



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG  
UNIVERSITÄT FREIBURG

# **Changements et conditions de changements de la pratique d'enseignement**

## **Le cas de huit professeurs de l'Université de Fribourg**

Maria Ruberto

Sous la direction de Bernadette Charlier

Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation  
Spécialisation Formation des adultes

Présenté à la Faculté des Lettres  
Université de Fribourg  
Février 2018

## Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier très chaleureusement ma directrice de thèse, Bernadette Charlier, qui m'a soutenue, encouragée et motivée tout au long de ce travail. Les conseils qu'elle m'a donnés, la patience, ainsi que la confiance dont elle m'a témoignée ont été essentiels dans la réalisation de mon travail de recherche.

Je remercie également mes collègues, Claire et Marie, qui se sont toujours montrées à l'écoute et très disponibles tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi que pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'elles ont bien voulu me consacrer. Je remercie ma collègue du Centre de Formation Continue pour personnes en situation de handicap, Mélanie, pour les corrections apportées.

Je remercie les huit professeurs de l'Université de Fribourg qui ont accepté de me rencontrer et de prendre une part de leur temps pour répondre à mes questions.

Je remercie Emmanuelle, Ana, Giulia et Cédric qui sont toujours à mes côtés et qui me soutiennent infiniment.

Je remercie Analisa, pour m'avoir épaulée moralement tous les jours dans la construction de ce mémoire.

Je remercie mon copain, Damiano, qui avec beaucoup de patience et amour m'a encouragée tout au long de ce travail.

Pour terminer, je remercie de tout mon cœur, mes parents et mes deux frères. Mi avete insegnato e trasmesso il valore del lavoro. È grazie a voi che ho avuto la fortuna di studiare e di arrivare fin qui.

## **Résumé**

L'art d'enseigner devient de plus en plus un métier difficile et soumis à de nombreux événements qui caractérisent notre société : les publics et le contexte social en continuelle transformation, l'évolution des référentiels, les changements structurels, l'avènement des technologies, etc. Le professeur universitaire, outre sa fonction de chercheur, a la responsabilité de développer les compétences de ses étudiants à travers son enseignement. Dans ce mémoire, il s'agit de comprendre comment certains professeurs ont changé leurs pratiques d'enseignement et quelles ont été les conditions individuelles et environnementales de ces changements. Pour ce faire nous avons mené une analyse qualitative avec huit professeurs de l'Université de Fribourg. À partir d'entretiens d'explicitation, nous avons analysé les changements de la pratique et les conditions de ces changements. Une première analyse de cas permet de décrire la pratique d'enseignement de chaque professeur interrogé, les changements qu'ils ont vécus et certaines conditions des changements de pratique. Une deuxième analyse inter-cas focalise plus précisément sur les conditions de changements de la pratique d'enseignement communs relevés chez les huit professeurs.

Les résultats montrent l'importance de certaines conditions individuelles (interactions ; réflexion sur et dans l'action : reconnaissance : articulation de la recherche avec l'enseignement) et environnementales (collaboration et formation) pour qu'il y ait une transformation des pratiques d'enseignement des professeurs. En particulier, nos résultats portent davantage attention sur la posture professionnelle des professeurs en démontrant l'importance du développement de celle-ci.

## **Mots-clés**

Pratiques d'enseignement – Changements pratique d'enseignement - Enseignement supérieur – Posture professionnelle

## **Anonymisation des données**

Les informations personnelles telles que les noms, prénoms, matières enseignées, collectées dans cette recherche ont été anonymisées afin d'éviter toute identification des professeurs interrogés.

## Table de matières

<b>Introduction et contexte universitaire .....</b>	<b>3</b>
<b>Contexte universitaire .....</b>	<b>3</b>
<b>Problématique et objectifs de la recherche .....</b>	<b>5</b>
<b>Changement de pratique d'enseignement .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Cadre théorique .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Pratique d'enseignement .....</b>	<b>7</b>
1.1.1. Planification .....	7
1.1.2. Posture professionnelle : croyances, intentions et conceptions .....	9
1.1.3. Les TIC – Médiatisation .....	13
1.1.4. Mode d'accompagnement : soutien aux étudiants .....	14
<b>1.2. Conditions du changement de pratique .....</b>	<b>15</b>
1.2.1. Les interactions avec les pairs .....	15
1.2.2. Les réflexions exercées sur et dans l'action .....	16
1.2.3. Les représentations individuelles .....	16
1.2.4. Conditions externes – Environnement capacitant .....	17
1.2.5. Conditions favorables à l'utilisation des TIC .....	19
<b>1.3. Synthèse du cadre théorique .....</b>	<b>20</b>
<b>2. Méthodologie .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1. Procédures de recueil de données .....</b>	<b>22</b>
2.1.1. Echantillon .....	22
2.1.2. Entretien d'explicitation .....	23
2.1.3. Guide d'entretien .....	24
2.1.4. Le déroulement de l'entretien .....	25
<b>2.2. Méthode d'analyse et choix des catégories .....</b>	<b>26</b>
2.2.1. L'analyse catégorielle .....	26
2.2.2. Etude de cas et analyse inter-cas .....	28
<b>3. Présentation et discussions de résultats : huit études des cas .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Professeur A .....</b>	<b>29</b>
3.1.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement .....	29
<b>3.2. Professeur B .....</b>	<b>35</b>
3.2.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement .....	35
<b>3.3. Professeur C .....</b>	<b>40</b>
3.3.1. Changement et conditions de changement dans la pratique d'enseignement .....	40

<b>3.4. Professeur D</b> .....	<b>45</b>
3.4.1. Changement et conditions de changement dans la pratique d'enseignement .....	45
<b>3.5. Professeur E</b> .....	<b>50</b>
3.5.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement.....	50
<b>3.6. Professeur F</b> .....	<b>55</b>
3.6.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement.....	55
<b>3.7. Professeur G</b> .....	<b>60</b>
3.7.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement.....	60
<b>3.8. Professeur H</b> .....	<b>65</b>
3.8.1. Changement et conditions de changement chez la pratique d'enseignement .....	65
<b>3.9. Analyse intercas</b> .....	<b>70</b>
3.9.1. Changement dans la planification : quels changement et dans quelles conditions ?..	70
3.9.2. Changements de posture : quels changements et à quelles conditions ?.....	73
3.9.3. Changements dans l'utilisation des outils technologique - médiatisation: quels changements et à quelles conditions ?.....	86
3.9.4. Changement dans le mode d'accompagnement des étudiants : quels changement et quelles conditions ? .....	88
<b>4. Conclusion</b> .....	<b>89</b>
<b>Références</b> .....	<b>93</b>
<b>5. Annexes</b> .....	<b>99</b>

## **INTRODUCTION ET CONTEXTE UNIVERSITAIRE**

Le « praticien-chercheur », avant de se focaliser sur un projet, se pose des questions à partir d'un terrain qui lui est proche » cite Albarello (2007, p.24). Il se demande par la suite, « comment, à partir de cette petite idée qui nous trotte en tête, construire progressivement un réel travail scientifique ? ». Nous, comme Alberello, nous sommes posés cette question avant de commencer. Après une réflexion sur nos intérêts personnels et sur notre formation suivie, notamment sur la formation des adultes, nous avons décidé de nous intéresser aux pratiques d'enseignement de professeurs universitaires.

Le présent mémoire a pour l'objectif de se rendre compte comment la pratique d'enseignement de certains professeurs universitaires a changé durant les dernières années et quelles ont été les conditions de ces changements, ceci afin de proposer de nouvelles pistes de recherche et d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ce travail de recherche se structure de la manière suivante : tout d'abord nous allons faire une contextualisation de notre objet d'étude. Ensuite, nous évoquerons la problématique en présentant les questions de recherche. Pour poursuivre, nous présenterons le cadre théorique dans lequel nous allons définir le terme de pratique d'enseignement : nous allons prendre en compte la composante de planification, de posture professionnelle, de médiatisation et de mode d'accompagnement. Ensuite, nous allons approfondir certaines conditions qui favoriseraient les changements de la pratique d'enseignement selon les théories lues : l'interaction avec les pairs ; les réflexions exercées sur et dans l'action ; les représentations individuelles ; les ressources et formations mises à disposition et pour terminer nous allons aussi parler des conditions favorables à l'utilisation des TIC. Nous reviendrons ensuite sur la démarche méthodologique en expliquant notre stratégie de recueil de données et de traitements.

Par la suite, nous présenterons les huit cas sous forme d'étude de cas dans laquelle nous décrirons les résultats pour chaque cas. Ensuite, nous ferons une analyse inter-cas afin de faire ressortir les éléments communs entre nos huit cas. Nous concluons notre travail en expliquant les apports de ce mémoire, en citant quelques limites de la recherche ainsi que les perspectives d'étude qu'elle ouvre.

## **CONTEXTE UNIVERSITAIRE**

La thématique de la pratique d'enseignement supérieur et plus particulièrement les changements de la pratique d'enseignement, concerne une thématique complexe et est beaucoup débattue surtout dans une époque où les mentalités à l'égard du travail universitaire sont en pleine évolution. L'art d'enseigner devient de plus en plus un métier difficile et soumis à de nombreux événements qui caractérisent notre société : les publics et le contexte social en continuelle transformation, l'évolution des référentiels, les changements structurels, l'avènement des technologies, etc. L'enseignement implique une organisation des enseignants et des étudiants. Au

Moyen-âge, avec la création de l'Université de Paris, on retrouve ce même schéma, c'est-à-dire les enseignants qui étaient soit des professeurs indépendants, payés par leurs élèves et louant une salle pour instruire, soit des religieux bénéficiant des moyens matériels mis à leur disposition. Depuis lors, les relations entre les organisations et les enseignants, les enseignants et les étudiants, les étudiants et les organisations ont été plutôt stables dans le temps (Ghozlane, Deville & Dumez, 2016).

