constater que les représentations qui les amènent à vivre des unités de cours d'expérience sont tout aussi variés que ceux pour le mode d'engagement sur la planification et la révision du design pédagogique de leur cours. Le Tableau 5.5-7

présente les différents types de représentations des participants pour ce mode d'engagement.

Nous pouvons constater que, pour ce mode d'engagement, tous les participants agissent en fonction du sens donné à des perceptions qu'ils ont eues face aux actions et comportements des étudiants ainsi que dans le déroulement de leur cours. Par exemple, David perçoit que l'intérêt pour les propos des conférenciers varie selon les étudiants ou encore, Laura observe que les étudiants lui envoient des courriels pour souligner qu'ils sont satisfaits de la fin de semaine de formation.

Ils agissent également en fonction de perceptions face à leur environnement. Dans cette optique, Julie perçoit que la démarche de lire des articles scientifiques et de les considérer dans des exercices pratiques réalisés dans le cours fonctionne bien, ou encore, Maude qui perçoit qu'elle n'arrive pas à estimer la charge de travail demandée aux étudiants.

Dans une moindre mesure, les participants agissent à partir d'unités d'expérience antérieures. Par exemple, David perçoit que sa décision de ne pas imposer la lecture de tous les textes à tous les étudiants affecte le déroulement de l'activité de présentation et de discussion des équipes d'étudiants. Finalement, seule Maude agit à partir de connaissances mnémoniques dans la réalisation de ce mode d'engagement.

Lorsque nous comparons les engagements ou préoccupations des participants pour ce mode d'engagement, nous remarquons des similitudes et des différences. Le Tableau 5.5-8 contient les principales préoccupations évoquées par les participants pour ce mode d'engagement.

Ce tableau nous permet de constater que, dans ce mode d'engagement tout comme pour le mode précédent, les préoccupations de tous les participants envers les étudiants arrivent au premier rang de leurs engagements. Plus spécifiquement, nous pouvons remarquer que tous les participants sont préoccupés par le fait d'intéresser les étudiants à leur cours et de les soutenir dans leurs apprentissages.

Par ailleurs, tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-8, à ces préoccupations s'ajoutent, chez trois des participants, celles de faire apprendre les étudiants, de rendre les évaluations

Tableau 5.5-7

Représentations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types de représentamen	Total	David	Julie	Maude	Laura
Perceptions : actions et comportements des étudiants	64	10	23	25	6
Perceptions : déroulement du cours	33	17	2	10	4
Perceptions : environnement, entourage, collègues	25	10	4	9	2
Unités de cours d'expérience antérieures	20	6	6	5	3
Mnémonique	7			7	

cohérentes aux yeux des étudiants, de leur permettre d'évaluer leur cours, d'utiliser de bonnes méthodes d'enseignement et d'offrir un cours de qualité.

La comparaison des engagements des participants nous permet de constater que les engagements pédagogiques envers leurs cours constituent la deuxième catégorie d'engagements chez tous les participants. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-8, David, Julie et Maude sont préoccupés d'assurer un bon déroulement de leur cours. De plus, trois des participants sont préoccupés à l'idée de choisir des contenus pertinents à enseigner dans leur cours et d'utiliser du matériel d'enseignement de qualité. Finalement, dans une moindre mesure, tous les participants à l'exception de David évoquent être préoccupés par l'amélioration de leur cours respectif.

D'autre part, nous pouvons constater que les participants sont tous préoccupés envers eux-mêmes dans ce mode d'engagement. Le Tableau 5.5-8 permet d'observer que ces préoccupations sont liées à la gestion du temps consacré à leur cours chez David, Julie et Maude et à la facilitation de la correction des travaux des étudiants chez David, Maude et Laura. De plus, nous remarquons que les préoccupations pour améliorer leur cours

Tableau 5.5-8

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
Engagements envers les étudiants	Soutenir les étudiants	17	2	12	2	1
	Intéresser les étudiants au cours	10	4	2	3	1
	Outils les étudiants pour le domaine disciplinaire	30	6	14	10	
	Faire apprendre les étudiants	15	5		7	3
	Fournir du matériel d'enseignement de qualité	11		8	2	1
	Rendre cohérentes les évaluations dans le cours	9	1		5	3
	Permettre aux étudiants d'évaluer le cours	4	1		1	2
	Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement	9	1	6	2	
	Offrir un cours de qualité	3	1	1	1	
	Répondre aux besoins et intérêts des étudiants	3	1		1	1
Engagements pédagogiques envers son cours	Assurer un bon déroulement du cours	8	3	3	2	
	Choisir des contenus pertinents à enseigner dans le cours	5	3	1	1	
	Utiliser du matériel d'enseignement de qualité	7		2	2	3
	Améliorer le cours	3		1	1	1
Engagements envers eux-mêmes	Gérer son temps consacré à la préparation de son cours	6	2	1	3	
	Faciliter la correction des travaux des étudiants	3	1		1	1
	Améliorer ses pratiques d'enseignement	4	2	2		
	Assurer un bon déroulement du cours	2	1		1	
Engagements envers l'établissement. (Direction, règles, programme, etc.)	Rendre cohérent le cours dans le programme d'études	6	4	1	1	

respectif dans ce mode d'engagement sont présentes chez David et Julie. Chez David et Maude, elles sont d'assurer un bon déroulement de leur cours.

Par ailleurs, tous les participants à l'exception de Laura ont des engagements envers leur établissement. Dans les faits, ils sont préoccupés par le fait de rendre cohérent leur cours dans le programme d'études où il est offert.

Dans un autre ordre d'idées, la comparaison des CVRPE des participants nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience dans ce mode d'engagement, les attentes envers eux-mêmes arrivent au premier rang de leurs anticipations. Viennent ensuite les attentes envers les étudiants. Dans une moindre mesure, David et Maude ont des attentes envers leurs collègues et le personnel de leur établissement tandis que Julie et Laura n'ont pas exprimé ce genre d'attentes.

En ce qui concerne les connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement, leur comparaison nous permet de constituer le Tableau 5.5-9. Ce dernier contient les principales connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement.

Ce tableau nous permet de constater que, dans la réalisation des unités du cours d'expérience pour ce mode d'engagement, tous les participants mobilisent des connaissances qui portent sur les domaines disciplinaires associés aux cours des participants.

Ils mobilisent aussi beaucoup des connaissances pédagogiques générales portant sur les stratégies d'évaluation et l'évaluation d'un cours. Tous, à l'exception de Laura, mobilisent des connaissances sur les étudiants en général, les méthodes d'enseignement, le pilotage de l'enseignement et les processus d'apprentissage. Seuls David et Maude mobilisent des connaissances pédagogiques générales sur la planification d'un cours.

Quant aux connaissances pédagogiques locales mobilisées, elles sont également nombreuses. Dans ce sens, tous les participants mobilisent des connaissances sur les

Tableau 5.5-9

Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types de connaissances - pôle	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
Contenu – Général	Connaissances du domaine disciplinaire	30	6	16	8	
Contenu – Local	Connaissances du domaine disciplinaire	3	1		2	
Pédagogie - Général	Stratégie d'évaluation	23	8	9	5	1
	Évaluation d'un cours	6	1	1	1	3
	Connaissances des étudiants en général	18	2	8	8	
	Méthodes d'enseignement	27	6	12	9	
	Pilotage de l'enseignement	12	3	3	6	
	Processus d'apprentissage	11	2	4	5	
	Planification d'un cours	15	10		5	
	Pédagogie - Local	Caractéristiques du cours	11	2	5	3
Connaissances du programme d'études		11	2	3	5	1
Connaissances des étudiants du cours		8	3	1	3	1
Planification du cours - organisation du cours		14	1	1	11	1
Planification du cours - activités d'apprentissage		38	13	7	13	5
Déroulement du cours - activités d'apprentissage		22	8	3	7	4
Planification du cours - évaluations		38	10	9	11	8
Déroulement du cours – évaluations		33	5	8	18	2
Déroulement du cours - comportement des étudiants		29	3	18	8	
Déroulement du cours - évaluations du cours		8	1		2	5
Pédagogique axée sur le contenu – Général	Connaissances du domaine disciplinaire	13	7	1	5	
	Caractéristiques des cours selon leur niveau	2	1		1	
	Planification d'un cours	4	2		2	
	Connaissances de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	9		9		
Pédagogique axée sur le contenu – Local	Planification du cours – évaluations	13	1	1	10	1

Tableau 5.5-9

Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types de connaissances - pôle	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
	Connaissances du programme d'études	9	3	5	1	
	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	7	3	2	2	
	Déroulement du cours - activités d'apprentissage	6	2	3		1
	Planification du cours - choix des contenus	7	1	6		
	Déroulement du cours – évaluations	5			5	
	Planification du cours - organisation des contenus	5	5			
	Déroulement du cours - contenus à aborder	7	7			
Technologie – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC	3	1		1	1
Technologie – Local	Connaissances de l'établissement.	2		1	1	
	Connaissances de son utilisation personnelle des TIC	2	1		1	
Technologique axée sur le contenu – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire	2	2			
Technopédagogique – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	26	8	3	13	2
	Connaissances des étudiants en général	5		2	2	1
Technopédagogique – Local	Connaissances de l'environnement numérique d'études	17	4	5	6	2
	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	19	3	7	8	1
	Planification du cours - activités d'apprentissage	7	3	1	3	
	Planification du cours – évaluations	3	1	1		2
Technopédagogique axée sur le contenu – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du domaine disciplinaire	3		1	2	
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	7	2	5		
Contexte	Planification personnelle et professionnelle	14	5	6	3	
	Connaissances de sa personne	5		1	3	1

caractéristiques de leur cours, leurs programmes d'études, les étudiants qui suivent leur cours, la planification de l'organisation de leur cours, la planification et le déroulement des activités d'apprentissage ainsi que sur les évaluations que les étudiants réalisent dans leur cours respectif. Tous les participants, à l'exception de Laura, évoquent des connaissances à propos du comportement des étudiants dans leur cours. Finalement, à l'exception de Julie, tous les participants évoquent des connaissances pédagogiques spécifiques au déroulement de l'évaluation de leur cours.

D'autre part, tous les participants mobilisent plusieurs des connaissances technopédagogiques générales à propos de l'utilisation des TIC dans l'enseignement et des connaissances technopédagogiques liées aux étudiants en général. Dans le même sens, tous les participants mobilisent des connaissances technopédagogiques spécifiques à leur utilisation de l'environnement numérique d'études de l'établissement et sur les caractéristiques du matériel d'enseignement qu'ils utilisent. Par ailleurs, tous les participants, à l'exception de Laura, mobilisent des connaissances technopédagogiques à propos de la planification des activités d'apprentissage dans leur cours. Dans le même sens, tous les participants, sauf Maude, évoquent des connaissances technopédagogiques liées à la planification des évaluations dans leur cours.

Par ailleurs, Julie et Maude ont évoqué quelques connaissances technopédagogiques générales axées sur les contenus à enseigner dans leur cours. Ces connaissances étaient liées à l'utilisation des TIC dans l'enseignement de leur domaine disciplinaire. Dans le même sens, David et Julie ont évoqué des connaissances technopédagogiques spécifiques axées sur l'enseignement des contenus dans leur cours. Ces connaissances étaient liées aux caractéristiques du matériel d'enseignement utilisé dans leur cours respectif.

Finalement, tous les participants, à l'exception de David, ont évoqué des connaissances contextuelles liées à leur planification personnelle et professionnelle dans le cadre du mode d'engagement « Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement ».

L'analyse des interprétants réalisés par les participants permet de constater que ceux-ci réalisent des apprentissages lorsqu'ils se situent dans ce mode d'engagement. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-10, tous les participants élaborent de nouvelles

Tableau 5.5-10

Interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Validation et adaptation du design pédagogique de son cours lors de son déroulement

Types d'interprétants	Total	David	Julie	Maude	Laura
Création	219	67	50	87	15
Hypothèse	35	10	18	5	2
Validation	18	9	7	1	1

connaissances dans ce mode d'engagement. Par exemple, Maude réalise qu'une évaluation sous forme de carte conceptuelle est un type d'évaluation qui fonctionne bien. De son côté, Julie constate que les étudiants posent des questions pertinentes et apportent des éléments de discussions intéressants. Dans une moindre mesure, ils émettent des hypothèses de connaissances à valider ultérieurement et valident quelques connaissances qu'ils avaient déjà. Par exemple, Laura pense qu'il est possible que certaines personnes-ressources aient mal lu ou mal compris la deuxième étude de cas et que cela ait un impact sur leur évaluation des équipes d'étudiants observées.

5.5.3.3 *Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours*

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-2, le mode d'engagement « Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours » est présent dans le CVRPE de tous les participants interrogés à l'exception de celui de David.

Vu le nombre d'unités de cours d'expérience que l'on retrouve dans ce mode d'engagement chez les participants, on constate que ce mode n'est pas le plus important dans les CVPRE des participants. La comparaison des unités de cours d'expérience réalisées dans le cadre de ce mode d'engagement ne permet pas d'observer de similitudes. Ainsi, Julie envisage de revoir son cours afin d'intégrer de la pédagogie inversée. Elle a pris connaissance de cette façon de faire dans un congrès de son domaine disciplinaire et pense que cela pourrait l'aider à régler la problématique liée au manque de temps en classe pour aborder tous les contenus à enseigner prescrits par le

programme d'études. Quant à Laura, elle jongle avec l'idée d'utiliser une trousse pédagogique qui comprend des vidéos maintenant qu'elle connaît différentes façons d'utiliser la vidéo d'un point de vue pédagogique. Elle songe également à impliquer des clients réels dans son cours, puisque cette façon de faire est de plus en plus courante dans son domaine disciplinaire. De son côté, Maude a réalisé son unité de cours d'expérience à propos de ce mode d'engagement au cours de l'été 2014 et elle l'a mise en œuvre, ce qui a entraîné une refonte majeure de son cours.

La comparaison des CVPRE des participants pour ce mode nous permet de constater que les représentations qui les amènent à vivre des unités de cours d'expérience sont variés mais moins associés à des unités de cours d'expérience réalisées antérieurement par les participants ou à des souvenirs (mnémonique). Le Tableau 5.5-11 présente les différents types de représentations des participants pour ce mode d'engagement.

Nous pouvons constater que, pour ce mode d'engagement, tous les participants agissent en fonction du sens donné à des perceptions qu'ils ont eues par rapport aux actions et comportements des étudiants dans le cours ainsi que dans le déroulement de leur cours. Ils agissent aussi en fonction de perceptions de leur environnement. Par exemple, Laura appuie ses réflexions notamment sur le fait que les étudiants ne réussissent pas très bien les quiz préparatoires et se montrent insatisfaits par rapport à ces derniers.

Lorsque nous comparons les engagements ou préoccupations des participants pour ce mode d'engagement, nous ne remarquons pas de similitudes. Il semble que la situation particulière de chaque participant et la nature de leurs réflexions limitent les comparaisons de leurs préoccupations.

Par ailleurs, la comparaison des CVRPE des participants nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience de ce mode d'engagement, les attentes envers eux-mêmes arrivent au premier rang de leurs anticipations. Dans une moindre mesure viennent les attentes envers les étudiants, ce qui contraste par rapport aux deux modes précédents où les anticipations envers les étudiants occupent le premier rang.

Tableau 5.5-11

Représentations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours

Types de représentamen	Total	Julie	Maude	Laura
Perceptions : actions et comportements des étudiants	7	1	3	3
Perceptions : déroulement du cours	3	1	1	1
Perceptions : environnement, entourage, collègues	6	2		4
Unités de cours d'expérience antérieures	1	1		
Mnémonique	1		1	

En ce qui concerne les connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement, la compilation des Tableaux 5.2-12, 5.3.12 et 5.4-11 nous permet de constituer le Tableau 5.5-12.

Ce tableau nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience pour le mode « Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours », les participants concernés ne mobilisent pas de connaissances liées à leur domaine disciplinaire et très peu sur l'enseignement des contenus dans leur domaine disciplinaire. Ils mobilisent plutôt des connaissances pédagogiques générales comme celles sur les méthodes d'enseignement et des connaissances pédagogiques locales, notamment celles sur leur programme d'études et les caractéristiques de leur cours respectif.

Par ailleurs, nous pouvons constater que les participants ne mobilisent pas de connaissances générales ou spécifiques sur les technologies ou de connaissances technologiques axées sur les contenus de leur domaine disciplinaire. Cependant, certains participants mobilisent quelques connaissances technopédagogiques générales à propos de l'utilisation des TIC dans l'enseignement et quelques connaissances technopédagogiques spécifiques sur les caractéristiques du matériel d'enseignement qu'ils emploient.

Tableau 5.5-12

Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours

Types de connaissances - pôle	Sous-catégories	Total	Julie	Maude	Laura
Pédagogie - Général	Méthodes d'enseignement	5	4		1
Pédagogie - Local	Caractéristiques du cours	4	3		1
	Connaissances du programme d'études	4	2	2	
	Déroulement du cours - comportement des étudiants	2	1	1	
	Planification du cours - activités d'apprentissage	2		1	1
Pédagogique axée sur le contenu – Général	Planification d'un cours	2	1	1	
Technopédagogique – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	5		1	4
Technopédagogique – Local	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	4		3	1

L'analyse des interprétants réalisés par les participants permet de constater que les participants font quelques apprentissages dans ce mode d'engagement. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-13, tous les participants concernés élaborent de nouvelles connaissances dans ce mode d'engagement. Par exemple, Laura réalise qu'il existe beaucoup de choses et d'outils pédagogiques que les enseignants ne connaissent pas, mais que les conseillers en formation peuvent leur présenter. De son côté, Julie constate qu'il n'est pas possible de changer la structure du cours et la distribution des contenus à aborder sans revoir les objectifs du cours prescrits par le programme de doctorat.

Dans une moindre mesure, Julie et Laura émettent des hypothèses de connaissances à valider ultérieurement et valident quelques connaissances qu'ils avaient déjà. Par exemple, Laura réfléchit à l'idée qu'il serait peut-être possible d'envisager l'intégration de clients réels dans l'activité de jeu de rôle afin de confronter les étudiants à un contexte authentique.

Tableau 5.5-13

Interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours

Types d'interprétants	Total	Julie	Maude	Laura
Création	25	6	8	11
Hypothèse	5	4		1
Validation	2	1		1

5.5.3.4 Réalisation de son cours

Tel qu'illustré dans Tableau 5.5-2, le mode d'engagement « Réalisation de son cours » est présent dans le CVRPE de tous les participants interrogés, du moins dans le cadre de l'archétype « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants ».

La comparaison des unités de cours d'expérience et leur regroupement dans le CVRPE des participants permet de constater que plusieurs ont des similitudes. Nous limiterons cette comparaison aux CVRPE de David, Julie et Maude puisque dans le cas de Laura, cette dernière ne vit qu'une seule unité de cours d'expérience. Dans les faits, cette unité de cours d'expérience consiste à fournir des consignes supplémentaires sur son site web de cours.

La comparaison des CVRPE des participants permet de constater que pour l'archétype « Pilote son cours et soutient l'apprentissage des étudiants », Julie et Maude réalisent chacune une trajectoire liée à la gestion des questions posées par les étudiants dans leurs cours. Julie cherche à bien répondre aux questions des étudiants, notamment en utilisant un forum électronique sur son site web de cours. Quant à Maude, elle répond aux questions des étudiants à l'aide d'un forum électronique sur son site web de cours pour permettre à tous les étudiants de voir les réponses qu'elle fournit.

Par ailleurs, David et Maude réalisent aussi une trajectoire où ils analysent le déroulement des séances de leur cours. Dans le cas de David, ses observations sont des constats qu'il formule. Pour ce qui est de Maude, elle en vient à ajuster sa façon d'animer les rencontres

sous forme de séminaire pour laisser aux étudiants la possibilité de s'exprimer et non pas les mettre dans une situation où la professeure prend toute la place.

La comparaison des CVPRE des participants pour ce mode d'engagement nous permet de constater que les représentamens qui les amènent à vivre des unités de cours d'expérience sont variés. Le Tableau 5.5-14 présente les différents types de représentamens des participants pour ce mode d'engagement.

Nous pouvons constater que pour ce mode d'engagement, tous les participants agissent essentiellement en fonction de leurs perceptions des actions et comportements des étudiants dans le cours. Par exemple, David perçoit que les étudiants semblent craintifs ou intimidés lorsqu'il leur pose des questions. De son côté, Julie perçoit que les étudiants posent des questions sur la théorie vue lors des exposés en classe durant les séances de laboratoire.

Dans une moindre mesure, ils agissent en fonction du sens donné à des perceptions qu'ils ont eues par rapport à leur environnement et au déroulement du cours. Par exemple, David reconnaît que la conclusion de la deuxième séance ne s'est pas bien déroulée. Ils agissent aussi à partir d'unités d'expérience antérieures qu'ils ont réalisées. Dans ce sens, Maude agit en fonction du fait qu'elle a demandé à des équipes d'étudiants de prendre rendez-vous pour la rencontrer.

Tableau 5.5-14

Représentamens associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réalisation de son cours

Types de représentamen	Total	David	Julie	Maude
Perceptions : actions et comportements des étudiants	48	23	10	15
Perceptions : déroulement du cours	15	10	3	2
Perceptions : environnement, entourage, collègues	13	6	5	2
Unités de cours d'expérience antérieures	12	6	3	3
Mnémonique	3			3

Lorsque nous comparons les engagements ou préoccupations des participants pour ce mode d'engagement, nous pouvons remarquer des similitudes et des différences. Le Tableau 5.5-15 contient les principales préoccupations évoquées par les participants pour ce mode d'engagement.

Ce tableau nous permet de constater que chez tous les participants concernés, les préoccupations envers les étudiants arrivent au premier rang pour ce mode d'engagement. Plus spécifiquement, nous pouvons remarquer que tous les participants sont préoccupés de soutenir l'apprentissage des étudiants, de les faire apprendre et de leur fournir du matériel d'enseignement de qualité. David et Maude sont préoccupés de les faire participer lors des échanges pendant les séances du cours et d'utiliser de bonnes méthodes d'enseignement avec eux. De plus, David et Julie sont préoccupés d'outiller les étudiants pour leur future profession. Finalement, seule Maude est préoccupée de faciliter la réalisation des évaluations pour les étudiants.

Les engagements pédagogiques envers leurs cours constituent la deuxième catégorie d'engagements chez les participants mais dans une moindre mesure. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-15, seules les préoccupations sur l'utilisation de matériel d'enseignement de bonne qualité et de bonnes méthodes d'enseignement sont partagées par deux des trois participants concernés. Les préoccupations pour faciliter le déroulement des évaluations, favoriser les échanges et la participation des étudiants lors des échanges et rendre cohérentes les évaluations dans le cours n'habitent qu'un seul des participants

D'autre part, nous pouvons constater que les participants sont préoccupés envers eux-mêmes dans ce mode d'engagement. Le Tableau 5.5-15 permet d'observer que ces préoccupations sont liées à assurer le bon déroulement du cours pour Julie et Maude. De son côté, David est préoccupé de maîtriser les contenus à enseigner. Finalement, Maude est préoccupée de faciliter le déroulement des évaluations pour elle-même.

En dernier lieu, David est le seul à être préoccupé à rendre son cours cohérent avec le programme d'études dans lequel il est offert au moment où il vit les unités de cours d'expérience dans le cadre de ce mode d'engagement.

Par ailleurs, la comparaison des CVRPE des participants nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience dans le cadre de ce mode

Tableau 5.5-15

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réalisation de son cours

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude
Engagements envers les étudiants	Soutenir les étudiants	31	6	16	9
	Faire apprendre les étudiants	11	4	3	4
	Fournir du matériel d'enseignement de qualité	8	2	4	2
	Intéresser les étudiants au cours	8	4	4	
	Faire participer les étudiants lors des échanges	12	8		4
	Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement	4	3		1
	Outiller les étudiants pour le domaine disciplinaire	14	4	10	
	Faciliter la réalisation des évaluations par les étudiants	4			4
	Engagements pédagogiques envers son cours	Utiliser du matériel d'enseignement de qualité	3		1
Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement		7	4		3
Faciliter le déroulement des évaluations		2			2
Favoriser les échanges et la participation		1	1		
Rendre cohérentes les évaluations dans le cours		2			2
Engagements envers eux-mêmes		Assurer un bon déroulement du cours	2		1
	Maitriser les contenus à aborder dans son cours	4	4		
	Faciliter le déroulement des évaluations	2			2
Engagements envers l'établissement. (Direction, règles, programme, etc.)	Assurer la cohérence du cours par rapport au programme d'études	2	2		

d'engagement, les attentes envers eux-mêmes arrivent au premier rang de leurs anticipations à l'exception du CVPRE de David. Une analyse plus fine des engagements nous permet de constater que dans la réalisation des unités de cours d'expérience de l'archétype « Essaie de favoriser les interactions dans son cours », David a davantage

d'attentes envers les étudiants qu'envers lui-même. En plus des attentes envers eux-mêmes et envers les étudiants, les participants ont quelques attentes envers leurs collègues, l'établissement ou les auxiliaires d'enseignement qui collaborent à leur cours.

En ce qui concerne les connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement, leur compilation nous permet de constituer le Tableau 5.5-16. Ce dernier contient les principales connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement.

Ce tableau nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience pour ce mode d'engagement, tous les participants mobilisent quelques connaissances générales et locales sur les contenus à aborder dans leur cours respectif. Ces connaissances portent sur les domaines disciplinaires associés aux cours des participants.

De plus, tous les participants mobilisent aussi beaucoup de connaissances pédagogiques générales portant sur le pilotage de l'enseignement, les méthodes d'enseignement, les connaissances générales sur les étudiants, les processus d'apprentissage, les stratégies d'évaluation et l'évaluation d'un cours. Nous pouvons également remarquer que David et Julie mobilisent des connaissances sur les méthodes d'apprentissage des étudiants.

