

LE MASTER TEACHER PROGRAM: UNE FENÊTRE OUVERTE POUR L'ENSEIGNANT EN DÉVELOPPEMENT*

AVEC UN GRAND R

Cet article et la recherche dont il découle feront l'objet d'une discussion critique dans le cadre du prochain colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), à Sherbrooke, du 2 au 4 juin 2010. Pour plus de détails sur la série *Avec un grand R* organisée conjointement par l'AQPC, l'Association pour la recherche au collégial et le Centre de documentation collégiale, consultez le site Internet de ces organismes [www.aqpc.qc.ca] ou [www.cvm.qc.ca/arc] ou [www.cdc.qc.ca].



SUSAN KERWIN-BOUDREAU
Professeure
Collège régional Champlain
Saint-Lambert

Mon intérêt pour la recherche émane du questionnement amorcé sur ma pratique, alors que j'enseignais la psychologie depuis presque 30 ans. Malgré mon amour de l'enseignement de cette discipline et les commentaires favorables des étudiants lors des évaluations, mes connaissances en pédagogie se limitaient à l'expérience accumulée durant toutes ces années de pratique. Ainsi, l'évaluation de mon enseignement s'établissait sur un processus plutôt solitaire d'essais et erreurs et elle était principalement axée sur mes propres expériences à titre d'apprenante. Ma pratique n'était donc ni particulièrement réflexive ni nourrie par les dernières connaissances dans le domaine de l'éducation.

Ce n'est que lorsque j'ai participé au *Master Teacher Program (MTP)*, l'équivalent anglophone du programme de deuxième cycle offert par PERFORMA, en tant que consultante pour l'élaboration de certains cours, que j'ai commencé à parcourir la littérature en éducation traitant de pédagogie. J'étais notamment intéressée à approfondir deux domaines, le perfectionnement professionnel ainsi que la réflexion en enseignement supérieur, et à les mettre en perspective en regard de ma propre pratique. Grâce à une subvention du PAREA, j'ai ainsi pu réaliser une recherche sur ces questions en 2007-2008.

CONTEXTE

Au fil des ans, de nombreuses recherches ont souligné les liens évidents entre la qualité de l'enseignement et les apprentissages des étudiants. Cependant, la plupart d'entre elles concernent l'enseignement primaire et secondaire, où l'accent est mis sur la pédagogie. Il en est autrement en enseignement supérieur: les enseignants y sont des experts dans leur discipline et, notwithstanding des connaissances diverses en pédagogie, il est attendu qu'ils soient en mesure d'enseigner efficacement. Beaty (1998) fait référence à cette hypothèse, soit que le savoir disciplinaire

entraîne le savoir pédagogique, en la qualifiant d'hypothèse de «double professionnalisme». Selon elle, la recherche actuelle suggère que l'expertise pédagogique serait aussi importante que l'expertise disciplinaire.

Au cours des dernières décennies, la pédagogie a en effet pris une place de plus en plus centrale en enseignement supérieur. Cette plus grande importance du statut accordé à la pédagogie a été alimentée par l'apparition de mouvements tels que le *Scholarship of Teaching* (l'art d'enseigner) de Boyer (1987) et par la situation générale changeante en enseignement supérieur (Nicholls, 2001), c'est-à-dire par l'augmentation du nombre d'étudiants et par leur hétérogénéité. Ces facteurs ont ainsi nécessité une plus grande responsabilisation des enseignants au chapitre de la pédagogie et de l'apprentissage des étudiants.

Malgré ces exigences, il n'en demeure pas moins que l'idée d'apprendre à enseigner reste un phénomène relativement récent en enseignement supérieur et qu'elle suscite de nombreuses réticences (Brew, 1999). Christopher Knapper (2005), professeur émérite à l'Université Queen's, soutient d'ailleurs que cette résistance peut être liée au fait qu'il n'est pas obligatoire de suivre une formation pour apprendre à enseigner à l'enseignement supérieur et qu'il n'y a pas d'accréditation des seuils minimaux de compétence requis ni d'intérêt des enseignants pour le perfectionnement professionnel continu. De plus, il est à noter que les nouveaux enseignants sont particulièrement vulnérables: issus de formations universitaires très spécialisées et axées sur la recherche, faisant face à une lourde charge d'enseignement, ils parviennent à peine à maintenir la tête hors de l'eau dans leur pratique. La combinaison de ces facteurs n'encourage donc pas des pratiques d'enseignement développant des niveaux de pensée complexes chez les étudiants (Saroyan et Amundsen, 2004).