L'Encyclopedia Universalis (<http://www.universalis.fr/encyclopedie/universite/>) définit l'université comme faite pour « l'élaboration critique du savoir, pour la transmission méthodique du savoir, pour la remise en question perpétuelle du savoir ». Amemado dans sa thèse (2010) explique que l'université « n'est pas seulement un établissement postsecondaire, d'enseignement et de recherche. Elle est aussi une organisation soumise aux aléas et opportunités qu'apporte la société qui l'entoure, l'abrite et lui fournit en temps et lieu des outils pour son fonctionnement et qui, par moments, conduisent à la transformer dans son rapport à la pédagogie, aux médias d'enseignement et à la société » (p.19). Cette définition nous montre à quel point l'université est un lieu caractérisé par des changements. Il suffit de citer la massification de l'enseignement qui a débuté à la fin du XXe siècle avec l'augmentation du nombre des étudiants dans le monde ; le processus de Bologne (1999) qui a imposé à travers la certification et accréditation, une certaine harmonisation des diplômes au niveau européen et même au niveau international ; l'usage des technologies numériques avec le développement de nouveaux types d'apprentissage et de rapports au savoir (Ghozlane, Deville & Dumez, 2016). L'augmentation massive du nombre d'étudiants provoque des changements dans les conditions de travail des universitaires: des étudiants, du personnel administratif et des professeurs. La réforme de Bologne, adoptée en 1999 par la Suisse, a permis la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui favorise la mobilité des membres de communautés universitaires et la compatibilité des diplômes d'un pays à l'autre. Les principes énoncés en 2009 à la Conférence des ministres européens de l'enseignement supérieur ont mis en avant la nécessité d'adopter un nouveau paradigme d'enseignement, c'est-à-dire passé d'un enseignement plutôt centré sur le contenu à un enseignement tenant davantage compte plutôt de la façon dont les étudiants apprennent (Cussò, 2006). Un troisième événement important cité auparavant est l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui nous permettent l'accessibilité et l'instantanéité de données immatérielles (Basque, 2004). L'auteur définit les technologies de l'information et de la communication comme :

un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines (p. 34).

Les technologies sont présentes dans tous les domaines et disciplines universitaires. L'usage des technologies a placé les enseignants dans une période de transition à laquelle ils s'adaptent de

façons différentes. Il y en a certains qui sont désintéressés, d'autres qui ont peur, certains qui sont incertains et n'essaient pas de les connaître pour les utiliser, d'autres par contre qui sont curieux et s'engagent pour les intégrer dans leur enseignement (Albero, Linard & Robin, 2008). En effet, l'utilisation d'Internet à l'université a pris de plus en plus un rôle essentiel dans l'enseignement : le professeur peut décider de mettre la partie d'un cours ou d'un programme en ligne, en complément aux cours qui sont en présentiel ou également sous forme d'un programme à distance. Les technologies, mêmes celles qui semblent les plus contraignantes, donnent lieu à des pratiques diverses chez les enseignants (Leonardi, 2011, in Ghozlane, Deville & Dumez, 2016) et leur impact est important sur différents aspects, tels que les relations enseignant-étudiant, organisation de l'enseignement, etc. Tous ces éléments contextuels ont contribué à modifier profondément l'enseignement supérieur, notamment celui des professeurs universitaires.

### **PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Lebrun (2004) affirme que « si nos professeurs apprennent, certains deviendront alors probablement des agents de changement dans les institutions. [...] Une des finalités de la formation des enseignants est que ces derniers soient mieux armés pour favoriser le développement des compétences requises chez les étudiants » (pp. 11-12). Notre attention est captée par la complexité du métier de professeur et pour sa responsabilité dans le développement des compétences des étudiants. Il s'avère intéressant de faire émerger les différents points de vue des professeurs universitaires à propos de leurs changements de la pratique d'enseignement depuis les dix dernières années. Notre question de départ traite des changements de la pratique d'enseignement:

Comment les pratiques d'enseignement des professeurs ont-elles évolué ? Quelles composantes de la pratique d'enseignement ont été modifiées ?
--

Nous avons comme objectif de mettre en relief, en nous appuyant sur les discours des enseignants, les changements dans leurs pratiques d'enseignement. En outre, nous aimerions comprendre quelles sont les conditions de ces changements. Pour cela, notre deuxième question de recherche traite les conditions de changement :

Quelles ont été les conditions des changements de la pratique d'enseignement de certains des professeurs de l'Université de Fribourg ?
--

Nous partons en effet de l'idée que, pour que les professeurs changent leurs pratiques d'enseignement, ils doivent pouvoir en expliciter les raisons mais aussi avoir bénéficié de certaines conditions qui ont favorisé ce changement. En termes de pertinence sociale, cette étude pourrait porter un regard critique sur l'accompagnement institutionnel des professeurs et sur les conditions qui favorisent leurs changements et leur développement professionnel. Cela apporterait donc des connaissances et des informations utiles qui pourraient aider les responsables des institutions universitaires à mener des choix en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Notre but est donc

de participer à rendre plus compréhensibles et intelligibles les changements des professeurs et les conditions de ceux-ci, afin d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche et d'action dans le champ de l'éducation et de la formation.

### **CHANGEMENT DE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT**

Les raisons pour lesquelles un professeur envisage de changer sa façon d'enseigner sont multiples et elles sont normalement liées aux programmes de formation, aux politiques universitaires, aux attentes de la société, à la réalité de la salle de classe, etc. (Rege Colet & Romainville, 2006). Pour caractériser la dynamique de la pratique et pour comprendre ses changements, nous nous intéressons aux composantes qui changent le plus souvent ainsi qu'à celles qui restent fixes (Bru, 2002). Les changements peuvent être étudiés à différents niveaux : au niveau micro qui concerne l'individu, au niveau méso, à savoir du dispositif de formation et au niveau macro, c'est-à-dire plus global, des institutions (Jacquinot-Delaunay, 2008). Dans notre étude, nous nous situons au niveau individuel et Charlier (1998) explique que pour étudier le changement de pratique d'enseignement, il faut aller voir les changements concernant les décisions de planification, les changements d'intention qui impliquent forcément des modifications à d'autres niveaux de la pratique. Les changements, explique l'auteure, pourraient constituer l'élaboration de nouveaux schèmes d'action. Afin de comprendre ces changements, il faut développer chez l'enseignant une réflexion sur l'action. En addition, il faut considérer le changement de pratique comme un apprentissage expérientiel, car l'enseignant « intégrerait non seulement un changement comportemental mais aussi un changement de valeur, de sentiment, de connaissance » (*Ibid.*, p. 84). Le changement est cognitif et affectif : il s'agit de voir comment les enseignants voient différemment leur pratique d'enseignement. L'auteure explique que le changement peut être un changement de comportement ou un changement de vision des choses. Concernant le deuxième, il est plus difficile d'être capable de les nommer. De plus, pour qu'un changement soit associé à un apprentissage, il faut lui donner du sens : étudier le phénomène du changement de pratique peut prendre différents volets. Les changements peuvent être étudiés parmi la réflexion mais également en explorant « la forme d'un ajout de nouvelles conduites et éventuellement de nouveaux schèmes d'action à l'ensemble des schèmes déjà mis en œuvre » (*Ibid.*, p.88). Pour étudier le changement, il faut tout d'abord comprendre que celui-ci « est émergent plus que planifié et est lié à une démarche de transformation des pratiques à l'intérieur de laquelle se font des apprentissages » (Fichez, 2008, p.53). En même temps, Charlier (1998) met en évidence le fait que « les enseignants ont besoin de sentir que le changement de pratique n'est pas quelque chose qu'ils ne peuvent pas contrôler mais plutôt quelque chose qu'ils recherchent et attendent » (p.92) et ceci est lié au fait que l'enseignant se voit comme un professionnel responsable et pas comme un technicien dans un processus qui est géré par les autres. Changer la pratique en enseignement supérieur demande de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus (*Ibid.*, 1998). Si les changements

concernent les institutions d'enseignement supérieur, ces changements peuvent effectivement toucher les structures, les cultures, et même les finalités de l'enseignement.

## **1. CADRE THEORIQUE**

Dans notre cadre théorique, nous allons définir « le référentiel théorique précis qui sera principalement utilisé dans l'étude » (Albarello, 1999). Pour commencer, nous allons définir le concept de pratique d'enseignement en définissant les différentes composantes : planification et décision de planification ; posture qui intègre la conception de l'enseignement et de l'apprentissage ; le concept de médiatisation, c'est-à-dire l'utilisation des outils technologiques et pour terminer, le mode d'accompagnement, à savoir le soutien que le professeur donne aux étudiants. Ensuite, nous allons définir certaines conditions de changements de la pratique que nous avons retenu suite à une recherche littéraire. Nous terminerons le chapitre avec une synthèse des composantes de la pratique et des conditions de changements de celle-ci avec deux schèmes expliqués.

