

Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement

Francisco A. Loiola and Maurice Tardif

Volume 27, Number 2, 2001

L'université, un espace d'innovation pédagogique ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/009935ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/009935ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Loiola, F. A. & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305–326. <https://doi.org/10.7202/009935ar>

Article abstract

This article presents the results of a qualitative research using semi-structured interviews dealing with educational conceptions held by newly hired university professors in Quebec (Canada). The results show that conceptions held by these professors regarding learning and teaching could constitute important obstacles in the development of their pedagogy as well as their relation to teaching and learning. The authors propose that training for these professors include an innovative approach which is centred on the relationship between teaching practices and reflections on teaching in light of professors' conceptions rather than that based on knowledge of teaching techniques and activities.

Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement

Francisco A. Loiola
Professeur

Universidade Federal do Ceará

Maurice Tardif
Professeur

Université de Montréal

Résumé – Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative par entrevues semi-structurées portant sur les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université au Québec (Canada). Notre réflexion et notre analyse des conceptions éducatives s'inspirent du constructivisme. Les résultats font voir que les conceptions éducatives des nouveaux professeurs au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement peuvent constituer des obstacles importants à leur développement pédagogique et à leurs relations à l'enseignement et à l'apprentissage. Relativement à la formation à l'enseignement de ces nouveaux professeurs, une approche innovatrice, non centrée sur la traditionnelle connaissance des techniques et activités d'enseignement, mais plutôt sur la relation entre la pratique enseignante et la réflexion sur l'enseignement, serait plus pertinente si elle prenait en compte les conceptions des nouveaux professeurs.

Introduction

Les universités actuelles et leurs professeurs sont confrontés à un redoutable défi : former de plus en plus d'étudiants dans un contexte plus difficile où les ressources se font plus rares et les attentes à leur endroit plus nombreuses, plus élevées et plus complexes à satisfaire. Puisqu'ils sont au cœur de cette métamorphose qui souffle sur le monde de l'enseignement supérieur, les nouveaux professeurs d'université en sont profondément affectés. En effet, ils représentent un groupe d'agents universitaires le plus directement touché par les changements qui caractérisent de nos jours l'évolution de l'enseignement supérieur. Ils comptent aussi sans doute parmi les plus vulnérables au sein des établissements universitaires, car ils doivent répondre à des exigences parfois contradictoires, alors qu'ils commencent leur carrière sans, bien sûr, disposer de la permanence ni de la sécurité d'emploi.

En effet, compte tenu des besoins en recrutement et des pressions internes et externes qui s'exercent sur les universités pour améliorer la qualité de l'enseignement, les nouveaux professeurs actuels entrent dans la carrière dans un environnement institutionnel et professionnel qui exige beaucoup d'eux : non seulement doivent-ils, comme les professeurs établis, développer rapidement un programme de recherche (idéalement subventionné) et maîtriser les rudiments de la culture et de l'organisation universitaires, mais, en plus, les autorités universitaires (rectorats, facultés, départements, etc.) s'attendent à une bonne performance de leur part en enseignement, ce qui n'était pas vraiment le cas pour les générations précédentes d'universitaires. Au surplus, à cause des changements globaux qui affectent aujourd'hui l'université, les nouveaux professeurs s'insèrent dans une institution elle-même en mouvance et au sein de laquelle il n'est pas toujours facile ni possible, pour des novices, de s'orienter clairement. Finalement, dans un grand nombre de pays, les universités sont soumises à un régime draconien de compressions budgétaires, ce qui entraîne forcément une diminution des ressources et des services, ainsi qu'un accroissement de la charge de travail pour les nouveaux professeurs.

C'est dans ce contexte global que la dimension pédagogique de l'enseignement universitaire a acquis progressivement une valeur importante, voire essentielle, dans la mesure où, pour des raisons diverses (sociologiques, politiques, économiques et autres), la capacité de rétention des étudiants et le nombre de diplômés se sont imposés comme des indicateurs de l'efficacité des universités. Au sein des universités de masse, dans lesquelles les populations étudiantes sont hétérogènes, les formes traditionnelles de l'enseignement universitaire ont été peu à peu critiquées et déclarées insuffisantes, pour répondre aux besoins différenciés des étudiants et aux défis multiples des universités.

C'est pourquoi le « savoir-enseigner » universitaire, basé sur la maîtrise de la connaissance disciplinaire et sur un modèle de transmission unidirectionnel du savoir (cristallisé dans le traditionnel cours magistral qui remonte à l'université médiévale), a été remis graduellement en question, déclenchant du même coup une vague de recherches et de réflexions sur la compétence pédagogique et la formation à l'enseignement des nouveaux professeurs d'université. Certes, cette remise en question a rencontré et rencontre toujours des résistances importantes et parfois très vives¹, aussi bien au sein des corps professoraux que des cultures universitaires instituées. Toutefois, dans la plupart des pays, ces résistances, lentement, ou cèdent le pas ou se font moins radicales, notamment parce que les administrations universitaires appuient de plus en plus la formation pédagogique, tandis que les nouveaux professeurs se voient peu à peu dans l'obligation d'acquérir des compétences d'enseignement plus larges que la stricte maîtrise disciplinaire.

Mais l'intérêt actuel pour la formation pédagogique des nouveaux professeurs ne découle pas seulement des changements globaux qui affectent l'université. Il est

aussi plus prosaïque et en lien direct avec la carrière universitaire. En réalité, on prend de plus en plus conscience aujourd'hui que le manque d'attention accordé aux nouveaux venus à l'université peut être très coûteux tant pour l'individu que pour l'institution qui l'engage (Daly et Townsend, 1992). Cela est particulièrement vrai quand on sait que les premières expériences des nouveaux professeurs dans leur milieu de travail constituent une phase critique de leur carrière et jouent, semble-t-il, un rôle crucial par la suite dans leur succès et leur satisfaction au travail (Lapointe, 1995).

Dans cet article, nous nous intéressons à la formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université et particulièrement aux conceptions de la pédagogie universitaire qu'ils possèdent ou développent. Nous croyons que l'enseignement est d'emblée une expérience professionnelle qui est au cœur de l'apprentissage du métier d'universitaire et de la dynamique d'insertion des nouveaux professeurs à l'université. Or, loin d'aborder cette expérience avec un esprit vierge, les nouveaux professeurs ont déjà diverses conceptions à son endroit. Bref, avant même de se frotter à la réalité des classes, ils possèdent déjà diverses conceptions de l'acte d'enseigner.

La définition du terme «conceptions éducatives» renvoie à l'expérience directe de l'enseignement telle qu'elle est perçue, expérimentée et rapportée par les nouveaux professeurs d'université. Autrement dit, ces conceptions agissent comme des schèmes ou des cadres de référence qui leur permettent de comprendre, d'orienter et de justifier leurs actions pédagogiques en tant qu'enseignants universitaires. C'est donc à l'étude de telles conceptions que le présent article est consacré. Nous situons en premier lieu le contexte théorique de la recherche² et la méthodologie utilisée; par la suite, nous présentons ses résultats et leur discussion.