Face à ce défi de perfectionnement pédagogique, les collèges et les universités ont offert plusieurs mesures de soutien aux enseignants, que ce soit sous forme d'ateliers, de cours ponctuels ou de programmes plus longs. Toutefois, on a reproché à un grand nombre de ces formations de ne pas répondre aux

* La rédaction de cet article de vulgarisation a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Une version plus étendue de cet article a été publiée en anglais dans le journal *LEARNing Landscapes* en juin 2009.



besoins des enseignants, besoins qui sont liés au fait qu'apprendre à enseigner est un processus évolutif s'inscrivant dans la durée et se bonifiant avec des interactions avec des pairs. En outre, on a dit que ces mesures de perfectionnement professionnel doivent s'appuyer sur la recherche ainsi que sur des théories pertinentes et permettre aux enseignants de faire des aller-retour constants entre la théorie et la pratique (Sprinthall, Reiman et Thies-Sprinthall, 1996). Il y a donc lieu de créer, de mettre en œuvre et d'évaluer des programmes de formation qui incluent ces critères.

Parce qu'elles constituent les fondements du processus de perfectionnement pédagogique, les conceptions ou les croyances des enseignants en matière de pédagogie et d'apprentissage agissent comme des filtres et jouent un rôle important dans les décisions de ces derniers (Saroyan et collab., 2004). Si celles-ci font l'objet d'un nombre important de recherches à l'enseignement primaire et secondaire, il en est autrement au collégial, où les études sur leur influence sur les pratiques d'enseignement sont rares (Fang, 1996), ce qui ouvre ainsi la porte à un champ de recherche étendu.

Par ailleurs, plusieurs cadres théoriques peuvent éclairer davantage le processus de changement des conceptions chez les enseignants de l'enseignement supérieur, notamment les théories implicites concernant la pensée de l'enseignant (Ramsden, 1992) et la théorie de l'apprentissage transformationnel de Mezirow (1981). En outre, plusieurs chercheurs, y compris Kember (1997), ont décrit une progression dans les conceptions des enseignants: le centre d'action et d'influence, initialement axé sur l'enseignant, se déplace pour mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Cependant, il n'existe aucune description des processus internes qui sont à l'œuvre chez l'individu et qui sont à la base de ses changements conceptuels. De plus, le temps nécessaire pour effectuer ce changement de perspective n'a jusqu'à maintenant pas fait l'objet d'études.

Dans la recherche que j'ai menée, pour approfondir ces questions, j'ai suivi l'évolution des conceptions de plusieurs enseignantes du collégial à la faveur du programme de perfectionnement professionnel, le *Master Teacher Program (MTP)*, un programme de formation en enseignement collégial où plus d'une centaine d'enseignants de langue anglaise sont inscrits. La question de base de cette recherche est la suivante:

Sur une période de deux ans et dans le cadre des quatre premiers cours de ce programme de perfectionnement professionnel, quel est le rôle joué dans des changements conceptuels chez les enseignants par un processus de réflexion en regard de la pédagogie et de l'apprentissage ?

LE MASTER TEACHER PROGRAM

Ce sont des enseignants réputés – dont un grand nombre ont participé à la mise sur pied du système collégial – qui ont conçu le curriculum du *MTP* et qui l'enseignent (Bateman, 2001). Sous la supervision d'un consortium formé de cégeps de langue anglaise, le *MTP* avait la mission d'être un programme adapté aux besoins des enseignants, et ce, dès sa création. Son comité de direction, composé de répondants locaux des cégeps membres, se rencontre régulièrement pour en assurer la gestion. Affilié au programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, le *MTP* permet aux étudiants d'obtenir un diplôme d'enseignement (DE) après 30 unités de cours ou une maîtrise en enseignement (ME) à la suite de 45 unités de cours.