De la même façon, les participants mobilisent beaucoup de connaissances pédagogiques spécifiques à leur cours. Ils mobilisent des connaissances sur le comportement des étudiants dans leur cours, la planification et le déroulement des activités d'apprentissage, les actions réalisées dans leur cours, les caractéristiques de leur cours et la planification de l'organisation des contenus à aborder dans leur cours. De plus, David et Julie utilisent des connaissances à propos du déroulement des séances.

Tableau 5.5-16

*Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement -
Réalisation de son cours*

Types de connaissances - pôles	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude
Contenu – Général	Connaissances du domaine disciplinaire	14	5	7	2
Contenu – Local	Connaissances du domaine disciplinaire	3	1	1	1
Pédagogie - Général	Pilotage de l'enseignement	30	10	10	10
	Méthodes d'enseignement	21	8	5	8
	Connaissances des étudiants en général	14	5	3	6
	Processus d'apprentissage	14	2	8	4
	Stratégie d'évaluation	4	1	1	2
	Évaluation d'un cours	3	1	1	1
	Méthodes d'apprentissage pour les étudiants	2	1	2	
	Planification d'un cours	5	5		
Pédagogie – Local	Déroulement du cours - comportement des étudiants	19	5	7	7
	Planification du cours - activités d'apprentissage	20	14	3	3
	Déroulement du cours - actions du professeur	12	1	4	7
	Caractéristiques du cours	5	2	2	1
	Planification du cours – évaluations	7	1	5	1
	Planification du cours - organisation des contenus	3	1	1	1
	Déroulement du cours - déroulement des séances	6	5	1	
	Déroulement du cours – évaluations	6			6
	Planification du cours - organisation du cours	5			5
Pédagogique axée sur le contenu – Général	Connaissances du domaine disciplinaire	10	5	2	3
	Connaissances de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	4		4	
Pédagogique axée sur le contenu – Local	Déroulement du cours - comportement des étudiants	9	3	3	3

Tableau 5.5-16

*Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement -
Réalisation de son cours*

Types de connaissances - pôles	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude
	Déroulement du cours - déroulement des séances	6		2	4
	Planification du cours - organisation des contenus	7	3		4
	Planification du cours - choix des contenus	3		3	
	Planification du cours - activités d'apprentissage	7	7		
Technologie – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC	4	3	1	
Technologie – Local	Connaissances de l'utilisation des TIC	3			3
Technopédagogique –Général	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	25	10	5	10
	Connaissances de l'utilisation des TIC	5	3	1	1
Technopédagogique - Local	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	9	1	4	4
	Déroulement du cours - actions du professeur	8	2	5	1
	Déroulement du cours - comportement des étudiants	12		6	6
	Connaissances de l'environnement numérique d'études	12		9	3
	Déroulement du cours - activités d'apprentissage	3	3		
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	2	2		

Dans une moindre mesure, les participants mobilisent quelques connaissances pédagogiques générales axées sur l'enseignement des contenus à aborder dans leur cours. Dans ce sens, tous les participants emploient des connaissances sur l'enseignement des contenus dans leur domaine disciplinaire. Pour ce qui est des connaissances pédagogiques spécifiques axées sur l'enseignement des contenus à aborder dans leur cours, tous les participants mobilisent des connaissances sur le comportement des étudiants lorsqu'ils apprennent les contenus dans leur cours.

Le Tableau 5.5-16 nous permet de constater que tous les participants mobilisent plusieurs des connaissances technopédagogiques générales à propos de l'utilisation des TIC dans l'enseignement ainsi que des connaissances technopédagogiques spécifiques liées aux caractéristiques du matériel d'enseignement qu'ils utilisent dans leur cours et aux actions qu'ils font avec les TIC dans leurs cours. De plus, Julie et Maude mobilisent des connaissances sur le comportement des étudiants quant à l'utilisation des TIC dans leur cours ainsi que sur l'environnement numérique d'études de l'établissement.

Par ailleurs, seul David a évoqué des connaissances technopédagogiques spécifiques axées sur l'enseignement des contenus dans leur cours. Ces connaissances sont liées aux caractéristiques du matériel d'enseignement utilisé dans leur cours respectif.

Pour terminer, l'analyse des interprétants réalisés par les participants permet de constater que les participants réalisent beaucoup d'apprentissages dans ce mode d'engagement. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-17 tous les participants élaborent de nouvelles connaissances dans ce mode d'engagement. Par exemple, Maude réalise que lorsqu'il y a trop de diapositives dans les diaporamas, il y a un manque de temps pour discuter de tout ce qui est prévu. Pour sa part, Julie constate que l'utilisation d'un tableau avec une craie offre une flexibilité à la professeure pour présenter des exemples complexes prévus et autres exemples en réponse à des incompréhensions des étudiants. Dans une moindre mesure, David et Julie émettent des hypothèses de connaissances à valider ultérieurement et valident quelques connaissances qu'ils avaient déjà. Par exemple, David en vient à penser que la mauvaise conclusion de la deuxième séance du cours est possiblement associée à un manque d'expérience en enseignement (hypothèse).

Tableau 5.5-17

Interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réalisation de son cours

Types d'interprétants	Total	David	Julie	Maude
Création	111	53	29	29
Hypothèse	34	21	13	
Validation	11	10	1	

5.5.3.5 Réflexion sur ses pratiques d'enseignement

Le mode d'engagement « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement » est présent dans le CVRPE de tous les participants interrogés. Il s'articule autour des unités de cours d'expérience de l'archétype « Prend du recul sur ses pratiques d'enseignement ».

La comparaison des unités de cours d'expérience et leur regroupement dans le CVRPE des participants permet de constater au moins une similitude. Cette comparaison permet de constater que dans tous les CVRPE analysés, nous retrouvons des unités de cours d'expérience ou un regroupement d'unités où les participants analysent leur utilisation des TIC.

La comparaison des CVPRE des participants pour ce mode d'engagement nous permet de constater que les représentations qui les amènent à vivre des unités de cours d'expérience sont variées. Le Tableau 5.5-18 présente les différents types de représentations des participants pour ce mode d'engagement.

Nous pouvons constater que pour ce mode d'engagement, tous les participants agissent en fonction du sens qu'ils ont donné à des perceptions qu'ils ont eues par rapport à leur environnement et celles associées aux actions et comportements des étudiants dans le cours. David perçoit qu'il se distancie de l'utilisation de l'environnement numérique d'études dans son cours. Maude observe que les étudiants ont remis des travaux de qualité et qu'une belle dynamique s'est installée dans la classe. Dans une moindre mesure, trois des participants agissent à partir d'unités d'expérience antérieures qu'ils ont réalisées ainsi que de perceptions liées au déroulement de leur cours.

Tableau 5.5-18

Représentations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réflexion sur ses pratiques d'enseignement

Types de représentamen	Total	David	Julie	Maude	Laura
Perceptions : environnement, entourage, collègues	18	8	2	2	6
Perceptions : actions et comportements des étudiants	10	3	4	1	2
Unités de cours d'expérience antérieures	5	1	2	1	1
Perceptions : déroulement du cours	3	1		1	1

Lorsque nous comparons les engagements ou préoccupations des participants pour ce mode d'engagement, nous pouvons remarquer des similitudes et des différences. Le Tableau 5.5-19 contient les principales préoccupations évoquées par les participants pour ce mode d'engagement.

Ce tableau nous permet de constater que chez tous participants, les préoccupations envers les étudiants arrivent au premier rang de leurs engagements dans ce mode d'engagement. Tous les participants sont préoccupés de faire apprendre les étudiants. De plus, tous les participants à l'exception de Laura sont préoccupés de fournir du matériel d'enseignement de qualité. Seuls David et Julie sont explicitement préoccupés de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages, du moins au moment du recueil des données.

La comparaison des engagements des participants nous permet de constater que les engagements pédagogiques envers leurs cours constituent la deuxième catégorie d'engagements chez tous les participants. Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-19 David, Maude et Laura sont préoccupés d'utiliser l'environnement numérique d'études. Par ailleurs, David, Julie et Maude sont préoccupés d'utiliser du matériel d'enseignement de qualité dans leur cours.

D'autre part, nous pouvons constater que dans ce mode d'engagement, les participants n'ont pas de préoccupations envers eux-mêmes ou envers leur établissement.

Tableau 5.5-19

Principales préoccupations associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réflexion sur ses pratiques d'enseignement

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
Engagements envers les étudiants	Faire apprendre les étudiants	13	6	1	2	4
	Fournir du matériel d'enseignement de qualité	9	1	5	3	
	Soutenir les étudiants	5	3	2		
Engagements pédagogiques envers son cours	Utiliser l'environnement numérique d'études dans le cours	3	1		1	1
	Utiliser du matériel d'enseignement de qualité	5	1	1	2	
	Assurer un bon déroulement du cours	2	2			

Par ailleurs, la comparaison des CVRPE des participants nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience dans le cadre de ce mode d'engagement, les attentes envers eux-mêmes arrivent au premier rang de leurs anticipations. Viennent ensuite les attentes envers les étudiants.

En ce qui concerne les connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement, leur comparaison nous permet de constituer le Tableau 5.5-20. Ce dernier contient les principales connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement.

Ce tableau nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience pour ce mode d'engagement, seule Julie mobilise des connaissances qui portent sur les domaines disciplinaires associés à son cours.

Tous les participants, sauf Laura, mobilisent plusieurs connaissances pédagogiques générales portant sur les méthodes d'enseignement et des connaissances sur les étudiants en général. David et Maude mobilisent des connaissances sur les processus d'enseignement, le pilotage de l'enseignement et la planification d'un cours. David, tout

Tableau 5.5-20

*Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement -
Réflexion sur ses pratiques d'enseignement*

Types de connaissances	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
Contenu – Général	Connaissances du domaine disciplinaire	9		9		
Pédagogie - Général	Méthodes d'enseignement	11	5	2	4	
	Connaissances des étudiants en général	7	1	1	5	
	Processus d'enseignement	6	3		3	
	Pilotage de l'enseignement	5	1		4	
	Planification d'un cours	4	2		2	
	Processus d'apprentissage	5	2	3		
	Connaissances comme enseignant	3	3			
Pédagogie - Local	Planification du cours - activités d'apprentissage	10	1	3	2	4
	Déroulement du cours – évaluations	3	1	1	1	
	Planification du cours – évaluations	5			1	4
	Déroulement du cours - comportement des étudiants	8	6	2		
	Connaissances des pratiques d'enseignement de ses collègues et auxiliaires	5	2			3
	Déroulement du cours - activités d'apprentissage	7			7	
	Connaissances de son entourage	3	3			
Technologie – Général	Connaissances pour son développement professionnel	3	3			
	Connaissances de l'utilisation des TIC	1	1			
Technologie – Local	Connaissances de son utilisation personnelle des TIC	3	1	2		
	Connaissances de son utilisation personnelle des TIC	3	2		1	
Technopédagogique – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	19	8	1	10	
Technopédagogique – Local	Connaissances de l'environnement numérique d'études	22	5	9	6	2

Tableau 5.5-20

*Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement -
Réflexion sur ses pratiques d'enseignement*

Types de connaissances	Sous-catégories	Total	David	Julie	Maude	Laura
Technopédagogique axée sur le contenu – Local	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	10	1	4	5	
	Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	3	1	1		1
	Déroulement du cours - comportement des étudiants	3		2	1	
	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	4		4		

comme Julie, mobilisent des connaissances sur les processus d'apprentissage. Finalement, seul David mobilise des connaissances pédagogiques générales sur la perception qu'il a de lui comme enseignant.

Les connaissances pédagogiques locales mobilisées sont également nombreuses. Ainsi, tous les participants mobilisent des connaissances relatives à la planification des activités d'apprentissage dans leur cours. Nous pouvons remarquer que David et Laura évoquent des connaissances à propos des pratiques d'enseignement de leurs collègues ou des auxiliaires avec qui ils collaborent. Ce n'est pas le cas de Julie et de Maude. De plus, David est le seul à mobiliser des connaissances pédagogiques à propos de son entourage et des connaissances pour son propre développement professionnel.

D'autre part, tous les participants sauf Laura, mobilisent plusieurs des connaissances technopédagogiques générales à propos de l'utilisation des TIC dans l'enseignement. Dans le même sens, tous les participants mobilisent des connaissances technopédagogiques spécifiques à leur utilisation de l'environnement numérique d'études de l'établissement. David, Julie et Maude mobilisent des connaissances technopédagogiques à propos des caractéristiques du matériel d'enseignement dans leur cours.

Finalement, Julie est la seule à évoquer des connaissances technopédagogiques spécifiques axées sur l'enseignement des contenus dans son cours. Ces connaissances étaient liées aux caractéristiques du matériel d'enseignement utilisé dans son cours.

L'analyse des interprétants réalisés par les participants permet de constater que les participants en réalisent beaucoup dans le mode d'engagement « Réflexion sur ses pratiques d'enseignement ». Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-21, tous les participants élaborent essentiellement de nouvelles connaissances dans ce mode d'engagement. Par exemple, Laura constate qu'il est possible de compter sur la collaboration des personnes-ressources. De son côté, Maude réalise que lorsqu'il y a trop d'informations dans les diaporamas et que le niveau d'attention des étudiants diminue. Quant à David, il considère ne pas avoir des pratiques d'enseignement matures.

Tableau 5.5-21

Interprétants associés aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Réflexion sur ses pratiques d'enseignement

Types d'interprétants	Total	David	Julie	Maude	Laura
Création	86	29	10	23	24
Hypothèse	1	1			
Validation	2		2		

5.5.3.6 Gestion du personnel impliqué dans son cours

Tel qu'illustré dans le Tableau 5.5-2, le mode d'engagement « Gestion du personnel impliqué dans son cours » est présent seulement dans le CVRPE de Maude et de Laura.

La comparaison des unités de cours d'expérience réalisée dans le cadre de ce mode d'engagement permet d'observer une seule similitude. Dans les faits, Maude constate qu'elle doit outiller les auxiliaires d'enseignement qui collaborent à son cours afin qu'ils puissent bien animer les rencontres avec les étudiants lors des séminaires. Cette unité de cours d'expérience est très similaire à celles qui se retrouvent dans la trajectoire d'unités de cours d'expérience de Laura où elle assure l'encadrement des personnes-ressources qui collaborent à son cours. Cet encadrement consiste entre autres à leur fournir un guide de l'enseignant pour leur permettre d'animer les rencontres avec les étudiants.

La comparaison des CVPRE des participants pour ce mode d'engagement nous permet de constater que les représentations qui les amènent à vivre des unités de cours d'expérience sont des perceptions qu'ils ont par rapport à leur environnement et, dans une moindre mesure, des perceptions associées au déroulement du cours. Par exemple, Laura constate que ce ne sont pas toutes les personnes-ressources qui consultent le site web de cours.

Lorsque nous comparons les engagements ou préoccupations des participants pour ce mode d'engagement, nous pouvons remarquer que Laura est préoccupée par le fait que le cours se déroule bien et que du soutien soit fourni aux étudiants et aux personnes-

ressources. Ces préoccupations ne semblent pas partagées par Maude. Par contre, les deux sont préoccupées de fournir un matériel d'enseignement de qualité.

Par ailleurs, la comparaison des CVRPE des participants nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience dans le cadre de ce mode d'engagement, les attentes envers eux-mêmes arrivent au premier rang de leurs anticipations. Viennent ensuite les attentes envers les personnes qui collaborent au cours.

En ce qui concerne les connaissances mobilisées par les participants dans ce mode d'engagement, le Tableau 5.5-22 contient les principales connaissances mobilisées par Maude et Laura pour ce mode d'engagement.

Ce tableau nous permet de constater que dans la réalisation des unités du cours d'expérience pour ce mode d'engagement, Maude et Laura ne mobilisent à peu près pas de connaissances liées à leur domaine disciplinaire et aucune sur l'enseignement des contenus dans leur domaine disciplinaire. Par contre, elles mobilisent des connaissances pédagogiques générales comme celles sur les méthodes d'enseignement et des connaissances pédagogiques locales, notamment celles sur leur programme d'études et les caractéristiques de leur cours respectif, les caractéristiques du matériel d'enseignement utilisé dans le cours et des informations sur le déroulement des évaluations dans le cours.

Par ailleurs, nous pouvons constater que seule Laura mobilise des connaissances générales ou spécifiques sur les technologies ou technopédagogiques. De plus, Laura est la seule à mobiliser des connaissances de nature pédagogique, technologique et technopédagogique sur les personnes-ressources avec qui elle collabore.

Enfin, l'analyse des interprétants réalisés par les participants permet de constater qu'ils réalisent seulement quelques interprétants dans ce mode d'engagement. Ceux-ci sont des élaborations de nouvelles connaissances. Par exemple, Maude constate qu'il est nécessaire de fournir des outils aux auxiliaires d'enseignement pour qu'ils puissent animer les séminaires avec les étudiants. Quant Laura, elle réalise qu'il est plaisant de travailler avec les mêmes gens et tabler sur une stabilité.

Tableau 5.5-22

Principales connaissances associées aux unités de cours d'expérience du CVRPE des participants pour le mode d'engagement - Gestion du personnel impliqué dans son cours

Types de connaissances	Sous-catégories	Total	Maude	Laura
Contenu – Général	Connaissances du domaine disciplinaire	2	1	1
Contenu – Local	Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	3		3
Pédagogie - Général	Méthodes d'enseignement	4	3	1
	Processus d'apprentissage	2		2
	Processus d'enseignement	2		2
	Stratégie d'évaluation	2	2	
Pédagogie - Local	Caractéristiques du cours	2	1	1
	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	13	1	12
	Déroulement du cours – évaluations	2	1	1
	Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	9		9
	Planification du cours - organisation du cours	4	3	1
Technologie – Général	Connaissances de l'utilisation des TIC	4		4
Technologie- Local	Connaissances de l'environnement numérique d'études	2		2
Technopédagogique – Local	Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours	7		7
	Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources	4		4

5.6 Conclusion du cinquième chapitre

Le but de ce chapitre était de présenter les résultats obtenus dans le cadre de ce doctorat. Dans ce sens nous avons présenté, au sein des sections précédentes, les résultats obtenus suite à l'analyse des CVRPE des nouveaux professeurs universitaires interrogés.

Ces résultats ont été présentés en fonction de cas individuels par le biais des modes d'engagement que nous avons identifiés. Ces modes d'engagements ont été présentés à partir des unités de cours d'expériences identifiées mais également à partir des composantes du signe hexadique discernées (engagements, anticipations, référentiel de

connaissances, représentations et interprétations). Par la suite, ces cas ont été comparés de manière à mettre en évidence des résultats qui n'auraient pu être obtenus sans ce travail de comparaison.

À partir des résultats présentés précédemment, il est maintenant possible de faire une discussion générale sur ces résultats ainsi que sur le processus réalisé pour les obtenir. C'est l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 6 - DISCUSSION

Dans le chapitre précédent avons présenté les résultats obtenus dans le cadre de ce doctorat. À partir des différents modes d'engagement que nous avons identifiés, la présentation des résultats s'est faite en deux temps. Nous avons d'abord présenté les CVRPE de chaque nouveau professeur ayant participé à cette étude. Ensuite nous avons comparé les différents CVRPE des nouveaux professeurs afin de mettre en lumière certains résultats qui autrement n'auraient pas pu être observés.

Le présent chapitre vise à présenter la discussion générale à propos des résultats obtenus au regard des objectifs de recherche qui ont été définis initialement au chapitre 4. En guise de rappel, les objectifs de recherche pour cette thèse sont les suivants :

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

Dans les sections qui suivent, nous présenterons une discussion générale des résultats obtenus. Cette discussion s'articulera autour des éléments suivants :

- Apports et limites du point de vue empirique
- Apports et limites théoriques
- Apports et limites méthodologiques
- Apports et limites sociaux
- Identification de pistes de recherche futures

6.1 Apports et limites du point de vue empirique

À partir des résultats présentés au chapitre précédent, nous sommes en mesure de décrire le cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement (CVRPE) des nouveaux professeurs. Nous sommes également en mesure de décrire quels sont les déterminants qui influencent leurs pratiques d'enseignement.

6.1.1 Des pratiques d'enseignement dynamiques, réflexives et enrichissantes

Globalement, l'analyse des résultats présentés dans le chapitre précédent nous permet de qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs de dynamiques, de réflexives et d'enrichissantes.

6.1.1.1 Des pratiques d'enseignement dynamiques

Le premier qualificatif que nous pouvons apposer aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs est celui voulant qu'elles soient dynamiques. Tel que décrit précédemment, le nombre important d'unités de cours d'expérience évoquées chez chacun des participants nous permet de réaliser que les nouveaux professeurs sont dynamiques et actifs dans leur enseignement. Comme nous le verrons dans ce qui suit, ces actions ne se traduisent pas seulement par des gestes, paroles et activités visibles d'un point de vue externe, mais également par des réflexions et prises de décisions.

Les modes d'engagement que nous avons discernés dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs nous permettent de constater qu'ils sont très actifs au moment de planifier le design pédagogique de leur premier cours à titre de responsable ainsi que dans la validation et l'adaptation de ce design lorsqu'ils donnent ce cours.

Concrètement, au moment de la planification du design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs identifient des activités d'apprentissage à faire réaliser aux étudiants, ils planifient leurs évaluations et développent leur matériel d'enseignement. Certains nouveaux professeurs en profitent pour explorer les cours de leurs collègues ou ceux d'autres établissements pour trouver les contenus abordés dans ces cours ainsi que les activités d'apprentissage proposées.

Dans certains cas, les nouveaux professeurs vont adapter le design pédagogique ou l'organisation de leur cours au moment de le donner et de le mettre en œuvre pour la première fois. Autrement dit, ils l'adaptent à leurs goûts et à leurs préférences. Lorsque le cours sous leur responsabilité existe depuis un certain temps, ce travail d'adaptation et de validation devient moins important pour certains nouveaux professeurs.

Au moment de la planification du design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs agissent essentiellement en fonction des perceptions qu'ils ont de leur environnement comme le contexte de leur cours, leurs collègues, etc. Ils en arrivent à faire des réflexions, des constats ou prendre des décisions qui, par la suite, les amènent à entreprendre d'autres actions. Par exemple, un nouveau professeur qui prend la décision de donner un examen écrit à ses étudiants sera amené à rédiger des questions pour son examen ou à en sélectionner parmi les questions d'examens antérieurs. Par ailleurs, nous remarquons qu'au moment où ils valident le design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs agissent en fonction des perceptions de leur environnement, mais également en fonction des perceptions issues des actions et comportements des étudiants et du déroulement de leur cours.

Lorsqu'ils planifient et valident le design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs ont des préoccupations et des engagements essentiellement envers les étudiants. Ils cherchent à planifier et à valider leur cours de telle sorte que les étudiants apprennent dans leur cours, qu'ils soient intéressés par leur cours, qu'ils soient outillés pour travailler dans leur futur domaine disciplinaire et qu'ils aient accès à un matériel d'enseignement de qualité. Ils veulent également s'assurer d'un bon déroulement du cours pour les étudiants.

Dans le même sens, certains nouveaux professeurs profitent de la planification du design pédagogique de leur cours pour l'adapter aux intérêts, préférences et besoins des étudiants. Par exemple, ils vont donner des choix aux étudiants pour la réalisation de travaux de recherche. Dans ce cas, ils ont des préoccupations envers les étudiants afin de répondre à leurs besoins et intérêts.

Lorsqu'ils planifient et valident le design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs mobilisent beaucoup de connaissances pédagogiques générales comme celles sur les méthodes d'enseignement, la planification d'un cours et les stratégies

d'évaluation. Ces connaissances proviennent de leurs expériences d'enseignement antérieures, de leur parcours d'étudiant ou de leurs activités de développement professionnel passées. Ils mobilisent aussi des connaissances pédagogiques spécifiques à leur cours comme les caractéristiques de leur cours ou de leurs étudiants et des connaissances sur la planification et le déroulement des activités d'apprentissages ainsi que des évaluations prévues dans leur cours. Finalement, ils mobilisent quelques connaissances technopédagogiques à propos de l'utilisation des TIC pour enseigner, les comportements des étudiants avec ces TIC ainsi que des connaissances sur l'utilisation de l'environnement numérique d'études de leur établissement.

Au-delà des actions et réflexions liées à la planification, l'adaptation et la validation du design pédagogique de leur cours, les nouveaux professeurs sont dynamiques dans la réalisation de leur cours, notamment au moment de piloter et de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages. Dans ce sens, notre analyse du cours de vie relatif à la pratique d'enseignement des nouveaux professeurs nous permet de constater que certains enseignants sont actifs pour bien gérer et bien répondre aux questions des étudiants.

Lorsqu'ils agissent ainsi, les nouveaux professeurs sont essentiellement préoccupés de bien soutenir les étudiants, de s'assurer qu'ils apprennent et que le matériel d'enseignement qu'ils emploient les aide. Lors de ces actions, les nouveaux professeurs mobilisent, encore une fois, beaucoup de connaissances de nature pédagogique. En effet, ils mobilisent des connaissances sur le pilotage de l'enseignement, les méthodes d'enseignement, les connaissances générales des étudiants, les processus d'apprentissage, les stratégies d'évaluation d'un cours. Ils mobilisent aussi des connaissances spécifiques à leur cours comme celle sur le comportement des étudiants, le déroulement des activités d'apprentissage et leurs actions dans le cours.

Dans le même sens, au moment où ils réalisent leurs cours, les nouveaux professeurs mobilisent plusieurs connaissances technopédagogiques, comme celles relatives aux caractéristiques de leur matériel d'enseignement et aux utilisations des TIC dans leur cours.

6.1.1.2 Des pratiques d'enseignement réflexives

Dans l'analyse des CVRPE des différents participants, nous retrouvons deux modes d'engagements qui permettent de qualifier ces dernières de réflexives.

Nous remarquons que tous les nouveaux professeurs interrogés font état de réflexions sur leurs pratiques d'enseignement. Ces réflexions ont lieu à tout moment dans leurs pratiques d'enseignement. Elles portent sur différents aspects comme l'analyse du déroulement des séances du cours ou du fonctionnement des activités d'apprentissage et d'évaluation dans leur cours.