Contexte théorique

Dans le domaine de la pédagogie universitaire, de nombreuses études ont tenté d'explorer les conceptions de l'apprentissage des étudiants en partant de leurs conceptions de l'acte d'apprendre et des relations entretenues par ces dernières avec leurs stratégies d'apprentissage (Säljö, 1979; Entwistle, 1988; Romainville, 1993; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998). Selon Romainville (1996), «ces recherches ont révélé qu'il s'agissait en quelque sorte d'un noyau dur à partir duquel se structure le comportement scolaire de l'étudiant, y compris sa réflexion métacognitive» (p. 64).

Parallèlement, les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux conceptions des professeurs d'université. Plusieurs études ont cherché à inventorier les conceptions de professeurs d'université à propos de l'enseignement. La plupart des travaux

consacrés à cette question sont d'origine anglo-saxonne, même si depuis quelques années, on assiste, surtout en Europe francophone, à des développements majeurs dans le champ des études portant sur les conceptions des professeurs d'université (voir Donnay et Romainville, 1996; Romainville, 1998; Parmentier, 1998)³. Ces études sont essentiellement de nature qualitative et s'inscrivent à l'intérieur d'un champ de recherche multidisciplinaire réunissant des psychologues, des sociologues, des épistémologues et des didacticiens.

Cela dit, peu de recherches ont porté directement sur les conceptions des nouveaux professeurs d'université. L'article de Fox (1983) et l'étude de Dunkin (1990) – basées sur des entrevues avec du personnel nouvellement engagé – sont de rares tentatives en la matière. Fox (1983) propose un modèle conceptuel dont le but est de réfléchir sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Pendant quelques années, il a posé à des nouveaux professeurs la question suivante: « Qu'est-ce que vous entendez par enseignement? » Son modèle a été basé sur la manière dont les professeurs répondaient à cette question. Il en ressort quatre conceptions ou « théories de l'enseignement » (Fox, 1983, p. 157-158):

- la théorie du transfert (*transfer theory*) qui traite le savoir comme une marchandise qui doit être transférée d'un récipient à un autre;
- la théorie du modelage (*shaping theory*) qui considère l'enseignement comme un processus de modelage ou de façonnage des étudiants à partir d'un schéma prédéterminé;
- la théorie du voyage (*travelling theory*) qui traite le sujet comme un terrain à explorer « avec des collines à grimper » pour obtenir un meilleur point de vue avec le professeur comme compagnon de voyage ou de guide expert;
- la théorie de la croissance (*growing theory*) qui accorde plus d'attention au développement intellectuel et émotionnel de l'étudiant.

Selon Fox, ces théories interagissent avec les points de vue des étudiants sur le processus d'apprentissage, tout en s'y reflétant. Ces quatre conceptions sont englobées et classées selon deux dimensions que l'auteur lui-même appelle « théories »: les théories simples qui incluent la théorie du transfert et la théorie du modelage et les théories développées qui réunissent la théorie du voyage et celle de la croissance (p. 158).

En conclusion à son article, Fox (1983) note que quelle que soit la conception qu'un professeur utilise pour l'aider à penser au processus de l'enseignement, cette conception affecte les stratégies qu'il utilise et donne une coloration à ses attitudes vis-à-vis des étudiants et de tous les programmes de formation qu'il suivra.

Pour sa part, Dunkin (1990) a interviewé 55 nouveaux professeurs d'une université australienne. Ces entrevues étaient axées sur les premières expériences dans l'institution, sur les attitudes et perceptions de ces nouveaux professeurs par rapport à l'enseignement et face aux évaluations des étudiants. Il faut dire que les données d'entrevues ont été utilisées également pour décrire le processus d'insertion à l'université, tel que le perçoivent les nouveaux professeurs. Les attentes par rapport aux expériences d'insertion, basées sur les caractéristiques du milieu des professeurs, ont été utilisées comme critère pour une première forme d'évaluation. Les effets des processus d'insertion en ce qui concerne les orientations touchant l'enseignement ont été envisagés comme une seconde forme d'évaluation. Dunkin a ainsi identifié quatre éléments selon lesquels les théories de l'enseignement (ou conceptions) peuvent être décrites et analysées: structure de l'apprentissage, motivation de l'apprentissage, encouragement à l'activité et à l'indépendance dans l'apprentissage, établissement de relations interpersonnelles conduisant à l'apprentissage. Dunkin affirme que les professeurs ont des conceptions mono ou multidimensionnelles qui seraient des combinaisons de ces quatre éléments.

D'autres recherches ont eu recours à une méthodologie presque similaire pour étudier l'éventail des conceptions de l'enseignement que possèdent différents groupes de professeurs. Ce sont des recherches qualitatives associées à l'analyse de contenu d'entrevues. Or, ces travaux, s'ils ont conduit à des résultats qui diffèrent dans les détails, mettent tout de même en évidence une même structure d'ensemble dans l'étude des conceptions. Par exemple, Dall'Alba (1991) a découvert sept catégories différentes de conceptions allant de l'enseignement en tant que présentation de l'information jusqu'à l'enseignement visant des changements conceptuels. De son côté, Ramsden (1992) fait état, en partie par «l'exploration des théories personnelles des professeurs», de l'existence de trois conceptions. Samuelowicz et Bain (1992) rapportent, quant à eux, cinq conceptions qualitativement différentes parmi treize professeurs. Les extrêmes de leurs catégories de description vont de la communication de l'information aux activités visant des changements conceptuels chez les étudiants, au soutien de leur apprentissage.

Certes, d'autres typologies sont possibles. Malgré leur variété, leur point commun est d'identifier, à un extrême, les professeurs qui conçoivent l'enseignement comme un processus de transmission d'un savoir, et à l'autre extrême, les professeurs qui conçoivent l'enseignement comme étant d'abord et avant tout destiné à aider les étudiants à apprendre. Notons aussi que les professeurs qui enseignent la même matière au même ordre d'enseignement peuvent avoir des idées très différentes sur la nature de l'enseignement.

En définitive, les recherches sur les conceptions des professeurs suggèrent que celles-ci peuvent se constituer en un éventail hiérarchique. À la limite, cet éventail et l'idée que certaines conceptions en sous-entendent d'autres suggèrent un système

de valeur des conceptions. De plus, ces recherches mettent en évidence le fait que les conceptions de l'enseignement sont aussi solidaires de stratégies d'enseignement et d'intentions pédagogiques. De ce point de vue, certaines typologies proposées par la documentation scientifique ont l'avantage de combiner ces trois éléments : conceptions, stratégies et intentions (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994). Par exemple, nous pouvons trouver des « stratégies de l'enseignement centrées sur le professeur avec l'intention de transmettre des connaissances aux étudiants » (Romainville, 1996, p. 67). Dans ce cas, la préoccupation du professeur se centre presque uniquement sur la qualité de sa maîtrise du contenu, de sa présentation, etc. L'étudiant, lui, a plutôt un rôle passif à jouer. Par contre, nous pouvons trouver également une « stratégie centrée sur les étudiants avec l'intention d'aider à changer leurs conceptions » (*Ibid.*, p. 8). Dans ce cas-ci, l'apprentissage est vu comme un changement conceptuel. L'étudiant doit, pour apprendre, non seulement construire lui-même son savoir, mais aussi confronter et changer qualitativement sa conception. Bref, l'intentionnalité avec laquelle les professeurs envisagent l'enseignement peut être une condition limitative ou libératrice pour l'apprentissage des étudiants.