Selon Dianne Bateman, coordonnatrice du curriculum du programme, le *MTP* cherche à promouvoir l'art d'enseigner en offrant aux enseignants du collégial les savoirs, les compétences et les qualités personnelles requis pour enseigner efficacement à cet ordre d'enseignement. Le programme vise plus particulièrement à :

[...] développer, pour chaque nouvel enseignant, la capacité de simultanément observer, contrôler, analyser et adapter au besoin l'ensemble des phénomènes intellectuels, psychologiques et émotionnels qui surviennent en classe. (Bateman, 2001, p. 17)

En offrant une aide directe et pratique, ce programme veut permettre aux nouveaux enseignants de réduire le temps nécessaire pour devenir des enseignants chevronnés (Bateman, 2001). La formation théorique du *MTP* est principalement axée sur les théories contemporaines de l'apprentissage (Bransford, Brown, Cocking et Donovan, 2000), notamment sur l'apprentissage chez les adultes (Mezirow, 1992).

Parce qu'elles constituent les fondements du processus de perfectionnement pédagogique, les conceptions ou les croyances des enseignants en matière de pédagogie et d'apprentissage agissent comme des filtres et jouent un rôle important dans les décisions de ces derniers [...].

Donnés successivement et généralement suivis dans l'ordre par tous les étudiants, les quatre premiers cours forment le noyau du programme: *College Teaching: Issues and Challenges (Enseigner au cégep: enjeux et défis)*, *Psychology of Learning for the College Classroom (Psychologie de l'apprentissage au cégep)*, *Instructional Strategies (Stratégies d'enseignement)* et *Assessment (Évaluation)*. Ces cours permettent aux enseignants de réfléchir à



leurs conceptions en matière de pédagogie et d'apprentissage et de les remettre en question, à la lumière des recherches et des applications actuelles des sciences cognitives. Dans le cadre de ma recherche, je me suis particulièrement attardée à ces conceptions des enseignants à la fin de chacun des quatre cours de base du programme

[...] j'ai utilisé quatre métaphores: l'éveil, l'étirement, l'entraînement et la mise en forme.

■ SURVOL DE LA MÉTHODOLOGIE

Après que j'aie obtenu du comité de direction du MTP l'autorisation de recruter des participants pour ma recherche parmi les personnes inscrites au programme, six enseignantes de la cohorte de l'automne 2005 ont accepté d'y participer¹. Issues de plusieurs cégeps, celles-ci comptaient des expériences d'enseignement variées, allant de un à vingt-cinq ans, dans diverses matières des programmes préuniversitaires et techniques. J'ai réalisé une entrevue avec chaque participante à la fin de chacun des quatre cours du MTP, puis une cinquième entrevue, rétrospective. Pour analyser les entrevues, j'ai utilisé deux méthodes décrites par Maxwell et Miller (2008): d'une part, en les catégorisant, j'ai effectué une analyse horizontale des données liées à l'ensemble des participantes; d'autre part, en m'appuyant sur les travaux de Rhodes (2000), j'ai ensuite effectué une analyse verticale et construit, pour trois des participantes, des récits narratifs que je leur ai soumis. En plus de m'accorder des entrevues, les participantes m'ont également confié les cartes conceptuelles qu'elles avaient élaborées et leurs journaux de bord, qui ont servi à corroborer les constats tirés de l'analyse des entrevues. Ces trois sources de données accumulées durant deux ans m'ont permis d'évaluer l'évolution des conceptions des participantes en matière de pédagogie et d'apprentissage.

■ RÉSULTATS

QUATRE PROFILS

Au terme de mon analyse, quatre profils, ou quatre phases, se sont dégagés du processus d'évolution des conceptions des participantes en matière de pédagogie et d'apprentissage sur une période de deux ans. Pour représenter ces phases, j'ai utilisé quatre métaphores: l'éveil, l'étirement, l'entraînement et la mise en forme. Les qualités kinesthésiques et affectives particulières évoquées par ces métaphores m'ont permis de percevoir les phases d'une manière qualitativement différente ainsi que d'observer les données d'une manière plus complexe et en tant que parties intégrantes d'un ensemble.