### **1.1. PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT**

La recherche sur la pratique enseignante a commencé aux Etats-Unis et elle a donné lieu à de nombreux travaux (Atlet, 2002 ; Bressoux, 2002 ; Bru, 2002 ; Charlier, 1998 ; etc.). Ils ont cherché à comprendre quels sont les éléments de la pratique qui influencent l'apprentissage des étudiants. Les pratiques peuvent inclure les représentations, les conceptions, les théories personnelles, les comportements, les routines, les valeurs et les émotions des enseignants (Charlier, 2011). Il y a des professeurs qui comprennent l'enseignement comme un processus de transmission d'un savoir et d'autres qui conçoivent l'enseignement comme étant d'abord et avant tout destiné à aider les étudiants à apprendre (Loiola & Tardif, 2001). Le terme pratique d'enseignement comprend « les décisions de planification, les schèmes d'action et les connaissances construites par l'enseignant de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action » (Charlier, 1998, p. 63).

#### **1.1.1. Planification**

Un aspect très important dans la pratique d'enseignement est la planification, qui doit être constamment réadaptée par le professeur qui doit se conformer continuellement aux changements. Dans la planification, nous considérons trois principaux éléments : le contenu enseigné, qui occupe généralement la plus grande partie des préoccupations des enseignants, les caractéristiques des élèves et pour terminer, le matériel (Bressoux, 2002). Les effets de la planification ne sont pas à rechercher qu'au niveau des comportements en classe de l'enseignant, mais plutôt au niveau des aspects structurels et matériels de la leçon (Berliner, 1990 cité in *Ibid.*). Selon Lebrun et Berthelot (1994) les professeurs ont besoin d'adapter la planification de leur

enseignement pour différentes raisons : augmentation des besoins de formation ; amplitude du contenu ; augmentation exponentielle des connaissances ; la recherche d'efficacité dans la transmission des connaissances et pour terminer, l'évolution des moyens technologiques d'enseignement. Pour approfondir l'aspect de la planification, nous nous appuyons sur la thèse de Evelyne Charlier (1989) « Planifier un cours, c'est prendre des décisions » dans laquelle elle cherche à cerner les décisions de planification prises par les enseignants ainsi que les représentations que l'enseignant se fait du processus de planification. Tout d'abord, elle parle de la théorie des décisions qui présente deux aspects, l'un prescriptif et l'autre descriptif. La première se repose sur le fait de faire des choix selon des normes. La valeur que les professeurs accordent aux différentes stratégies de prise de décisions diffère selon la représentation que l'enseignant se fait de sa tâche (*Ibid.*, 1989) et de l'apprentissage que nous approfondirons par la suite. Le deuxième aspect de la planification est l'aspect descriptif, c'est-à-dire les variables qui déterminent les choix effectués par les professeurs. Les professeurs font des choix en fonction de leur traitement des informations et « leur signification varient selon les contextes et le temps. Il importe donc de relativiser les résultats des recherches réalisées sur le processus décisionnel aux conditions dans lesquelles elles ont été réalisées » (*Ibid.*, 1989, p.22).

#### **1.1.1.1. Le processus de planification**

Pour le processus, elle reprend les travaux de Yinger (1980) qui parlent du processus de planification comme un ensemble de décisions à propos de l'organisation, de la sélection et de la mise en séquence de routines. En effet, dans la planification d'un cours, les routines ont une place importante, que Bressoux (2002) définit comme :

des façons de faire, des routines du métier qui font que le professeur ne se demande pas "que dois-je faire ?" ; ce sont à la fois des contraintes et des ressources que le professeur n'a pas à réinventer à chaque fois. Il suit une manière de faire qui le dépasse mais qui constitue cependant une ressource pour agir. Il n'utilise pas seulement des façons de faire qu'il transforme en routines par sa seule expérience individuelle, il recourt aussi à des routines qui sont des façons de faire propres au métier (p.203).

Clark et Yinger (1980) expliquent que les routines augmentent la flexibilité et l'efficacité du professeur parce qu'elles diminuent le temps dont ils ont besoin pour le traitement des informations et elles accroissent la stabilité des activités. Selon eux, la planification a trois finalités : la première est celle de combler ses propres besoins en tant que professeur, c'est-à-dire que le professeur à travers la planification diminue son anxiété et se sent plus sûr ; deuxièmement, il y a l'organisation de l'environnement éducatif, selon la planification, l'enseignant choisit le matériel adéquat, fait une allocation du temps et des lieux ; pour terminer, la planification sert à organiser les activités d'enseignement et d'apprentissage, elle planifie quelles activités effectuer, quel type d'évaluation et comment intervenir en classe. Outre cela, un aspect très important qui influence la fonction de la planification, est le temps (*Ibid.*, 1980). Ce dernier a une influence sur le sens des choix que le professeur fait. Nous allons dans notre recherche, explorer le processus de

planification en décrivant la structure du cours, les décisions prises par les professeurs en terme d'activité et de contenu, les caractéristiques des étudiants et la gestion du temps.

### **1.1.2. Posture professionnelle : croyances, intentions et conceptions**

Barr et Tagg (1995) dans leur recherche, qui porte sur l'université aux Etats-Unis, montrent comment le monde de l'éducation a vécu un changement de paradigme épistémologique. L'éducation a évolué pour se situer, tout d'abord dans une approche cognitiviste pour ensuite aller vers le constructivisme et le socioconstructivisme. Les recherches éducatives ont permis de décrire l'étudiant comme l'acteur-clé de son apprentissage. Le professeur a maintenant le rôle d'aider l'étudiant à considérer les connaissances disciplinaires comme des ressources qu'il faut mobiliser en fonction du contexte (Lison, 2013), il y a le rôle d'inter-acteur, notamment d'interagir avec ses étudiants pour favoriser leur apprentissage (Barr & Tagg, 1995).

Pour étudier le rôle du professeur en tant qu'enseignant, nous allons prendre en compte le concept de posture professionnelle qui prendra beaucoup d'importance dans notre recherche. Le terme de posture est de plus en plus utilisé dans la littérature scientifique et est susceptible à des variations sémantiques constantes. Dans le mémoire de thèse de Lameul (2006), elle propose une définition de la notion de posture et un questionnement concernant les notions qui lui sont connexes. En effet, la posture a été mise en lien avec les notions de : attitude, modes de travail pédagogique, profil, disposition, perspective, habitus, éthos. Pour l'attitude, l'auteure parle d'un état mental neuro-psychologique qui est structuré à la suite de l'expérience et qui entraîne une influence sur la réponse de l'individu aux situations (Allport, 1935, in *ibid*). Lameul explique que la posture est assimilée souvent à l'attitude, mais qu'elle se distingue en réalité par quelques aspects assez particuliers. En effet, dans la notion d'attitude, Doron et Parot (1991) parlent de dimension cognitive (jugements, croyances et savoirs), dimension affective (sentiments favorables et défavorables) et dimension conative (l'action) comme dimensions incluses dans la notion d'attitude (p.63). Lameul (2006) explique que la notion de posture donne plutôt importance à la dimension conative liée à l'action et aux liens entre intention et comportement. Concernant le mode de travail pédagogique, Lesne (1997), explique l'auteure, parle de type transmissif, type incitatif et type appropriatif pour étudier les pratique pédagogiques en lien avec le processus de socialisation. Concernant le profil elle se réfère à Bru (2002) qui a permis de distinguer des différentes manières d'entrer dans l'action selon le contexte. La disposition c'est la capacité de déployer dans les environnements de travail ou de formation (Lahire, 2002, in *ibid*.). Elle parle aussi d'habitus et d'éthos en lien avec la posture, en parlant de schèmes inconscients d'actions et des valeurs qui influencent l'individu. Enfin, à partir de la notion de perspective donnée par Pratt et Collins (1998), Lameul opérationnalise le concept de posture professionnelle. Les deux auteurs définissent la perspective comme « un point de vue de la personne fondée sur ses croyances, intentions et actions. Pour repérer les éléments d'un système de croyances qui forment une perspective

d'enseignement, il faut reconnaître l'interrelation entre les représentations personnelles d'un savoir et les conceptions de l'apprentissages » (in Lameul, 2006, p.139). À partir de cela, Lameul (2006) définit dans sa thèse la posture professionnelle en disant que « la posture sera la manifestation d'un état mental, façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (p. 113). En d'autres mots, pour elle, la posture se compose de :

- intentions : ce que le professeur a l'intention de faire
- croyances : ce que le professeur croit au sujet de l'enseignement ou de l'apprentissage
- actions : ce que le professeur fait

Elle explique que la posture, influencée par nos croyances et orientée par nos intentions, exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification. Effectivement, les croyances et les intentions des sujets contribuent à élaborer une façon de voir, de sentir et de faire. Elles se font médiation pour interpréter l'environnement. La posture d'un professeur, c'est également des interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, sociale et intersubjective qui forment la spécificité de la posture du professeur (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004).

Pour les intentions, Pratt (2010) explique qu'elles sont définies comme étant ce que l'enseignant essaie d'accomplir lorsqu'il enseigne. Ce sont les effets que les professeurs attendent de leurs pratiques pédagogiques sur eux-mêmes et sur les étudiants. Les croyances sont difficiles à distinguer des représentations que nous allons définir par la suite. Toutefois, dans la posture, nous retenons une croyance comme quelque chose que l'enseignant exprime par rapport à son enseignement, qui est influencé par ses caractéristiques individuelles ainsi que par le milieu dans lequel il enseigne. Pour terminer, il y a l'action, ce que le professeur fait réellement. Dans notre étude, nous ne faisons pas une observation, donc nous n'avons pas accès à ces données. À partir du discours des professeurs, nous allons donc nous concentrer sur les deux premières dimensions de la posture, les intentions et les croyances. Il s'agira donc de la posture déclarée. Nous allons décrire le développement de la posture professionnelle en tenant compte de la manière singulière dont le professeur nous dit s'investir dans sa profession et lui donne corps.