Il est clair que la hiérarchisation des conceptions de l'enseignement proposées par les chercheurs reflète leurs préférences quant au type d'enseignement souhaité et qui devrait être valorisé. Cependant, bien que le nombre de conceptions identifiées et leurs frontières changent d'un auteur à l'autre, l'enseignement envisagé comme la présentation, la transmission ou le partage de l'information est classé au plus bas niveau alors que l'enseignement conceptualisé comme un processus permettant de changer les conceptions des étudiants occupe le plus haut (Dall'Alba, 1991 ; Ramsden, 1992 ; Samuelowicz et Bain, 1992 ; Gow et Kember, 1993 ; Trigwell, 1995). Ainsi, selon ce qu'on a pu repérer, il existe deux sortes de conceptions : des conceptions élaborées et plus complexes, car elles intègrent plusieurs éléments du processus d'enseignement et d'apprentissage, et des conceptions plus simples et limitées qui se bornent souvent à un seul élément, par exemple, le professeur, le savoir à transmettre, etc. Les secondes conceptions empêcheront probablement les professeurs de voir ou d'accepter des approches d'enseignement qui sont centrées sur l'étudiant ; les premières, en revanche, favoriseront probablement des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant et son apprentissage.

Un autre résultat majeur de ces recherches suggère que, pour amener des changements dans les pratiques pédagogiques des professeurs, il est nécessaire de modifier leurs propres conceptions de l'enseignement. Ces conceptions peuvent se définir comme étant la manière dont les professeurs comprennent et envisagent leur rôle d'enseignant (Dall'Alba, 1991 ; Ramsden, 1992 ; Trigwell, 1995). Cette définition se fonde, en réalité, sur une vision globale de l'enseignement qui inclut l'emploi de méthodes particulières d'enseignement, la conception de programmes, le développement de l'évaluation et l'interaction professeur/étudiant. Dans cette même visée, Ramsden (1992) suggère que les conceptions sont des théories person-

nelles des professeurs à propos de leur propre façon d'enseigner. Samuelowicz et Bain (1992) envisagent les conceptions comme des théories éducatives détenues par des professeurs. Selon leurs propres mots, c'est « l'expérience directe de l'enseignement telle qu'elle est perçue, expérimentée et rapportée par les professeurs d'université » (p. 97, traduction libre). Il semble que Fox (1983) et Dunkin (1990) adoptent la même perspective. C'est pourquoi les efforts pour améliorer l'efficacité des processus d'enseignement qui se concentrent uniquement sur ce que les professeurs font, en négligeant leurs conceptions, peuvent aboutir à des améliorations dans les techniques et stratégies d'enseignement, mais pas nécessairement dans l'apprentissage de l'étudiant. L'amélioration de l'enseignement peut requérir un changement de la façon de penser et un changement de stratégies et de techniques ; mais les professeurs qui n'essaient pas de défier leurs propres conceptions, peu importe la stratégie qu'ils adoptent, n'aideront probablement pas leurs étudiants à améliorer leur compréhension (Trigwell, 1995).

Methodologie

Dans notre recherche, notre démarche requérait une perspective d'échantillonnage de type qualitatif. En effet, l'échantillon de sujets et d'informations retenus pour cette recherche ne prétend pas être représentatif au sens utilisé dans le cadre d'enquête portant sur des grands nombres. Nous voulions examiner et documenter une problématique jusqu'à maintenant peu explorée, et à partir du point de vue de nouveaux professeurs d'université situés dans un contexte de socialisation formelle à l'enseignement. Cette approche ne nécessite pas que nous multiplions l'échantillon des répondants, puisque la longueur et la richesse des entrevues, de même que l'amplitude du matériel obtenu justifient de travailler avec un échantillon limité. Comme le fait remarquer Deslauriers (1991), le nombre de sujets dépend entre autres des besoins de la recherche, du jugement du chercheur et surtout de la saturation des catégories⁴. Bref, « en recherche qualitative, le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'informations: qu'il soit petit ou grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits » (Deslauriers, 1991, p. 58).

Nous avons conduit nos entrevues auprès de huit nouveaux professeurs, les sujets clés de notre recherche. Les raisons retenues pour le choix de ces nouveaux professeurs sont, surtout, d'ordre pratique. Premièrement, le groupe de nouveaux professeurs répondait à la définition que nous nous étions donnée, c'est-à-dire ceux ou celles nouveaux dans l'institution, expérimentés ou non, pourvu qu'ils occupent un poste menant à la permanence, mais sans avoir obtenu encore le statut d'agrégé. Deuxièmement, tous ces nouveaux professeurs ont participé ou bien participaient à des sessions de formation pédagogique dans un processus de socialisation formelle à l'enseignement. Troisièmement, les nouveaux professeurs interviewés ont accepté de participer à notre recherche selon le critère de volontariat. La liste

de candidats potentiels à la recherche a été bâtie en trois étapes et en collaboration avec le Réseau de valorisation de l'enseignement de l'Université Laval.

Les entrevues devaient principalement servir à repérer les conceptions éducatives détenues par ces acteurs. La formule choisie correspond à ce qu'on appelle «l'entretien non directif mitigé», parce qu'il a l'avantage de laisser émerger des aspects pertinents pour la recherche ainsi que des nouveaux thèmes dont on ne soupçonne pas au préalable l'existence ou l'intérêt. En effet, il permet de recueillir auprès des participants de notre recherche la description des événements marquants, les expériences, les perceptions, les conditions et les contextes ayant entouré ou composé leur insertion sur le contexte de l'enseignement universitaire, etc., ce qui permet également de mieux travailler l'objet de recherche.

Les entrevues ont été effectuées de novembre 1997 à janvier 1998. Nous avons rencontré chacun des répondants une fois. Sur le plan de la procédure, chaque entrevue était prévue pour une durée d'environ une heure. Dans la pratique, la longueur des entrevues a varié de 35 à 70 minutes. Nous avons abordé trois ensemble de thèmes et de sous-thèmes avec chacun des nouveaux professeurs :

1. Le cheminement dans l'enseignement en contexte universitaire
 - Rétrospective des circonstances et des événements qui ont entouré leur engagement en contexte universitaire.
2. La tâche d'enseignement
 - Perception de la tâche en tant que professeur universitaire.
 - La dimension la plus importante dans le travail professoral.
3. Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage en contexte universitaire
 - L'enseignement en contexte universitaire
 - les rôles respectifs du professeur et de l'étudiant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.
 - Conception de l'acte d'apprendre
 - la façon d'enseigner du début à la fin d'un cours,
 - les types de savoir-faire, de compétences et de valeurs qu'il faut pour être un bon professeur universitaire.
 - Conception de la pédagogie universitaire
 - sur l'importance de la formation pédagogique des professeurs universitaires,
 - sur les modèles de pédagogie en contexte universitaire,
 - le ou les modèles encouragés ou privilégiés sur le plan institutionnel.