Les réflexions que font les nouveaux professeurs sont occasionnées par le sens qu'ils donnent aux perceptions issues de leur environnement (collègue, entourage, etc.) ainsi qu'aux actions et comportements des étudiants dans leur cours.

Les engagements qui habitent les nouveaux professeurs lors de ces réflexions sont dirigés essentiellement vers les étudiants, principalement afin de les faire apprendre et leur fournir du matériel d'enseignement de qualité.

Lorsqu'ils agissent dans le cadre de ce mode d'engagement sur leurs réflexions à propos de leurs pratiques d'enseignement, les nouveaux professeurs mobilisent plusieurs connaissances pédagogiques, notamment des connaissances spécifiques à la planification des activités d'apprentissage dans leur cours. Ils mobilisent aussi plusieurs connaissances technopédagogiques générales et spécifiques comme celles sur l'environnement numérique d'études de leur établissement.

D'autre part, nous avons observé un autre mode d'engagement lié à des réflexions que font la majorité des nouveaux professeurs rencontrés. Ce mode d'engagement est celui où ils jonglent avec l'idée de procéder à des changements majeurs dans l'organisation et le design pédagogique de leur cours. Par exemple, un des nouveaux enseignants envisage de changer l'organisation de son cours et d'intégrer la pédagogie inversée. Une autre nouvelle professeure envisage de tourner une série de vidéos pédagogiques pour son cours.

Dans ce mode d'engagement, ces réflexions sont essentiellement mises en œuvre lorsque les perceptions à propos des comportements des étudiants dans leur cours et celles à

propos du déroulement de leur cours deviennent significatives. Finalement, notre analyse nous permet de constater que ces réflexions à propos de changements ne s'articulent pas chez les nouveaux professeurs autour de préoccupations comparables ni de connaissances mobilisées similaires.

6.1.1.3 Des pratiques d'enseignement enrichissantes

Un des éléments communs qui ressort de tous les CVRPE documentés chez les nouveaux professeurs est relatif à la grande quantité d'apprentissages qu'ils réalisent. En effet, dans la mise en œuvre de tous les modes d'engagements évoqués, entre 100 et 200 interprétants ont été documentés chez les nouveaux professeurs participant à l'étude. La très grande majorité de ces interprétants ont donné lieu à la construction de nouveaux apprentissages par les nouveaux professeurs. Dans une moindre mesure, ceux-ci ont également formulé des hypothèses de connaissances à valider ultérieurement ou encore, ils ont validé des connaissances élaborées antérieurement.

Par ailleurs, étant donné que les actions et réflexions des nouveaux professeurs décrits dans les différents modes d'engagement se répartissent au fil du temps et que la distribution des apprentissages répertoriés est étendue à tous les modes d'engagement, nous pouvons observer que les apprentissages chez les nouveaux professeurs se font de façon continue.

Ainsi, nous pouvons qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'enrichissantes.

À la lumière de l'ensemble de ces résultats et constats, nous sommes maintenant en mesure de revoir ces derniers en fonction de la revue de littérature que nous avons présentée à la section 2.2.2. Ainsi, nous sommes capables de faire ressortir les apports empiriques de cette thèse de doctorat.

Cette revue de littérature nous avait permis de constater que les approches d'enseignement des professeurs se distinguent, pour plusieurs auteurs, selon qu'elles sont centrées sur le contenu ou sur l'apprentissage (Kember, 1997; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Prosser, Trigwell, et Taylor, 1994; Trigwell, Prosser, et Waterhouse, 1999). Dans cette perspective, lorsqu'ils ont une conception de leur rôle qui consiste à

transmettre des informations aux étudiants, les professeurs utiliseraient des stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant, notamment en faisant des exposés appuyés par des aides visuels comme des diaporamas PowerPoint, des notes et des références fournies aux étudiants (Kember et Kwan, 2000; Sadler, 2008). Ces professeurs se préoccupent essentiellement de la manière d'organiser, de structurer et de présenter les contenus de façon à ce que les étudiants comprennent (Kember, 1997; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi et Ashwin, 2006). Il y a peu d'interactions entre les professeurs et leurs étudiants (Trigwell, Prosser, et Taylor, 1994a). Finalement, ils ne se préoccupent pas des connaissances préalables des étudiants (Virtanen et Lindblom-Ylänne, 2009). Les sources d'exemples pour enseigner sont puisées dans leurs expériences personnelles (Kember et Kwan, 2000a).

Lorsque les enseignants ont une conception de leur rôle selon laquelle ils doivent contribuer au développement des compétences des étudiants et les soutenir dans leur processus d'apprentissage, ces professeurs voient l'apprentissage des étudiants comme un processus de construction ou de changements conceptuels. Ils se préoccupent alors de ce que font les étudiants dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées (Kember, 1997), notamment pour lier les nouvelles connaissances avec celles que les étudiants ont déjà et s'assurer de les encourager à construire leurs propres connaissances et leurs compréhensions (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b; Trigwell et al., 1999). Ces professeurs proposent des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles leurs besoins d'apprentissage et préférences peuvent s'insérer, notamment en utilisant les expériences des étudiants (Kember et Kwan, 2000a).

Or, à la lumière de nos résultats présentés précédemment, il appert que chez les nouveaux professeurs interrogés, leurs pratiques d'enseignement peuvent difficilement être classées dans l'une ou l'autre de ces catégories. Pour arriver à ce constat, la consultation du Tableau 6.1-1 nous permet de comparer les différentes caractéristiques des approches d'enseignement identifiées dans la littérature sur le sujet, avec les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs interrogés. Dans ce tableau, nous pouvons voir que les pratiques d'enseignement chez les nouveaux professeurs interrogés peuvent être classées dans les approches d'enseignement centrées sur le contenu en fonction de certaines dimensions. Nous pouvons également voir que leurs pratiques

Tableau 6.1-1

Comparaison des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction des caractéristiques des approches d'enseignement répertoriées

Caractéristiques des approches d'enseignement	David	Julie	Maude	Laura
<u>Approches centrées sur le contenu</u>				
Enseignement destiné à l'ensemble des étudiants (Kember et Kwan, 2000a)	X	X	X	X
Préoccupation des professeurs sur la manière d'organiser, de structurer et de présenter les contenus de façon à ce que les étudiants comprennent (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Postareff, Lindblom-Ylänne, et Nevgi, 2007; Roberts, 2003; Trigwell et al., 1999)	X	X	X	X
Transmission et démonstration de faits, d'habiletés à apprendre sans préoccupations des liens à faire entre ces éléments (Trigwell et al., 1999)				
Sources d'exemples pour enseigner puisées dans leurs expériences personnelles (Kember et Kwan, 2000a)	X		X	
Absence de préoccupation à propos des connaissances préalables des étudiants (Virtanen et Lindblom-Ylänne, 2009)				
Appui sur la motivation extrinsèque aux étudiants (Kember et Kwan, 2000a)	X	X	X	X
Stratégies d'enseignement les plus courantes sont celles des exposés appuyés par des aides visuelles comme des diaporamas PowerPoint, des notes et des références fournies aux étudiants (Kember et Kwan, 2000; Sadler, 2008)	X	X		
Peu d'interactions entre les professeurs et les étudiants (Trigwell et al., 1994)				
<u>Approches centrées sur l'apprentissage</u>				
Intention des professeurs d'aider les étudiants à développer leurs compréhensions et les aider dans leur processus d'apprentissage (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Postareff et al., 2007; Roberts, 2003; Trigwell et al., 1999)	X	X	X	X
Préoccupations de ce que font les étudiants dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées (Kember, 1997)	X	X	X	X
Préoccupation de faire lier les nouvelles connaissances avec leurs connaissances chez les étudiants et d'encourager les étudiants à construire leurs propres connaissances et leurs compréhensions (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008b; Trigwell et Prosser, 1996a, 1996b; Trigwell et al., 1999)	X	X	X	X

Tableau 6.1-1

Comparaison des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction des caractéristiques des approches d'enseignement répertoriées

Caractéristiques des approches d'enseignement	David	Julie	Maude	Laura
il est attendu que les étudiants fassent quelque chose avec les informations et connaissances avec lesquelles ils sont mis en contact (Kember et Kwan, 2000; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Sadler, 2008)	X	X	X	X
Appui sur la motivation intrinsèque des étudiants où leurs besoins d'apprentissage ou leurs préférences peuvent être considérés (Kember et Kwan, 2000a)	X		X	
Des tâches plus diversifiées comme des exercices sont proposés aux étudiants. (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007; Sadler, 2008)	X	X	X	X
Des interactions avec le professeur ou leurs pairs sont mises en œuvre par le biais de discussions ou de débats. (Parpala et Lindblom-Ylänne, 2007; Sadler, 2008)	X	X	X	X

d'enseignement sont destinées à tous les étudiants plutôt que de privilégier l'enseignement individualisé.

Nous pouvons également remarquer dans ce tableau que les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs que nous avons interrogés peuvent également être classées dans les approches centrées sur l'apprentissage. En effet, dans les pratiques d'enseignement que nous avons décrites, les nouveaux professeurs ont l'intention explicite de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages. De plus, ils s'intéressent à ce que font les étudiants dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils proposent aux étudiants. Dans ce sens, les actions et réflexions qu'ils réalisent à partir de leurs perceptions du déroulement du cours ainsi que la mobilisation de leurs connaissances sur la planification et le déroulement des activités d'apprentissage et des évaluations illustrent bien ce travail pour valider et adapter le design pédagogique de leur cours pour la réussite des étudiants. Par ailleurs, dans tous les cas, nous avons pu observer un souci des nouveaux professeurs afin que les étudiants puissent lier les nouvelles connaissances à des connaissances provenant d'autres cours qu'ils ont suivis dans leur programme d'études, mais également à l'intérieur des séances de leur propre cours ainsi que dans le matériel d'enseignement utilisé.

Les nouveaux professeurs interrogés intègrent tous des activités d'apprentissage diversifiées et ne se limitent pas uniquement à des exposés ou à la lecture de textes. Nous remarquons, dans le design pédagogique de leur cours, que les étudiants sont invités à assister à quelques exposés de leur professeur, mais également à prendre part à des activités d'apprentissage où ils doivent travailler seuls ou en équipe à réaliser des exercices pratiques ou des activités d'immersion telles que des simulations ou des visites d'environnements réels. De plus, nous remarquons que les étudiants sont invités à interagir avec les autres étudiants et leur professeur lors des discussions organisées ou lors d'études de cas.

Dans un autre ordre d'idées, l'analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs nous permet de constater que ces dernières ne se limitent pas uniquement aux cours qu'ils doivent dispenser au moment où ils ont été interrogés. Bien que les modes d'engagement que nous avons identifiés comme ceux sur la planification, la révision, l'adaptation et la validation du design pédagogique de leur cours ainsi que celui

sur la réalisation de leur cours englobent la très grande majorité des actions et réflexions réalisées par les nouveaux professeurs, il n'en demeure pas moins que ces derniers sont également engagés dans l'enseignement sur une échelle temporelle plus longue. La présence des modes d'engagement sur des réflexions en vue d'éventuels changements importants dans leur cours ou leurs pratiques d'enseignement atteste que les nouveaux professeurs réfléchissent et analysent le design pédagogique de leur cours et leurs pratiques d'enseignement régulièrement au fil du temps.

À partir de cette lecture des approches d'enseignement évoquées par les nouveaux professeurs interrogés, nous sommes en mesure de nous demander si la catégorisation des approches d'enseignement selon qu'elles sont centrées sur les contenus ou les apprentissages est pertinente ou si, au contraire, elle est trop simpliste. Tout comme pour les travaux de Postareff et Lindblom-Ylänne (2008a), nos résultats indiquent que les nouveaux professeurs interrogés ont des pratiques d'enseignement qui combinent des éléments qui se situent dans les deux catégories d'approches d'enseignement répertoriées. Ce constat a également été formulé par les conseillers pédagogiques rencontrés en groupe de discussion mentionné à la section 4.9.

La caractérisation des pratiques d'enseignement à partir de modes d'engagement, tel que nous l'avons faite, peut s'avérer une voie à privilégier pour témoigner des grandes préoccupations qui habitent les nouveaux professeurs lorsqu'ils élaborent et donnent leur cours. Dans le même sens, l'utilisation d'archétype pour appuyer ces modes d'engagement ne permet pas uniquement l'identification des faits, gestes et actions des professeurs, mais permet aussi la mise en évidence des réflexions qui les animent. Dans ce sens, nous obtenons une description plus complète et plus riche des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

6.1.2 Les déterminants sur les pratiques d'enseignement

Un des objectifs de ce doctorat était d'identifier les déterminants qui influencent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

6.1.2.1 Les déterminants environnementaux

Dans le cadre sémiologique du cours d'action, c'est l'analyse des éléments extrinsèques (réalisée par l'observateur-analyste) qui permet de répondre à cette question. Rappelons

que cette analyse peut porter à la fois sur les caractéristiques de l'acteur lui-même, sa situation ou encore la culture dans laquelle il œuvre.

Un des éléments d'analyse extrinsèque que nous avons identifiés comme ayant une influence importante sur le CVRPE des nouveaux professeurs est le fait que les nouveaux professeurs se voient attribuer la responsabilité d'un cours qui existe déjà ou non. Dans un des cas observés, le nouveau professeur s'est vu confier la responsabilité d'un cours entièrement nouveau, à développer à partir de rien. Cela a entraîné l'observation d'un mode d'engagement contenant plusieurs actions, réflexions ou décisions de sa part pour la planification de son cours. Les modes d'engagement sur l'adaptation et la révision du design pédagogique du cours pendant son déroulement ont également été importants chez ce participant. D'un autre côté, un des nouveaux professeurs interrogés a hérité d'un cours existant depuis déjà plusieurs années. Les actions pour planifier, réviser, adapter et valider le design pédagogique de son cours ont été moins nombreuses dans les modes d'engagement concernés.

Entre ces deux extrêmes, nous retrouvons un cas où le nouveau professeur s'est vu octroyer la responsabilité d'un cours existant, mais pour lequel il a décidé de procéder à une refonte complète après l'avoir donné une première fois dans sa forme initiale. De ce travail de refonte, a découlé un ensemble d'actions, réflexions et décisions qui ont augmenté le nombre d'unités de cours d'expérience associées au mode d'engagement de planification et de révision du design pédagogique de son cours, celui de la validation du design pédagogique du cours, mais pas celui de l'adaptation du cours lors de son déroulement.

Nous retrouvons un autre cas où le nouveau professeur a procédé à des changements importants dans le matériel d'enseignement utilisé dans un cours qui était entièrement nouveau pour lui, même si ce dernier existait depuis plusieurs années. Ce nouveau professeur a alors réalisé plusieurs actions, réflexions et décisions pour les modes d'engagement sur la planification, la révision et la validation du design pédagogique de son cours, mais également celui de l'adaptation du design pédagogique de son cours pendant la session.

Ainsi, pour un nouveau professeur, le fait de se voir octroyer la responsabilité d'un nouveau cours ou non semble effectivement avoir une influence sur ses pratiques

d'enseignement, notamment en accroissant l'importance de l'engagement de la personne dans les modes d'engagement liés au design et à l'adaptation pédagogique du cours durant la session.

Le deuxième élément de la situation (analyse extrinsèque) qui semble affecter les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs est celui de la période des demandes de subventions de recherche. Chez deux des nouveaux professeurs interrogés appelés à procéder à des demandes de subventions pour des projets de recherche, la période associée à la production des demandes a occasionné des actions ou des réflexions pour lesquelles les nouveaux professeurs ont évoqué manquer de temps pour préparer leur matériel d'enseignement dans le mode d'engagement sur la planification et la révision du design pédagogique de leur cours. Les deux autres nouveaux professeurs interrogés qui n'ont pas eu à produire de telles demandes de subventions n'ont pas évoqué de propos concernant un manque de temps à préparer leur cours. Ce constat met en évidence que, même si cette thèse s'est intéressée à une dimension spécifique de la tâche professorale (l'enseignement), on ne peut pas faire abstraction dans l'analyse du CVRP des autres dimensions de la tâche, dont la recherche universitaire et ses implications.

À la lumière des résultats, nous remarquons que les éléments extrinsèques que nous avons identifiés comme étant des déterminants environnementaux qui affectent les pratiques d'enseignement diffèrent de ceux répertoriés dans la littérature sur le sujet présentée dans les sections 2.1.4 et 2.1.5. Dans les faits, nous n'avons pu observer de différences dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction de la taille des groupes d'étudiants comme l'ont observé Hockings (2005), Kember et Kwan (2000) ainsi que Prosser et Trigwell (1999). Les données que nous avons recueillies ne semblent pas indiquer d'impact particulier lié au nombre d'étudiants présents dans leur cours. Dans les cas présentés, les nouveaux professeurs avaient un nombre d'étudiants différent dans leur cours respectif. (David = 30 étudiants; Julie = 7 étudiants; Maude = 40 étudiants et Laura = 100 étudiants). La seule différence observée dans les pratiques d'enseignement des participants a été celle où les CVRPE de Maude et Laura ont permis

la mise en évidence d'un mode d'engagement lié à la gestion d'auxiliaires d'enseignement ou de personnes-ressources qui collaborent aux cours.

Nous n'avons pu observer de différences dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs en fonction des caractéristiques des étudiants qui composent les groupes (Hockings, 2005; Sadler, 2008) et en fonction des domaines disciplinaires dans lesquels les cours sont offerts (Kemp et Jones, 2007; Lueddeke, 2003; Michael Prosser et Trigwell, 1999).

Finalement, le fait que les nouveaux professeurs aient ou non de l'expérience dans l'enseignement universitaire ne semble pas non plus influencer les CVRPE des nouveaux professeurs. Bien qu'une seule des participants ait une formation en éducation, l'ensemble de ceux-ci a de l'expérience en enseignement universitaire. De cette expérience, les participants ont mobilisé beaucoup de connaissances pédagogiques axées sur le contenu et des connaissances technopédagogiques.

6.1.2.2 Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs

Tel qu'illustré dans la Figure 1.5-1, le modèle de l'enseignement-apprentissage présenté par Trigwell, Prosser, et Waterhouse (1999), illustre bien que les pratiques d'enseignement sont influencées par des facteurs environnementaux comme ceux décrits précédemment, mais également par les conceptions éducatives des enseignants.

La démarche d'analyse du CVRPE des nouveaux professeurs que nous avons réalisée nous a permis de produire une description riche et précise des éléments de référentiel mobilisés par les nouveaux professeurs. Parmi ces éléments, les types dits «généraux» (par opposition aux savoirs locaux spécifiques à un cours en particulier ou à des étudiants en particulier) s'apparentent aux conceptions éducatives présentes dans le modèle de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, parmi les connaissances mobilisées par les nouveaux professeurs, nous avons pu observer des connaissances d'ordre pédagogique portant sur les résultats escomptés des apprentissages, les usages escomptés des connaissances apprises dans le cours ou sur le processus d'apprentissage des étudiants. Toutes ces connaissances mobilisées ressemblent aux dimensions utilisées dans les études phénoménologiques pour décrire les conceptions éducatives des enseignants.

L'analyse des CVRPE des nouveaux professeurs nous permet de constater que ces connaissances pédagogiques plus générales ont rarement été évoquées par les participants sous la forme d'énoncés qui servent habituellement à caractériser les conceptions éducatives, par exemple :

« L'apprentissage se réalise dans les interactions et le dialogue »
(Participant 1, unités 35 et 29, archétype 9).

« Certains étudiants vont apprendre à partir de ce qui leur a été dit et après l'avoir pratiqué » (Participante 2, unités 7 et 32, archétypes 8 et 9).

« Lorsqu'ils sont en mesure de connaître la pertinence d'un cours, les étudiants sont plus motivés » (Participante 3, unité 26, archétype 6).

En plus de ce constat, nous observons que les connaissances pédagogiques mobilisées par les nouveaux professeurs sont majoritairement axées sur le design pédagogique de leur cours, notamment la planification et le déroulement. Nous observons également que les nouveaux professeurs agissent beaucoup en fonction de perceptions liées à leur environnement, leurs propres actions, le déroulement de leurs cours ainsi qu'en fonction du comportement des étudiants dans leur cours. Tout cela nous amène à penser que les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs s'appuient peu sur des connaissances théoriques ou plus formelles, par exemple, celles qui pourraient être acquises dans une formation formelle à l'enseignement. Les nouveaux professeurs agiraient davantage en fonction de connaissances issues de leurs expériences comme étudiant ou comme enseignant, donc essentiellement des connaissances expérientielles. Cela va dans le même sens que Beney et Pentecouteau (2008) qui indiquent que les professeurs considèrent les savoirs pédagogiques comme étant empiriques.

Advenant que ce soit le cas, ce constat entraînerait des conséquences sur les façons de former les nouveaux professeurs et sur les moyens de les aider dans leur développement professionnel. Par exemple, il faudrait voir à ce que ces derniers prennent conscience de leurs connaissances et de leurs savoirs issus de leurs expériences d'enseignement et apprennent à composer avec celles-ci. De plus, il faudrait voir à outiller les nouveaux

professeurs pour qu'ils prennent du recul face à leurs pratiques d'enseignement afin de les analyser comme le suggère (Romainville, 2009) .

Bien que les données obtenues dans le cadre de ce doctorat nous aient permis une description intéressante du CVRPE des nouveaux professeurs, il appert que ce doctorat comporte assurément des limites.

Dans ce sens, une des limites de ce projet est que nous avons recueilli peu de données sur l'encadrement de proximité des étudiants dans leur cours, par exemple les processus pour les aider à comprendre pendant les séances, leurs manières de répondre aux questions, etc. Ce constat est surprenant dans la mesure où dans le mode d'engagement lié à la « Réalisation de leur cours », les nouveaux professeurs indiquent être préoccupés à soutenir les étudiants et voir à ce qu'ils apprennent dans leur cours. Bien que des préoccupations similaires se retrouvent dans d'autres modes d'engagements, les données recueillies ont peu porté sur des unités de cours d'expérience précises en lien avec ces préoccupations. Avec du recul, nous pouvons penser que cette limite est occasionnée par la méthodologie de cueillette de données qui n'a pas permis l'obtention de données sur ce sujet. Nous reviendrons sur cet aspect ci-dessous.

En résumé, les sections précédentes nous ont permis de présenter les principaux apports empiriques de ce doctorat. Nos résultats nous ont permis d'obtenir une description riche des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, notamment sous la forme de modes d'engagement, qui rend bien compte de leur complexité et de leur caractère situé. La description que nous avons produite sous la forme de modes d'engagement s'arrime sur des actions, réflexions et communications visibles, mais également sur des engagements, des attentes et des connaissances mobilisées par ces derniers, aspects non visibles de l'activité, mais qui ont pu être verbalisés par les participants. Finalement, la description nous permet également d'identifier les connaissances qui sont élaborées, validées ou en voie de création chez les nouveaux professeurs.

6.2 Apports et limites théoriques

Sur le plan théorique, il appert que l'utilisation de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action et de son objet théorique « cours de vie relatif à » s'est avérée judicieuse pour documenter notre objet d'étude. Le nombre d'unités de cours d'expérience identifiées chez les participants et la quantité de composantes du signe hexadique (engagements, anticipations, connaissances, représentamens et interprétants) pour caractériser ces unités de cours d'expérience, en témoigne.

Par ailleurs, la combinaison des unités de cours d'expérience sous la forme de synchrones et de séquences dans les mêmes emfans temporels tout comme les combinaisons sous forme de séries, de trajectoires et d'archétypes, nous ont permis de mieux comprendre comment s'articulent les unités de cours d'expériences dans les pratiques d'enseignement et comment elles évoluent dans le temps au cours d'une session.

Dans le même sens, l'utilisation du concept de modes d'engagement nous a permis de décrire, d'une manière globale, les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, notamment à l'intérieur de périodes de temps déterminées (emfans temporels), mais également comment ces dernières se déroulent dans le temps. En contrepartie, bien qu'intéressante, la quantité de données générées par l'utilisation de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action et de son objet théorique « cours relatif à » fait en sorte que ces données sont très variées et portent sur des éléments dispersés. Par exemple, pour un mode d'engagement donné, nous avons pu identifier plusieurs connaissances pédagogiques générales qui peuvent être associées à la pédagogie générale, des formules d'enseignement, mais également des connaissances pédagogiques très spécifiques au cours des nouveaux professeurs, notamment des connaissances précises sur le déroulement de leur cours. Cela a pour conséquence de complexifier le processus d'analyse des données puisque ces dernières se situent à plusieurs niveaux.

Finalement, la quantité de données générées par l'objet théorique du cours de vie relatif a fait en sorte qu'au moment de catégoriser les différentes composantes du signe hexadique documentées (engagements, anticipations, connaissances, représentamens et interprétants), l'utilisation d'un premier niveau de catégorie n'a pas été suffisante. Lors de

la catégorisation des engagements et des connaissances mobilisées, un deuxième niveau de catégorisation a été nécessaire et malgré cela, nous avons été obligés d'utiliser plusieurs catégories pour caractériser les éléments évoqués.