#### **1.1.2.1. Type de perspective d'enseignement et conception d'apprentissage**

Comme expliqué auparavant, l'auteure voit un lien entre posture et la notion de perspective présentée dans les travaux de Pratt et Collins (2008). Pour étudier la construction de la posture professionnelle, elle s'inspire aux travaux de Pratt (1998), en affirmant que :

à la manière de Pratt (1998), les postures sont qualifiées en fonction de leur tendance à donner plus ou moins d'importance à l'un ou l'autre des éléments suivants : au contenu, à

l'apprentissage à partir de situations réelles, au développement des structures cognitives (du plus simple au plus complexe), au processus de formation plus qu'au résultat ou à l'enseignement comme vecteur de changement social (Lameul, 2008, p.77)

Pratt et Collins (1998) utilisent un questionnaire pour situer les professeurs dans cinq perspectives différentes. Nous allons définir à l'aide de celles proposées par Pratt et Collins sur leur site internet (<http://www.teachingperspectives.com/tpi/>, 2001-2014) et celles proposées par Lameul dans sa thèse, les cinq perspectives. Nous avons pris les idées principales et nous avons défini les cinq perspectives comme suit:

- Transmission : dans une perspective de transmission, l'enseignant a comme première responsabilité de présenter le contenu avec précision et de façon efficace aux étudiants. Le professeur qui se situe dans cette perspective donne donc grande importance au contenu. Il croit à l'importance de donner des objectifs prédéterminés et clairs pour la qualité de son enseignement. Il corrige les erreurs et résume ce qui est important, il dirige les étudiants vers les ressources importantes et il les prépare aux examens. Le professeur dans cette perspective démontre un certain enthousiasme par rapport au contenu de sa matière et il a le rôle de transmettre des connaissances. Les étudiants ont le rôle d'apprendre le contenu selon la forme prévue.
- Apprentissage : les professeurs qui se situent dans cette perspective apportent beaucoup d'importance au contexte d'application des contenus des apprentissages. Ils croient que l'enseignement et l'apprentissage sont plus efficaces quand les étudiants travaillent sur des tâches authentiques en situations réelles. Les professeurs avec une perspective d'apprentissage donnent importance à leur propre apprentissage et croient à l'importance de responsabiliser les étudiants à devenir indépendants et autonomes par rapport au savoir et aux méthodes de travail. L'enseignement est basé sur une combinaison de démonstrations, d'observations et de pratiques partagées avec les étudiants qui s'investissent de plus en plus dans le travail. L'enseignant conduit donc son enseignement dans l'intention de favoriser l'utilisation des connaissances dans un contexte réel d'application.
- Développement cognitif : dans cette perspective, les professeurs s'adaptent au niveau de connaissances de ses étudiants et cherche à comprendre comment ils pensent et raisonnent face au contenu. Les professeurs ont ici le rôle de s'engager à restructurer la manière dont les étudiants entendent le contenu. Il considère que la matière est complexe et sollicite des stratégies cognitives de haut niveau. Le professeur guide les apprenants dans la résolution de problèmes en posant des questions et en donnant des exemples qui ont du sens pour eux afin d'encourager ses étudiants à se questionner et à évaluer mutuellement leur mode de pensée.
- Réalisation de soi : dans la réalisation de soi, le professeur prend profondément soin de ses apprenants, évalue la démarche et le résultat. Dans cette perspective, le professeur

donne de l'importance à un environnement de confiance et de respect. Il encourage les uns et les autres et l'évaluation est faite sur les efforts et les progrès personnels. Il donne des objectifs raisonnables et abordables et des explications claires. Il donne de l'importance à la valorisation et aux encouragements.

- La réforme sociale : dans cette perspective, le professeur voit l'enseignement comme un changement de la société et pas uniquement comme des changements individuels. Le contenu est mis au second plan au profit des valeurs et des idéologies. L'objectif du professeur dans la perspective de réforme sociale est d'amener ses apprenants vers des actions sociales pour améliorer leur existence et celle des autres.

Dans notre recherche, nous allons donc chercher à situer les professeurs dans ces différentes perspectives. En fonction de ce à quoi les enseignants accordent le plus d'importance, nous les identifierons comme relevant d'une perspective de transmission, apprentissage, développement cognitif, réalisation de soi ou réforme sociale. Nous allons également voir si ces postures ont changé dans les années ou bien si, elles ont été consolidées.

Nous allons également tenir compte du concept de conception, définie comme « un type particulier de connaissance naïve et individuelle construite dans l'interaction du sujet avec l'environnement. Cette construction dépend donc de l'environnement dans lequel le sujet se trouve mais également du sujet lui-même, de son histoire, de son projet » (Charlier, 1998, p. 26). Loiola et Tardif (2001) affirment qu'ils existent deux types de conceptions, celles élaborées et plus complexes qui comprennent les éléments du processus d'enseignement et d'apprentissage et celles plus simples qui se limitent à un seul principe, en tenant compte soit du professeur soit du savoir à transmettre. Il existe en effet « des professeurs qui conçoivent l'enseignement comme un processus de transmission d'un savoir, et à l'autre extrême, des professeurs qui conçoivent l'enseignement comme étant d'abord et avant tout destiné à aider les étudiants à apprendre » (p. 309). En effet, les deux conceptions qu'on distingue cohabitent mais elles sont très éloignées l'une de l'autre. La première est plutôt, comme l'a définie Frenay (2006), « magistro-centrée », incitant l'enseignant à suivre un modèle d'enseignement principalement transmissif dans lequel il privilégie les contenus. Cette conception est également appelée « conception enseignement », dans le sens que l'accent est mis sur le processus de transmettre des connaissances, sur le contenu enseigné. Pour les professeurs qui ont cette conception, la principale préoccupation est de rendre le savoir enseignable. La deuxième conception est plus « pédo-centré », dans laquelle l'enseignant accompagne et facilite l'apprentissage des étudiants en utilisant des méthodes pédagogiques plus actives et en ayant des interactions nombreuses (in Demougeot-Lebel & Perret, 2010). Cette conception est la « conception apprentissage » dans laquelle l'attention est portée sur le processus d'apprentissage.

Notre approche constructiviste nous amène à chercher à comprendre « les conceptions en fonction de l'environnement dans lequel se trouve le sujet, à un moment donné, et en fonction du sujet lui-même, de son histoire, de ses projets » (Charlier, 1998 p. 27).

En d'autres termes, nous cherchons à découvrir la conception des professeurs concernant l'enseignement ainsi que décrire le développement d'une certaine posture, des stratégies et de façons de faire qu'il met en place, en situant les professeurs dans les cinq perspectives décrites auparavant.

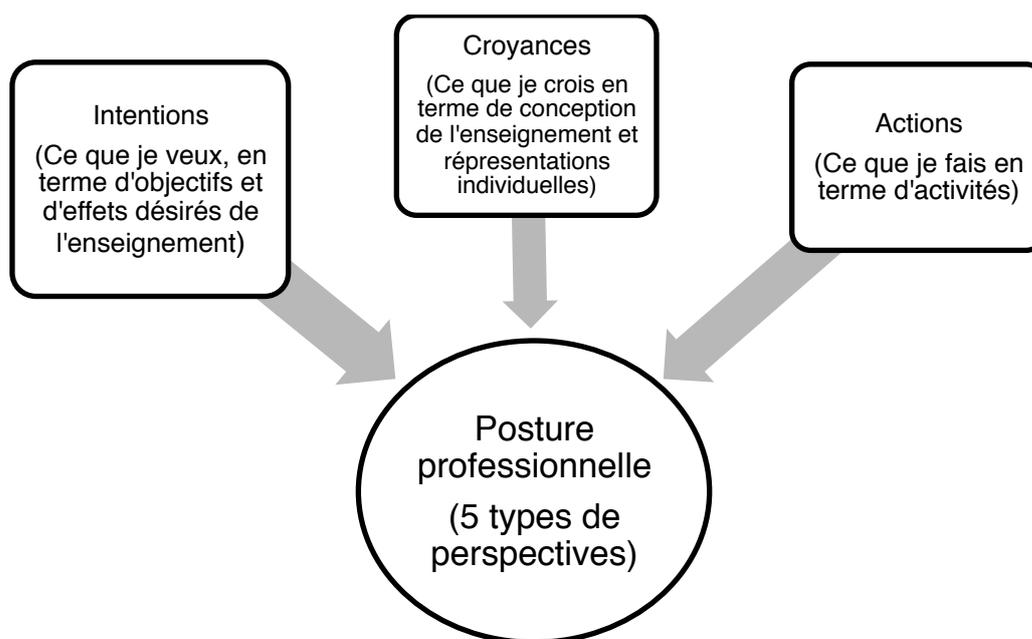


Figure 1 : Synthèse des éléments constitutifs du terme de posture professionnelle (adapté de Lameul, 2006)

### 1.1.3. Les TIC – Médiatisation

Une composante importante, surtout dans les dernières années, de la pratique d'enseignement, est les TIC. Nous avons défini, dans notre contexte le concept des technologies de l'information et de la communication, contre tout ce qui concerne l'informatique, les télécommunications, le multimédia, etc. (Basque, 2004). Afin de comprendre l'utilisation des outils technologiques par les professeurs universitaires, nous parlerons aussi de médiatisation. En effet, un processus important au sein de l'activité d'enseignement à l'université est la médiatisation qui se définit comme :

le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Le processus de médiatisation prend en charge l'ensemble des fonctions pédagogiques et non pédagogique d'un dispositif de formation. Renvoie au phénomène de transposition d'un contenu, de sa transformation par le média (in Deschryver & Charlier 2012, p.8).