L'éveil

Sur ce plan, trois thèmes conceptuels essentiels se sont dégagés de l'analyse de la première série d'entrevues. Premièrement, les participantes avaient pris conscience de leurs conceptions initiales en matière de pédagogie et d'apprentissage, où l'enseignant jouait un rôle central. Elles se sont aussi heurtées à des données probantes qui ont remis en question leurs conceptions, et leurs croyances ont commencé à changer. Il y avait pour moi une image, celle de quelqu'un qu'on réveille ou qu'on stimule, qui sort de ses anciennes façons de penser et qui se met à percevoir les choses différemment. Ainsi, la métaphore de l'éveil constitue le premier profil ou la première phase de transformation des participantes.

Bien que les participantes aient exprimé de l'enthousiasme à propos des nouvelles notions auxquelles elles étaient exposées, elles ne savaient pas encore comment les intégrer à leur pratique, tel que le révèle l'extrait suivant:

«Je mettais peu en œuvre ce que j'apprenais. Je crois que j'étais très stimulée. Je réalisais qu'il y avait beaucoup à apprendre et j'aimais beaucoup ce que j'apprenais, mais je ne me sentais pas suffisamment à l'aise pour introduire beaucoup de changements dans la classe.» (Anne², entrevue 1, juin 2006.)

L'étirement

Lorsque j'ai réalisé la deuxième série d'entrevues, les participantes avaient terminé le deuxième cours du MTP, *Psychology of Learning (Psychologie de l'apprentissage)*. Le matériel des entrevues révéla que les participantes avaient acquis des connaissances plus étendues se rapportant à l'apprenant et à la compréhension des processus d'apprentissage. Cependant, plusieurs d'entre elles trouvaient difficile le contenu du cours et elles éprouvaient des difficultés à établir des liens cognitifs entre la théorie et la pratique:

«Cela a suscité beaucoup d'interrogations en moi. J'ai quelques pistes, mais je ne sais pas si j'ai beaucoup de réponses. Je crois que la psychologie de l'apprentissage est vraiment complexe.» (Ella, entrevue 2, juin 2006.)

J'ai représenté à l'aide de la métaphore de l'étirement cette phase du processus d'apprentissage au cours de laquelle plusieurs participantes ont mentionné que l'environnement scolaire du

¹ Je remercie ces personnes de m'avoir livré leurs conceptions en matière de pédagogie et d'apprentissage. Leurs intuitions et leurs réflexions m'ont donné de quoi réfléchir et elles ont nourri ma pratique en développement.

² Tous les noms utilisés dans cet article sont des pseudonymes visant à assurer l'anonymat des participantes.

MTP, où les enseignants de disciplines variées partagent leurs idées sur l'apprentissage, a été une composante importante.

L'entraînement

En général, c'est seulement durant la troisième série d'entrevues, après avoir terminé le troisième cours du MTP, *Instructional Strategies (Stratégies d'enseignement)*, que les participantes ont déclaré se sentir suffisamment à l'aise pour mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement dans leurs classes. Ces stratégies avaient été conçues pour susciter une participation active de leurs étudiants. Les participantes ont également démontré une meilleure capacité à réfléchir de façon critique sur leur pratique. En classe, si les activités planifiées ne se déroulaient pas comme prévu, les participantes étaient capables de faire appel à des outils d'analyse qui leur permettaient d'évaluer la situation, d'ajuster leur stratégie et d'essayer à nouveau. Je fais référence à cette phase à l'aide du terme «entraînement»: les connaissances acquises sur la manière dont les étudiants apprennent étaient mises en action et elles exerçaient une influence à la fois sur leur planification et sur l'utilisation du temps passé en classe. Dans cette phase, les participantes commençaient à être capables de se distancer du seul contenu à transmettre:

«Ce que j'ai le plus appris, c'est de ne pas être autant obsédée par la transmission du contenu. Donnez-leur les outils pour accéder au prochain niveau, laissez-les être des apprenants et y trouver du plaisir.» (Fran, entrevue 3, janvier 2007.)