6.3 Apports et limites méthodologiques

Sur le plan méthodologique, notre utilisation du cadre sémiologique du cours d'action et de l'objet théorique «cours de vie relatif à une pratique» s'est mise en œuvre de manière spécifique. Ainsi, rappelons que, lors des entretiens sur la base de traces visant à faire expliciter leur conscience préreflexive, les nouveaux professeurs ont été interrogés à propos d'un cours qu'ils étaient en train de donner pour la première fois ou, à tout le moins, à propos d'un cours qu'ils donnaient pour la première fois à titre de professeur responsable de ce cours. Ce contexte de production des données a fait en sorte que les informations évoquées à propos de leurs pratiques d'enseignement étaient récentes et très actuelles, nécessitant pour eux peu de travail de remémoration. Comme le souligne Theureau (2006), le fait de réaliser les entretiens le plus près possible du moment où les actions se sont déroulées, favorise la verbalisation et par conséquent, la production de données d'explicitation de la conscience préreflexive. Dans ce sens il a été plus aisé, pour les nouveaux professeurs, de décrire leur cours d'expérience d'enseignement du cours en question et de fournir de nombreux détails. Le fait d'interroger les nouveaux professeurs régulièrement au courant de la session universitaire a permis d'évoquer des liens entre les unités d'expérience réalisées, ce qui a facilité la reconstruction de l'évolution de leur CVRPE au fil du temps. Pour l'observateur-chercheur, ce contexte de production de données a fait en sorte que la confrontation des participants aux traces et artéfacts de leur cours a été moins nécessaire. Lors de plusieurs entrevues, les questions générales à propos du déroulement du cours ont été suffisantes pour amener les nouveaux professeurs à décrire de manière riche leur cours d'expérience. Ceci confirme la pertinence, pour décrire le cours de vie relatif à une pratique donnée, de recueillir les données le plus près possible du temps de l'action et constitue conséquemment un point fort de l'étude.

Par ailleurs, nous pouvons souligner un autre apport méthodologique de notre part soit celui de l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action Theureau (2004, 2006) pour l'étude de pratiques d'enseignement au niveau universitaire. L'utilisation de ce cadre nous

a permis d'aller plus loin que ce que démontrent les études de type phénoménologique pour arriver à décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs comme cela a été fait par le passé. Alors que ce type d'étude a permis de décrire les conceptions et les approches éducatives des professeurs, d'identifier deux ou trois catégories de conceptions ou d'approches éducatives et de discerner quelques dimensions permettant de différencier en tout ou en partie ces catégories, notre approche méthodologique a permis de décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs à partir d'éléments concrets. De plus, cette approche méthodologique nous a fourni des informations (composantes du signe hexadique : engagements, anticipations, référentiels et représentations) qui aident à comprendre comment et pourquoi ces pratiques s'articulent ainsi. Finalement, cette approche méthodologique nous a permis de prendre connaissance des apprentissages qu'ont réalisés les participants au fil de leur CVPRE.

Bien que nous puissions identifier des apports intéressants sur le plan méthodologique pour ce doctorat, nous pouvons également identifier quelques limites.

La première de ces limites tient au fait que les données obtenues sont en grande partie liées au design pédagogique des cours des nouveaux professeurs ainsi qu'au matériel d'enseignement utilisé dans leur cours. Tel que mentionné précédemment, cela explique peut-être pourquoi nous avons obtenu peu de données à propos de l'encadrement des étudiants ou de l'interaction avec eux en contexte de classe. De plus, la collecte des données pour documenter les CVRPE des nouveaux professeurs ne nous a pas permis d'observer, de manière significative, des unités de cours d'expérience liées à des émotions vécues par les participants.

Cette limite que nous identifions fait écho aux commentaires des nouveaux professeurs rencontrés lors du groupe de discussion pour valider les résultats de cette thèse. En effet, lors de cette rencontre, certains participants ont évoqué le fait que donner un cours pour la première représente un défi de taille, mais que la réalisation de ce dernier s'inscrit dans un contexte plus large où d'autres éléments doivent être pris en considération dans la réalité des nouveaux professeurs. Par exemple, le processus d'agrégation ou les enjeux de productivité en recherche. Ces propos s'inscrivent dans la même lignée des travaux de Leclerc et Bourassa (2013) qui ont observé chez les professeurs, des situations de surcharge de travail ou des difficultés à articuler les différentes tâches à réaliser (Bertrand

et Foucher, 2002) ainsi que de concilier le travail, la vie familiale et la vie personnelle (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a). Ces travaux identifient également les dérives liées aux enjeux de la recherche (Leclerc et Bourassa, 2013) et les critères associés au processus d'obtention de la permanence d'emploi (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2008a).

De manière critique, nous pouvons penser que ces caractéristiques des données recueillies sont peut-être liées au fait que, d'un point de vue méthodologique, les nouveaux professeurs ont été questionnés à propos d'un cours et de traces (plan de cours, site web, etc.) liées à celui-ci et non à propos de leurs faits, gestes, actions, décisions, réflexions, etc. ayant lieu en classe. Le fait d'utiliser des enregistrements vidéo des interactions en classe, en complément aux autres traces, aurait probablement conduit les participants à aborder davantage ces aspects de leur CVRPE. Cependant, cela n'invalide pas la démarche, car lorsque ces aspects faisaient partie de manière importante des préoccupations des participants, ceux-ci étaient verbalisés lors des entretiens.

La seconde limite méthodologique que nous remarquons est liée au processus de traitement et d'analyse des données. Dans ce processus, nous avons regroupé les unités de cours d'expérience pour constituer des archétypes. Rappelons que les archétypes sont constitués d'un assemblage d'unités de cours d'expérience, de synchrones, de séquences, de séries et de trajectoires autour d'engagements communs. Ensuite, nous avons dû procéder à la compilation des différentes composantes du signe hexadique associées ces archétypes. Ce qui a pour résultat de combiner tous les signes hexadiques associés à ces archétypes. Cette façon de faire a occasionné un problème au moment de l'analyse et de l'interprétation des données pour les archétypes, notamment ceux ayant peu d'unités de cours d'expérience. Le problème rencontré a été celui où plusieurs des composantes du signe hexadique compilées étaient davantage liées aux unités de cours d'expérience plus importantes ou pour lesquelles beaucoup plus de composantes du signe avaient été identifiées. Il en a résulté une forme de contamination des archétypes par les unités de cours d'expérience plus importantes ou celles pour lesquelles davantage de composantes du signe ont été identifiées.

6.4 Apports et limites à la contribution sociale

Au-delà de la description des CVRPE des nouveaux professeurs présentés précédemment, nous sommes en mesure d'identifier des pistes de développement professionnel pour soutenir les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Cet apport constitue la principale contribution de cette thèse à la société, plus particulièrement aux établissements d'enseignement supérieur.

Le dernier objectif de ce doctorat consistait en la formulation de recommandations pour le développement professionnel des nouveaux professeurs. Ces recommandations sont destinées aux centres de formation en pédagogie universitaire présents dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur, aux directions, aux conseillers pédagogiques qui peuvent être appelés à conseiller ou accompagner des nouveaux professeurs, mais également aux nouveaux professeurs eux-mêmes.

L'analyse du CVRPE des nouveaux professeurs interrogés n'a pas permis d'identifier des moyens de développement professionnel qu'ils privilégient ou qui pourraient s'avérer être un moyen sûr d'assurer leur développement professionnel. Toutefois, nous avons pu identifier une multitude de moyens utilisés par ces derniers pour assurer leur développement professionnel en contexte d'insertion dans l'enseignement universitaire.

Les premiers moyens identifiés ont été utilisés par deux des nouveaux professeurs interrogés et sont directement liés au mode d'engagement « Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours ». Dans ce sens, deux d'entre eux ont eu recours aux services d'un conseiller pédagogique de leur équipe technopédagogique facultaire pour discuter de leur cours et d'éventuelles pistes d'amélioration. Cette façon de faire peut être qualifiée de moyen formel de développement professionnel. De plus, certains participants ont évoqué avoir participé à des formations formelles offertes par l'établissement, par exemple, une courte séance de formation portant sur la pédagogie universitaire ou encore sur l'utilisation des TIC tel que l'environnement numérique d'études de l'établissement. Toutefois, ces démarches ont été identifiées dans le cadre d'autres modes d'engagement que celui lié à la « Réflexion sur des changements importants à apporter dans son cours ». Dans le même sens, certains nouveaux professeurs interrogés ont évoqué avoir participé à des congrès, colloques ou conférences portant sur l'enseignement dans leur domaine disciplinaire.

Un autre des moyens identifiés comme avenue de perfectionnement formel consiste à utiliser les rapports d'évaluation de leur cours, disponibles grâce aux mécanismes institutionnels d'évaluation de l'enseignement. Ici, ces rapports ont servi à apporter des changements dans leur cours. Ce moyen a été évoqué dans le cadre du mode d'engagement sur la « Planification et révision du design pédagogique de son cours en amont ».

Par ailleurs, un moyen de développement professionnel a été évoqué par un seul des nouveaux professeurs interrogés. Pour ce participant, ces moyens ont été l'utilisation de fonds de soutien institutionnels pour l'innovation pédagogique dans le but de développer du nouveau matériel d'enseignement dans leur cours et la consultation de tutoriels pour apprendre à utiliser l'environnement numérique d'études.

L'analyse des CVRPE des nouveaux professeurs a permis d'identifier des voies de perfectionnement informelles qu'ils ont utilisées. Dans ce sens, deux des nouveaux professeurs se sont servis d'une forme d'évaluation informelle de leur enseignement par le biais de discussions avec les étudiants ou celle d'un questionnaire d'évaluation du cours administré auprès des étudiants. Cette évaluation informelle leur a permis d'ajuster leur cours et d'identifier des éléments à améliorer éventuellement.

Finalement, deux des nouveaux professeurs interrogés ont évoqué s'être intéressés aux cours et pratiques d'enseignement de leurs collègues. Cet intérêt s'est manifesté par des discussions ou des tentatives de discussions avec leurs collègues à propos de leurs pratiques d'enseignement ou d'éléments de design pédagogique de leur cours. Cet intérêt s'est également manifesté chez certains participants par la consultation du matériel d'enseignement de leurs collègues, notamment leur site web de cours.

Les différents moyens de développement utilisés par les nouveaux professeurs interrogés nous amènent à formuler quelques constats.

Le premier constat est le suivant : les moyens employés ou les opportunités de développement professionnel que les nouveaux professeurs saisissent sont variés et rejoignent plusieurs des moyens répertoriés par Ferman (2002). Nous constatons que

certaines de ces moyens de perfectionnement ont un caractère formel comme les séances de formations ou une rencontre avec un conseiller pédagogique. D'autre part, plusieurs moyens de développement professionnel utilisés par les nouveaux professeurs sont informels. Nous pensons ici à la discussion avec des collègues ou avec les étudiants ou la consultation des sites web de cours de leurs pairs.

À partir de ce constat, nous ne pouvons faire autrement que de recommander aux établissements d'enseignement et leur centre de développement pédagogique d'offrir des occasions de formations formelles comme des séances de formation et des services-conseils individuels. Comme l'ont souligné les nouveaux professeurs et conseillers pédagogiques rencontrés lors des groupes de discussion, ces occasions de formation devraient être variées, porter sur différents éléments liés aux pratiques d'enseignement comme la pédagogie universitaire, l'utilisation de TIC, etc. Ces formations devraient être offertes régulièrement à différents moments. De plus, les nouveaux professeurs doivent être régulièrement mis au courant des possibilités de formation qui leur sont offertes et être informés des ressources mises à leur disposition pour la mise en œuvre des pratiques d'enseignement souhaitées. Ainsi, selon les modes d'engagement qui les habitent, les nouveaux professeurs pourront s'intéresser à ces possibilités de développement professionnel.

Dans le même sens, nous pouvons recommander aux établissements d'enseignement que lors des activités de formation, celles-ci soient articulées en fonction des modes d'engagement qui occupent l'esprit des nouveaux professeurs. Par exemple, pour le mode d'engagement sur la planification et la révision d'un cours, qu'il y ait des présentations d'exemples et d'éléments technopédagogiques issus des pratiques d'enseignement d'autres professeurs.

Par ailleurs, les établissements devraient permettre aux nouveaux professeurs de pouvoir réaliser une évaluation formelle et informelle de l'enseignement dans leur cours de manière à obtenir des informations sur les perceptions que les étudiants ont de leur cours. Dans le cas de l'établissement des participants à ce projet, un mécanisme d'évaluation formelle des cours est prévu lorsque ces derniers ont été dispensés. De plus, une procédure d'évaluation des programmes est en place. Ces deux formes d'évaluation permettent de connaître les perceptions des étudiants à l'égard des cours qu'ils suivent et

des programmes dans lesquels ils sont inscrits et permettre aux professeurs d'identifier des éléments à améliorer.

En ce qui a trait à l'évaluation informelle, un des participants à ce projet a sollicité les commentaires des étudiants par le biais d'un questionnaire anonyme, et ce, après seulement quelques séances de cours. L'intention était d'apporter des changements immédiats dans son cours ou dans ses pratiques d'enseignement. Pour ce faire, il s'est inspiré d'une démarche similaire utilisée par l'ancien professeur responsable de ce cours. Ce genre de démarche aurait avantage à être réalisée plus fréquemment, surtout pour les nouveaux professeurs.

Finalement, les établissements d'enseignement supérieur devraient voir à ce que des occasions de développement professionnel informelles soient offertes pour les nouveaux professeurs. Ces occasions pourraient prendre la forme de rencontres avec des conseillers pédagogiques (Frenay et al., 2010; Knapper, 2013; Picard et Torkia, 2007; Rege Colet, 2006) ou encore, des rencontres mentorat comme il en existe déjà dans certains établissements d'enseignement universitaire (Frenay et al., 2010). Cela peut également prendre la forme de rencontres entre les professeurs pour discuter de leurs pratiques d'enseignement (Bernatchez, Cartier, et Bélisle, 2010; Ferman, 2002). Par exemple, des conférences pédagogiques où les nouveaux professeurs pourraient trouver des idées intéressantes à être explorées ou exploitées dans leurs propres pratiques d'enseignement. Finalement, ces occasions pourraient prendre la forme de communautés de pratiques (Demougeot-lebel et Perret, 2011; Gagnon, Roger, et Savard, 2014) où les nouveaux professeurs pourraient obtenir de la rétroaction sur leurs pratiques d'enseignement et identifier des pratiques que l'on pourrait qualifier de références à suivre (Langevin, Grandtner, et Ménard, 2008)

Le deuxième constat que l'on peut faire est celui voulant que les moyens de développement professionnel utilisés par les nouveaux professeurs soient employés pour répondre à des problèmes concrets et va dans le même sens que Beney et Pentecoteau (2008) . Ainsi nous remarquons que différents moyens de développement professionnel sont utilisés en fonction des modes d'engagement des nouveaux professeurs. Par exemple, la consultation de sites web de cours de collègues est un moyen qui semble particulièrement pertinent dans le mode d'engagement sur la planification et la révision du

design pédagogique de leur cours; tandis que l'évaluation informelle des cours semble plus pertinente pendant leur réalisation.

Dans le même sens, nous pouvons également remarquer que les moyens de développement professionnel utilisés par les nouveaux professeurs constituent une des sources pour alimenter le mode d'engagement axé sur les réflexions à propos de changements importants à apporter dans leur cours. Nous pensons aux possibilités de rencontrer un conseiller pédagogique, aux conférences et colloques sur l'enseignement dans les domaines disciplinaires ou sur la pédagogie universitaire. De plus, des occasions de partage de pratiques d'enseignement de pairs enseignants dans une faculté ou dans un établissement représentent un autre bon moyen de susciter des réflexions pédagogiques.

Ici encore, ce deuxième constat fait écho aux propos évoqués par les nouveaux professeurs rencontrés lors du groupe de discussion pour valider les résultats de cette thèse. Lors de cette rencontre, certains nouveaux professeurs ont mentionné que les formations offertes par l'établissement ne sont pas nécessairement arrimées aux besoins et aux contextes des professeurs. Selon le cas, leurs besoins peuvent être de nature pédagogique ou concerner des aspects plus technologiques. Ces propos vont dans le même sens que ceux de Beney et Pentecouteau (2008) qui indiquent que les enseignants recherchent principalement des réponses à des problèmes concrets et immédiats.

Ce constat nous amène à recommander aux établissements d'enseignement supérieur de porter une attention particulière pour que les nouveaux professeurs puissent échanger avec leurs interlocuteurs des moyens de développement professionnel formels ou informels qu'ils soutiennent. Ainsi, ils pourront poser des questions et mettre en perspective ce qui leur est présenté. De plus, ils devraient pouvoir expliciter leurs propres pratiques d'enseignement en discutant avec leurs interlocuteurs et ainsi prendre du recul sur leurs pratiques.

Le dernier constat est celui où nous remarquons que les directions de département qui supervisent les nouveaux professeurs jouent un rôle dans leur développement professionnel. Dans certaines des pratiques d'enseignement que nous avons observées chez les nouveaux professeurs, les directions les ont incité à participer à des séances de formation ou encore ont validé certaines de leurs idées dans le design pédagogique de

leurs cours. Cela signifie qu'il pourrait être pertinent, pour les institutions qui souhaitent soutenir le développement professionnel des nouveaux professeurs, d'outiller également les directions de département face à leur rôle de soutien à l'insertion dans l'enseignement des nouveaux professeurs.

Dans ce sens, les collègues et les directions de département des nouveaux professeurs ont un rôle à jouer pour aider leur développement pédagogique. Ils sont les « premiers intervenants » les plus proches avec qui les nouveaux professeurs peuvent discuter et valider leurs pratiques d'enseignement dans leur globalité ou échanger à propos d'idées à explorer. Comme le soulignent Langevin, Grandtner et Ménard (2008), ils peuvent également soutenir et aider les nouveaux professeurs à mettre en place leurs pratiques d'enseignement. De plus, ils peuvent diriger, au besoin, les nouveaux professeurs vers des séances de formation offertes par l'établissement ou encore des conférences dont les contenus pourraient servir à alimenter les réflexions ou répondre à des besoins de formation des nouveaux professeurs. En bref, ils peuvent appuyer, orienter et soutenir les démarches de perfectionnement des nouveaux professeurs afin qu'ils mettent en œuvre les pratiques d'enseignement souhaitées.

Ainsi, nos résultats nous permettent de caractériser les moyens de développement professionnel utilisés par les nouveaux professeurs pour alimenter leurs modes d'engagement et nous ont permis de formuler des recommandations aux établissements d'enseignement supérieur pour faciliter le développement pédagogique de leurs nouveaux professeurs.

6.5 Identification de pistes de recherche futures

En guise de complément aux résultats obtenus dans le cadre de ce doctorat, nous pouvons identifier quelques pistes supplémentaires à explorer sur la description des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

La première de ces pistes serait de poursuivre l'utilisation de l'objet théorique «cours de vie relatif à une pratique» et du cadre sémiologique du cours d'action, mais d'un point de vue méthodologique, de prolonger la durée de la cueillette de données, par exemple

jusqu'au moment où un nouveau professeur aurait donné son cours plus d'une fois. En procédant ainsi, il serait possible d'analyser comment les différents modes d'engagement que nous avons identifiés progressent et évoluent sur une période de temps plus ou moins longue. De plus, il serait ainsi possible de suivre l'évolution des différents interprétants (création, validation, hypothèse), de voir comment ils sont réutilisés, validés ou que les hypothèses soulevées sont infirmées ou confirmées.

La deuxième piste à explorer serait celle d'étudier les pratiques d'enseignement de professeurs plus expérimentés afin d'évaluer dans quelle(s) mesure(s) leurs modes d'engagements sont similaires ou différents de ceux de leurs confrères arrivés récemment dans leur établissement.

La troisième piste à explorer serait celle d'utiliser la vidéo pour capter les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs lorsqu'ils sont en contact avec les étudiants. Ces vidéos pourraient servir de traces face auxquelles les nouveaux professeurs seraient confrontés. Cette façon de faire pourrait certainement améliorer la cueillette d'informations à propos du pilotage de l'enseignement, des interactions avec les étudiants, etc. En quelque sorte, cette façon de faire pourrait probablement servir à explorer davantage les unités de cours d'expérience qui alimentent le mode d'engagement sur la « réalisation de leur cours ».

Finalement, lorsque nous revenons au modèle de l'enseignement-apprentissage de Trigwell et al. (1999) illustré dans la Figure 1.5-1, nous pouvons voir que les nouveaux professeurs ne sont pas dans une situation où ils sont seuls. Ils se retrouvent avec des étudiants avec qui ils interagissent. Nos résultats ont démontré que les nouveaux professeurs agissent beaucoup en fonction des perceptions qu'ils ont de leur environnement, du déroulement de leur cours et des comportements des étudiants dans leur cours. Dans ce sens, il nous apparaît qu'il serait tout à fait intéressant de continuer à étudier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, mais qu'on pourrait aussi y ajouter l'étude du cours de vie relatif à la pratique d'apprentissage des étudiants. Ceci pourrait contribuer à améliorer notre compréhension de la situation d'enseignement-apprentissage telle qu'elle est vécue dans les cours par les deux principaux acteurs concernés.

6.6 Conclusion du sixième chapitre

Dans les sous-sections précédentes, nous avons présenté une discussion générale à propos des résultats obtenus et de la démarche de recherche réalisée dans le cadre de ce doctorat. Cette discussion nous a permis de présenter les différents apports et limites identifiées pour ce projet, soit les apports et limites empiriques, théoriques, méthodologiques ainsi que les apports et limites sociaux. Finalement, nous avons pu identifier des pistes de recherche futures qui, à notre avis, permettraient de compléter les recherches entourant ce que notre contribution scientifique a apporté.

CONCLUSION

Dans la présentation de la problématique sociale de cette thèse, nous avons décrit le contexte dans lequel les nouveaux professeurs entament leur carrière au sein des universités. Dès leur arrivée, on s'attend à ce qu'ils mettent en place un ensemble d'éléments associés à la recherche dans leur domaine disciplinaire, notamment le développement d'un programme de recherche, l'obtention de subventions, la publication des résultats ainsi que la participation aux travaux d'équipes de chercheurs. À ces attentes s'ajoutent celles en lien avec la mise en œuvre de pratiques d'enseignement qui démontrent leur compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage, qui sont innovantes et qui, à terme, doivent permettre à leur établissement d'atteindre des objectifs de qualité dans l'enseignement dispensé.

C'est à partir de ce contexte que nous nous sommes posé un certain nombre de questions, par exemple :

- Quelles sont les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs ?
- Quels sont les moyens à mettre en place pour favoriser une amélioration de l'enseignement universitaire et les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs ?

Ainsi, l'objectif ultime de cette thèse a été d'analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Pour atteindre cet objectif, nous avons procédé à une recension de la littérature. Cette analyse de la littérature nous a amenés à faire état des connaissances portant sur les conceptions et les approches éducatives des professeurs et qui constituent deux éléments importants dans les pratiques d'enseignement. Nous avons également recensé les connaissances à propos des dimensions qui caractérisent ces conceptions et ces approches éducatives en plus de faire état des déterminants connus qui influencent ces conceptions et ces approches éducatives. Au terme de cette recension des écrits, nous en sommes arrivés à formuler trois sous-objectifs pour cette thèse :

- 1- Décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.
- 2- Identifier en quoi, du point de vue des professeurs, les pratiques d'enseignement employées sont modulées par des déterminants environnementaux (culture, domaine disciplinaire, contexte d'enseignement, etc.) ainsi que par leurs émotions.

3- Identifier des pistes d'intervention pour le développement professionnel des professeurs qui prennent en compte leurs pratiques d'enseignement.

Pour arriver à atteindre ces trois sous-objectifs, nous avons retenu l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action développé par Jacques Theureau puisque selon nous, ce cadre nous permettait de caractériser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, d'analyser les déterminants qui influencent ces dernières, de faire état de l'évolution et des changements qui surviennent au fil du temps et, à terme, d'identifier des pistes de développement professionnel pour les nouveaux professeurs. Dans ce sens, nous avons utilisé l'objet théorique du cours de vie relatif qui découle du cadre sémiologique du cours d'action.

Sur le plan méthodologique, cette thèse constitue une étude de cas menée auprès de quatre nouveaux professeurs qui ont moins de cinq années d'ancienneté dans un poste de professeur. Ces jeunes professeurs ont été interrogés au moment où ils ont offert, pour la première fois, un cours sous leur responsabilité.

Après avoir recueilli les données auprès des nouveaux professeurs avec les outils théoriques issus de l'observatoire du cadre sémiologique du cours d'action et en fonction des principes promus par l'utilisation de ce cadre, nous avons procédé à l'analyse de ces données de manière à identifier les unités de cours d'expérience qui caractérisent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Nous avons pu également identifier les signes hexadiques associés à ces unités de cours d'expérience. L'analyse des données nous a aussi permis d'identifier des regroupements significatifs d'unités de cours d'expérience. La mise en perspective de ces regroupements d'unités a permis l'identification d'archétypes et de modes d'engagement qui caractérisent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

Au terme de ce processus de cueillette et d'analyse des données, nous avons réussi à identifier et caractériser six modes d'engagement qui permettent de décrire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs interrogés. Ces modes d'engagement portent sur la planification, la révision, l'adaptation et la validation du design pédagogique de leur cours. Ils portent également sur d'éventuels changements qu'ils voudraient apporter à leur cours, la réalisation proprement dite de leur cours, leurs réflexions sur leurs pratiques d'enseignement et la gestion du personnel impliqué dans leur cours.

L'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action nous a permis d'identifier un ensemble d'éléments liés à ces modes d'engagement. Ainsi, au-delà de la description des unités de cours d'expérience qui caractérisent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, nous avons pu identifier les préoccupations et les anticipations qui les habitent lors de la mise en œuvre de ces unités de cours d'expérience. Nous avons également pu identifier les connaissances qu'ils mobilisent dans leurs actions. Nous avons même pu identifier le sens qu'ils donnent à ces préoccupations, anticipations et connaissances et qui les incitent à agir. Finalement, dans certains cas, nous avons pu identifier quels sont les nouveaux apprentissages ainsi que les connaissances qui ont été validées par les nouveaux professeurs lors de la mise en œuvre de leurs pratiques d'enseignement.

À terme, nous en sommes arrivés à qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs de pratiques dynamiques qui, dans les modes d'engagement identifiés, se traduisent par un grand nombre de paroles, faits et gestes visibles, mais également par plusieurs réflexions et prises de décision. Nous avons également qualifié les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs de réflexives. Il s'est avéré que les nouveaux professeurs réfléchissent et analysent leurs pratiques d'enseignement tout au long du déroulement de leur cours. De plus, certains nouveaux professeurs sont habités par des réflexions à propos de changements importants à apporter à leur cours. Finalement, nous pouvons qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'enrichissantes puisqu'en plus de la mise en œuvre de leurs pratiques d'enseignement, ces derniers développent une très grande quantité de nouvelles connaissances, mais valident également des connaissances qu'ils ont déjà.