La médiatisation est le fait de « mettre en média » des contenus, des activités d'apprentissages, des moyens de communication et d'interactions entre les étudiants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes (Lameul, 2006).

Lebrun et Berthelot (1994) définissent le média comme un « support de l'information mis au service d'une intention pédagogique spécifique ; par exemple, l'enseignement programmé devient un type d'enseignement qui peut être médiatisé par l'ordinateur, le vidéodisque, l'imprimé, etc. » (p.154). La notion de média est particulièrement utilisée en recherche éducative et elle est porteuse parfois d'ambivalences.

Pour situer l'utilisation que les professeurs que nous allons interroger font des technologies, nous nous inspirons de la thèse de Peltier (2010) dans laquelle elle dédie un chapitre aux conceptions théoriques des médias. Elle explique, qu'il y a, sur le terrain pédagogique, trois courants de pratiques des médias

- 1) les médias comme moyens d'enseignement
- 2) les médias comme contenus d'enseignement
- 3) les médias comme sources d'apprentissage

Utiliser le média comme moyen d'enseignement correspond à l'usage pédagogique des médias, c'est-à-dire l'usage qui permet d'apprendre. Ensuite, les médias comme contenus d'enseignement correspond à la vision des médias comme objet de l'enseignement au même titre qu'un autre contenu. Pour terminer, les médias sont considérés comme sources d'apprentissage si ces sources « ont une fonction de médiation, c'est-à-dire si elles constituent des moyens de mettre en relation des personnes, des objets et des idées » (Bruce & Levin, 1997, cité in Basque, 2006, p. 37). Dans notre étude, le concept de médiatisation nous semble particulièrement utile car, nous aimerions comprendre comment durant les dernières dix années certaines professeurs ont introduit l'utilisation des technologies dans leur enseignement comme source d'apprentissage.

#### **1.1.4. Mode d'accompagnement : soutien aux étudiants**

Un autre aspect de la pratique de l'enseignement est l'accompagnement, c'est-à-dire comment et à travers quoi les professeurs accompagnent leurs étudiants. L'enseignement supérieur a pour longtemps eu la conception que le rôle d'un enseignant était avant tout d'enseigner, à savoir de transmettre ses propres savoirs. Accompagner les étudiants dans leur apprentissage est devenu de plus en plus un intérêt par les enseignants du supérieur. En effet, durant les dernières années ont été mises en oeuvre différentes approches pédagogiques comme l'apprentissage par projet ou par problèmes, l'étude de cas, etc. Ces approches se focalisent sur l'apprentissage de l'étudiant : « elles ont toutes en commun un changement de rôle dans la fonction de l'enseignant, qui ne se contente plus d'enseigner (au sens traditionnel du terme), mais qui crée des situations suscitant et favorisant l'apprentissage et, surtout, qui accompagne les étudiants dans leurs apprentissages en vue de faciliter ceux-ci » (Vander Borght, 2010, p.5). Ceci c'est un type d'accompagnement qui vise à faciliter l'apprentissage en développant les qualités personnelles : mieux se connaître, faire des choix appropriés, évaluer correctement ses progrès (*Ibid.*, 2010).

La recherche Hy-Sup tient compte des trois dimensions de la notion d'accompagnement : la dimension cognitive, celle affective et la dimension métacognitive. La première dimension, celle cognitive, concerne les moyens d'accompagnement qui sont destinés à véhiculer la construction de connaissances, c'est-à-dire le type de soutien que le professeur donne dans le traitement de l'information et dans la réalisation des activités, par exemple lorsque les professeurs conseillent aux étudiants comment s'organiser et les guident dans le choix des méthodes les plus adaptées. La dimension affective traite les façons que le professeur met en place pour favoriser l'engagement de l'apprenant. La dernière dimension, l'accompagnement métacognitif, concerne « la construction de connaissances par une démarche réflexive sur ses propres processus cognitifs » (Deschryver & Charlier, 2012, p.8). Dans notre analyse, nous mettrons en relief les conditions qui ont favorisé un changement ou une consolidation de ces trois dimensions de l'accompagnement.

## **1.2. CONDITIONS DU CHANGEMENT DE PRATIQUE**

Les professeurs changent leur pratique d'enseignement à cause de certaines situations et dans des conditions nécessaires à ce changement. Dans ce chapitre, nous allons définir tout d'abord les conditions propres aux professeurs que nous appelons individuelles telles que, les interactions avec les pairs, la réflexion exercée sur et dans l'action et les représentations individuelles. Ensuite, nous allons également parler des conditions externes en utilisant le terme d'environnement capacitant. Pour terminer, nous allons consacrer un petit chapitre aux facteurs qui pourraient faciliter l'utilisation des technologies.

### **1.2.1. Les interactions avec les pairs**

Le Boterf (2010) affirme que :

un professionnel ne peut pas tout savoir. Il doit être capable de mobiliser en temps opportun, non seulement ses propres connaissances et savoir-faire, mais également ceux de ses réseaux professionnels. Sa compétence ne dépend pas seulement de ses propres ressources mais aussi de tout un réseau de relations personnelles, de personnes ressources, de banques de données, de guides d'action de documents à portée de main (p.51)

Une notion très importante pour traiter l'enseignement est la notion de collaboration, qui implique le concept que nous utilisons dans notre recherche, le concept d'interaction à comprendre comme « une dynamique transactionnelle, construite dans une dimension temporelle, entre deux ou plusieurs individus » (Maubant, Clénet & Poisson, 2011, p.7). Une collaboration forcée ne sera pas obligatoirement efficace tandis qu'une collaboration authentique se définit par des relations volontaires qui visent à résoudre un problème ou à innover, tout en se donnant des fins communes entre collègues (Leonard & Leonard, 2001). Charlier (1998) explique qu'un des processus d'apprentissage de l'enseignement est l'apprentissage par l'interaction. En effet, l'échange avec les collègues, d'informations qui incluent des savoir-faire, joue un rôle fondamental pour la

pratique des enseignants (*Ibid.*, 1998). Les interactions entre pairs sont importantes pour l'apprentissage dans le lieu de travail et plus il y a de la collaboration, plus les enseignants sont motivés et enclins à résoudre des tâches difficiles (Johnson et Johnson, 1996 in Lameul, 2008). Dans la thèse de Raby (2004), elle démontre comment la dimension sociale est importante dans le processus d'intégration des TIC. En effet, elle explique que le réseau d'échange et de soutien entre enseignants joue un rôle dans le cheminement des TIC : on appelle ceci la dimension sociale, c'est-à-dire le fait d'appartenir à un réseau d'enseignants. Autre échange important est celui avec les élèves : entre les enseignants et les étudiants, s'établit une relation intellectuelle. Gohier et al. (2001) soulignent qu'en « donnant l'information requise ou en l'orientant vers des pistes de solution ou vers les outils nécessaires pour la trouver, l'enseignant permet à l'étudiant de retracer la connaissance, voire de la réinventer, et, ultimement, de participer à sa construction » (p.12). La relation entre l'enseignant et les étudiants se manifeste donc dans la transmission des connaissances. Gohier et al. (2001) expliquent que les enseignants mettent ensemble des savoirs, disciplinaires, pédagogiques et didactiques pour avoir une interaction et pour pouvoir mettre en pratique les théories. Le professeur universitaire est dans sa nature un métier basé sur un réseau composé par de multiples acteurs, ce qui devrait mettre en place une certaine collaboration entre collègues.

### **1.2.2. Les réflexions exercées sur et dans l'action**

La réflexivité joue un rôle important dans le développement personnel et professionnel de la personne, surtout parce que la capacité à mobiliser des ressources appropriées selon la situation dans le métier d'enseignant se développe grâce à l'expérience et s'améliore grâce à une prise de recul par rapport au vécu et aux conséquences relevées (Le Boterf, 2010). L'amélioration de pratiques des enseignants débute avec une réflexion à propos de sa propre expérience et ceci est un processus tout au long de la carrière de l'enseignant (Charlier, 1998). Perrenoud (1998) explique que réfléchir sur l'action c'est « prendre sa propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique » (p.1). Schön (1994) affirme que « la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action est en quelque sorte une expérimentation en soi » (p.170). En effet, Jorro (2005) explique qu'à travers la réflexion même, faite sur soi-même, l'individu prend conscience de sa pratique et peut se développer en tant qu'individu et professionnel. Réfléchir signifie donc faire une analyse, mettre en relation l'action avec des règles, des théories ou avec d'autres actions qui sont passées dans une situation similaire. Dans notre recherche, nous allons donc découvrir si les professeurs interrogés accordent de l'importance à cette réflexion, et si cette réflexion est effectivement une condition de changement.