La mise en forme

Les données issues de la quatrième série d'entrevues, réalisées à la fin du quatrième cours, ont montré que les participantes ont acquis de nouvelles connaissances intuitives sur la signification et le but de l'évaluation:

«Avant, j'aurais pensé: "J'enseigne et maintenant je dois faire une évaluation, oh non!" Maintenant, je sais que l'évaluation est le moteur de l'apprentissage. Les étudiants apprennent ce sur quoi ils vont être évalués.» (Barb, entrevue 4, mai 2007.)

Par ailleurs, un changement important s'est produit chez une participante quant à sa compréhension de l'évaluation:

«Avant ce cours, l'évaluation voulait à peu près dire donner des examens et les corriger. Maintenant, j'ai une perspective complètement différente. L'évaluation, c'est ramasser de l'information et essayer de déterminer les connaissances acquises par les étudiants.» (Carly, entrevue 4, juin 2007.)

Selon moi, la rencontre des participantes avec la notion d'évaluation a été le moment «d'éveil de groupe» le plus important

de la recherche. L'évaluation était désormais perçue comme un repère de l'apprentissage de l'étudiant, ce qui avait non seulement un effet sur leurs propres conceptions, mais aussi, selon leurs témoignages, sur leur pratique. Les participantes démontraient une compréhension plus profonde des rôles de l'enseignant, de l'apprenant et du curriculum.

[...] les résultats indiquent qu'une période d'au moins un an est requise avant que les nouvelles conceptions soient suffisamment établies pour que les participantes se sentent à l'aise de mettre en œuvre des changements dans leurs classes.

DES PROFILS MÉTAPHORIQUES AUX RÉCITS DE TRANSFORMATION

Les quatre profils qui se sont dégagés de l'analyse des entrevues se sont également retrouvés, à divers degrés, dans les trois résumés narratifs que j'ai construits en utilisant les mots des participantes elles-mêmes.

Ainsi, dans son résumé narratif, voici comment Deana décrit son processus d'apprentissage:

«Lorsque je repense au MTP, je pourrais dire que j'ai traversé plusieurs étapes. Premièrement, j'ai dû apprendre ce nouveau savoir. Ensuite, j'ai dû me l'approprier en le reliant à ma discipline. J'ai résisté à cette étape. Finalement, à la suite d'une planification réfléchie, j'ai essayé de nouvelles stratégies.»

Quant aux deux autres résumés narratifs, ceux-ci suggéraient des profils similaires, à savoir qu'un changement dans les conceptions en matière de pédagogie et d'apprentissage a précédé des changements dans la pratique. En général, les résultats indiquent qu'une période d'au moins un an est requise avant que les nouvelles conceptions soient suffisamment établies pour que les participantes se sentent à l'aise de mettre en œuvre des changements dans leurs classes. Ce sont cependant les enseignantes les plus expérimentées qui ont été les premières à indiquer qu'elles allaient opérer des changements dans leur pratique.

Les quatre profils ainsi que les récits narratifs convergent et montrent que les conceptions des participantes ont changé: d'une centration sur l'enseignant et le contenu à transmettre, elles sont passées à une centration sur l'étudiant. Ce déplacement du centre d'action et d'influence de l'enseignant à l'étudiant a été décrit par plusieurs chercheurs (Kember, 1997; Kember et Kwan, 2002; Samuelowicz et Bain, 2001).

Mes constats indiquent également que ce déplacement est caractérisé par trois dimensions majeures: une conscience accrue de l'apprenant et du processus d'apprentissage, une intentionnalité accrue focalisée sur l'harmonisation du curriculum et une meilleure connaissance de soi.