Partant du matériel issu des entrevues, nous avons codé les données selon les thèmes et sous-thèmes abordés, tout en gardant à l'esprit que, dans la recherche qualitative, le codage est un travail simultané de création, d'interprétation et d'induction. Notre point de départ a été d'établir un plan de précodifications à partir desquelles s'est érigée une liste préliminaire de codes généraux. Les codes préliminaires généraux relatifs à l'analyse des entretiens étaient les suivants: tâche du professeur, conception de l'apprentissage, conception de l'enseignement, savoir-faire pédagogique.

Au fur et à mesure de la lecture et du codage des éléments significatifs, d'autres codes sont apparus pertinents, construits à partir du contexte réel du matériel recueilli. Il s'agissait d'une première phase de codage semi-ouvert qui permettait d'abord une catégorisation des éléments de discours de nos participants. Autrement dit, à partir des segments retenus nous avons réuni un ensemble de catégories substantives (Glasser et Strauss, 1967), c'est-à-dire des catégories reprenant tel quel le discours de nos interviewés. À titre illustratif, dans le contenu des entretiens, nous avons retrouvé la récurrence de catégories substantivées d'un tel ordre: «Il n'y a rien de tel que l'expérience. On ne peut pas savoir comment construire un calque (feuille d'acétate). Il faut avoir fait un mauvais calque pour savoir comment en construire un bon [...]». Le deuxième moment de notre stratégie d'analyse et d'interprétation consistait en un codage axial (Glasser et Strauss, 1967), avec le but de construire des catégories formelles. Pour ce faire, nous avons établi des liens et une hiérarchisation entre ces catégories, en considérant trois aspects: leur récurrence interne (par exemple, à l'intérieur du discours d'un nouveau professeur) et leur récurrence transversale (d'un nouveau professeur à l'autre), et leur degré de congruence avec notre propre projet théorique avancé dans notre recherche.

La construction de catégories formelles s'est donc opérée à travers les liens dégagés entre les catégories substantives et leur hiérarchisation dans la perspective de la présente recherche. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller et retour continu entre les catégories tirées directement du discours des nouveaux professeurs et celles que nous avons élaborées au préalable dans le plan de précodification. Ainsi, la récurrence transversale de catégories substantives, telles que celles qui ont été énoncées plus haut, ont permis d'isoler certains axes et d'établir la segmentation de l'expérience comme l'une des désignations formelles appropriées pour traduire le sens véhiculé par plusieurs portions de texte tirées du discours des nouveaux professeurs, par exemple.

La dernière phase de codage sélectif visait une reconstruction ordonnée du discours de nos répondants. Pour arriver à ce niveau d'analyse, nous avons employé quelques tactiques que suggèrent Huberman et Miles (1991): les regroupements, la recherche de cas contraires ou divergents dans l'ensemble du matériel analysé, les liens avec diverses propositions théoriques et la triangulation des données.

Sur le plan interprétatif, notre démarche a mis l'accent sur l'exploration, la découverte de l'objet d'étude et l'élaboration de conclusions à mesure que l'étude progresse. Ainsi, nous avons privilégié davantage la description et la compréhension de l'objet, et non la justification, la preuve, la généralisation ou la vérification d'hypothèses causales préalablement définies (c'est-à-dire définies avant le début du recueil et de l'analyse des données) à la manière des études quantitatives.

Pour soutenir notre propre approche, nous avons utilisé différents travaux de recherche aussi bien en anthropologie et en sociologie du travail et des professions qu'en ergonomie du travail enseignant. À l'intérieur de ces disciplines et à différents égards, des tendances générales et des enjeux importants semblent actuellement structurer une convergence des recherches vers la nécessité de prendre en compte les conceptions des travailleurs comme éléments fondamentaux du processus de réalisation du travail. Partant de ce point de vue, nous avons soutenu que dans toute activité de formation, y compris la formation des adultes bien sûr, il est absolument nécessaire de prendre en compte les conceptions des apprenants, dans la mesure où ils sont véritablement le pôle actif de l'apprentissage. De plus, c'est à partir et à travers leurs conceptions éducatives qu'ils construisent leur savoir, s'approprient de nouvelles connaissances et compétences, et développent de nouvelles pratiques et stratégies d'action. Ainsi, c'est dans cette perspective qu'il nous est apparu nécessaire de prendre en compte l'étude de ces conceptions de la pédagogie universitaire et de l'apprentissage de l'enseignement universitaire par les nouveaux professeurs.

Relativement à notre cadre réflexif à propos des conceptions éducatives, notons qu'il se rattache à un paradigme théorique d'inspiration constructiviste, interprétatif et actionnaliste, selon lequel la réalité sociale ne surplombe pas l'action comme une réalité immuable et déterminante. Au contraire, toute réalité sociale renvoie concrètement aux actions et interactions des acteurs sociaux, à leurs pratiques matérielles et symboliques. Or, ces acteurs élaborent, mobilisent et utilisent diverses représentations, diverses constructions mentales et expérientielles à travers lesquelles ils interprètent la réalité sociale et agissent sur elle. En même temps, ces conceptions n'opèrent pas dans le vide; elles sont situées, localisées, c'est-à-dire qu'elles s'insèrent dans un contexte social particulier, où interviennent d'autres acteurs, ainsi que des productions issues de l'action humaine, par exemple, des outils, des organisations, des lois, etc. C'est donc au sein non d'une pure subjectivité évanescence, mais bien de tels contextes que les acteurs sont amenés à mettre à jour, à expliciter, à partager et à négocier leurs propres conceptions de la réalité sociale qui est toujours à la fois la leur et celle de partenaires de l'interaction.

Appliquées à notre objet de recherche, ces idées signifient que les professeurs d'université définissent et interprètent par et pour eux-mêmes une très grande part des objectifs de leur travail professoral en fonction de leurs propres conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans un sens général, nous pourrions dire

que leurs objectifs de travail ne leur sont pas imposés du dehors, mais dépendent étroitement de leur propre activité interprétative et constructive relativement aux buts qu'eux-mêmes estiment importants et des moyens qu'ils choisissent pour les réaliser. En même temps, leurs interprétations et constructions s'insèrent justement dans le contexte organisationnel de l'université et des services pédagogiques, au sein duquel les professeurs sont amenés aussi à prendre en compte les points de vue des autres acteurs, ainsi que les règles et les dispositifs organisationnels qui pèsent d'une certaine façon sur leur travail et l'apprentissage de leur profession d'universitaire.