Au-delà de la description des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, nous avons été en mesure d'identifier les pistes de développement professionnel suivies par les nouveaux professeurs pour alimenter et améliorer leurs pratiques d'enseignement.

D'autre part, la réalisation de cette thèse a permis de fournir des apports intéressants sur les plans théoriques et méthodologiques, notamment à propos du développement des outils d'analyse dans l'utilisation du cadre sémiologique du cours d'action.

Grâce aux résultats obtenus et à l'analyse réalisée à partir de ces outils, nous sommes en mesure de croire que nous avons atteint notre objectif principal qui était d'analyser les

pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs au niveau universitaire. Cette analyse que nous avons réalisée permet la description de ces pratiques à la fois dans leur globalité ainsi que dans leur évolution, notamment par l'identification des modes d'engagement. Nous avons pu également identifier les déterminants qui influencent ces pratiques. Finalement, nous avons proposé des pistes d'intervention afin d'aider les nouveaux professeurs à développer et à améliorer ces pratiques d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and Developing as a University Teacher-Variation in Meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375–390.
- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363–375.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21–37.
- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 8(1–2), 11.
- Albero, B., et Charignon, P. (2008). *e-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ?*
- Amemado, D. (2010). *Changements et évolution des universités conventionnelles sous l'influence des technologies de l'information et de la communication (TIC): le cas du contexte universitaire nord-américain*. Université de Montréal.
- Argyris, C., et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Association des universités et collèges du Canada. (2011). *Tendances dans le milieu universitaire Volume 1: Effectifs* (Vol. 1). Ottawa.
- Association québécoise inter-universitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux. (n.d.). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*.
- Bain, J., et McNaught, C. (2006). How academics use technology in teaching and learning : understanding the relationship between beliefs and practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(January), 99–113.
- Barbot, M.-J., et Massou, L. (2010). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur: Émergences et transformations*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 6(2–3), 18.
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 2(1), 30–41. Disponible à l'adresse: www.profetic.org/revue
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 767). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 83–102). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bédard, D., et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.

- Beney, M., et Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 34(1), 69–86. <http://doi.org/10.7202/018990ar>
- Bernatchez, P., Cartier, S. C., et Bélisle, M. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 6(1), 1–17.
- Bernstein, J. L. (2012). Signature pedagogies in political science. Dans N. L. Chick, A. Haynie, et R. A. R. Gurung (Eds.), *Exploring More signature pedagogies: Approches to Teaching Disciplinary Habits of Mind* (p. 257). Sterling: Stylus Publishing.
- Bertrand, D., et Foucher, R. (2002). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 29(2), 353–374.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(7), 827–843.
- Blumberg, P., et Pontiggia, L. (2010). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202.
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15(3), 201–223.
- Caroly, S., et Weil-Fassina, A. (2004). Évolution Des Régulations De Situations Critiques Au Cours De La Vie Professionnelle Dans Les Relations De Service. *Le Travail Humain*, 67(4), 305–332. <http://doi.org/10.3917/th.674.0305>
- Chan, K., et Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817–831.
- Chan, K., Tan, J., et Khoo, A. (2007). Pre-service Teachers' Conceptions about Teaching and Learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181–195.
- Cheng, M. M. H., Chan, K., Tang, S. Y. F., et Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319–327.
- Chick, N. L. (2009). Unpacking a signature pedagogy in literary studies. Dans R. A. R. Gurung, N. L. Chick, et A. Haynie (Eds.), *Exploring signature pedagogies: Approches to Teaching Disciplinary Habits of Mind* (p. 318). Sterling: Stylus Publishing.
- Chick, N. L., Haynie, A., et Gurung, R. A. R. (2012). *Exploring More signature pedagogies: Approches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Sterling: Stylus Publishing.
- Chirichilli, E. (2006). *Les universités européennes à l'heure du e-learning : regards sur la Finlande, l'Italie et la France*. Rome: Conférence des recteurs italiens d'universités (CRUI).

- Christie, D. (2009). Signature pedagogies and SoTL practices in computer sciences. Dans R. A. R. Gurung, N. L. Chick, et A. Haynie (Eds.), *Exploring signature pedagogies: Approches to Teaching Disciplinary Habits of Mind* (p. 318). Sterling: Stylus Publishing.
- Collis, B., et Moonen, J. (2006). The contributing student: Learners as co-developers of learning resources for reuse in web environments. Dans D. Hung et M. S. Khine (Eds.), *Engaged Learning with Emerging Technologies* (p. 288). Dordrecht: Springer.
- Conférence des présidents d'université. (2009). *Guide méthodologique de l'université numérique*. Paris. Disponible à l'adresse: http://www.cpu.fr/fileadmin/fichiers/actu/CDC_Guide_universite_numerique_version_finale.pdf
- Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec. (2012). *Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*. Montréal.
- Conférence des recteurs et principaux des établissements universitaires du Québec. (2013). *Les professeures et les professeurs des établissements universitaires québécois : principales caractéristiques de l'année 2010-2011*. Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 2002-2003*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises*. (D. Bertrand, Ed.). Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Crespo, M., Beaupré-Lavallée, A., et Dubé, S. (2011). *L'offre de programmes universitaires des sites hors- campus au Québec : ampleur, logiques décisionnelles et évaluation de ses impacts*. Montréal.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry et Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3e ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Crête, J. (2010). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 767). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dall'Alba, G. (1993). The role of teaching in higher education: Enabling students to enter a field of study and practice. *Learning and Instruction*, 3, 299–313.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172(3), 5–13. Disponible à l'adresse: www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-3-page-5.htm
- De Vecchi, G., et Giordan, A. (1996). *L'enseignement scientifique: Comment faire pour que ça marche ?* Nice: Z'édicions.
- Demougeot-lebel, J., et Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires

- français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 27(1), 1–20.
- Demougeot-Lebel, J., et Perret, C. (2010a). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 2(23), 51–72.
- Demougeot-Lebel, J., et Perret, C. (2010b). Les chargés de TD/TP ont-ils tous les mêmes inquiétudes avant leurs premières interventions face aux étudiants ? *Recherches En Education*, (9), 99–113.
- Dieumegard, G., Saury, J., et Durand, M. (2004). L'organisation de son propre travail: une étude du cours d'action de cadres de l'industrie. *Le Travail Humain*, 67(2), 157–179.
- Djajalaksana, Y. M. (2011). *A National Survey of Instructional Strategies Used to Teach Information Systems Courses: An Exploratory Investigation*. University of South Florida.
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- Donin, N., et Theureau, J. (2007). Theoretical and methodological issues related to long term creative cognition : the case of musical composition. *Cognition, Technology et Work*, 9(4), 233–251.
- Dufresne, R. (2001). Automatisation d'un système de contrôle de la circulation ferroviaire. Quelles sont les conséquences pour le contrôleur ? Dans *SELF-ACE 2001 – Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie* (pp. 20–24).
- Dunkin, M. J. (1995). Concepts of Teaching and Teaching Excellence in Higher Education. *Higher Education Research et Development*, 14(1), 21–33. <http://doi.org/10.1080/0729436950140103>
- Durand, M., Ria, L., et Veyrunes, P. (2010a). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. Dans F. Saussez et F. Yvon (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17–40). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Durand, M., Ria, L., et Veyrunes, P. (2010b). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. Dans F. Saussez et F. Yvon (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17–40). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Higher Education*, 51(2), 191–214.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier D'actualité Veille et Analyses*, (64), 1–24.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologiques numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier D'actualité Veille et Analyses*, 78, 1–30.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., et Orr, S. (2000). Conceptions and Beliefs About "Good Teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research et Development*, 19(1), 5–26.

- Entwistle, N., et Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335–361.
- Erasmus. (2012). *The erasmus programme 2010-2011*. Bruxelles.
- Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 27–48.
- Eteokleous, N. (2008). Evaluating computer technology integration in a centralized school system. *Computers et Education*, 51(2), 669–686.
- Eurydice. (2010). *Focus sur l'enseignement supérieur en Europe 2010: l'impact du processus de Bologne*. Bruxelles.
- Fanghanel, J. (2007). *Investigating university lecturers' pedagogical constructs in the working context*. London.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2004). *L'université à venir: Le renouvellement du corps professoral*. Montréal.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2006). *Renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec*. Montréal.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2008a). *Enquête sur le corps professoral québécois: Faits saillants et questions*. Montréal.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2008b). *Premier rapport du Comité sur le financement des*. Montréal.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2010). *Les fonds des immobilisations des universités. Une nouvelle cohérence à trouver entre vocations, budgets et réalités*. Montréal.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2013). *Le financement des fonds de fonctionnement universitaire au Québec Ensemble des universités québécoises*. Montréal.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: What lecturers find valuable. *International Journal for Academic Development*, 7(2), 146–158.
- Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome. Contribution à un programme de recherche technologique en formation*. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151–163. Disponible à l'adresse: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/03075078312331379014&magic=crossref>
- Frenay, M., et Paul, C. (2006). Le développement de projets pédagogiques: reglet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement? Dans N. Rege Colet et M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 103–128). Bruxelles: De Boeck Université.
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L. L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., ... Colet, N. R. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 63–76.

- Gagnon, M.-C., Roger, J., et Savard, C. (2014). La structuration et l'animation d'un espace réflexif pour des enseignants : la communauté d'apprentissage en pédagogie universitaire (CAPU). Dans *Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Mons.
- Garrison, D. R., et Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Georgina, D. a, et Hosford, C. C. (2009). Higher education faculty perceptions on technology integration and training. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 690–696.
- Germain-Rutherford, A., et Diallo, B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les université: modèle de formation à l'intégration des TIC. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 171–184). Bruxelles: De Boeck Université.
- Gibbs, G., et Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société - Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses universitaires de France.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris: Belin.
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 436–445. <http://doi.org/10.2307/798843>
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e ed., p. 356). Montréal: ERPI.
- González, C. (2010). What do university teachers think eLearning is good for in their teaching ? *Studies in Higher Education*, 35(1), 61–78.
- González, C. (2011). Extending research on “conceptions of teaching”: commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 65–80.
- González, C. (2012). The relationship between approaches to teaching, approaches to e-teaching and perceptions of the teaching situation in relation to e-learning among higher education teachers Carlos Gonza ´lez. *Instructional Science*, 40, 975–998.
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: a complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5–18.
- Gow, L., et Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, (63), 20–33.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., et Resnick, L. B. (1996). Cognition and Learning. Dans D. C. Berliner et R. C. Cafee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15–46). New York: Macmillan.
- Gueudet, G., Lameul, G., et Trouche, L. (2011). Questions relatives à la “pédagogie universitaire numérique”, regard et rôle de la recherche. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 8(1–2), 7–10.
- Gurung, R. A. R., Chick, N. L., et Haynie, A. (2009). *Exploring signature pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Sterling: Stylus Publishing.
- Hanbury, A., Prosser, M., et Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited

- teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469–483.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors, 491–523.
- Haué, J.-B. (2003). *Conception d' interfaces grand public en terme de situations d' utilisation : le cas du Multi-Accès*. Université de Technologie de Compiègne.
- Henri, F. (2001). Des cours sur le Web à l'université. Dans T. Karsenti et F. Larose (Eds.), *Les TIC - au coeur des pédagogies universitaires* (pp. 118–143). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., et Luzecky, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education : final report*. Sydney.
- Higher Education Research Institute. (2009). *The American College Teacher: National Norms for 2007-2008*. Los Angeles.
- Higher Education Research Institute. (2011). *Undergraduate Teaching Faculty : The 2010 – 2011 HERI Faculty Survey*. Los Angeles.
- Hiltz, S. R., et Goldman, R. (2005). *Learning together online: Research on asynchronous learning networks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ho, A., Watkins, D., et Kelly, M. (2001). The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme. *Higher Education*, 42(2), 143–169.
- Hockings, C. (2005). Removing the barriers? A study of the conditions affecting teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 313–326.
- Hubball, H. T., et Burt, H. (2006). The Scholarship of Teaching and Learning: Theory–Practice Integration in a Faculty Certificate Program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327–344.
- Hung, D., Chee, T. S., et Seng, K. T. (2006). Engaged learning: Making learning an authentic experience. Dans D. Hung et M. Khine (Eds.), *Engaged Learning with Emerging Technologies* (p. 288). Dordrecht: Springer.
- Jonassen, D. H., et Strobel, J. (2006). Modeling for meaningful learning. Dans D. Hung et M. Khine (Eds.), *Engaged Learning with Emerging Technologies* (p. 288). Dordrecht: Springer.
- Kane, R., Sandretto, S., et Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228.
- Karsenti, T., et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e ed., p. 356). Montréal: ERPI.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kember, D., et Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58–74.
- Kember, D., et Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(1979), 469–490.

- Kember, D., et McKay, J. (1996). Action Research into the Quality of Student Learning: A Paradigm for Faculty Development. *The Journal of Higher Education*, 67(5), 528–554.
- Kemp, B., et Jones, C. (2007). Academic use of digital resources: Disciplinary differences and the issue of progression revisited. *Educational Technology et Society*, 10(1), 52–60.
- Kirkwood, A. (2009). E-learning: you don't always get what you hope for. *Technology Pedagogy and Education*, 18(2), 107–121.
- Knapper, C. (2013). The impact of training on Teacher Effectiveness: Canadian Practice and Policies. Dans E. Simon et G. Pleschova (Eds.), *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Program Impact and Future Trends* (p. 313). New York, Abington: Routledge.
- Knight, P., Tait, J., et Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339.
- Koehler, M. J., et Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. Dans A. A. of C. for T. E. (AACTE) C. on I. and T. (Éd.) (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators* (pp. 3–29). New York: Routledge.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328.
- Lambert, N., et McCombs, B. (1998). Introduction : Learner-Centered Schools and Classrooms as a Direction for School Reform. Dans N. Lambert et B. McCombs (Eds.), *How Students Learn* (p. 540). Washington, DC: American Psychological Associations.
- Lameras, P., Levy, P., Paraskakis, I., et Webber, S. (2012). Blended university teaching using virtual learning environments: conceptions and approaches. *Instructional Science*, 40(1), 141–157. <http://doi.org/10.1007/s11251-011-9170-9>
- Lameul, G., Peltier, C., et Chalier, B. (2017). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation et Formation*, e-301, 99–113.
- Lammers, W. J., et Murphy, J. J. (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom: A Descriptive Profile of a US Public University. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 54–67. <http://doi.org/10.1177/1469787402003001005>
- Langevin, L. (2007a). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université: perspectives pour la formation*. Québec.
- Langevin, L. (2007b). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L., Grandtner, A., et Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 34(3), 643–664.
- Larose, F., Grenon, V., et Lafrance, S. (2002). Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. Dans R. Guir (Ed.), *Pratiquer les TICE* (pp. 23–47). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Lattery, M. J. (2009). Signature pedagogies in introductory physics. Dans R. A. R. Gurung, N. L. Chick, et A. Haynie (Eds.), *Exploring signature pedagogies: Approches to Teaching Disciplinary Habits of Mind* (p. 318). Sterling: Stylus Publishing.
- Lave, J., et Wenger, É. (1991). *Situated Learning: legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, S. J., et Stephenson, D. (2003). Higher Education Students ' Attitudes to Student-centred Learning : beyond " educational bulimia " ? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Leclerc, C., et Bourassa, B. (2013). *Travail professoral et santé psychologique*.
- Les Offices jeunesse internationaux du Québec. (n.d.). Historique de L'OJIQ. Retrieved September 8, 2013, from <http://www.lojiq.org/a-propos/les-offices/ofqj/>
- Lessard, M. (2007). La valorisation de l'enseignement universitaire. Dans L. Langevin (Ed.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (pp. 233–252). Presses de l'Université du Québec.
- Lin, X., Bransford, C. E., Hmelo, C. E., Kantor, R. J., Hickey, D. T., Secules, T., ... CTGV. (1995). Instructional design and development of learning communities: An invitation to a dialogue. *Educational Technology*, 35(9–10), 53–63.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., et Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298.
- Löfström, E., et Nevgi, A. (2007). University teaching staff as learners of the pedagogical use of ICT. *Seminar.net - International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 3(1), 1–18.
- Löfström, E., et Nevgi, A. (2008). University teaching staffs' pedagogical awareness displayed through ICT-facilitated teaching. *Interactive Learning Environments*, 16(2), 101–116.
- Loiola, F. (2001). *Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement*. Université Laval.
- Loiola, F., et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue Des Sciences de L'éducation*, 34(3), 529–535.
- Loiola, F., et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(2), 305–326.
- Loisier, J. (2011). *Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD?* Disponible à l'adresse: http://www.refad.ca/recherche/TIC/TIC_et_reussite_des_etudiants.pdf
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and "teaching-scholarship." *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228.
- Mahdizadeh, H., Biemans, H., et Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers et Education*, 51(1), 142–154.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers ' Beliefs and Practices : Issues , Implications and

- Research Agenda. *International Journal of Environmental et Science Education*, 4(1), 25–48.
- Marouchou, D. V. (2011). Faculty conceptions of teaching: implications for teacher professional development. *McGill Journal of Education*, 46(1), 123–132.
- Marshall, S., et Pennington, G. (2009). Teaching excellence as a vehicle for career progression. Dans H. Fry, S. Ketteridge, et S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (3rd ed., pp. 485–498). New York: Routledge.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., et Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387–412.
- Marton, F., et Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Massy, W., et Zemsky, R. (2004). *Thwarted innovation: What Happened to e-learning and Why. A final report for the Westhewston Project The Learning Alliance*.
- Maturana, Humberto, R., et Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley France, SA.
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G., et Fairbank-Roch, G. (2006). Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education*, 31(5), 601–615.
- McLean, M., et Bullard, J. E. (2000). Becoming a university teacher: evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 4(1), 79–101.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., Jones, K., et Learning, C. for T. in. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A meta-analysis and review of online learning*. Disponible à l'adresse: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e ed.). Paris: De Boeck.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la S. et de la T. (2012). *Cahier thématique La qualité de l'enseignement supérieur au Québec*. Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la S. et de la T. (2012). *Document d'information - Préparons le Sommet*. Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la S. et de la T. (2012). *Étudiantes et étudiants étrangers inscrits dans le réseau universitaire québécois selon le pays de citoyenneté et le trimestre d'automne*. Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la S. et de la T. (2013). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec*. Québec.
- Mishra, P., et Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mostrom, A. M., et Blumberg, P. (2012). Does Learning-Centered Teaching Promote Grade Improvement? *Innovative Higher Education*, 37(5), 397–405.

- Mucchielli, A. (2013). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e ed.). Paris: Armand Colin.
- Murray, K., et Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331–349.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., Mayes, J., Richardson, J. T. E., et Al, E. T. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537–571.
- O'Neill, G., et McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for student and lecturers? Dans G. O'Neill, S. Moore, et B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE).
- Oosterheert, I. E., et Vermunt, J. D. (2003). Construction in Learning to Teach : The role of dynamic sources. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 157–173.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2006). *Stimuler l'emploi et les revenus: Les leçons à tirer de la réévaluation de la stratégie de l'OCDE pour l'emploi. Travail et emploi*. Paris.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2010a). *Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2010b). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2010*. Paris.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2011). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 - Volume 2* (Vol. 2). Paris: Oc.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2012a). *Fostering Quality Teaching in Higher Education : Policies and Practices*. Paris.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2012b). *Regards sur l'éducation 2012* (Regards sur l'éducation) (Vol. 0). Paris: Éditions OCDE.
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., et Ertmer, P. a. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers et Education*, 55(3), 1321–1335.
- Owen, P. S., et Demb, A. (2004). Change Dynamics and Leadership in Technology Implementation. *The Journal of Higher Education*, 75(6), 636–666.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e ed.). Paris: Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique: pour construire l'apprentissage en réseaux*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 199–216). Bruxelles: De Boeck Université.

- Parpala, A., et Lindblom-Ylänne, S. (2007). University Teachers' Conceptions of Good Teaching in the Units of High-Quality Education. *Studies In Educational Evaluation*, 33(3-4), 355-370.
- Pelletier, P. (2009). L'enseignement supérieur: un milieu sous influences ? Dans D. Bédard et J.-P. Bécharde (Eds.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 266). Paris: Presses universitaires de France.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus: une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-71.
- Phipps, S., et Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Picard, G., et Torkia, Mi. (2007). La valorisation de l'enseignement à l'Université Laval. Dans L. Langevin (Ed.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (pp. 185-197). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Poirier, C. R., et Feldman, R. S. (2013). Promoting Active Learning Using Individual Psychology Classes. *Teaching of Psychology*, 34(3), 194-197.
- Postareff, L. (2007). *Teaching in Higher Education. From Content-focused to Learning-focused Approaches to Teaching*. University of Helsinki.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., et Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Postareff, L., et Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., et Nevgi, A. (2007a). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., et Nevgi, A. (2007b). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et Médiations Des Savoirs*, (4), 2-14.
- Poumay, M. (2010). Améliorer la pratique enseignante: par quelles formations, quels accompagnements et quels soutiens institutionnels ? Dans M.-J. Barbot et L. Massou (Eds.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur: Émergences set transformations* (pp. 67-82). Presses universitaires de Nancy.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., et Zepke, N. (2004). *Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study : A Synthesis of the Research*.
- Prégent, R., Fontaine, S., et Wouters, P. (1997). Les services de pédagogie universitaire québécois: État de la situation en 1996. *Res Academica*, 15(1-2), 61-96.
- Prince, M., Prosser, M., et Prince, M. (2004). Does Active Learning Work ? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, (July), 223-231.
- Prosser, M., et Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching

- environment and approaches to teaching. *The British Journal of Educational Psychology*, 67, 25–35.
- Prosser, M., et Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching : the experience in higher education*. Buckingham [England] Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education et Open University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K., et Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231.
- Quality Assurance Agency. (2015). A Guide for Quality Assurance in UK Higher Education.
- Quinlan, K., et Berndtson, E. (2013). The Emerging european Higher Education Area Implications for Instructional Development. Dans E. Simon et G. Pleschova (Eds.), *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Program Impact and Future Trends* (pp. 129–150). Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education* (2e édition). New York: RoutledgeFalmer.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., et Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140–155.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 185–198). Bruxelles: De Boeck Université.
- Rege Colet, N. (2009). Relève professorale : des forces fraîches dans la mêlée. Dans *Innovier dans l'enseignement supérieur* (pp. 229–245). Paris: Presses universitaires de France.
- Rege Colet, N., et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., et Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43–56.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., et Bertone, S. (2004). Indétermination , contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue Des Sciences de L'éducation*, XXX(3), 535–554.
- Ricci, J.-L. (2006). L'évaluation des examens est-elle un sujet négligé de l'évaluation de la pédagogie universitaire ? Dans N. Rege Colet et M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 41–60). Bruxelles: De Boeck Université.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6), 673–680.
- Roberts, G. (2003). Teaching using the Web: Conceptions and approaches from a phenomenographic perspective. *Instructional Science*, 31, 127–150.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Romainville, M. (2009). Entre l'écorce et l'arbre : Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. Dans V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à*

- l'université : évaluer ou conseiller ?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Roxa, T., et Martensson, K. (2013). How effects from teacher-training of a Academic teachers propagate into the meso-level and Beyond. Dans E. Simon et G. Pleschova (Eds.), *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Program Impact and Future Trends* (p. 313). Routledge.
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 767). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rubin, Herbert, J., et Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2e ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rutkauskiene, D., Gudoniene, D., Huet, I., Casanova, D., Baptista, A., de Souza, D. N., ... Karlsson, G. (2011). *Pedagogic traditions, skills and competences in higher education: comparative analysis*.
- Sadler, I. (2008). *Development of new teachers in higher education: interactions with students and other influences upon approach to teaching*. PhD Thesis. The University of Edinburgh.
- Samuelowicz, K., et Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1992), 93–111.
- Samuelowicz, K., et Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299–325.
- Samuelowicz, K., et Bain, J. D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43(2), 173–201.
- Saussez, F., et Loiola, F. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 34(3), 569–599.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 767). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e ed., p. 356). Montréal: ERPI.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504.
- Scott, P. (2009). Markets and New Modes of Knowledge Production. Dans T. J. Enders et E. de Weert (Eds.), *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (pp. 58–77). New York: Palgrave Mcmillan.
- Segal, S. T. E. (1998). The role of contingency and tension in the relationship between theory and practice in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 30(2), 199–206.
- Sève, C., Poizat, G., Saury, J., et Durand, M. (2006). Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance : un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *@ctivités*, 3(2), 47–64.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., et Durand, M. (2002). La construction de connaissances

- chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65(2), 159. <http://doi.org/10.3917/th.652.0159>
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and Research Programs for the study ant teaching. Dans *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: towards a critical approach*. London: Routledge.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. Dans N. K. Dezin et Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2e ed., p. 1065). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stensaker, B., Maassen, P., Borgan, M., Oftebro, M., et Karseth, B. (2006). Use, updating and integration of ICT in higher education: Linking purpose, people and pedagogy. *Higher Education*, 54(3), 417–433.
- Stes, A., Clement, M., et Van Petegem, P. (2007). The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 99–109.
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., et Van Petegem, P. (2013). Effects of teachers' instructional development on students' study approaches in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(1), 2–19.
- Taylor, L., et Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. Dans A. Saroyan et M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. (pp. 139–167). Sterling: Stylus Publishing.
- Tennant, M., McMullen, C., et Kaczynski, D. (2010). Chapter 2: Perspectives on Quality Teaching. Dans *Teaching, Learning and Research in Higher Education. A Critical Approach* (pp. 13–33). New York: Routledge.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J., et Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale. Essai méthodologique sur les relations entre sujets, activités créatrice, environnement et conscience pré-réflexive dans le cadre du programme de recherche du "cours d'action". Dans J. M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Les rapports sujets-activités-environnement* (pp. 221–251). Paris: PUF.
- Trigwell, K. (2011). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621.
- Trigwell, K., et Prosser, M. (1996a). Changing Approaches to Teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–384.
- Trigwell, K., et Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77–87.
- Trigwell, K., et Prosser, M. (1997). Towards an Understanding of Individual Acts of Teaching and Learning. *Higher Education Research et Development*, 16(2), 241–252.
- Trigwell, K., et Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 401–424.