TROIS DIMENSIONS

Conscience accrue de l'apprenant et du processus d'apprentissage

Au début du programme, les descriptions initiales des participantes ayant trait à l'apprenant révélaient plusieurs idées fausses, souvent basées sur leurs propres expériences d'apprenantes. Au contact de nouveaux savoirs, ces conceptions se sont modifiées. Elles sont passées d'une perception de l'étudiant comme un acteur passif à une perception d'un étudiant qui apprend mieux lorsqu'il est activement engagé dans le processus d'apprentissage. De plus, on relevait chez les participantes, de façon notable, une plus grande conscience de l'individualité des styles d'apprentissage. C'est ainsi que les composantes principales d'une pédagogie efficace en enseignement supérieur ont été identifiées: une conscience plus grande de l'apprenant et une conscience plus grande des processus d'apprentissage (Beaty, 1998; Wilson, Shulman et Richert, 1987).

Harmonisation du curriculum

Une deuxième dimension très importante du changement de paradigme expérimenté par les participantes porte sur l'enseignant et la démarche pédagogique.

Le mécanisme le plus important à la base des changements de conception en matière de pédagogie et d'apprentissage a été l'intégration d'une pratique réflexive durable.

À l'origine, les enseignantes se percevaient comme le centre d'action et d'influence et elles mettaient donc l'accent sur la transmission du contenu. Avec l'évolution de leurs conceptions, les participantes ont montré de façon probante qu'elles avaient acquis des connaissances d'ordre pédagogique plus étendues et un regard plus réflexif sur leur pratique. Elles montraient également des signes d'une intentionnalité accrue, alors qu'elles cherchaient à harmoniser le curriculum en associant les objectifs du cours, les tâches d'apprentissage et les évaluations. Elles étaient focalisées sur la démystification du processus d'apprentissage pour les étudiants et sur l'orchestration de résultats d'apprentissage spécifiques. Elles ont déclaré qu'elles possédaient une trousse de ressources mieux garnie

qui leur assurait un meilleur rendement et une plus grande efficacité dans la résolution de problèmes. Schön (1987) a fait référence à ce processus en utilisant l'expression anglaise «*thinking on your feet*», qui veut dire «réfléchir de façon rapide, pratique et adaptée aux situations».

Meilleure connaissance de soi

La troisième dimension du changement de paradigme, la connaissance de soi, est décrite par Grossman (1995) comme la conscience de ses propres valeurs, forces, points faibles et buts pédagogiques. La connaissance de soi a en outre été identifiée comme une composante clé d'un enseignement réussi. Alors qu'elles devenaient plus conscientes de ce qui se dégageait de la classe, les participantes parvenaient à de nouvelles connaissances intuitives à propos d'elles-mêmes en tant qu'éducatrices. Elles ont déclaré avoir eu un plaisir accru à enseigner et un sentiment de confiance plus fort. Cette confiance se manifestait dans le sentiment qu'elles avaient en tant que professionnelles de l'enseignement:

«En classe, je suis beaucoup plus confiante. Je parle en partant d'un savoir pédagogique, par opposition à un savoir strictement disciplinaire.» (Anne, entrevue 5, juin 2007.)

En dépit de certains défis mentionnés tout au long du programme, tels que la conciliation par les participantes de leurs responsabilités d'enseignement avec leurs études, un résultat important du MTP semble être un meilleur sens identitaire en tant que professionnelles de l'enseignement. Leur perception d'elles-mêmes, qui se ramenait à n'être que des expertes de leur discipline, s'est transformée lorsqu'elles se sont perçues comme des enseignantes chevronnées de leur discipline. Ce résultat suggère que la connaissance de soi en tant que professionnel de l'enseignement est un élément primordial de la réussite des programmes de perfectionnement professionnel. Ainsi, la définition de la connaissance de soi évoquée précédemment devrait inclure cette composante de connaissance de soi en tant que professionnel de l'enseignement.

UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le mécanisme le plus important à la base des changements de conception en matière de pédagogie et d'apprentissage a été l'intégration d'une pratique réflexive durable. Bien que certaines participantes aient initialement douté de la valeur de la réflexion, elles ont fini par considérer celle-ci comme un élément clé de leur identité professionnelle. Le processus de réflexion les a aidées à établir des liens entre la théorie et la pratique. Il leur a donné des outils pour analyser le vécu

de leur classe, leur procurant ainsi un regard critique sur leur pratique :

« Le MTP m'a appris à prendre le temps de réfléchir. Lorsqu'on ne réfléchit pas, on ne change pas. Et ce qu'on offre aux étudiants ne change pas non plus. » (Anne, entrevue 3, janvier 2007.)