### **1.2.3. Les représentations individuelles**

Pour étudier les pratiques et comprendre leur changement, nous utiliserons également le concept

de représentation individuelle. Chaque individu appréhenderait le monde à travers un système de représentation (Tochon, 1992). En effet, dans une perspective cognitiviste, « apprendre est une construction individuelle et durable de réseaux sémantiques, réalisée à partir des représentations déjà stockées en mémoire » (Charlier, 1989, p.82). Pour nous, la représentation individuelle est une construction mentale singulière par rapport à une situation. Charlier (1980) explique que :

Etudier les représentations, c'est s'interroger sur un mode de connaissance, c'est poser des problèmes relatifs aux rapports de l'individu à la connaissance et au réel. C'est considérer la connaissance comme une construction (par opposition à un donné) d'un individu ou d'un groupe, inséré dans un contexte social et culturel. C'est donc mettre l'accent, d'une part, sur la relativité des connaissances en tant que produits et, d'autre part, sur l'idiosyncrasie des processus de construction de la connaissance et de décisions (p. 45)

Les professeurs ont des représentations des composantes du système éducatif (enseignants, apprenants, apprentissage, directeurs, etc.) et de leur fonctionnement qui influencent les décisions qu'ils prennent et les conduites qu'ils adoptent (*Ibid.*, 1980). Dans la pratique des professeurs, les représentations donc jouent un rôle à prendre en compte. Peltier (2016) explique qu'« une représentation est généralement envisagée comme un processus d'élaboration mentale – celui de rendre un objet présent à l'esprit –, mais aussi comme un produit – l'image mentale construite dans le cadre de ce processus » (p.50). Les représentations peuvent être induites à partir de comportements verbaux. Elles constituent un système interprétatif à partir duquel les apprentissages vont se structurer (Charlier, 1980).

Outre les représentations, nous tenons compte également du concept des conceptions comme condition de changement de pratique. Nous avons parlé de ce terme dans le chapitre qui traite la posture professionnelle. Charlier (1998) distingue conception de représentation individuelle en expliquant qu'une conception composerait un type de connaissance durable et stable, alors qu'une représentation est plutôt momentanée et sensible au contexte et aux événements.

Dans notre travail, nous aimerions donc étudier comment les représentations des professeurs influencent et favorisent un certain changement de sa pratique d'enseignement, ainsi que découvrir comment les conceptions des professeurs (à propos de l'enseignement et de l'apprentissage) influencent aussi celle-ci. Nous sommes bien conscientes que « dans le contexte d'un entretien de recherche, les représentations exprimées par un enseignant risquent bien d'être différentes de celles du contexte de la classe » (Tochon, 1992, p. 94). Pour cette raison, nous nous basons sur la description des professeurs et non sur une observation.

#### **1.2.4. Conditions externes – Environnement capacitant**

Parmi les conditions de changement de pratique d'enseignement, nous considérons également le cadre réglementaire, c'est-à-dire les prescriptions universitaires, les règles et règlements qui sont

en acte et qui influencent la pratique d'enseignement. Nous retenons que, dans la pratique d'enseignement des professeurs, il existe des facteurs externes qui peuvent influencer directement ou indirectement leur pratique et les changements de celle-ci. Un concept intéressant à mettre en lien avec les changements de pratique d'enseignement des professeurs est le concept d'environnement capacitant. Le premier qui a cherché à théoriser la notion d'environnement capacitant en France a été Pierre Falzon en décrivant ce type d'environnement comme un environnement qui :

1) permet aux personnes et aux collectifs de réussir, c'est-à-dire de mettre en œuvre leurs capacités de façon efficace et fructueuse, 2) qui non seulement n'entrave pas les capacités mais rend les personnes capables de développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leurs tâches et sur la façon dont ils les réalisent, c'est-à-dire leur autonomie : un environnement d'apprentissage continu » (p. 384, in Fernagu-Oudet, 2016 ).

L'environnement capacitant est donc un environnement, un lieu, une organisation, dans notre cas une institution universitaire, qui met des ressources à disposition des individus et leur permet de les utiliser et de se développer. Pour qu'une institution soit considérée « environnement capacitant », elle doit mettre à disposition des individus des possibilités, des ressources, du soutien afin que les individus aient la possibilité d'augmenter leur pouvoir d'agir (*Ibid.*, 2016). Plus précisément, l'institution devrait intervenir sur différents aspects. Le premier est les contenus du travail, c'est-à-dire que l'institution devrait donner la possibilité de varier les tâches en donnant justement les ressources financières et matériels nécessaires. Ensuite, l'institution devrait agir sur les modes d'organisation du travail, par exemple en offrant aux professeurs des possibilités de travailler en collaboration, en organisant des ateliers, en offrant la possibilité d'avoir du tutorat, etc. Enfin, il faudrait favoriser l'apprentissage en agissant sur la gestion des ressources humaines afin de permettre aux employés d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont ils ont besoin au moyen de formations (*Ibid.*, 2016). Ces dernières permettraient effectivement de résoudre des problèmes professionnels et d'apprendre, dans notre cas par exemple, à changer la pratique d'enseignement pour exploiter au mieux les ressources présentes. Lameul (2016-2017) explique que la posture professionnelle est un élément très important du développement professionnel et l'environnement capacitant a un rôle important du point de vue développemental. Effectivement, un environnement capacitant permet :

l'acquisition de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs ainsi que l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs ; accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir agir (Fernagu-Oudet, 2012, p.12).

Falzon (2013) définit l'environnement capacitant comme « un environnement favorable au développement du pouvoir d'action des individus » (in *Ibid.*, p.12). Cette capacité se transforme ainsi en capacité grâce à la mutation « des facteurs- liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel

celui-ci évolue – qui facilitent ou entravent sa capacité à faire usage des ressources pour les convertir en réalisation concrète » (*Ibid*, p.10). Nous sommes donc intéressées à découvrir d'après des discours des professeurs, comment les ressources universitaires, par exemple les formations, sont exploitées par les professeurs et si donc l'université est considérée comme un environnement capacitant.

### **1.2.5. Conditions favorables à l'utilisation des TIC**

Il y a plusieurs facteurs qui facilitent ou freinent l'intégration des TIC : facteurs contextuels, institutionnels, sociaux, pédagogiques et personnels. L'introduction de l'usage des technologies dans l'enseignement a eu différentes conséquences, notamment au niveau organisationnel. Les enseignants ont du donc faire face à diverses situations et savoir agir en conséquence en mobilisant des savoirs. Jacquinet-Delaunay (2008) explique que les solutions locales pour soutenir l'usage des TIC seraient

de la reconnaissance et de la valorisation des activités liées à la conception des ressources, des fonctions d'accompagnement, notamment tutorales, nécessaires au développement des pratiques d'autoformation ou encore des fonctions de chef de projet ou d'ingénieur de formation pour la conception et la prise en responsabilité de véritables dispositifs de formation médiatisés (p. 268).

Raby (2004) explique dans sa recherche des facteurs qui influenceraient l'utilisation des TIC. Elle divise les facteurs en facteurs contextuels, facteurs institutionnels, facteurs sociaux, facteurs pédagogiques et facteurs personnels. Dans notre recherche, nous n'entrons pas dans les détails de ces facteurs parce que ce n'est pas notre but. Toutefois, nous pensons que l'utilisation des technologies est sûrement influencée par certains de ces facteurs. Pour cette raison, nous avons décidé en effet de retenir, parmi les facteurs utilisés par Raby (2004), surtout les facteurs contextuels, les facteurs pédagogiques et les facteurs personnels.

Concernant les facteurs contextuels, Legget et Persichitte (1998) les décrivent en un seul acronyme « TEARS » : T pour temps, E pour expertise (formation), A pour accessibilité, R pour ressources et S pour soutien. En effet, selon ces deux auteurs, les enseignants auraient besoin de temps pour la planification, la collaboration, la préparation et l'utilisation ; d'une formation adéquate ; d'une accessibilité aux TIC (avant, pendant et après) et pour finir, du soutien technique et administratif de la part de l'institution.

Ensuite, il y a les facteurs pédagogiques, c'est-à-dire la motivation envers l'apprentissage de leurs étudiants et leur propre apprentissage, l'ouverture aux nouvelles idées, la conception constructiviste de l'apprentissage et le rôle que l'enseignant perçoit de son propre enseignement (Raby, 2004).

Pour terminer, il y a les facteurs personnels. Selon Berg, Benz, Lasley et Reisch (1997), les enseignants qui utilisent beaucoup les fonctions des TIC dans leur enseignement sont des enseignants « autodidactes » (in, Raby, 2004, p.50). Des facteurs personnels propre à l'auteur

existent en effet, comme la capacité à apprendre seul, la motivation et l'investissement du temps pour apprendre.

Nous allons donc voir quel type des conditions favorables à l'utilisation des TIC et des médias, les professeurs vont mentionner dans leurs discours.

### 1.3. SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE

Pour la pratique d'enseignement, les dimensions que nous allons donc retenir pour décrire et analyser les changements sont, la planification, la posture professionnelle, la médiatisation et le mode d'accompagnement.