- Trigwell, K., et Prosser, M. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(Pt 2), 405–19.
- Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E., et Ramsden, P. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 251–264.
- Trigwell, K., Prosser, M., et Taylor, P. (1994). Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science. *Higher Education*, 27(1), 75–84.
- Trigwell, K., Prosser, M., et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Trowler, P., et Bamber, R. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79–93.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e ed.). Montréal, Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* (2e ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., Van Werven, H. I., et Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34, 105–122.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance: essai sur le vivant*. Paris: Éditions du Seuil.
- Vauffrey, C. (2011). Les meilleures pratiques de l'éducation 2.0. 10 ans d'utilisation des TIC en éducation. Dans *Rencontre d'Autrans* (pp. 1–6). Autrans.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Les Cahiers de Recherche En Éducation et En Formation*, (66), 33.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation. L'entretien d'explicitation* (7e édition). Issy-les-Moulineaux (France): ESF Éditeur.
- Viau-Guay, A. (2009). *Analyse de l'activités déployée par un ergonome lors de difficultés professionnelles: Contribution à la formation initiale Résumé*. Université Laval.
- Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action: des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Dans F. Yvon et F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologique et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 117–140). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Viens, J., Lepage, M., et Karsenti, T. (2010). Vers un changement de culture en enseignement supérieur. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 36(1), 13–23.
- Villame, T. (2004). Conception de systèmes d'assistance au conducteur: comment prendre en compte le caractère complexe, dynamique et situé de la conduite automobile? Cognition située et conception de systèmes d'assistance au conducteur. *@ctivités*, 1(5), 147–169.
- Virtanen, V., et Lindblom-Ylänne, S. (2009). University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. *Instructional Science*, 38(4),

355–370.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watts, M., et Becker, W. E. (2008). A Little More than Chalk and Talk: Results from a Third National Survey of Teaching Methods in Undergraduate Economics Courses. *The Journal of Economic Education*, 39(3), 273–286.
<http://doi.org/10.3200/JECE.39.3.273-286>
- Webb, G., et Murphy, D. (2000). Organisational approaches to staff development to support teaching and learning. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 4(1), 15–29.
- Wenger, E., McDermott, R., et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Weurlander, M., Stenfors-Hayes, T., et Stenfors-Hayes, T. (2008). Developing medical teachers' thinking and practice: impact of a staff development course. *Higher Education Research et Development*, 27(2), 143–153.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4e ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yoder, J. D., et Hochevar, C. M. (2005). Encouraging Active Learning Can Improve Students' Performance on Examinations, *2001*(2), 91–95.

ANNEXES

Annexe A – Lettre de sollicitation de nouveaux professeurs



8 juillet 2014

L'objet de la présente lettre est de vous inviter à participer à une étude intitulée « Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC ».

Pour les nouveaux professeur(e)s universitaires, les premières années de leur carrière sont des années fort occupées et mouvementées. On s'attend d'eux qu'ils ou elles développent des programmes de recherche et mettent en place des pratiques d'enseignement exemplaires où les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont appelées à jouer un rôle important. Afin de mieux comprendre cette réalité, cette étude vise à mieux comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeur(e)s universitaires et analyser comment les TIC s'intègrent dans ces pratiques d'enseignement.

Si vous acceptez, votre participation consistera à réaliser trois entrevues individuelles d'environ 90 minutes. Vous pourrez également participer à un groupe de discussion avec d'autres nouveaux professeurs pendant 90 minutes. Toutes ces rencontres seront enregistrées (audio).

En participant à cette étude, vous pourrez partager votre vécu comme nouveau professeur(e) et réfléchir à vos pratiques d'enseignement de manière respectueuse et constructive. De plus vous contribuerez à un meilleur accompagnement des nouveaux professeur(e)s lors de l'amorce de leur carrière et à l'amélioration de l'enseignement universitaire.

Votre participation à cette étude demeure totalement libre. Vous pourrez à tout moment mettre un terme à votre participation. Les données recueillies lors de cette étude demeureront anonymes, confidentielles. Au terme de ce projet, l'ensemble du matériel à l'exception des données anonymes sera détruit. Par ailleurs, en aucun cas, le matériel de recherche et les données ne seront accessibles au personnel de direction ou au vice-rectorat des ressources humaines de l'Université Laval. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2014-160 / 03-07-2014.

Cette étude est réalisée par Serge Gérin-Lajoie dans le cadre du programme de doctorat en technologie éducative de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Ce projet de doctorat est supervisé par Mme Anabelle Viau-Guay, professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval et chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Pour signifier votre intérêt, contactez Serge Gérin-Lajoie à l'adresse suivante : serge.gerin-lajoie.1@ulaval.ca

Merci et au plaisir

Serge Gérin-Lajoie

Annexe B - Guide d'entrevue pour première rencontre des nouveaux professeurs

GUIDE D'ENTREVUE POUR PREMIÈRE RENCONTRE

OUVERTURE DE LA RENCONTRE

Cette section a pour but de revenir sur l'ensemble du projet de recherche et présenter le chercheur.

- Présentation du projet et du formulaire de consentement
 - o Retour sur le but du projet de recherche.
 - o Résultats attendus pour le projet de recherche.
 - o Présentation des avantages, risques et inconvénients liés à la participation au projet.
 - o Mention du droit de retrait total ou partiel.
 - o Présentation des règles pour garantir la vie privée.
 - o Présentation des implications de la participation au projet de recherche.
- Signature du formulaire de consentement.
- Présentation du chercheur.

PARCOURS PROFESSIONNEL DU PROFESSEUR(E)

Cette section pour but de connaître le parcours professionnel du professeur(e).

- POUVEZ-VOUS PRÉSENTER VOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL?
 - o Quel parcours de formation avez-vous suivi avant d'enseigner à l'Université Laval (UL)?

- POUVEZ-VOUS PRÉSENTER VOTRE PARCOURS DE PROFESSEUR(E) UNIVERSITAIRE?
 - o Depuis quand enseignez-vous à l'UL ?
 - o À votre arrivée à l'UL, avez-vous bénéficié d'un allègement de tâche ? Si oui, quelle en a été la nature ?

- Avez-vous enseigné au niveau universitaire avant d'être à l'UL ?
- Détenez-vous un certificat ou une attestation de formation en enseignement ?
- Est-ce que vous avez participé à des activités de perfectionnement en pédagogie universitaire depuis votre arrivée à l'UL ?
- À quels programmes de formation avez-vous contribué? Dans quel contexte?
- Quels sont les principaux cours que vous avez donnés ?
- Est-ce qu'il y a une raison qui vous a poussé à devenir professeur(e) universitaire ?

IDENTIFICATION D'UN COURS À ANALYSER

Cette section pour but d'identifier un cours qui servira pour l'analyse des pratiques d'enseignement à partir de trace découlant de ce cours.

- POUVEZ-VOUS IDENTIFIER UN COURS PARMI VOS COURS QUI SELON VOUS REPRÉSENTE BIEN VOTRE ENSEIGNEMENT ?
 - Depuis combien de temps donnez-vous ce cours ?
 - Combien de fois l'avez-vous donné ?

- AURIEZ-VOUS DES TRACES MATÉRIELLES CONCERNANT LA PLANIFICATION, LA DIFFUSION OU L'ÉVALUATION DE CE COURS ?
 - Avez-vous un plan de cours ou un document de planification ?
 - Avez-vous du matériel didactique à partager ?
 - Avez-vous des exemplaires d'outils d'évaluation ?
 - Est-ce que ce cours utilise un site web ? Si, oui, pourrions-nous y avoir accès ?

PLANIFICATION DE L'ENTREVUE SUBSÉQUENTE

Cette section a pour but d'identifier le moment où se déroulera la prochaine entrevue après l'analyse des traces matérielles du cours ciblé.

- SERIEZ-VOUS DISPOSÉ À PLANIFIER LA PROCHAINE RENCONTRE ?

CLÔTURE DE L'ENTREVUE AVEC LE PROFESSEUR(E)

Cette section a pour but de conclure l'entrevue avec le professeur(e). Ces questions donnent la possibilité au participant de s'exprimer sur des sujets non traités dans l'entrevue ou simplement de revenir sur ce qui a déjà été dit.

- AVEZ-VOUS AUTRE CHOSE À DIRE OU À AJOUTER CONCERNANT VOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL ?
- AVEZ-VOUS AUTRE CHOSE À DIRE OU À AJOUTER CONCERNANT LE COURS CHOISI POUR LA POURSUITE DU PROJET ?
- AVEZ-VOUS QUELQUE CHOSE À AJOUTER SUR LE DÉROULEMENT DE CETTE ENTREVUE ?

Annexe C – Formulaire de consentement pour les nouveaux professeurs

Serge Gérin-Lajoie
Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC

1 de 4



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage



Formulaire de consentement – Entrevues individuelles nouveaux professeurs

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée par Serge Gérin-Lajoie, étudiant au doctorat en technologie éducative de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Cet étudiant-chercheur est associé au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRRES). Ce projet de doctorat est supervisé par Mme Anabelle Viau-Guay, professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

Pour les nouveaux professeur(e)s universitaires, les premières années de leur carrière sont des années fort occupées et mouvementées. On s'attend d'eux qu'ils ou elles développent des programmes de recherche et mettent en place des pratiques d'enseignement exemplaires où les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont appelées à jouer un rôle important. Afin de mieux comprendre cette réalité, cette étude vise à mieux comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeur(e)s universitaires et analyser comment les TIC s'intègrent dans ces pratiques d'enseignement.

Plus précisément, cette étude propose de s'intéresser aux éléments qui composent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs universitaires : les actions et décisions qui initient les pratiques d'enseignement, les savoirs culturels sur lesquels ils s'appuient dans leurs pratiques d'enseignement, les préoccupations qui les habitent dans leurs pratiques d'enseignement. Cette étude vise aussi à analyser dans quelle(s) mesure(s) les déterminants environnementaux (culture, perceptions, état de l'acteur) qui influencent les pratiques d'enseignement. Finalement, cette étude servira à pour but d'identifier des éléments qui modifient ou font évoluer les pratiques d'enseignement et qui pourraient être utilisées par centre de formation en pédagogie universitaire ou les conseillers pédagogiques pour changer les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs universitaires par le biais d'activités de développement professionnel.

Déroulement de la participation

Le chercheur se déplacera à votre bureau ou tout autre endroit qui vous conviendra pour réaliser une première entrevue d'une trentaine de minutes pour vous présenter le projet de recherche, cibler un cours pour lequel vos pratiques d'enseignement seront analysées et collecter quelques documents liés à ce cours.

Par la suite, deux autres entrevues individuelles seront réalisées en compagnie du chercheur. Ces entrevues se dérouleront à votre bureau ou tout autre endroit qui vous conviendra. Ces entrevues seront d'une durée approximative de 90 minutes. Au cours de celles-ci, vous serez invité à répondre à des questions puis à expliciter des éléments relatifs à vos pratiques d'enseignement. Les entrevues seront enregistrées (audio), puis retranscrites.

Si nécessaire une entrevue subséquente similaire sera réalisée. Au cours de celles-ci, vous serez invité à expliciter davantage des éléments

Formulaire de consentement des nouveaux professeurs
Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2014-160 / 03-07-2014.

Initiales _____

relatifs à vos pratiques d'enseignement. L'entrevue sera enregistrée (audio), puis retranscrite.

Enfin, précisons que vous serez également invité à participer à un groupe de discussion réunissant d'autres nouveaux professeurs et des conseillers en formations de l'Université Laval. Ce groupe de discussion sera d'une durée approximative de 90 minutes et sera organisé à l'Université Laval. Ce groupe de discussion sera animé par le chercheur. Au cours de cette activité, vous serez invité-e à vous exprimer sur les résultats de l'analyse des données qui auront été recueillies dans le cadre de ce projet de recherche et identifier des pistes de solution pour aider à l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Ces discussions seront enregistrées (audio), puis retranscrites.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

La participation à cette étude ne comporte aucun risque connu. Néanmoins, il est possible que vous ressentiez un inconfort associé à votre participation, notamment lors des entrevues. À cet effet, nous tenons à vous préciser que, à aucun moment et d'aucune façon, les données issues de la recherche ne pourront servir à des fins d'évaluation ou disciplinaires par votre direction facultaire ou le Vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université Laval. Les entrevues se font de manière respectueuse et ne visent aucunement à porter un jugement sur les compétences professionnelles des participants et des participantes. De plus, au besoin, il vous est possible de demander de l'aide aux ressources humaines de l'Université Laval dans le cadre du programme d'aide au personnel.

La participation à cette recherche implique d'y consacrer du temps, sur vos heures de travail. Cependant, en participant à cette étude, vous pourrez apporter une contribution majeure à la compréhension des pratiques propres aux nouveaux professeurs universitaires. Pour vous, la recherche pourra constituer une occasion privilégiée de mieux connaître votre activité professionnelle et de réfléchir à celle-ci, dans un contexte respectueux et constructif, sans être évalué. En outre, vous pourrez vous exprimer en regard d'enjeux qui vous touchent directement et contribuer à l'amélioration de la formation des nouveaux professeurs d'université.

Il est possible qu'au cours des entrevues émergent des idées, des prises de conscience ou l'identification de pistes d'améliorations pour vos pratiques d'enseignement. Comme ces éléments ne sont pas recherchés dans le cadre de ce projet de recherche, ils seront volontairement mis de côté par le chercheur qui mènera les entrevues. Toutefois, advenant qu'un besoin de discuter de ces éléments vous habite, il sera possible de rencontrer un conseiller en formation du Bureau des services pédagogiques ou de votre équipe facultaire afin d'en discuter après la conclusion de ce projet de recherche.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Si vous éprouvez de la fatigue ou un malaise à répondre aux questions, vous pourrez interrompre votre participation sans question de notre part.

Sachez qu'en cas de retrait de l'étude, la chercheuse ou un membre de l'équipe de recherche vérifiera auprès de vous si vous acceptez que les données soient conservées pour l'étude ou si vous préférez qu'elles soient détruites.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sur des ordinateurs protégés par un mot de passe. Les documents eux-mêmes seront également protégés par un mot de passe. L'ensemble des matériaux à l'exception des données anonymes seront détruits deux ans après la fin de la recherche, soit le 1^{er} juillet 2017;
- les données anonymes pourront éventuellement servir dans le cadre de projet de recherches similaires;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Formulaire de consentement des nouveaux professeurs

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2014-160 / 03-07-2014.

Initiales _____

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec le chercheur principal, Serge Gérin-Lajoie à l'adresse courriel suivante : serge.gerin.lajoie.1@ulaval.ca.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Consentement

Je consens à participer : Aux entrevues individuelles
 Au groupe de discussion

Je consens à ce que ma participation à l'entrevue de groupe soit enregistrée sur support audio Oui
 Non

Je consens à ce que ma participation aux entrevues individuelles soit enregistrée sur support audio et que ces enregistrements ne seront jamais diffusés. Oui
 Non

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : «Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. Les résultats ne seront pas disponibles avant avril 2015. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer le chercheur de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur

de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur

Date

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université Université Laval

Québec (Québec)

G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Télécopieur : 418-656-3846

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant

Annexe D - Guide d'entrevue pour rencontres subséquentes des nouveaux professeurs

GUIDE D'ENTREVUE DES RENCONTRE(S) SUBSÉQUENTE(S)

OUVERTURE DE LA RENCONTRE

Cette section a pour but de revenir sur l'ensemble du projet et vérifier que tout est correct pour le professeur(e).

- Retour sur le but du projet de recherche.
- Résultats attendus pour le projet de recherche.

- EST-CE QUE VOTRE PARTICIPATION AU PROJET SE CONTINUE ?

ANALYSE D'UNE TRACE

Cette section a pour but d'obtenir des verbalisations du professeur(e) par rapport à une première trace analysée par le chercheur. L'intention est d'obtenir une description extrinsèque de pratiques d'enseignement liée à cette trace et obtenir également une description intrinsèque.

- COMMENT DÉCRIRIEZ-VOUS L'ACTIVITÉ X?
 - Pouvez-vous me parler de comment s'est déroulé cette activité ?
 - Que cherchiez-vous à faire? Par quoi étiez-vous préoccupé ?
 - Quelles étaient vos attentes à ce moment ?
 - Quelle(s) réaction(s) des étudiants anticipiez-vous ?
 - Sur quoi vous êtes-vous basé pour (planifier, réaliser, modifier) cette activité X ?
 - Quelles étaient vos intentions pédagogiques ?

- Comment avez-vous considéré ces intentions dans la réalisation de l'activité X?
- Quels étaient les éléments à considérer pour (planifier, réaliser, modifier) cette activité X?
- Comment avez-vous considéré ces éléments dans la réalisation de l'activité X?
- Quels outils avez-vous utilisés pour (planifier, réaliser, modifier) cette activité X ?
- Comment avez-vous utilisé ces outils dans la réalisation de l'activité X?
- Avez-vous appris quelque chose lors de cette activité X ?

Ces questions pourront être utilisées de manière répétitive en fonction des traces utilisées pour confronter le professeur(e) lors de cette entrevue et lors de l'éventuelle entrevue subséquente.

OUVERTURE VERS L'AMÉLIORATION

Cette section a pour but d'obtenir des verbalisations du professeur(e) par rapport à d'éventuelle(s) modification(s) à apporter à son cours et ses pratiques d'enseignement

- SI VOUS AVIEZ À APPORTER DES MODIFICATIONS OU DES AMÉLIORATIONS À VOTRE COURS, QUE FERIEZ-VOUS ?
- COMMENT FERIEZ-VOUS CES MODIFICATIONS ?
- SI VOUS AVIEZ À APPORTER DES MODIFICATIONS OU DES AMÉLIORATIONS À VOS ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT EN GÉNÉRAL, QUE FERIEZ-VOUS ?
- COMMENT FERIEZ-VOUS CES MODIFICATIONS ?

CLÔTURE DE L'ENTREVUE AVEC LE PROFESSEUR(E)

Cette section vise à conclure l'entrevue. Ces questions donnent également la possibilité aux participants de s'exprimer sur des sujets non traités dans l'entrevue ou simplement de revenir sur ce qui a déjà été dit dans le cadre de cette entrevue ou du projet de recherche

- AVEZ-VOUS QUELQUE CHOSE À DIRE OU À AJOUTER SUR LES DIFFÉRENTES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DONT NOUS AVONS DISCUTÉES ?
- AVEZ-VOUS QUELQUE CHOSE À DIRE OU À AJOUTER SUR LES DIFFÉRENTES MODIFICATIONS OU AMÉLIORATIONS ENVISAGÉES À VOS ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ?
- AVEZ-VOUS QUELQUE CHOSE À AJOUTER SUR LE DÉROULEMENT DE CETTE ENTREVUE ?
- AVEZ-VOUS QUELQUE CHOSE À AJOUTER SUR LE DÉROULEMENT DE CE PROJET DE RECHERCHE ?

Merci de votre collaboration!

Lors de la dernière entrevue, il sera rappelé que le professeur(e) aura le loisir de demander une rencontre supplémentaire avec le chercheur, après la validation en groupe, afin de discuter des pistes d'analyse, de réflexion et d'amélioration qui pourraient avoir surgi lors des entrevues.

Annexe E – Lettre de sollicitation des nouveaux professeurs pour groupe de discussion



26 mai 2017

L'objet de la présente lettre est de vous inviter à participer à une étude intitulée « Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC ».

Pour les nouveaux professeur(e)s universitaires, les premières années de leur carrière sont des années occupées et mouvementées. On s'attend d'eux qu'ils ou elles développent des programmes de recherche et mettent en place des pratiques d'enseignement exemplaires où les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont appelées à jouer un rôle important. Afin de mieux comprendre cette réalité, cette étude vise à mieux comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeur(e)s universitaires et analyser comment les TIC s'intègrent dans ces pratiques d'enseignement.

Si vous acceptez, votre participation consistera à participer à un groupe de discussion avec d'autres nouveaux professeurs pendant 90 minutes. Cette rencontre sera enregistrée (audio).

En participant à cette étude, vous pourrez partager votre vécu comme nouveau professeur(e) et réfléchir à vos pratiques d'enseignement de manière respectueuse et constructive. De plus vous contribuerez à un meilleur accompagnement des nouveaux professeur(e)s lors de l'amorce de leur carrière et à l'amélioration de l'enseignement universitaire.

Votre participation à cette étude demeure totalement libre. Vous pourrez à tout moment mettre un terme à votre participation. Les données recueillies lors de cette étude demeureront anonymes, confidentielles. Au terme de ce projet, l'ensemble du matériel à l'exception des données anonymes sera détruit. Par ailleurs, en aucun cas, le matériel de recherche et les données ne seront accessibles au personnel de direction ou au vice-rectorat des ressources humaines de l'Université Laval. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2014-160 / 03-07-2014.

Cette étude est réalisée par Serge Gérin-Lajoie dans le cadre du programme de doctorat en technologie éducative de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Ce projet de doctorat est supervisé par Mme Anabelle Viau-Guay, professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval et chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRÉRES).

Pour signifier votre intérêt, contactez Serge Gérin-Lajoie à l'adresse suivante : serge.gerin-lajoie.1@ulaval.ca

Merci et au plaisir

Serge Gérin-Lajoie

Annexe F – Lettre de sollicitation de conseillers pédagogiques pour groupe de discussion



**UNIVERSITÉ
LAVAL**

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage



Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

30 mai 2017

Aux conseillers et conseillères pédagogiques de l'Université Laval,

L'objet de la présente lettre est de vous inviter à participer à une étude intitulée « Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC ».

Pour les nouveaux professeur(e)s universitaires, les premières années de leur carrière sont des années fort occupées et mouvementées. On s'attend d'eux qu'ils ou elles développent des programmes de recherche et mettent en place des pratiques d'enseignement exemplaires où les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont appelées à jouer un rôle important. Afin de mieux comprendre cette réalité, cette étude vise à mieux comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeur(e)s universitaires et analyser comment les TIC s'intègrent dans ces pratiques d'enseignement.

Si vous acceptez, votre participation consistera à participer à un groupe de discussion avec d'autres conseillers en formation pendant 90 minutes. Cette rencontre devrait avoir lieu dans les premières semaines du mois de juin. Cette rencontre sera enregistrée (audio).

En participant à cette étude, vous pourrez contribuer à un meilleur accompagnement des nouveaux professeur(e)s lors de l'amorce de leur carrière et à l'amélioration de l'enseignement universitaire.

Votre participation à cette étude demeure totalement libre. Les données recueillies lors de cette étude demeureront anonymes, confidentielles. Au terme de ce projet, l'ensemble du matériel à l'exception des données anonymes sera détruit. Par ailleurs, en aucun cas, le matériel de recherche et les données ne seront accessibles au personnel de direction ou au vice-rectorat des ressources humaines de l'Université Laval. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2014-160 / 03-07-2014.

Cette étude est réalisée par Serge Gérin-Lajoie dans le cadre du programme de doctorat en technologie éducative de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Ce projet de doctorat est supervisé par Mme Anabelle Viau-Guay, professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval et chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Pour signifier votre intérêt, contactez Serge Gérin-Lajoie à l'adresse suivante : serge.gerin-lajoie.1@ulaval.ca.

Merci et au plaisir

Serge Gérin-Lajoie
Doctorant en technologie éducative

Annexe G – Formulaire de consentement pour les nouveaux professeurs pour groupe de discussion

Serge Gérin-Lajoie
Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC

1 de 3



Formulaire de consentement – Entrevues de groupe conseiller pédagogiques

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée par Serge Gérin-Lajoie, étudiant au doctorat en technologie éducative de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Cet étudiant-chercheur est associé au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRRES). Ce projet de doctorat est supervisé par Mme Anabelle Viau-Guay, professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

Pour les nouveaux professeur(e)s universitaires, les premières années de leur carrière sont des années fort occupées et mouvementées. On s'attend d'eux qu'ils ou elles développent des programmes de recherche et mettent en place des pratiques d'enseignement exemplaires où les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont appelées à jouer un rôle important. Afin de mieux comprendre cette réalité, cette étude vise à mieux comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeur(e)s universitaires et analyser comment les TIC s'intègrent dans ces pratiques d'enseignement.

Plus précisément, cette étude propose de s'intéresser aux éléments qui composent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs universitaires : les actions et décisions qui initient les pratiques d'enseignement, les savoirs culturels sur lesquels ils s'appuient dans leurs pratiques d'enseignement, les préoccupations qui les habitent dans leurs pratiques d'enseignement. Cette étude vise aussi à analyser dans quelle(s) mesure(s) les déterminants environnementaux (culture, perceptions, état de l'acteur) qui influencent les pratiques d'enseignement. Finalement, cette étude servira à pour but d'identifier des éléments qui modifient ou font évoluer les pratiques d'enseignement et qui pourraient être utilisées par centre de formation en pédagogie universitaire ou les conseillers pédagogiques pour changer les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs universitaires par le biais d'activité de développement professionnel.

Déroulement de la participation

Un groupe de discussion d'une durée approximative de 90 minutes sera organisé à l'Université Laval. Ce groupe de discussion sera animé par Serge Gérin-Lajoie. Au cours de cette activité, vous serez invité à vous exprimer sur les résultats de l'analyse des données qui auront été recueillies dans le cadre de ce projet de recherche et identifier des pistes de solution pour aider à l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Ces discussions seront enregistrées (audio), puis retranscrites.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

La participation à cette étude ne comporte aucun risque connu. Néanmoins, il est possible que vous ressentiez un inconfort associé à votre participation. À cet effet, nous tenons à vous préciser que, à aucun moment et d'aucune façon, les données issues de la recherche ne pourront servir à des fins d'évaluation ou disciplinaires par votre direction facultaire ou le Vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université Laval. Les entrevues se font de manière respectueuse et ne visent aucunement à porter un jugement sur les compétences

Formulaire de consentement des conseillers pédagogiques – Entrevue de groupe
Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2014-160 / 03-07-2014.