De ce point de vue, les conceptions éducatives peuvent être définies comme étant des schèmes ou des cadres de référence qui permettent aux nouveaux professeurs d'université de comprendre, de concevoir, d'orienter et de justifier leurs actions pédagogiques. Cette façon de considérer les conceptions éducatives des nouveaux professeurs adopte une vision globale. D'une part, elle inclut l'ensemble des connaissances que les nouveaux professeurs possèdent et soutiennent, soit implicitement, soit explicitement, sur leurs tâches en contexte universitaire et à partir desquelles ils structurent et guident leur interventions, comprenant leur travail, les rapports avec les étudiants et le processus d'enseignement et d'apprentissage. D'autre part, elle exige de considérer également les conceptions proposées par le contexte institutionnel de socialisation formelle à l'enseignement, soit les programmes institutionnels, les ateliers de formation et les cours destinés aux nouveaux professeurs. D'ailleurs, les interactions que le nouveau professeur développe avec le contexte institutionnel influencent en retour ses propres conceptions. Comme l'affirme Schön (1995), les institutions ont des conceptions de ce qui compte en tant que savoir légitime et de la manière dont les gens savent ce qu'ils doivent connaître. Schön montre bien que l'université est, elle aussi, une institution construite autour de certaines conceptions particulières du savoir, d'un savoir standardisé, détenu par les professeurs et communiqué aux étudiants par des approches pédagogiques diverses. Toutefois, compte tenu des limites de cet article, nous allons centrer notre analyse sur les conceptions des nouveaux professeurs, sans pouvoir traiter leurs interactions avec le contexte institutionnel.

Résultats

L'analyse de notre matériel empirique a permis d'identifier six conceptions de l'enseignement qualitativement différentes, classées ci-dessous de façon hiérarchique⁵ : a) l'enseignement comme présentation de l'information ; b) l'enseignement comme transmission de l'information (du professeur à l'étudiant) ; c) l'enseignement comme illustration de l'application de la théorie à la pratique ; d) l'enseignement comme le développement de la capacité d'être un expert ; e) l'enseignement comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière ; f) l'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels.

Ces conceptions de l'enseignement identifiées chez de nouveaux professeurs révèlent un large éventail de représentations qui ouvrent une voie d'accès à l'identification et à une meilleure compréhension de la façon dont ils se représentent leur propre pratique pédagogique et, par conséquent, l'apprentissage des étudiants.

L'enseignement comme présentation de l'information— Dans la perspective de l'enseignement comme présentation de l'information, l'accent porte sur les actions du professeur. La présence des étudiants est supposée, mais semble n'avoir peu ou pas d'impact sur l'enseignement. Nous faisons l'hypothèse que les professeurs qui assument cette conception en général se concentrent sur les concepts scientifiques décrits dans le syllabus ou les livres et voient leur rôle comme la transmission de l'information relative à ces concepts à leurs étudiants. Par conséquent, il n'est pas question de la manière dont les composantes de l'information sont reliées entre elles ou de la connaissance que les étudiants possèdent déjà de la matière. Bref, la vision de l'apprentissage sous-jacente à cette conception est celle d'une augmentation quantitative du savoir à partir de sa simple présentation.

L'enseignement comme transmission de l'information (du professeur à l'étudiant)— Lorsque l'enseignement est perçu comme nécessitant la transmission de l'information du professeur à l'étudiant, la participation attendue des étudiants est minimale, mais leur réception de l'information est prise en compte dans la planification et la transmission de l'information. Nous sommes ici dans une perspective de l'enseignement où le professeur met l'accent sur ses propres structures de savoir (qui peuvent être différentes de celles décrites dans les livres), mais voit encore son rôle comme la transmission à ses étudiants d'un savoir basé sur ses propres conceptions. De la même façon que précédemment, l'accent ne porte pas sur la manière dont les composantes de l'information sont reliées ni sur la connaissance que les étudiants possèdent déjà de la matière. Bref, l'apprentissage est associé au processus de sélection des informations jugées pertinentes par le professeur et à leur rétention par les étudiants.

L'enseignement comme illustration de l'application de la théorie à la pratique— La différence majeure entre cette conception et les deux précédentes va au-delà de l'exposé. Elle intègre le lien entre la théorie et la pratique. L'accent est mis sur l'illustration du fait que la théorie s'applique à des situations pratiques. Dans cette conception de l'enseignement, comme dans les deux conceptions précédentes, il est possible que le professeur s'attache aux concepts tels qu'ils sont décrits dans les livres ou dans le syllabus, mais au lieu d'être un transmetteur, il se voit comme aidant ses étudiants à acquérir ces concepts, à comprendre les relations qui existent entre eux et à les appliquer dans des situations pratiques. Par ailleurs, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que dans cette conception de l'enseignement, contrairement aux précédentes, la connaissance que les étudiants possèdent déjà

de la matière est considérée comme importante. En résumé, l'apprentissage est vu comme étant l'acquisition de faits, de méthodes, etc. qui peuvent être retenus et utilisés lorsque c'est nécessaire.

L'enseignement comme développement de la capacité d'être un expert— Dans la perspective de la conception de l'enseignement comme développement de la capacité d'être un expert, les professeurs ne sont pas seulement vus comme détenant le rôle de développer la compréhension de la matière par les étudiants, mais cette compréhension est perçue comme devant permettre aux étudiants de développer de nouvelles capacités. Cette façon de concevoir l'enseignement intègre non seulement l'action, telles qu'écrire ou faire des expériences, mais reconnaît aussi et prend en compte la compréhension sur laquelle cette action se base. L'accent est mis sur «devenir capable de». Nous pouvons énoncer l'hypothèse que les professeurs qui assument cette conception de l'enseignement s'attachent aux perceptions du monde de leurs étudiants ou à leurs conceptions de la matière plutôt qu'à leurs propres conceptions ou celles qui émanent des livres. Ils voient leur rôle comme celui d'aider leurs étudiants à développer leurs conceptions en termes d'applications à des fins pratiques. Bref, à l'exemple de la conception précédente, l'apprentissage ici est vu comme étant l'acquisition de faits, de méthodes, et autres, qui peuvent être retenus et utilisés lorsque c'est nécessaire.

L'enseignement comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière— Comme dans les deux conceptions précédentes, développer la compréhension des étudiants est au centre de cette conception. Ici également, l'importance va au développement d'une nouvelle compréhension basée sur l'appréciation de la nature contextuelle de la compréhension, c'est-à-dire que la façon dont les idées sont interprétées dépend du contexte de la perspective adoptée. Il est possible ici de voir que le professeur qui décrit cette conception se démarque de ceux qui ont décrit les trois premières, en percevant l'enseignement comme étant destiné à aider les étudiants à développer leurs conceptions ou leurs perceptions du monde (développement conceptuel). Cependant, cette dernière conception se rapproche de la conception précédente en reconnaissant les perceptions du monde des étudiants ou leurs conceptions de la matière plutôt que celles des professeurs ou celles qui sont basées sur les livres. En somme, l'apprentissage est considéré comme étant un processus interprétatif visant la compréhension de la réalité en considérant le processus dialectique sujet-contexte.

L'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels— Dans cette conception de l'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels, le professeur vise surtout à approfondir et à étendre la compréhension des étudiants. La compréhension actuelle des étudiants sert de point de départ au processus actif de changement. L'enseignement est dirigé vers le changement dans la mesure

où le professeur reconnaît également les visions du monde de ses étudiants ou leurs conceptions de la matière, plutôt que ses propres conceptions ou celles basées sur les livres. La perspective empruntée par cette voie vise effectivement à aider les étudiants à changer leurs conceptions ou leurs perceptions du monde. Il en découle que dans cette conception, l'enseignement se concentre sur l'identification continue des différentes manières dont les étudiants comprennent ou interprètent la matière et s'élabore sur ces manières de comprendre ou d'interpréter. Le professeur, les étudiants et le contenu s'intègrent dans un seul système. L'apprentissage signifie effectivement le changement d'une personne.