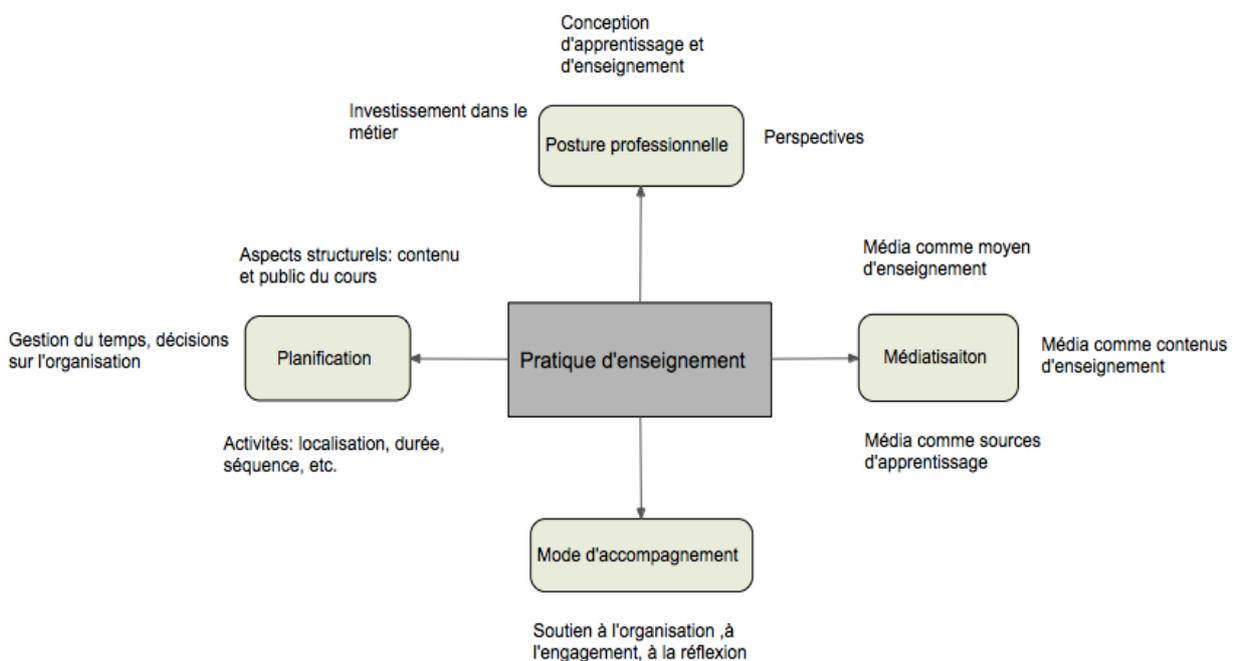


Figure 2 : Synthèse des composantes de la pratique d'enseignement

Nous allons décrire donc la planification selon les aspects structurels (contenus déclaré), les caractéristiques des étudiants du cours (Bachelor, Master, Adultes, etc.), la gestion du temps et les activités que propose le professeur. Nous porterons beaucoup d'importance à la dimension de la posture professionnelle en décrivant l'investissement du professeur et en la situant dans les 5 perspectives de Pratt et Collins (1998) définies auparavant. Nous décrirons et analyserons également les médiatisations déclarées et leur changement au fil des années. Pour terminer, nous dirons quelques mots concernant le mode d'accompagnement, afin de voir si le soutien et la façon de soutenir les étudiants par les professeurs ont changé. Comme nous l'expliquerons par la suite, nous ne poserons pas de questions directes pour chaque dimension. De ce fait, selon le discours des professeurs, nous analyserons les composantes de façon approfondie ou non.

Afin de comprendre le discours des professeurs concernant les changements de pratique d'enseignement, nous avons relevé au cours de la revue de la littérature quelques conditions favorisant les changements de pratiques d'enseignement.

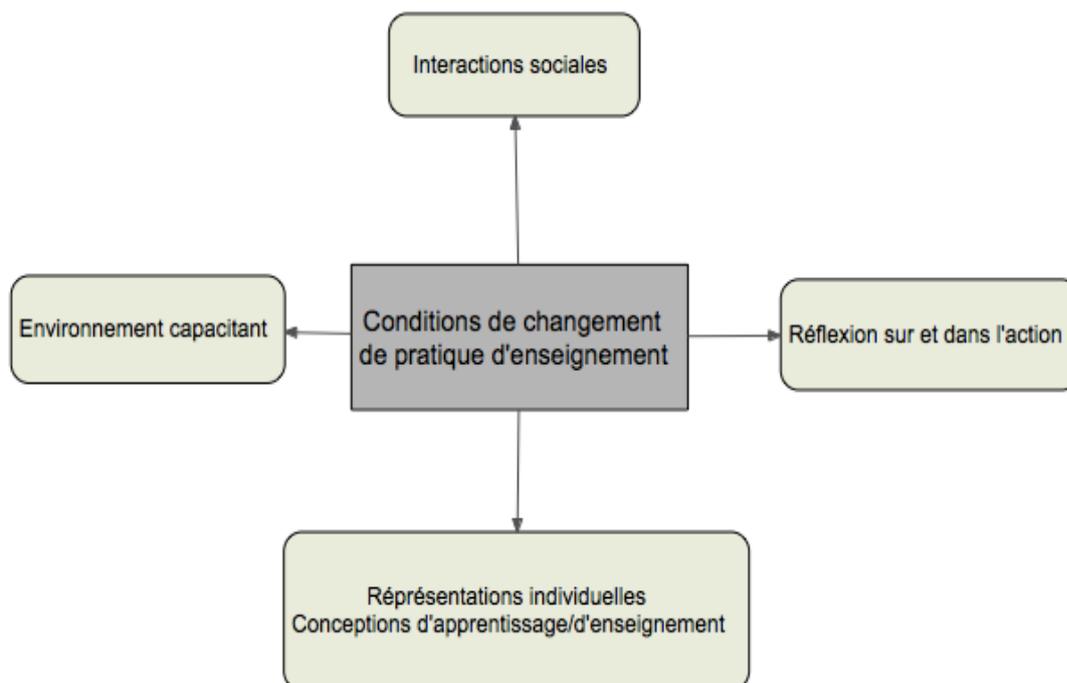


Figure 3 : Synthèse de conditions de changements

Il y a tout d'abord les interactions sociales, qui comme nous l'avons expliqué auparavant, permettent un apprentissage. Ensuite, il y a la réflexion sur et dans l'action, qui favorise le développement professionnel. Pour continuer, nous avons souligné le rôle des représentations, qui influencent les actions ainsi que le rôle des conceptions à propos de l'apprentissage et de l'enseignement. Enfin, nous avons décrit le terme d'environnement capacitant et des conditions qui influenceraient l'usage des TIC. Cela, parce que nous retenons que pour favoriser un changement, un développement, et même une innovation, il ne suffit pas seulement d'avoir de la bonne volonté, des compétences et d'autres caractéristiques individuelles, mais également des caractéristiques environnementales spécifiques.

Nous allons donc décrire, comprendre et explorer les changements de la pratique d'enseignement chez les professeurs interrogés à l'aide des conditions retenues ainsi qu'à celles qui apparaîtront dans le discours des professeurs.

## **2. METHODOLOGIE**

En ce qui concerne notre méthodologie de recherche, nous nous basons tout d'abord sur une recherche qualitative. Elle se justifie par le fait que, comme l'explique Van der Maren (1996), une recherche qualitative est considérée ainsi si les données ne sont pas métriques mais plutôt des mots, des textes, des traces, des images, etc.; si la théorie sur lesquelles la recherche se porte sont des théories interprétatives-herméneutiques, à savoir relatives au sens et à la signification, ou prescriptives (éthiques, normative) et si la démarche de recherche est inductive, exploratoire ou évaluatives-fonctionnelles ou bien repose sur la conceptualisation et la prévision. En effet, le type de données que nous avons recueillies, les produits de la recherche et les démarches conduisent à nous positionner dans la perspective qualitative. Il s'agit d'une recherche de type exploratoire, avec le but, de porter connaissance sur des situations, de générer des questions futures et d'apporter des nouvelles idées et solutions. À partir du type de recherche prévue et de nos questions de recherche citées dans les chapitres précédents, nous avons choisi le genre de matériel nécessaire ainsi que la démarche de recherche à sélectionner. Concernant les données, nous avons récoltées des informations auprès des professeurs universitaires qui enseignent à l'université depuis plus de 10 ans. Le chapitre présent a comme objectif de démontrer notre démarche de recherche. Pour commencer, nous expliquerons notre choix de la méthode en expliquant les techniques de recueil des données choisies et comment nous avons composé notre échantillon en citant également les limites. Pour terminer, nous ferons un sous-chapitre en expliquant notre méthode d'analyse.

### **2.1. PROCEDURES DE RECUEIL DE DONNEES**

Nous allons traiter ici la procédure de recueil de données en expliquant les prises de contact avec notre échantillon, le terrain de recherche et le choix des participants.

#### **2.1.1. Echantillon**

Pour ce qui concerne le terrain de recherche, nous avons décidé de tenir compte des professeurs de l'université de Fribourg : ce choix repose sur le fait que nous avons étudié ici et donc par la meilleure accessibilité aux professeurs. Concernant le choix des participants à la recherche, nous avons tout d'abord établi un contact préalable avec notre directrice de thèse qui nous a fourni une liste des professeurs qui ont une expérience d'enseignement universitaire de plus de 10 ans. Ensuite, nous avons donc envoyé un e-mail à 25 professeurs pour leur demander s'ils voulaient tout d'abord participer à notre étude. Parmi ces 25 professeurs, 11 ont répondu positivement. Nous avons donc envoyé un deuxième message en proposant des moments pour fixer l'entretien et nous avons fixé huit entretiens. Une fois l'entretien fixé, nous avons envoyé quelque jours avant le rendez-vous un troisième et dernier message en expliquant le déroulement de l'entretien, en demandant d'amener avec eux des traces d'un enseignement du passé encore donné

actuellement et en envoyant en annexe le consentement éclairé (annexe 1). Malheureusement, seulement deux professeurs nous ont amené du matériel. Pour cette raison nous avons décidé de faire des analyses en nous basant uniquement sur les entretiens. Pour une question d'anonymat, nous avons décidé de ne pas donner trop de détails concernant les professeurs interrogés. En effet, nous nous sommes rendus compte que dans une telle recherche, portant sur les pratiques d'enseignement, il est parfois difficile de cacher les détails qui concernent le professeur, mais vu que nous avons garanti le fait qu'il n'y aura pas la possibilité de les reconnaître, nous avons décidé de n'écrire pas trop de détails concernant l'échantillon. Les professeurs que nous avons interrogés enseignent dans différentes facultés et domaines :

Professeur	Domaine
A	Lettre
B	Economie
C	Sciences
D	Droit
E	Economie
F	Lettre
G	Sciences
H	Théologie

Figure 4: Récapitulatif des participants

Tous les professeurs ont été interrogés dans leur bureau personnel, c'est-à-dire dans leur milieu de travail habituel, ce qui est susceptible de les avoir mis à l'aise et de leur avoir donné la possibilité de nous montrer aussi du matériel au moment de l'entretien.