Par ailleurs, selon les participantes, un moyen important de réflexion a été l'écriture des journaux de bord :

« C'est en écrivant qu'on apprend. L'écriture aide à former ses idées. J'ai l'impression de m'engager dans une carrière en connaissant et cela change tout. Je regarde différemment des choses qui pourtant étaient sous mes yeux depuis des années, mais je ne les voyais pas vraiment. » (Fran, entrevue 4, juin 2007.)

S'étant dotées d'un processus de réflexion, les participantes ont déclaré être mieux équipées pour examiner le milieu d'apprentissage, évaluer la situation et ajuster leur pratique en conséquence. Comme elles possèdent de plus grandes connaissances de base, leurs réflexions s'appuient plus solidement sur la théorie. Par l'intégration de composantes essentielles telles que la réflexion, et en la situant dans une base solide de savoirs pédagogiques, les enseignants sortent des programmes de perfectionnement professionnels tels que le MTP non plus comme des techniciens qui appliquent des techniques d'enseignement, mais comme des penseurs, des praticiens réflexifs.

CONCLUSION

Les enseignants en enseignement supérieur ont souvent des idées fausses en matière de pédagogie et d'apprentissage, idées fausses qui peuvent exercer une influence négative sur leur pratique. La recherche que j'ai menée a d'ailleurs souligné l'importance d'examiner les conceptions des enseignants et de favoriser les échanges sur ces dernières pour leur offrir la possibilité de changements radicaux (Goodyear et Hativa, 2002). Les conclusions tirées de cette étude fournissent aussi une preuve empirique de l'évolution des conceptions des enseignants participant au MTP et elles indiquent que de tels programmes de perfectionnement professionnel qui abordent ces conceptions représentent un terrain fertile. Plus encore, ces travaux de recherche ont révélé que les changements conceptuels chez les participantes ont précédé les changements de pratique, ce qui confirme une des hypothèses fondamentales à la base du MTP (Bateman, 2001).

Par ailleurs, les résultats de cette recherche décrivant le processus d'évolution de participantes au MTP indiquent qu'il faut un an avant que la transformation des conceptions ait un

[...] apprendre à enseigner à l'enseignement supérieur est un processus complexe qui évolue avec le temps, ce qui remet en question l'hypothèse de double professionnalisme [...] à savoir que l'expertise disciplinaire présuppose la capacité d'enseigner efficacement [...].

effet important sur les pratiques. Toutefois, les résumés narratifs ont fait apparaître certaines différences contextuelles concernant cette durée : les enseignantes novices ont en effet adhéré plus étroitement aux quatre profils et à la durée observée que les enseignantes possédant une plus longue expérience d'enseignement. Il semble que l'expérience peut influencer sur la progression des individus à travers les quatre profils. Il y a lieu de croire que d'autres recherches seront nécessaires pour clarifier ce point.

Là où les résultats de mes travaux ne laissent aucun doute, c'est sur le plan de l'identité professionnelle de l'enseignant, qui est apparue comme une composante importante de la connaissance de soi. L'identité des participantes en tant qu'expertes d'une discipline s'est en effet développée jusqu'à ce qu'elle englobe celle d'expertes en pédagogie. À cette fin, plusieurs participantes ont d'ailleurs mentionné l'importance de participer à des échanges d'ordre professionnel avec des collègues. Elles ont également souligné que, à l'exception de programmes tels que le MTP, les enseignants du collégial ont peu de possibilités de participer à ce type d'échanges. Ces constats suggèrent que, pour soutenir le sentiment d'identité professionnelle, on doit y accorder plus d'attention.

De plus, les résultats de cette étude laissent voir qu'apprendre à enseigner à l'enseignement supérieur est un processus complexe qui évolue avec le temps, ce qui remet en question l'hypothèse de double professionnalisme évoquée plus haut, à savoir que l'expertise disciplinaire présuppose la capacité d'enseigner efficacement (Beaty, 1998). Ainsi, si les cégeps veulent promouvoir l'excellence de l'enseignement, il est essentiel qu'ils s'y engagent et trouvent, par exemple, des moyens supplémentaires pour soutenir et récompenser la participation des enseignants à des programmes de perfectionnement professionnel tels que le MTP. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BATEMAN, D., « Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep », *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 3, 2001, p. 16-21.