Discussion

Dans le cadre théorique de cette recherche, nous avons dit que l'enseignement en contexte universitaire se caractérise de plus en plus comme une activité complexe plutôt que comme un ensemble d'habiletés spécifiques (Leinhardt et Greeno, 1986). Nous indiquions par là que l'enseignement ne se définit pas seulement par des actions techniques, mais également par les croyances, les points de vue, bref, par les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Calderhead et Robson, 1991; Elbaz, 1991; Ramsden, 1992).

Nous avons posé aussi que les professeurs d'université s'échafaudent des théories personnelles et implicites sur l'enseignement dont ils dépendent souvent, même s'ils n'en sont pas particulièrement conscients. Il est aussi apparu dans notre cadre théorique que les professeurs, loin d'être uniquement des «transmetteurs de connaissances» ou des «gestionnaires de situations didactiques», entretiennent des rapports complexes et actifs avec les différentes connaissances intégrées à leurs pratiques quotidiennes, selon ce que mentionne, au dixième chapitre, *Le travail enseignant au quotidien* (Tardif et Lessard, 1999). Par exemple, dans une perspective générale, les objectifs de travail des professeurs relèvent de leur propre activité interprétative et constructive. Autrement dit, les professeurs d'université définissent et interprètent par eux-mêmes une très grande part des objectifs de leur travail professoral en fonction aussi de leurs propres conceptions, notamment celles concernant l'enseignement et l'apprentissage.

Selon plusieurs auteurs (Dall'Alba, 1991; Ramsden, 1992; Trigwell, 1995), ces conceptions peuvent être entendues comme étant la manière dont les professeurs comprennent et envisagent leur rôle d'enseignant. Cette définition s'appuie sur une vision globale de l'enseignement qui peut notamment inclure l'emploi de méthodes particulières d'enseignement, la conception de programmes, le développement de l'évaluation et la façon de planifier, l'interaction professeur/étudiant, etc. Dans le cadre de cette recherche, les six conceptions identifiées ont été présentées en termes d'accent mis sur l'étudiant ou sur le professeur.

Comme Fox (1983), nous pensons que ces conceptions peuvent être ordonnées en deux catégories : « simples » et « développées ». Au regard des conceptions simples, l'enseignement est conçu en termes du seul professeur et, particulièrement, en termes de ce que le professeur fait ; les conceptions des étudiants ne sont pas prises en compte ; un professeur possède le savoir et le transmet ou le partage avec les étudiants. Autrement dit, ce sont des conceptions simples et limitées qui se bornent souvent à un seul élément, par exemple, le professeur, le savoir à transmettre, etc. Les résultats de l'apprentissage s'expriment en termes quantitatifs plutôt que qualitatifs, le savoir acquis par les étudiants est le savoir transmis ou partagé par le professeur et l'apprentissage est orienté sur la matière et non sur la réalité, et il est souvent perçu comme une préparation à un niveau supérieur.

En ce qui concerne les conceptions développées, l'enseignement est plutôt centré sur l'étudiant. Ainsi, les conceptions existantes des étudiants sont le point de départ d'un processus interactif d'enseignement-apprentissage et les étudiants sont aidés par les professeurs dans la construction de leur propre savoir, pour donner leur propre sens à la réalité et adopter un cadre conceptuel de travail en ligne avec celui que partagent les experts dans le domaine. En somme, ce sont des conceptions élaborées et plus complexes, car elles intègrent plusieurs éléments du processus d'enseignement et d'apprentissage, ce qui favorise des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant et son apprentissage.

Les six conceptions de l'enseignement identifiées chez les nouveaux professeurs à partir de l'analyse de leur discours reflètent les différences perçues et vécues dans la pratique, mais elles traduisent aussi des théories générales de l'enseignement. Chaque professeur est porteur d'une certaine théorie de l'enseignement, c'est-à-dire d'un ensemble d'idées et de connaissances qui s'expriment directement ou indirectement dans les structures de cours (ce qu'il faut enseigner), les méthodes d'enseignement (comment cela doit être enseigné) et l'évaluation (les résultats de l'enseignement qui sont valorisés) (Samuelowicz et Bain, 1992; Trigwell, 1995).

Dans notre recherche, deux des six conceptions de l'enseignement identifiées auprès des nouveaux professeurs participants, soit l'enseignement comme présentation de l'information et l'enseignement comme transmission de l'information, peuvent clairement être qualifiées de simples. Nos analyses ont permis de préciser quelques caractéristiques communes à la théorie générale de l'enseignement qui sous-tend ces conceptions.

Il semble qu'à l'université, les professeurs tendent à penser que la matière doit être transmise aux étudiants et que l'enseignement et l'apprentissage font partie d'un simple processus de transmission-réception. Le professeur se concentre sur lui-même en tant que celui qui transmet le savoir et l'expertise et non sur l'apprentissage,

le résultat logique du processus. Le professeur transmet un savoir indépendant, structuré et stable qu'il considère que l'étudiant doit recevoir.

De plus, les professeurs définissent implicitement ou explicitement l'enseignement comme étant la transmission d'un contenu d'autorité ou la démonstration de procédures. La connaissance transmise est vue comme étant non problématique. Le professeur est une source d'informations exempte de distorsions. Le groupe d'étudiants est un réceptif passif du savoir du professeur.

Existe aussi la croyance que le problème posé par la quantité d'informations à transmettre peut être résolu par l'utilisation d'une technologie éducative, soit l'apprentissage assisté par ordinateur, vidéo, *data-show*, etc. Cette façon d'examiner l'enseignement se centre sur ce que fait l'enseignant. Il est nécessaire et suffisant d'être un expert dans sa discipline pour bien enseigner. La connaissance des contenus et la connaissance des techniques d'enseignement sont considérées séparément.

Si les deux conceptions antérieures sont centrées sur le professeur, la troisième, la quatrième et la cinquième conceptions (l'enseignement comme illustration de l'application de la théorie à la pratique, l'enseignement comme le développement de la capacité d'être un expert et l'enseignement comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière) semblent être, à différents degrés, centrées sur l'étudiant. Quelques caractéristiques communes ressortent de nos analyses sur la théorie de l'enseignement sous-jacente à ces conceptions.

Il se dégage des analyses de ces conceptions que l'enseignement n'est plus la seule transmission d'un savoir, mais il consiste également à s'occuper des étudiants et, par-dessus tout, à demander aux étudiants de lier leurs connaissances théoriques à leur expérience. En relation avec ces conceptions, les résultats désirés sont exprimés en rapport avec le développement de la capacité à faire face à la matière présentée dans le cours et l'aptitude à manipuler et à mettre en pratique les concepts, les outils et les conceptions des étudiants en termes d'application à des fins pratiques. L'enseignement lui-même est perçu comme un processus de supervision requérant l'articulation de techniques élaborées pour s'assurer que les étudiants apprennent en développant leur compréhension; le savoir de la discipline, si important dans les deux premières conceptions, recule à l'arrière-plan; l'accent s'éloigne du professeur et va vers l'étudiant.