Initiales _____

professionnelles des participants et des participantes.

La participation à cette recherche implique d'y consacrer du temps, sur vos heures de travail. Cependant, en participant à cette étude, vous pouvez apporter une contribution majeure à la compréhension des pratiques propres aux nouveaux professeurs universitaires. Pour vous, la recherche pourra constituer une occasion privilégiée de mieux connaître votre activité professionnelle et de réfléchir à celle-ci. En outre, vous pourrez vous exprimer en regard d'enjeux qui vous touchent directement et contribuer à l'amélioration de la formation des nouveaux professeurs d'université.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Si vous éprouvez de la fatigue ou un malaise à répondre aux questions, vous pourrez interrompre votre participation sans question de notre part.

Sachez qu'en cas de retrait de l'étude, la chercheuse ou un membre de l'équipe de recherche vérifiera auprès de vous si vous acceptez que les données soient conservées pour l'étude ou si vous préférez qu'elles soient détruites.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sur des ordinateurs protégés par un mot de passe. Les documents eux-mêmes seront également protégés par un mot de passe. L'ensemble des matériaux à l'exception des données anonymes seront détruits deux ans après la fin de la recherche, soit le 1^{er} juillet 2017;
- les données anonymes pourront éventuellement servir dans le cadre de projet de recherches similaires;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Il est à noter que la confidentialité des renseignements fournis par les participants à l'entrevue de groupe est tributaire de l'attitude des participants à cet égard.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec le chercheur principal, Serge Gérin-Lajoie à l'adresse courriel suivante : serge.gerin.lajoie.1@ulaval.ca.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Consentement

Je consens à ce que ma participation à l'entrevue de groupe soit enregistrée sur support audio

- Oui
 Non

Signatures

Je soussigné(e) _____, consens librement à participer à la recherche intitulée : «Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur

Date

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université Université Laval

Québec (Québec)

G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Télécopieur : 418-656-3846

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant

Annexe H – Formulaire de consentement pour les conseillers pédagogiques pour groupe de discussion

Serge Gérin-Lajoie

Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC

1 de 3



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage



Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
CRRES

Formulaire de consentement – Entrevues de groupe nouveaux professeurs

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée par Serge Gérin-Lajoie, étudiant au doctorat en technologie éducative de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Cet étudiant-chercheur est associé au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRRES). Ce projet de doctorat est supervisé par Mme Anabelle Viau-Guay, professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

Pour les nouveaux professeur(e)s universitaires, les premières années de leur carrière sont des années fort occupées et mouvementées. On s'attend d'eux qu'ils ou elles développent des programmes de recherche et mettent en place des pratiques d'enseignement exemplaires où les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont appelées à jouer un rôle important. Afin de mieux comprendre cette réalité, cette étude vise à mieux comprendre les pratiques d'enseignement des nouveaux professeur(e)s universitaires et analyser comment les TIC s'intègrent dans ces pratiques d'enseignement.

Plus précisément, cette étude propose de s'intéresser aux éléments qui composent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs universitaires : les actions et décisions qui initient les pratiques d'enseignement, les savoirs culturels sur lesquels ils s'appuient dans leurs pratiques d'enseignement, les préoccupations qui les habitent dans leurs pratiques d'enseignement. Cette étude vise aussi à analyser dans quelle(s) mesure(s) les déterminants environnementaux (culture, perceptions, état de l'acteur) qui influencent les pratiques d'enseignement. Finalement, cette étude a pour but d'identifier des éléments qui modifient ou font évoluer les pratiques d'enseignement et qui pourraient être utilisées par centre de formation en pédagogie universitaire ou les conseillers pédagogiques pour changer les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs universitaires par le biais d'activité de développement professionnel.

Déroulement de la participation

Un groupe de discussion d'une durée approximative de 90 minutes sera organisé à l'Université Laval. Ce groupe de discussion sera animé par Serge Gérin-Lajoie. Au cours de cette activité, vous serez invité à vous exprimer sur les résultats de l'analyse des données qui auront été recueillies dans le cadre de ce projet de recherche et identifier des pistes de solution pour aider à l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Ces discussions seront enregistrées (audio), puis retranscrites.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

La participation à cette étude ne comporte aucun risque connu. Néanmoins, il est possible que vous ressentiez un inconfort associé à votre participation, notamment lors des entrevues. À cet effet, nous tenons à vous préciser que, à aucun moment et d'aucune façon, les données issues de la recherche ne pourront servir à des fins d'évaluation ou disciplinaires par votre direction facultaire ou le Vice-rectorat aux ressources humaines de l'Université Laval. Les entrevues se font de manière respectueuse et ne visent aucunement à porter un jugement

Formulaire de consentement des nouveaux professeurs – Entrevue de groupe

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2014-160 / 03-07-2014.

Initiales _____

Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC

sur les compétences professionnelles des participants et des participantes. De plus, au besoin, il vous est possible de demander de l'aide aux ressources humaines de l'Université Laval dans le cadre du programme d'aide au personnel.

La participation à cette recherche implique d'y consacrer du temps, sur vos heures de travail. Cependant, en participant à cette étude, vous pourrez apporter une contribution majeure à la compréhension des pratiques propres aux nouveaux professeurs universitaires. Pour vous, la recherche pourra constituer une occasion privilégiée de mieux connaître votre activité professionnelle et de réfléchir à celle-ci, dans un contexte respectueux et constructif, sans être évalué. En outre, vous pourrez vous exprimer en regard d'enjeux qui vous touchent directement et contribuer à l'amélioration de la formation des nouveaux professeurs d'université.

Il est possible qu'au cours des entrevues émergent des idées, des prises de conscience ou l'identification de pistes d'améliorations pour vos pratiques d'enseignement. Comme ces éléments ne sont pas recherchés dans le cadre de ce projet de recherche, ils seront volontairement mis de côté par le chercheur qui mènera les entrevues. Toutefois, advenant qu'un besoin de discuter de ces éléments vous habite, il sera possible de rencontrer un conseiller en formation du Bureau des services pédagogiques ou de votre équipe facultaire afin d'en discuter après la conclusion de ce projet de recherche.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Si vous éprouvez de la fatigue ou un malaise à répondre aux questions, vous pourrez interrompre votre participation sans question de notre part.

Sachez qu'en cas de retrait de l'étude, la chercheuse ou un membre de l'équipe de recherche vérifiera auprès de vous si vous acceptez que les données soient conservées pour l'étude ou si vous préférez qu'elles soient détruites.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sur des ordinateurs protégés par un mot de passe. Les documents eux-mêmes seront également protégés par un mot de passe. L'ensemble des matériaux à l'exception des données anonymes seront détruits deux ans après la fin de la recherche, soit le 1^{er} juillet 2017;
- les données anonymes pourront éventuellement servir dans le cadre de projets de recherches similaires;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Il est à noter que la confidentialité des renseignements fournis par les participants à l'entrevue de groupe est tributaire de l'attitude des participants à cet égard.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec le chercheur principal, Serge Gérin-Lajoie à l'adresse courriel suivante : serge.gerin.lajoie.1@ulaval.ca.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Formulaire de consentement des nouveaux professeurs – Entrevue de groupe

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2014-160 / 03-07-2014.

Initiales _____

Je consens à ce que ma participation à l'entrevue de groupe soit enregistrée sur support audio Oui
 Non

Signature

Je soussigné(e) _____, consens librement à participer à la recherche intitulée : «Analyse des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'université en contexte d'intégration des TIC ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur

Date

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université Université Laval

Québec (Québec)

G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Télécopieur : 418-656-3846

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant

Initiales _____

Annexe I – Catégories de préoccupations ou d’engagements pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Catégories de préoccupations ou d’engagements pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Définitions	Exemples
Envers les étudiant(e)s	Assurer un bon déroulement des séances du cours pour les étudiants	Préoccupation qui vise à assurer le bon déroulement des séances du cours pour les étudiants.	Situer les étudiants dans le déroulement du cours. (Participante 3)
	Assurer un bon déroulement du cours pour les étudiants	Préoccupation qui vise à assurer le bon déroulement général du cours pour les étudiants.	Présenter le plan et les objectifs de la séance après les discussions. (Participant 1)
	Assurer un respect entre les étudiants	Préoccupation qui vise à assurer un respect entre les étudiants.	S’assurer que les étudiants adoptent une attitude professionnelle face aux autres lors des rencontres sous forme de séminaire. (Participante 3)
	Choisir un matériel d’enseignement adapté pour les étudiants	Préoccupation que le matériel d’enseignement utilisé dans le cours convienne aux étudiants.	Trouver des articles scientifiques en lien avec le contenu du cours et les projets de maîtrise ou de carrière des étudiants. (Participante 2)
	Choisir les bons contenus à enseigner dans le cours pour les étudiants	Préoccupation qui vise à ce que les étudiants apprennent des contenus pertinents et d’un niveau adéquat.	Intégrer des contenus théoriques pour arriver à faire comprendre aux étudiants la globalité des connaissances. (Participant 1)
	Connaître les caractéristiques des étudiants	Préoccupation qui vise à connaître les caractéristiques des étudiants dans le cours.	Cerner le profil des étudiants qui ont fait les autres cours apparentés dans le programme de maîtrise professionnelle. (Participant 1)
	Considérer la charge de travail demandée aux étudiants	Préoccupation qui vise à considérer la charge de travail demandée aux étudiants dans le cours.	Éviter la surcharge de travail chez les étudiants pendant la session. (Participante 3)
Faciliter la réalisation des évaluations	Préoccupation qui vise à faciliter le déroulement des évaluations pour les étudiants.	Aider les étudiants à rédiger leur travail de recherche. (Participante 3)	

Catégories de préoccupations ou d'engagements pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Définitions	Exemples
	Faire apprendre les étudiants	Préoccupation pour que les étudiants apprennent dans le cours.	Permettre aux étudiants de bien intégrer les notions du cours. (Participant 4)
	Faire en sorte que les étudiants perçoivent positivement le cours	Préoccupation pour que les étudiants perçoivent positivement le cours.	Éviter d'utiliser des vidéos de sorte que les étudiants pensent que le professeur ne veut pas enseigner. (Participant 1)
	Faire participer les étudiants lors des échanges	Préoccupation qui vise à faire participer lors des échanges et discussions.	Impliquer les étudiants les discussions en sous-groupes. (Participant 3)
	Faire réaliser des exercices pratiques	Préoccupation qui vise à faire pratiquer les étudiants dans des exercices.	Permettre aux étudiants de pratiquer à partir de données réelles issues de bases de données. (Participant 2)
	Favoriser l'émulation entre les étudiants	Préoccupation qui vise à ce qu'il y ait une émulation entre les étudiants.	Faire en sorte que les étudiants comparent leur niveau de préparation aux rencontres et d'avancement de leurs travaux entre eux. (Participant 3)
	Fournir du matériel d'enseignement de qualité	Préoccupation pour que les étudiants aient accès à du matériel d'enseignement de qualité.	Présenter des capsules narrées qui ne soient pas trop longues. (Participant 4)
	Intéresser les étudiants au cours	Préoccupation qui vise à ce que les étudiants soient intéressés par le cours.	Conserver l'attention et l'intérêt des étudiants lors des exposés. (Participant 1)
	Offrir un cours de qualité	Préoccupation pour les étudiants puissent suivre un cours de qualité.	S'assurer que l'enseignement est clair et que les contenus sont pertinents. (Participant 1)
	Outiller les étudiants dans le domaine disciplinaire	Préoccupation pour que les étudiants puissent être outillés pour travailler dans leur futur domaine disciplinaire.	Permettre aux étudiants d'être confrontés au regard de la littérature scientifique. (Participant 2)
	Permettre aux étudiants d'évaluer le cours	Préoccupation pour que les étudiants puissent évaluer l'enseignement dans le cours.	Solliciter l'avis des étudiants sur le cours. (Participant 3)
	Permettre aux étudiants d'être évalués individuellement	Préoccupation qui vise à planifier les évaluations de telle sorte qu'elles puissent permettre d'évaluer les apprentissages individuels des étudiants et ce qui est attendu d'eux.	Accorder suffisamment de points aux évaluations individuelles pour permettre de différencier les meilleurs étudiants en fonction de leurs résultats. (Participant 2)
	Rendre cohérence les évaluations du cours	Préoccupation qui vise à assurer une cohérence entre les évaluations et les contenus abordés	Rendre les évaluations cohérentes et pertinentes avec les contenus du cours et les pratiques

Catégories de préoccupations ou d'engagements pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Définitions	Exemples
Engagements pédagogiques envers le cours		dans le cours ainsi que les objectifs ou compétences du cours.	professionnelles des étudiants. (Participant 3)
	Rendre cohérent le cours dans le programme d'études	Préoccupation qui vise à intégrer le cours dans le ou les programmes d'études où il est offert.	S'assurer que les étudiants fassent les apprentissages-clés prévus pour le cours dans le plan-cadre du programme. (Participant 3)
	Répondre aux besoins, attentes et intérêts des étudiants	Préoccupation qui vise à répondre aux besoins, attentes et intérêts des étudiants.	Utiliser des cas qui peuvent être près des intérêts des étudiants, soit des cas locaux ou connus dans le domaine disciplinaire. (Participant 1)
	Respect de la confidentialité des étudiants	Préoccupation qui vise à respecter les besoins de confidentialité éventuels des étudiants.	Respecter le choix des étudiants de poser leur question individuellement par courriel afin de ne pas montrer qu'ils ont des questions. (Participant 2)
	Respecter la planification du cours	Préoccupation qui vise à respecter la planification du cours qui a été présentée aux étudiants.	Respecter le plan de cours fourni aux étudiants. (Participant 1)
	Soutenir les étudiants	Préoccupation qui vise à aider, conseillers, accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage dans le cours.	Surveiller les étudiants qui démontrent ne pas comprendre. (Participant 1)
	Utiliser de bonnes méthodes d'enseignement	Préoccupation qui vise à choisir des méthodes d'enseignement qui aident à l'apprentissage des étudiants.	Fournir aux étudiants des exemples détaillés et concrets. (Participant 2)
	Utiliser judicieusement les TIC	Préoccupation qui vise à utiliser de façon adéquate les TIC.	Éviter de bombarder les étudiants avec des courriels portant sur des nouvelles en lien avec le cours. (Participant 2)
	Vérifier les apprentissages des étudiants	Préoccupation qui vise à fournir des possibilités aux étudiants de vérifier leurs apprentissages.	Fournir une occasion d'évaluation formative aux étudiants. (Participant 3)
	Améliorer le cours	Préoccupation qui vise à améliorer le cours.	Améliorer les stratégies pédagogiques à distance et en classe. (Participant 3)
Assurer un bon déroulement des séances du cours	Préoccupation qui vise à ce que les séances du cours se déroulent bien.	Faire en sorte que les personnes-ressources relancent les discussions de la même manière.	

Catégories de préoccupations ou d'engagements pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Définitions	Exemples
	Assurer un bon déroulement du cours	Préoccupation qui vise que le cours se déroule bien.	(Participant 4) Faire avancer le déroulement du cours indépendamment du moment des remises des travaux notés. (Participant 2)
	Choisir le bon matériel d'enseignement pour le cours	Préoccupation qui vise à ce que le matériel d'enseignement utilisé dans le cours soit pertinent	Éviter d'avoir trop de textes en lien avec les mêmes régions géographiques. (Participant 1)
	Choisir des contenus pertinents à enseigner dans le cours	Préoccupation qui vise à ce que les contenus à aborder dans le cours soient pertinents.	Offrir des notes de cours axées sur l'essentiel de la résolution de problème. (Participant 4)
	Évaluer le cours	Préoccupation qui vise à obtenir une évaluation du cours.	Hausser le nombre de répondants pour l'évaluation de la fin de semaine de formation. (Participant 4)
	Faciliter le déroulement des évaluations	Préoccupation qui vise à ce que les évaluations prévues dans le cours se déroulent bien.	S'assurer que les travaux de recherche se déroulent bien. (Participant 3)
	Favoriser les échanges et la participation	Préoccupation qui vise à ce que des échanges et des discussions aient lieu dans le cours	Obtenir des réflexions et des échanges à propos des éléments de contenus à aborder et selon les angles de réflexion souhaités. (Participant 1)
	Permettre la réalisation d'exercices pratiques	Préoccupation qui vise à assurer la présence d'exercices pratiques dans le cours.	Offrir des exercices pratiques qui permettent de couvrir les fondements théoriques. (Participant 2)
	Utiliser du matériel d'enseignement de qualité	Préoccupation qui vise à ce que le matériel d'enseignement du cours soit de qualité	Mettre à jour le site web du cours. (Participant 4)
	Organiser adéquatement le cours	Préoccupation qui vise à ce que l'organisation du cours soit cohérente et adéquate.	Éliminer la redondance observée dans les contenus associés aux séances du cours. (Participant 1)
	Planifier les évaluations du cours	Préoccupation pour que les évaluations dans le cours soient prévues et bien préparées.	Assurer une évaluation des travaux d'équipe équitable. (Participant 3)
	Respecter la planification du cours	Préoccupation qui vise à ce que la planification du cours soit respectée	Respecter la séquence-type pour le cours. (Participant 1)
	Utiliser de bonnes méthodes	Préoccupation sur le choix de bonnes méthodes	Permettre des apprentissages d'une autre façon

Catégories de préoccupations ou d'engagements pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Définitions	Exemples
Envers le professeur	d'enseignement	d'enseignement ou de stratégies pédagogiques dans le cours.	que seulement l'enseignement magistral. (Participant 1)
	Utiliser l'environnement numérique d'études dans le cours	Préoccupation liée à l'utilisation de l'environnement numérique d'études.	Utiliser l'environnement numérique d'études au maximum pour les besoins du cours. (Participante 4)
	Valider la planification du cours	Préoccupation liée à la validation du cours de la planification du cours.	Valider les libellés des apprentissages-clés choisis pour le cours. (Participante 3)
	Améliorer ses pratiques d'enseignement	Préoccupation liée à l'amélioration des pratiques d'enseignement du professeur.	Valider ses pratiques d'enseignement. (Participant 1)
	Assurer un bon déroulement du cours pour le professeur	Préoccupation qui vise à assurer un bon déroulement du cours pour le professeur.	Éviter de manquer de temps pour aborder des notions importantes. (Participante 3)
	Choisir les contenus à enseigner dans son cours intéressant pour le professeur.	Préoccupation qui vise à considérer les préférences du professeur dans les contenus à aborder dans le cours.	Éviter d'enseigner quelque chose avec lequel, elle n'est pas d'accord. (Participante 2)
	Être à l'aise avec les TIC avant de les utiliser	Préoccupation du professeur liée à l'utilisation des TIC.	Contrôler les outils technologiques avant de les utiliser en contexte d'apprentissage. (Participant 1)
	Être un enseignant modèle	Préoccupation liée à l'image que se donne le professeur sur son statut.	Jouer son rôle d'enseignant responsable du cours. (Participant 1)
	Évaluer l'enseignement dans son cours	Préoccupation du professeur qui vise à évaluer son cours.	Obtenir une rétroaction sur le déroulement de son cours et son enseignement. (Participante 2)
	Faciliter la correction des travaux des étudiants	Préoccupation du professeur à propos du déroulement des évaluations.	Diminuer le temps de correction. (Participante 3)
	Gérer son temps consacré à la préparation de son cours	Préoccupation du professeur à propos du temps qu'il consacre à la préparation de son cours.	Éviter de passer trop de temps à préparer son cours. (Participante 2)
	Identifier des activités d'apprentissage pour son cours	Préoccupation du professeur pour connaître quelles sont les activités d'apprentissages dans les autres cours et comment elles se déroulent.	Identifier si les autres enseignants font des travaux d'équipes et individuels. (Participant 1)
	Maîtriser les contenus à aborder dans son cours	Préoccupation du professeur à propos de sa maîtrise des contenus à enseigner.	Éviter que les incompréhensions des étudiants amènent le professeur dans une situation où il

Catégories de préoccupations ou d'engagements pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Catégories de préoccupations	Sous-catégories	Définitions	Exemples
	Préparer son matériel d'enseignement	Préoccupation du professeur liée à la préparation de son matériel d'enseignement.	ne sait pas. (Participant 1) Donner une couleur personnelle dans les notes de cours en lien avec l'expertise de la professeure dans le domaine disciplinaire. (Participant 2)
Envers son entourage	Utiliser l'environnement numérique d'études Considérer l'apport des personnes-ressources au cours Former les personnes-ressources Gérer les personnes-ressources	Préoccupation du professeur liée à l'utilisation de l'environnement numérique d'études. Préoccupation liée à la considération de ce que les personnes-ressources peuvent apporter au cours. Préoccupation liée à la formation ou au et aux outils pour le travail des personnes-ressources. Préoccupation liée à la gestion des personnes-ressources.	Apprendre à utiliser davantage l'environnement numérique d'études. (Participant 2) Considérer les commentaires et les propositions de modifications des personnes-ressources. (Participant 4) S'assurer que les superviseurs soient bien préparés pour les séminaires. (Participant 3)) Fidéliser les personnes-ressources. (Participant 4)
Envers l'établissement	Soutenir les personnes-ressources Rendre cohérent le cours dans le programme d'études Répondre aux attentes de la direction	Préoccupation pour soutenir le travail des personnes-ressources dans le cours. Préoccupation liée à l'intégration du cours dans le ou les programmes d'études où il est offert. Préoccupation qui vise à répondre aux attentes de la direction.	Rassurer les nouvelles personnes-ressources. (Participant 4) Éviter la redondance entre les cours du programme de doctorat dans le même domaine disciplinaire. (Participant 2) Répondre à l'exigence formulée par la direction de département d'utiliser un site web de cours. (Participant 1)

Annexe J – Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires.

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
<u>Contenu (C)</u>				
Connaissances de la planification du cours		X	Connaissance spécifique sur les contenus du cours liée à la planification du cours.	Certains éléments de contenu sont plus importants que d'autres et sont considérés comme essentiels de la part du professeur. (Participant 1)
Connaissances de ses collègues enseignants		X	Connaissance spécifique sur les contenus du cours liée aux collègues enseignants.	Chaque enseignant du département possède une expertise disciplinaire. (Participant 1)
Connaissances du domaine disciplinaire	X	X	Connaissance générale ou spécifique sur le domaine disciplinaire du cours.	Les concepts et théories du domaine socioculturel s'appliquent dans des analyses du type ethnographique. (Participant 3)
Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources		X	Connaissance spécifique sur les contenus du cours liée aux auxiliaires ou personnes-ressources qui collaborent au cours.	Les personnes-ressources sont des professionnels qui travaillent à temps plein dans le domaine disciplinaire. (Participant 4)
<u>Pédagogique (P)</u>				
Caractéristiques de la carrière du professeur		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à la carrière du professeur.	Le professeur a déjà enseigné à titre de chargé de cours dans l'université. (Participant 1)
Caractéristiques de la salle de classe		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à la salle de cours du cours.	Le tableau de la salle de cours n'est pas très grand. (Participant 2)
Caractéristiques du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée aux caractéristiques du cours.	Le cours est un cours d'un crédit. (Participant 4)
Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au matériel d'enseignement du cours.	Les notes de cours contiennent des exemples. (Participant 2)
Connaissances de la direction envers le cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée aux perceptions de la direction à	Selon la direction de département, il n'est pas certain que faire un examen représente une bonne idée. (Participant 1)

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
			propos du cours.	
Connaissances de l'établissement		X	Connaissance pédagogique spécifique liée aux particularités de l'établissement, de la faculté ou du département.	Dans la faculté, les étudiants contestent beaucoup leurs résultats pour les évaluations. (Participant 3)
Connaissances de l'expérience d'enseignement de ses collègues et auxiliaires		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à l'expérience pédagogique des collègues et auxiliaires d'enseignement.	Ses collègues enseignants ont de l'expérience en enseignement dans le programme de maîtrise professionnelle. (Participant 1)
Connaissances de son entourage		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à l'expérience d'enseignement des membres de son entourage	Un membre de sa famille proche utilisait des questions à choix multiples dans ses examens. (Participant 1)
Connaissances des étudiants du cours	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée aux caractéristiques des étudiants qui suivent le cours.	Les étudiants n'ont qu'une allocation de 4 heures par semaine pour travailler sur leur cours. (Participant 2)
Connaissances des étudiants du cours lors de la session A-14		X	Connaissance pédagogique spécifique liée aux caractéristiques des étudiants qui suivent le cours à la session d'automne 2014.	Le cours est suivi par un petit groupe d'étudiants. (Participant 2)
Connaissances des étudiants en général	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique sur les étudiants universitaires.	Au niveau de la maîtrise, les étudiants ont une certaine autonomie dans leurs apprentissages. (Participant 3)
Connaissances des pratiques d'enseignement de ses collègues et auxiliaires	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique sur les pratiques d'enseignement des collègues et auxiliaires d'enseignement.	Certains enseignants expérimentés animent des groupes et questionnent les étudiants de manière à aller les chercher. (Participant 1)
Connaissances du déroulement du cours - actions du professeur		X	Connaissance pédagogique spécifique liée aux actions du professeur dans le déroulement du cours.	Lors des présentations, des exemples concrets sont réalisés directement en classe. (Participant 2)
Connaissances du déroulement du cours - activités d'apprentissage		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au déroulement des activités d'apprentissage du cours.	Lors des discussions, les étudiants portent des jugements. (Participant 3)
Connaissances du déroulement du cours - apprentissages des étudiants		X	Connaissance pédagogique spécifique liée aux apprentissages des étudiants pendant le cours.	Il n'est pas nécessaire de s'inquiéter parce que les étudiants ne semblent pas comprendre lors des exposés théoriques. (Participant 2)
Connaissances du déroulement du cours - climat		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au climat d'apprentissage dans le	Les étudiants et la professeure se connaissent de plus en plus. (Participant 2)