BEATY, L., « The Professional Development of Teachers in Highest Education: Structures, Methods and Responsibilities », *Innovations in Education and Training International*, vol. 34, n° 2, 1998, p. 99-107.

BOYER, E., *College: The Undergraduate Experience in America*, New York, Harper & Row, 1987.

BRANSFORD, J., A. BROWN, R. COCKING et S. DONOVAN (Dir.), *How People Learn: Bridging Research and Practice*, Washington, DC, National Academy Press, 2000.

BREW, A., «Research and Teaching: Changing Relationships in a Changing Context», *Studies in Higher Education*, vol. 23, n° 3, 1999, p. 291-301.

FANG, Z., «A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices», *Educational Research*, vol. 38, n° 1, 1996, p. 47-65.

GOODYEAR, P. et N. HATIVA, «Introduction: Research on Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education», dans N. Hativa et P. Goodyear (Dir.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 1-13.

GROSSMAN, P., «Teacher's Knowledge», dans T. Anderson (Dir.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon, 1995, p. 20-24.

KEMBER, D., «A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conception of Teaching», *Learning and Instruction*, vol. 7, n° 3, 1997, p. 255-275.

KEMBER, D. et K. KWAN, «Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching», dans N. Hativa et P. Goodyear (Dir.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 219-239.

KNAPPER, C., «Teaching and Learning in Canada's Research Universities», Allocution présentée au *Canadian Summit on the Integration of Teaching and Research*, University of Alberta, Canada, 2005.

MAXWELL, J., et B. MILLER, «Categorizing and Connecting Strategies in Qualitative Data Analysis», dans P. Leavy et S. Hesse-Biber (Dir.), *Handbook of Emergent Methods*, New York, Guilford Press, 2008, p. 461-477.

MEZIROW, J., «A Critical Theory of Adult Learning and Education», *Adult Education*, vol. 32, n° 1, 1981, p. 3-4.

MEZIROW, J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992.

NICHOLLS, G., *Professional Development in Higher Education*, London, Kogan Press, 2001.

RAMSDEN, P., *Learning to Teach in Higher Education*, London, Routledge, 1992.

RHODES, C., «Ghostwriting Research: Positioning the Researcher in the Interview Text», *Qualitative Inquiry*, vol. 6, n° 4, 2000, p. 511-525.

SAMUELOWICZ, K. et J. BAIN, «Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning», *Higher Education*, vol. 41, 2001, p. 299-325.

SAROYAN, A. et C. AMUNDSEN (Dir.), *Rethinking Teaching in Higher Education*, Virginia, Stylus Publishing, 2004.

SAROYAN, A., C. AMUNDSEN, L. McALPINE, C. WESTON, L. WINER et T. GANDELL, «Assumptions Underlying Workshop Activities», dans A. Saroyan et C. Amundsen (Dir.), *Rethinking Teaching in Higher Education*, Virginia, Stylus Publishing, 2004, p. 15-32.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

SPRINTHALL, N., A. REIMAN et L. THIES-SPRINTHALL, «Teacher Professional Development», dans J. Sihula (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 1996, p. 666-703.

WILSON, S., L. SHULMAN et A. RICHERT, «150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching», dans J. Calderhead (Dir.), *Exploring Teachers' Thinking*, London, Cassel, 1987, p. 104-124.

Depuis plus de 30 ans, Susan KERWIN-BOUDREAU, Ph. D., enseigne la psychologie et la méthodologie au collégial. Elle a récemment complété ses études doctorales en éducation. En plus d'enseigner, elle est engagée dans des activités de développement professionnel, tout particulièrement dans l'intégration professionnelle des nouveaux professeurs au sein du réseau des collèges.

boudreau@champlaincollege.qc.ca

Espace disponible pour Pub ou autre