Dans ces trois conceptions, où l'enseignement cible plutôt les étudiants, les conceptions existantes des étudiants sont, en quelque sorte, le point de départ d'un processus interactif d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les étudiants sont aidés par les professeurs dans la construction de leur propre savoir, pour donner leur

propre sens à la réalité et adopter un cadre conceptuel de travail en ligne avec celui que partagent les experts dans le domaine en tenant compte du contexte.

La sixième conception identifiée, c'est-à-dire l'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels, signifie travailler en coopération avec les étudiants pour obtenir des changements conceptuels. Voici certains points à considérer à ce propos.

Il s'agit d'une stratégie centrée sur l'étudiant avec l'intention d'aider à changer ses conceptions; cette stratégie exprime une notion de l'enseignement comme activité spéculative et réflexive. Enseigner implique de découvrir les incompréhensions des étudiants, d'intervenir pour les changer et de créer un contexte d'apprentissage qui encourage activement les étudiants à faire face au contenu de la matière. Dans ce cas, l'apprentissage est vu comme un changement conceptuel; l'étudiant doit, pour apprendre, non pas seulement construire lui-même son savoir, mais confronter et changer qualitativement sa conception.

La conception que le professeur a de son rôle est radicalement différente dans cette théorie. Elle se base sur une épistémologie autre que celle des deux premières conceptions. Dans cette perspective, l'enseignement et l'apprentissage sont comme les deux faces d'une même pièce de monnaie; le professeur assume le pari d'amener les étudiants à des changements conceptuels, reconnaît que la compréhension du contenu de la matière est activement dépendante de l'apprentissage et que, dans ce processus d'enseignement, les étudiants et le contenu du sujet à apprendre sont liés dans un cadre de travail ou un système englobant.

Les six conceptions que nous venons de synthétiser, en décrivant les caractéristiques de l'enseignement en termes d'accent mis sur l'étudiant ou sur le professeur, présentent également un caractère particulier, dans la mesure où elles définissent les convictions personnelles des nouveaux professeurs à l'égard des éléments constitutifs de leur travail. En effet, ces conceptions portent, entre autres choses, sur la façon dont les nouveaux professeurs conçoivent leur activité d'enseignement, la nature des actions des étudiants, la nature de l'apprentissage et des moyens de le favoriser, la façon de gérer les événements en classe, la façon d'aborder les contenus disciplinaires, etc.

Du point de vue pédagogique, chaque conception que nous avons identifiée exprime un double mouvement en apparence complexe et problématique. D'une part, nous pensons qu'elles vont vers une compréhension de plus en plus globalisante des relations entre l'enseignement et l'apprentissage et, d'autre part, vers la reconnaissance de l'unité entre ce que fait le professeur et ce que les étudiants apprennent.

À quel point ces différentes manières de comprendre l'enseignement sont plus communes chez les professeurs dans certains domaines que dans d'autres reste une question ouverte. Mais il ne serait pas sage de sauter aux conclusions en suggérant que ces différences sont inhérentes à la nature des sujets, ou que l'organisation ou les cultures disciplinaires déterminent la théorie qu'un professeur devrait employer.

Mais le travail professoral, en ce qui concerne l'enseignement, porte aussi les marques du contexte. Comme leurs étudiants, les nouveaux professeurs travaillent dans un environnement d'apprentissage; cet environnement comprend leur discipline et des départements universitaires (ou d'autres unités organisationnelles) et l'institution dans laquelle ils travaillent. Certes, chaque professeur est un professionnel dans sa classe, mais il est en même temps acteur dans un établissement assez particulier: une université, une faculté, une organisation éducative, bref, un système éducatif. Une partie de son travail se déroule avec ses étudiants, et aussi hors de sa classe, avec ses collègues, son directeur de département et avec ses partenaires, des spécialistes, des réseaux internes ou externes de recherche, etc. Autrement dit, une partie de son travail sert à gérer une dynamique complexe des processus d'interaction et de négociation, reliant les acteurs interdépendants d'un espace de culture.

Les réflexions d'un professeur sur la façon dont son enseignement fonctionne affectent les théories employées et, en retour, les actions qui seront prises. Autrement dit, les manières d'enseigner sont le résultat des perceptions du professeur des conditions inhérentes au contexte d'enseignement mais, en même temps, sa compréhension de l'enseignement est influencée par ce contexte. À la limite, nous pourrions dire que les logiques personnelles des professeurs d'université, face à leur mission d'enseignement et aux activités de formation, dépendent du contexte institutionnel (De Ketele, 1996). Mais, à l'instar de Dubet (1994), on peut penser que les nouveaux professeurs, qui sont aussi des acteurs sociaux, adoptent simultanément plusieurs points de vue, étant donné l'hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui les conduisent à organiser leurs conduites au sein de l'université.

Conclusion

Notre recherche suggère que les conceptions des nouveaux professeurs au sujet de l'enseignement peuvent être un obstacle dans leur développement pédagogique. Pour bon nombre de professeurs tout du moins, l'enseignement universitaire a longtemps été une activité secrète et personnelle. De nombreux professeurs ne connaissent pas d'autres formes d'enseignement que celles qu'ils pratiquent ou que celles auxquelles ils ont été exposés lorsqu'ils étaient étudiants. Or, il semble qu'une approche innovatrice, non pas centrée sur le plan traditionnel de la connaissance des techniques et des activités d'enseignement mais plutôt sur la relation entre la pratique enseignante et la réflexion sur l'enseignement, soit plus pertinente. Ainsi, les profes-

seurs doivent être mis au courant des conceptions connues de l'enseignement; ensuite, il sera peut-être possible de changer leurs conceptions, car ils sauront alors ce qu'ils peuvent faire. Ce processus peut être amélioré en clarifiant la nature de ces stratégies et les interprétations associées à ces conceptions.

Selon nous, les conceptions simples de l'enseignement constituent effectivement un obstacle à l'amélioration de l'enseignement (et de l'apprentissage). Elles ont tendance à empêcher l'adoption et l'application par les professeurs de processus connus pour faciliter l'apprentissage de l'étudiant (Ramsden, 1992; Trigwell, 1995). Il est fort probable que le professeur qui ne voit pas qu'enseigner implique que l'étudiant comprenne le sujet, ce qui peut être différent d'expliquer plus clairement le sujet, n'adoptera pas des processus centrés sur l'étudiant. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que les efforts qui se concentrent sur ce que les professeurs font pour changer l'efficacité des processus d'enseignement peuvent aboutir à des améliorations dans les stratégies elles-mêmes, mais pas nécessairement dans l'apprentissage de l'étudiant. L'amélioration de l'efficacité peut exiger un changement de la façon de penser et un changement de stratégie. Par exemple, de nombreux étudiants en sciences travaillent à partir de conceptions qui gênent le développement de leur compréhension du sujet (Larochelle et Bednarz, 1994; Larochelle et Désautels, 1992). Les professeurs qui n'essaient pas de défier ces conceptions, quelle que soit la stratégie qu'ils adoptent, n'aideront probablement pas ces étudiants à améliorer leur compréhension.