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
d'apprentissage			cours.	
Connaissances du déroulement du cours - comportement des étudiants		X	Connaissance pédagogique spécifique liée aux comportements des étudiants dans le déroulement du cours.	Il y a toujours des étudiants qui arrivent en retard à la rencontre avec tous les étudiants. (Participante 4)
Connaissances du déroulement du cours - connaissances sur sa personne		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au professeur(e) lors du déroulement du cours.	Le professeur hésite à circuler parmi les étudiants parce qu'il est intimidé par la présence des étudiants. (Participant 1)
Connaissances du déroulement du cours - déroulement des séances		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au déroulement des séances du cours.	Suite à la rencontre avec les étudiants, les déplacements des étudiants vers leurs locaux pour travailler prennent du temps. (Participante 4)
Connaissances du déroulement du cours - déroulement temporel		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au déroulement temporel du cours.	Le cours est débuté depuis seulement deux semaines. (Participant 1)
Connaissances du déroulement du cours - évaluations		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au déroulement des évaluations dans le cours.	Les étudiants demandent de pouvoir faire la série d'exercices en équipe. (Participante 2)
Connaissances du déroulement du cours - évaluations du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au déroulement de l'évaluation du cours.	Par le passé, les évaluations du cours faites par les enseignants ont permis d'identifier certains éléments à améliorer dans le cours. (Participante 3)
Connaissances du déroulement du cours - gestion et coordination		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à la gestion et la coordination du personnel qui collabore au cours.	Le guide de l'enseignant est envoyé aux personnes-ressources avant la fin de semaine de formation. (Participante 4)
Connaissances du déroulement du cours - pilotage de l'enseignement		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au pilotage du cours par le professeur.	Lors de séance en grand groupe d'étudiants, la professeure est apte à détecter quand la majorité des étudiants comprennent. (Participante 3)
Connaissances du développement professionnel en pédagogie de la professeure		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au développement professionnel en pédagogie du professeur.	La professeure a participé à une formation sur la pédagogie inversée au cours de la semaine dernière. (Participante 2)
Connaissances du programme d'études	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée au programme d'études dans lequel est offert le cours.	Pour l'essai demandé aux étudiants dans le programme de maîtrise, il y a des critères de correction définis. (Participante 3)
Connaissances pour son	X	X	Connaissance pédagogique générale ou	Il existe des formations spécialisées sur l'élaboration

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
développement professionnel			spécifique liée aux possibilités de développement professionnel pour le professeur.	d'examens et les outils d'évaluations qui sont offertes par le Bureau des services pédagogiques. (Participant 1)
Connaissances sur la planification d'un cours	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée à la planification d'un ou du cours.	Les objectifs d'apprentissage généraux d'un cours sont définis par le programme et sont immuables. (Participant 2)
Connaissances sur la planification - activités d'apprentissage		X	Connaissance pédagogique spécifique sur la planification des activités d'apprentissage du cours.	Il a été prévu d'inviter un conférencier pendant le cours. (Participant 3)
Connaissances sur la planification - évaluations		X	Connaissance pédagogique spécifique sur la planification des évaluations dans le cours.	Le travail long demandé aux étudiants est la principale évaluation du cours. (Participant 3)
Connaissances sur la planification - gestion et coordination		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à la planification de la gestion et la coordination du cours.	La personne qui gère les problèmes qui surviennent doit connaître le cours et son organisation. (Participant 4)
Connaissances sur la planification - objectifs du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à la planification des objectifs d'apprentissage du cours.	Les objectifs spécifiques des séances sont liés à des questions de l'examen. (Participant 1)
Connaissances sur la planification - organisation des contenus		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à la planification des contenus à aborder dans le cours.	La planification initiale du cours prévoit beaucoup de contenus et de notions à aborder. (Participant 1)
Connaissances sur la planification - organisation du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à planification de l'organisation du cours	Il y a trois rencontres sous forme de séminaires en petits groupes. (Participant 3)
Connaissances sur le pilotage de l'enseignement	X		Connaissance pédagogique générale liée au pilotage de l'enseignement.	Lors de réexplications, il est possible d'employer d'autres mots et donner des exemples supplémentaires aux étudiants. (Participant 2)
Connaissances sur le travail d'équipe	X		Connaissance pédagogique générale liée au travail en équipe.	Les travaux d'équipe réduisent le travail de correction. (Participant 1)
Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources		X	Connaissance pédagogique spécifique liée aux auxiliaires d'enseignement et personnes-ressources qui collaborent au cours.	Les personnes-ressources ont la volonté de partager leurs trucs en lien avec le cours. (Participant 4)
Connaissances sur les		X	Connaissance pédagogique spécifique	La lecture des notes de cours avant les séances du cours

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
méthodes d'apprentissage pour les étudiants			liée aux méthodes d'apprentissage pour les étudiants.	permet un premier contact des étudiants avec les notions théoriques à apprendre. (Participante 2)
Connaissances sur les méthodes d'enseignement	X		Connaissance pédagogique générale liée aux méthodes d'enseignement.	Dans une formule séminaire, les participants doivent aider et pousser les autres. (Participante 3)
Connaissances sur les processus d'apprentissage	X		Connaissance pédagogique liée aux processus d'apprentissage.	L'apprentissage est un processus individuel que les étudiants doivent faire. (Participante 2)
Connaissances sur les processus d'enseignement	X		Connaissance pédagogique générale liée aux processus d'enseignement.	Un bon enseignant est un enseignant qui assume son autorité par rapport aux étudiants. (Participant 1)
Connaissances sur les relations avec les collègues	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée aux relations avec les collègues enseignants.	Discuter des pratiques d'enseignement avec ses collègues permet de savoir ce qu'ils enseignent et ce qu'ils font comme activité pédagogique. (Participant 1)
Connaissances sur les stratégies d'évaluation	X		Connaissance pédagogique générale liée aux stratégies d'évaluations.	L'évaluation formative sous forme de questions permet aux étudiants de vérifier leur compréhension. (Participante 4)
Connaissances sur l'évaluation d'un cours	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée à l'évaluation du ou d'un cours.	Les étudiants peuvent avoir des suggestions à faire ou des propositions d'améliorations pour le cours. (Participante 3)
Connaissances sur l'utilisation du matériel d'enseignement	X		Connaissance pédagogique générale liée à l'utilisation du matériel d'enseignement par le professeur.	Lors de l'élaboration de l'examen, il est possible pour la professeure de se référer à des notes de cours. (Participante 2)
Connaissances sur sa perception en tant qu'enseignant		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à la perception du professeur de son enseignement.	Le professeur qualifie ses pratiques d'enseignement comme étant plus intuitives qu'organisées. (Participant 1)
Connaissances sur sa personne		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au professeur en tant que personne.	Lorsqu'elle a enseigné pour la première fois à des étudiants, au terme du cours, la professeure était attachée à ses étudiants et avait presque envie de pleurer. (Participante 3)
Connaissances sur sa planification personnelle et professionnelle		X	Connaissance pédagogique spécifique liée à la planification personnelle et professionnelle du professeur.	Se lancer dans la recherche de nouveaux cas à étudier nécessite beaucoup de temps de préparation. (Participant 1)
			Technologique (T)	
Connaissances sur sa personne		X	Connaissance technologique spécifique liée au professeur.	La professeure n'aime pas les diapositives. (Participante 2)
Connaissances de		X	Connaissance technologique spécifique	Le service de soutien technopédagogique offre un service

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
l'établissement			liée à l'établissement.	de serveur pour diffuser des vidéos en « streaming ». (Participant 3)
Connaissances de l'environnement numérique d'études		X	Connaissance technologique spécifique liée à l'environnement numérique d'études de l'établissement.	L'environnement numérique d'études nécessite que les utilisateurs emploient leur identifiant. (Participant 4)
Connaissances de l'utilisation des TIC	X	X	Connaissance technologique générale ou spécifique liée à l'utilisation des TIC.	Le logiciel Camtasia Relay permet d'enregistrer des capsules vidéo à partir de captures d'écran. (Participant 3)
Connaissances de ses collègues		X	Connaissance technologique spécifique liée aux collègues du professeur.	Collègue technicien l'a déjà aidé dans le passé avec le logiciel Prezi. (Participant 1)
Connaissances de son utilisation personnelle des TIC	X	X	Connaissance technologique générale ou spécifique liée à l'utilisation personnelle des TIC par le professeur.	La professeure considère avoir des compétences limitées dans l'utilisation des TIC. (Participant 3)
<u>Pédagogique axée sur le contenu (PC)</u>				
Caractéristiques des cours selon leur niveau	X		Connaissance pédagogique générale liée au contenu et au niveau du cours.	Les étudiants de niveau de maîtrise doivent aller plus loin et réfléchir sur leurs futures pratiques professionnelles. (Participant 3)
Caractéristiques du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et aux caractéristiques du cours.	Le cours est le seul du programme de maîtrise qui aborde les aspects socioculturels dans la pratique professionnelle. (Participant 3)
Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et aux caractéristiques du matériel d'enseignement du cours.	Les notes de cours et les diapositives utilisées lors des exposés utilisent un vocabulaire précis. (Participant 2)
Connaissance de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée à l'enseignement dans le domaine disciplinaire.	Il existe des cours ailleurs au Québec portant sur des contenus similaires à ceux prévus pour le cours. (Participant 1)
Connaissances de l'expérience d'enseignement de ses collègues et auxiliaires	X		Connaissance pédagogique générale liée au contenu et à l'expérience d'enseignement des collègues et auxiliaires d'enseignement.	Collègues indiquent que le niveau de connaissance des étudiants provenant de la maîtrise est plus bas. (Participant 2)
Connaissances de ses collègues		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et aux collègues du professeur.	Les collègues du professeur font de la recherche et enseigne en fonction de domaines disciplinaires qui sont assez caractérisés. (Participant 1)

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
Connaissances des étudiants du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et aux étudiants du cours.	Les étudiants sont en deuxième année dans le programme, ils ont donc des connaissances en lien avec le cours. (Participant 1)
Connaissances des étudiants du cours lors de la session A-14		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et aux étudiants de la session de l'automne 2014.	Les étudiants ont un niveau de mathématique plus bas que celui anticipé. (Participant 2)
Connaissances des étudiants en général	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée au contenu et aux étudiants en général.	Dans le cours d'essai-laboratoire que donne le professeur, les étudiants sont également intéressés par les éléments concrets et appliqués. (Participant 1)
Connaissances des pratiques d'enseignement de ses collègues et auxiliaires		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et aux pratiques d'enseignement des collègues et auxiliaires d'enseignement.	Les autres enseignants du département utilisent l'activité de faire lire des articles scientifiques qui portent essentiellement sur les pratiques d'analyse. (Participant 2)
Connaissances du domaine disciplinaire	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique sur le domaine disciplinaire du cours.	Les éléments de contenus à aborder dans le cours sont très théoriques et philosophiques. (Participant 3)
Connaissances du programme d'études		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au programme d'études dans lequel est offert le cours.	Un des objectifs du programme est de rendre experts les étudiants dans le domaine disciplinaire du cours. (Participant 2)
Connaissances sur la planification d'un cours	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée au contenu et à la planification d'un ou du cours.	Il y a beaucoup de contenus à apprendre pour les étudiants et à maîtriser pour le professeur. (Participant 1)
Connaissances sur la planification du cours - activités d'apprentissage		X	Connaissance pédagogique ou spécifique liée au contenu et à la planification des activités d'apprentissage du cours.	Lors de la structuration de son cours, le professeur a choisi des études de cas pour illustrer chaque thématique ou notion théorique. (Participant 1)
Connaissances sur la planification du cours - choix des contenus		X	Connaissance pédagogique ou spécifique liée choix des contenus qui ont été faits.	La planification du cours prévoit d'aborder des contenus pratiques exigés par la direction de département. (Participant 1)
Connaissances sur la planification du cours – évaluations		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et la planification des évaluations dans le cours.	Le cours comprend une évaluation portant sur l'analyse des biais personnels des étudiants. (Participant 3)
Connaissances sur la planification - objectifs du		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et à la planification des	Il est impossible d'aborder tous les exemples dans différents langages informatiques pour illustrer des éléments de

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
cours			objectifs d'apprentissage du cours.	contenus du cours. (Participante 2)
Connaissances sur la planification - organisation des contenus	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée au contenu et à la planification des contenus à aborder dans le cours.	Dans les modules 3 et 4 du cours, les étudiants sont appelés à porter un regard sur les enjeux socioculturels. (Participante 3)
Connaissances sur la planification du cours - organisation du cours		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et à la planification de l'organisation du cours	Les textes choisis et présentés par les équipes d'étudiants sont en lien avec les contenus à aborder dans chaque séance. (Participant 1)
Connaissances sur le déroulement du cours - activités d'apprentissage		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et au déroulement des activités d'apprentissage du cours.	Des étudiants posent des questions très précises sur l'approche de communication enseignée. (Participante 3)
Connaissances sur le déroulement du cours - apprentissages des étudiants		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et aux apprentissages des étudiants pendant le cours.	Les étudiants ont de la difficulté à distinguer les formes de leadership. (Participante 4)
Connaissances sur le déroulement du cours - comportement des étudiants		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et aux comportements des étudiants dans le déroulement du cours.	Les réponses fournies aux questions des étudiants sont différentes et contiennent des informations qui pourraient intéresser les autres étudiants. (Participante 2)
Connaissances sur le déroulement du cours - connaissances sur sa personne	X		Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et à la professeur(e) lors du déroulement du cours.	Au moment de débiter les séances de son cours, le professeur ne se sent pas prêt. (Participant 1)
Connaissances sur le déroulement du cours - contenus à aborder		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et au déroulement du cours.	Tout au long de la session, il y a eu des éléments de contenus qui ont été reportés de séances. (Participant 1)
Connaissances sur le déroulement du cours - déroulement des séances		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et au déroulement des séances du cours.	L'enseignement de certaines notions lors des deux premières semaines a été difficile et a entraîné des confrontations. (Participante 2)
Connaissances sur le déroulement du cours - évaluations		X	Connaissance pédagogique spécifique liée au contenu et au déroulement des évaluations dans le cours.	Dans les années passées, il y a certains enjeux qui ont été choisis plus fréquemment par les étudiants. (Participante 3)
Connaissances sur le pilotage de l'enseignement	X		Connaissance pédagogique générale liée au contenu et au pilotage de l'enseignement.	Les digressions permettent de passer d'un sujet à un autre et d'élargir le cadre de compréhension des contenus. (Participant 1)

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
Connaissances sur les méthodes d'enseignement	X		Connaissance pédagogique générale liée au contenu et aux méthodes d'enseignement.	Les études des cas peuvent être associées à des parties plus théoriques. (Participant 1)
Connaissances sur les processus d'apprentissage	X		Connaissance pédagogique générale liée au contenu et aux processus d'apprentissage.	Le fait de repasser au travers des éléments théoriques lors des séances de laboratoire permet de renforcer les apprentissages. (Participant 2)
Connaissances sur l'utilisation du matériel d'enseignement	X		Connaissance pédagogique générale liée à l'utilisation du matériel d'enseignement par le professeur.	Les plans de cours représentent un bon support pour prendre connaissance des activités pédagogiques que réalisent les autres enseignants du programme en lien avec les compétences culturelles. (Participant 3)
Connaissances sur sa personne	X		Connaissance pédagogique générale liée au contenu et au professeur en tant que personne.	Le professeur se considère apte à voir si les contenus interpellent les étudiants en fonction de leurs interventions. (Participant 1)
<u>Technopédagogique (TP)</u>				
Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée au matériel d'enseignement du cours.	Le site web contient le document de présentation de la deuxième étude de cas. (Participant 4)
Connaissances de l'environnement numérique d'études		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée à l'environnement numérique d'études de l'établissement.	L'environnement numérique d'études permet de diffuser des capsules vidéo sur un site web de cours. (Participant 3)
Connaissances de l'établissement		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée à l'établissement.	Sur le site web de l'Université, il y a un document avec une série de questions qui peuvent être utilisées pour évaluer l'enseignement dans un cours. (Participant 2)
Connaissances de l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire.	X		Connaissance technopédagogique générale liée à l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire.	La technologie (simulation, crowd sourcing, etc.) est de plus en plus utilisée par les professionnels dans le domaine disciplinaire. (Participant 1)
Connaissances de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du domaine disciplinaire.	X		Connaissance technopédagogique générale liée à l'utilisation des TIC dans l'enseignement du domaine disciplinaire.	Lorsque les étudiants ont les bouts de programmation, ils peuvent exécuter les exercices pratiques en même temps que la professeure. (Participant 2)
Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	X	X	Connaissance technopédagogique générale ou spécifique liée à l'utilisation des TIC dans l'enseignement.	Le logiciel PowerPoint permet de faire des diaporamas en guise de support visuel lors d'exposés. (Participant 3)
Connaissances de l'utilisation des TIC	X		Connaissance technopédagogique générale liée à l'utilisation des TIC.	Avant d'utiliser un outil, il est nécessaire de déterminer si cette utilisation répond à un besoin réel afin d'éviter de créer

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
Connaissances de sa personne		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée au professeur.	des besoins inutiles. (Participant 2)
Connaissances des étudiants du cours		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée aux étudiants du cours.	La professeure est mal à l'aise lorsque les étudiants sont devant leurs ordinateurs ouverts. (Participant 3) Plusieurs étudiants assistent aux journées de la fin de semaine de formation avec leur ordinateur portable. (Participant 4)
Connaissances des étudiants en général	X	X	Connaissance technopédagogique générale ou spécifique liée aux étudiants en général.	Dans les autres cours du département et probablement de la faculté et de l'université, les étudiants sont habitués à avoir des diapositives. (Participant 2)
Connaissances des pratiques d'enseignement de ses collègues et auxiliaires	X	X	Connaissance technopédagogique générale ou spécifique liée aux pratiques d'enseignement des collègues et auxiliaires d'enseignement.	Certains enseignants utilisent la vidéo pour occuper du temps et ne pas enseigner. (Participant 1)
Connaissances pour son développement professionnel	X	X	Connaissance technopédagogique générale ou spécifique liée aux possibilités de développement professionnel pour le professeur.	Il existe des formations spécialisées sur l'utilisation du logiciel PowerPoint qui sont offertes par le Bureau des services pédagogiques. (Participant 1)
Connaissances sur la planification d'un cours		X	Connaissance technopédagogique ou spécifique liée à la planification d'un ou du cours	Les activités du cours ne prévoient pas l'utilisation du site web du cours par les étudiants outre aller chercher les documents du cours. (Participant 1)
Connaissances sur la planification du cours - activités d'apprentissage		X	Connaissance technopédagogique spécifique sur la planification des activités d'apprentissage du cours.	Lors des périodes de laboratoire, il est prévu que la professeure présente et explique la programmation à utiliser avec les logiciels. (Participant 2)
Connaissances sur la planification du cours - choix des contenus		X	Connaissance technopédagogique ou spécifique liée au choix des contenus qui ont été faits.	Certains éléments à enseigner sont en lien avec des exercices avec des logiciels lors des séances de laboratoire. (Participant 2)
Connaissances sur le déroulement du cours - actions du professeur		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée aux actions du professeur dans le déroulement du cours.	Au fil de la session, la professeure n'a pas enregistré de capsules pour compléter les séances d'exposés théoriques en classe. (Participant 3)
Connaissances sur le déroulement du cours - activités d'apprentissage		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée au déroulement des activités d'apprentissage du cours.	Lors de la deuxième séance, le visionnement des petites vidéos a bien fonctionné. (Participant 1)
Connaissances sur le déroulement du cours -	X	X	Connaissance technopédagogique générale spécifique liée aux	Les étudiants sont parfois sur leur ordinateur et sont peu attentifs. (Participant 1)

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
comportement des étudiants			comportements des étudiants dans le déroulement du cours.	
Connaissances sur le déroulement du cours - déroulement des séances		X	Connaissance technopédagogique spécifique liée au déroulement des séances du cours.	Lors des séances de laboratoire, la majeure partie des deux heures est utilisée par la professeure pour présenter la programmation et l'utilisation des logiciels. (Participante 2)
Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources		X	Connaissance techno pédagogique spécifique liée aux auxiliaires d'enseignement et personnes-ressources qui collaborent au cours.	Ce ne sont pas toutes les personnes-ressources qui utilisent l'Internet et le site web du cours. (Participante 4)
Connaissances sur les méthodes d'enseignement	X		Connaissance technopédagogique générale aux méthodes d'enseignement.	Les conférenciers offrent des témoignages similaires à ce qui peut être fait en vidéo. (Participant 1)
Connaissances sur le pilotage de l'enseignement	X	X	Connaissance pédagogique générale ou spécifique liée au pilotage de l'enseignement.	Poser des questions aux étudiants après le visionnement de vidéos permet de les interpeller. (Participant 1)
<u>Technologique axée sur le contenu (TC)</u>				
Connaissances de l'utilisation des TIC	X	X	Connaissance technologique générale ou spécifique axée sur le contenu et liée à l'utilisation des TIC.	Il est possible de faire des diaporamas PowerPoint avec des commentaires audio qui prennent la forme de vidéos. (Participante 3)
Connaissances de l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire.	X		Connaissance technologique générale liée à l'utilisation des TIC dans le domaine disciplinaire du cours.	Il existe un logiciel de traitement de texte pour écrire des équations, les graphiques et les illustrations. (Participante 2)
<u>Technopédagogique axée sur le contenu (TPC)</u>				
Caractéristiques du matériel d'enseignement du cours		X	Connaissance technopédagogique spécifique axée sur le contenu et liée au matériel d'enseignement du cours.	Les diaporamas PowerPoint sont préparés en fonction des contenus précisés dans les objectifs spécifiques des séances. (Participant 1)
Connaissances de l'enseignement dans son domaine disciplinaire	X		Connaissance technopédagogique générale axée sur le contenu et liée à l'enseignement dans le domaine disciplinaire.	Il existe un réseau professionnel dans son domaine contenant une base de données élaborée depuis plusieurs années contenant un répertoire de syllabus de cours, dont ceux de collègues provenant d'autres universités. (Participant 1)
Connaissances de l'utilisation des TIC	X		Connaissance technopédagogique générale axée sur le contenu et liée à l'utilisation des TIC.	Il est possible de faire des vidéos présentant des contextes de milieu de travail. (Participante 4)

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
Connaissances de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du domaine disciplinaire.	X		Connaissance technopédagogique générale axée sur le contenu et liée à l'utilisation des TIC dans l'enseignement du domaine disciplinaire.	Il est possible de présenter la programmation pour les logiciels en la combinant avec la présentation d'exemples complets à partir de jeux de données. (Participante 2)
Connaissances de l'utilisation des TIC pour l'enseignement	X		Connaissance technopédagogique générale axée sur le contenu et liée à l'utilisation des TIC dans l'enseignement.	Il existe différentes vidéos sur l'Internet en lien avec le cours. (Participante 3)
Connaissances des étudiants du cours lors de la session A-14		X	Connaissance technopédagogique spécifique axée sur le contenu et liée aux étudiants du cours.	Les étudiants ne sont pas intéressés à utiliser la programmation en R. (Participante 2)
Connaissances du domaine disciplinaire		X	Connaissance technopédagogique spécifique axée sur le contenu et liée au domaine disciplinaire du cours.	Le film à visionner est en lien avec les concepts à aborder dans la séance en classe. (Participante 3)
Connaissances sur la planification du cours		X	Connaissance technopédagogique spécifique axée sur le contenu et liée à la planification d'un ou du cours.	Le cours prévoit la réalisation d'exercices à partir de données réelles issues de bases de données. (Participante 2)
Connaissances sur le déroulement du cours - déroulement des séances		X	Connaissance technopédagogique spécifique axée sur le contenu et liée au déroulement des séances du cours.	Lors des séances de laboratoire, il n'y a jamais suffisamment de temps pour aborder la programmation en R. (Participante 2)
			Contexte	
Caractéristiques de la carrière du professeur		X	Connaissance contextuelle spécifique liée à la carrière du professeur.	Depuis l'été 2014, la professeure est la seule responsable du cours. (Participante 4)
Caractéristiques du cours		X	Connaissance contextuelle spécifique liée aux caractéristiques du cours.	Le cours est offert toutes les sessions universitaires. (Participante 4)
Connaissances de l'établissement		X	Connaissance contextuelle spécifique liée aux particularités de l'établissement, de la faculté ou du département.	Au sein de l'équipe technopédagogique de la faculté, un conseiller pédagogique est attiré au programme de maîtrise. (Participante 3)
Connaissance de sa planification personnelle et professionnelle		X	Connaissance contextuelle spécifique liée à la planification personnelle et professionnelle du professeur.	Il n'est pas possible de passer 30 heures par semaine pour préparer le cours. (Participante 2)
Connaissances de sa personne		X	Connaissance contextuelle spécifique liée au professeur en tant que personne.	Après les changements apportés au cours, la session a été entamée avec un sentiment de très grande humilité chez la

Types de connaissances pour analyser le CVRPE de nouveaux professeurs universitaires

Sous-catégories	Pôles		Définitions	Exemples
	Général	Local		
Connaissances des étudiants du cours		X	Connaissance contextuelle spécifique liée aux étudiants du cours.	professeure. (Participante 3) Les étudiants ont moins chialé cette année. (Participante 3)
Connaissances des particularités du département		X	Connaissance contextuelle liée au département ou à l'unité du professeur.	Un club de lecture existe au sein du département de la professeure. (Participante 2)
Connaissance du déroulement du cours - gestion et coordination		X	Connaissance contextuelle liée à la gestion et la coordination du cours lors de son déroulement.	Le roulement dans les personnes-ressources fait en sorte qu'il faut constamment en former de nouvelles. (Participante 4)
Connaissances du programme d'études		X	Connaissance contextuelle liée au programme d'études dans lequel le cours est offert.	Le programme de doctorat a été évalué l'année précédente. (Participante 2)
Connaissances sur les auxiliaires et personnes-ressources		X	Connaissance contextuelle liée aux auxiliaires d'enseignement ou x personnes-ressources qui collaborent au cours.	Certaines personnes-ressources sont des personnes retraitées du domaine disciplinaire. (Participante 4)