NOTES

1. Au Québec, pensons à Gagné (1999) qui dénonce la «pédagogisation» de l'enseignement universitaire, la destruction des disciplines au profit de la technologie éducative, la mort de la culture savante et de la pensée critique dont seraient en partie responsables les sciences de l'éducation, etc.
2. Cette étude est issue d'une recherche sur les conceptions de l'enseignement et de la pédagogie dans un contexte de socialisation professionnelle des nouveaux professeurs d'université. Elle est financée par le Conseil national de développement technologique et scientifique (CNPq) du Brésil.

Francisco A. Loiola est professeur assistant à l'Universidade Federal do Ceará (Brésil) et chercheur international associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

Maurice Tardif est professeur titulaire à l'Université de Montréal (Québec, Canada) et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

3. Avant la prolifération des travaux portant sur les conceptions de l'enseignement des professeurs, plusieurs recherches ont mis en évidence le fait qu'un groupe de personnes montre constamment un éventail des manières qualitativement différentes de concevoir un phénomène. Un exemple d'un tel éventail a été découvert dans une étude des conceptions de l'apprentissage des étudiants adultes (Marton et Säljö, 1976; Säljö, 1979). À ce propos, Parmentier (1998) et Romainville (1998) avancent l'idée selon laquelle «pour certains étudiants, apprendre à l'université, c'est mémoriser le discours d'un maître pour lui restituer le jour de l'examen. Pour d'autres,

c'est une occasion d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de la future profession» (p.64). Bref, les recherches montrent que «chacun de nos étudiants se construit ainsi sa propre conception de ce qu'est apprendre à l'université. Cette conception est apparue progressivement comme un noyau dur à partir duquel se structurent les comportements des étudiants» (*Ibid.*).

4. Le concept théorique de la saturation est défini comme étant un phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens, le travail de terrain devient de moins en moins fructueux et les données de plus en plus redondantes (Bertaux, 1980; Deslauriers, 1991; Glaser et Strauss, 1967; Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977).
5. Ces six conceptions proviennent des catégories émergentes issues de l'analyse inductive de notre matériel d'entrevues; nous avons procédé par identification et classement des thèmes et sous-thèmes abordés par les nouveaux professeurs.

Abstract – This article presents the results of a qualitative research using semi-structured interviews dealing with educational conceptions held by newly hired university professors in Quebec (Canada). The results show that conceptions held by these professors regarding learning and teaching could constitute important obstacles in the development of their pedagogy as well as their relation to teaching and learning. The authors propose that training for these professors include an innovative approach which is centred on the relationship between teaching practices and reflections on teaching in light of professors' conceptions rather than that based on knowledge of teaching techniques and activities.

Resumen – Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa sobre las concepciones educativas de nuevos profesores universitarios en Quebec (Canada). Los resultados del estudio dejan ver que las concepciones de los nuevos profesores respecto del aprendizaje y de la enseñanza pueden constituir obstáculos importantes al propio desarrollo pedagógico y a sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje. Respecto de la formación docente de nuevos profesores, todo enfoque innovador, no centrado sobre el tradicional conocimiento de las técnicas y actividades docentes, sino mas bien sobre la relación entre la práctica docente y la reflexión sobre la enseñanza, sería mas pertinente si se tomaran en cuenta las concepciones de los nuevos docentes.

Zusammenfassung – Dieser Artikel stellt Forschungsergebnisse vor, die auf Grund von teilstrukturierten Interviews ermittelt wurden, die sich mit Bildungskonzepten neuer, an Québécoiser Universitäten lehrenden, Professoren befassen. Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass sich die Bildungskonzepte neuer Professoren im Hinblick auf den Lehr- und Lernprozess als Hindernis für die pädagogische Entwicklung dieser Professoren sowie deren Verhältnis zur Lehr- und Lernpraxis erweisen können. Was die Lehrbefähigung dieser neuen Professoren betrifft, so könnte sich ein innovativer Ansatz, der die Konzepte der Professoren mit einbezieht, als fruchtbar erweisen, wenn er sich nicht nur auf die Vermittlung traditioneller Techniken und Lehrveranstaltungen beschränkt, sondern die Lehrpraxis mit der Reflektion über den Lehrvorgang verknüpft.

RÉFÉRENCES

- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 198-225.

- Calderhead, J. et Robson, M. (1991). Images of teaching: Student-teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. In B. Ross (dir.), *Teaching for effective learning. Research and development in higher education* (Vol. 13, p.293-297). Sydney: HERDSA.
- Daly, F. et Townsend, B.K. (1992). *Faculty perceptions of the department chair's role in facilitating tenure acquisition*. Communication présentée à l'Annual Meeting for the Study of Higher Education, Minneapolis, MN.
- De Ketele, J.M. (1996). Entre les logiques personnelles et les logiques institutionnelles. In J. Donnay et M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* (p.85-112). Bruxelles: De Boeck.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Donnay, J. et Romainville, M. (dir.) (1996). *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). Introduction. In J. Donnay et M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* (p.6-19). Bruxelles: De Boeck.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dunkin, M.-J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education*, 20(1), 47-66.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. In R.R. Schmeck (dir.), *Learning strategies and learning styles* (p.21-51). New York, NY: Plenum Press.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-63.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant*. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire. Paris: De Boeck et Larcier.
- Gagné, G. (1999). *Main basse sur l'éducation*. Montréal: Éditions Nota bene.
- Glaser, B.G. et Strauss, L.A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldin Publishing Co.
- Gow, L. et Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Lapointe, C. (1995). *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre: le cas de professeures à l'Université Laval*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D).
- Larochelle, M. et Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 5-19.
- Larochelle, M. et Désautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs des étudiants et d'étudiantes*. Québec/Bruxelles: Presses de l'Université Laval et De Boeck-Wesmaël.
- Leinhardt, G. et Grenno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-79.
- Marton, F. et Säljö, R. (1976). Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Parmentier, Ph. (1998). Changer la formation universitaire. In M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier, et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (p.149-166). Paris: De Boeck et Larcier.

- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London et New York, NY: Routledge.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (1996). Politiques de formation pédagogique des professeurs d'université. In J. Donnay et M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* (p. 78-94). Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (1998). Les «nouveaux» étudiants. In M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (p. 149-166). Paris: De Boeck et Larcier.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: 11 differences in awareness*. Reports from institute of education. Göteborg: University of Göteborg.
- Samuelowicz, K. et Bain, J. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Schön, D. (1995). The new scholarship requires a new epistemology: Knowing in action. *Change*, 27(6), 26-34.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales* (Trad. D. Bélanger). Montréal: HRW.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec/Bruxelles: Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Trigwell, K. (1995). Increasing faculty understanding of teaching. In W.A. Wright (dir.), *Teaching improvement practices. Successful strategies for higher education* (p. 76-94). Bolton, MA: Bolton University Press.
- Trigwell, K., Prosser, M. et Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.