### 2.1.2. Entretien d'explicitation

Dans notre recherche, nous avons mené la technique d'entretien, c'est-à-dire « un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers » (Vermersch, 1992, p.17).

Il existe plusieurs techniques d'entretien, et comme expliqué auparavant, nous avons posé une question et à partir de celle-ci, nous avons conduit l'entretien. Nous retenons donc que notre technique d'entretien est celle d'explicitation qui vise la verbalisation de l'action. La technique de

cet entretien cherche à documenter ce que fait le sujet dans l'exécution d'une tâche, dans notre cas dans un enseignement, en référence à son action. L'entretien d'explicitation se distingue des autres par le fait que les données recueillies ne sont ni vraies ni fausses mais elles font l'objet d'une analyse de contenu et pas d'une évaluation de leur légitimité (Vermersch, 1992, p.65). Dans la pratique, explique l'auteur, cela demande d'assembler le sujet vers la spécification, « ce qui peut se révéler difficile à mettre en œuvre, car cette technique va à l'encontre des habitudes d'écoute non directives, bienveillantes qui encouragent simplement à parler sur, autour, à propos, du thème de l'entretien» (p.65). Afin d'obtenir une verbalisation qui permet de suivre les déroulements d'action, l'auteur explique qu'il y a trois conditions : avoir une tâche effective, spécifiée et que le sujet soit en évocation de cette tâche spécifique. Dans notre étude, la tâche réelle qui s'est déjà effectivement déroulée s'agit de l'enseignement, qui peut être un cours spécifique, dont les professeurs nous ont parlé. Ensuite, la tâche doit être spécifiée : pour cette condition, il a été important que l'interviewé ramène toujours le sujet à une verbalisation qui traite la situation. Pour cette condition, nous avons demandé aux professeurs d'amener du matériel mais ceci n'a pas eu un effet positif. Sur huit professeurs, seulement deux ont respecté la requête et ceci nous a porté à abandonner cette stratégie. Nous avons donc décidé de mener l'entretien en cherchant à conduire l'interviewé en évoquant ce que signifie « faire exister mentalement une situation qui n'est pas présente, c'est remplacer la perception par la représentation » (*Ibid.*, p.66). Le respect de cette condition est important parce qu'il faut s'assurer que le sujet est bien dans la tâche au moment où il verbalise. Pour le faire, l'auteur donne des conseils que nous avons suivis lors de nos entretiens. Tout d'abord l'interviewé doit verbaliser des faits et pour le faire, il doit aider le sujet à rester dans le domaine en ne posant pas de questions ne pouvant engendrer des réponses basées sur l'observation. Dans notre cas, il a été très important de poser des questions sur ce que le sujet décrivait et sur le contexte décrit. À ce propos, le deuxième point sur lequel l'auteur met l'accent est la description. Il est important poser des questions qui sont une aide à la description, par exemple faire des questions sur la localisation ou l'organisation temporelle, en tout cas sur des aspects que le sujet pourrait décrire de façon détaillée. Le troisième point traite le fait de chercher à rester dans le domaine du perceptible : ne demander jamais pourquoi, mais plutôt le comment et le quoi. Nous avons tenu compte de ces conditions en faisant des questions de relances qui visent à la description de l'enseignement du professeur interrogé.

### **2.1.3. Guide d'entretien**

Nous avons conçu notre guide d'entretien (annexe 2) en partant principalement d'une grande question, « est-ce que pouvez vous me décrire votre enseignement il y a 10 ans et par la suite décrire l'actuel ». Ensuite, selon la réponse que les professeurs ont donné, nous avons préparé des questions de relance. Un tel dispositif méthodologique porte comme avantage le fait de donner à la personne interviewée un plus vaste espace de parole, tout en guidant sensiblement ses réponses vers des thématiques prédéfinies. En effet, il y a eu certains professeurs qui ont

commencé toute de suite avec une description détaillée de leur enseignement il y a 10 ans. D'autres par contre ont été influencés par notre introduction, expliquant dans les grandes lignes que nous étions intéressées à connaître les changements. Ils se sont donc plutôt orienter directement vers les changements. Toutefois, la différence de réponses données par les professeurs n'a pas empêché d'avoir une similitude sur les données recueillies et donc de nous permettre de faire nos analyses.

#### **2.1.4. Le déroulement de l'entretien**

Une des difficultés majeures qu'il y a dans les techniques d'entretien est d'en conduire le déroulement. Parfois l'interviewer débutant, explique Vermersch (1992), ne sait plus quelles questions poser et jusqu'à quel point aller dans la précision de l'explicitation. Pour ces raisons, il y a des critères sur la technique d'entretien pour faire face à cette difficulté. L'auteur donne des conseils que nous avons suivi pour mener les huit entretiens.

Tout d'abord il faut initier l'échange : pour le faire, l'intervieweur prend la parole et oriente l'interviewé dans le thème en lui donnant la consigne. En annexe, on peut voir que dans notre guide d'entretien il y a effectivement une introduction qui a permis d'orienter les professeurs. Dans l'introduction, il est très important de bien expliciter l'objectif de l'entretien et donner une consigne efficace, élaborée de façon à ce qu'elle produise des résultats et des effets. La consigne initiale a un rôle fondamental pour le déroulement de l'entretien. Pour cette raison la formulation est très importante. Nous avons suivi les conseils de l'auteur pour préparer notre consigne en ayant privilégié des formulations directes et positives et nous avons évité la complexité. Il faut également tenir compte des informations données dans la consigne initiale : chercher à dire l'essentiel et non d'autres mots inutiles qui peuvent porter l'interviewé à confusion. La guide d'entretien a naturellement été validée par notre directrice de thèse. L'auteur explique également à quel point il est important de distinguer le préentretien, caractérisé par tout ce qui est dit, horaire lieu etc. et l'entretien même. Pour le faire, nous avons commencé l'entretien en appuyant sur l'enregistreur qui a donné le signal du début de l'entretien. Ensuite, il y a la focalisation de l'échange, dans notre cas la tâche passée qui va faire l'objet de l'entretien. « Il est nécessaire de choisir sur quoi focaliser l'expression détaillée, sachant qu'il est impossible de traiter toute l'information » (p.131). Dans notre entretien, nous avons demandé de décrire un enseignement il y a dix ans et de décrire le même enseignement mais donné aujourd'hui. Par la suite, il y a l'élucidation qui est le but de la technique de l'entretien d'explicitation. L'élucidation « est à la fois établir, aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description « complète », et aussi rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien pour mettre en évidence ce qui en fait l'efficacité » (p.135). Dans ce cas, il faut se rendre compte qu'il est impossible d'avoir toutes les informations nécessaires en une seule heure d'entretien, et on ne peut donc pas concevoir de

l'exhaustivité. En outre, certains professeurs (professeur D, professeur E, professeur F et professeur H) nous ont expliqué que le programme a changé donc qu'il n'y avait pas un cours spécifique à décrire et ils ont parlé des cours en général. Pour cette raison, nous avons du faire preuve de rigueur et d'adaptabilité en tenant compte de nos intérêts (changements de la pratique et conditions de changement) et donc en cherchant de focaliser la discussion sur cela. En effet, il faut tenir compte de la pertinence, et comme le cite l'auteur, se demander « de quelles informations ai-je besoin par rapport au but que je poursuis dans ce questionnaire ? » (p.135). Dans l'élucidation, les relances tiennent un rôle important, dans le sens que l'intervieweur doit être une aide ainsi qu'un moyen de recueil d'information en incitant la description. Pour le faire, comme cité auparavant, il faut éviter les « pourquoi », mais faire plutôt des questions (quoi, où, quand, à quoi, etc.) qui encouragent le sujet à donner des informations sur ce qu'il a aperçu et sur ce qu'il a fait. Pour le traitement de l'entretien, nous avons enregistré les entretiens en face-à-face et nous avons ensuite transféré les fichiers audio sur l'ordinateur avant de procéder à leur transcription. Les questions préparées pour l'entrevu sont présentées en annexe (annexe 2).

## **2.2. METHODE D'ANALYSE ET CHOIX DES CATEGORIES**

À partir des lectures, nous avons créé un modèle théorique constitué par des dimensions (catégories) qui nous ont servi de guide pour le recueillement de données et pour les analyses. La totalité des entretiens récoltés est source de nombreux éléments d'analyse, surtout grâce à la richesse des différents témoignages. Pour comprendre les conditions de changement de pratique d'enseignement des professeurs interrogés, nous avons fait des analyses de cas. Grâce à cela, nous avons repéré des conditions et des changements dans la pratique d'enseignement communs que nous avons approfondis en faisant une analyse inter-cas.

### **2.2.1. L'analyse catégorielle**

L'analyse catégorielle est un type d'analyses de contenu utilisé dans le cadre des études qualitatives. Cette analyse a comme objectif d'associer les données qui font partie de la même famille (catégorie). Comme l'expliquent bien dans leur ouvrage Paquay, Crahay et De Ketele (2006) il y a dans la recherche en sciences sociales deux grands procédés pour la construction de catégories : le type déductif, qui construit les catégories à partir du cadre conceptuel et des hypothèses ; et le type inductif, dans lequel les catégories sont construites sur la base des interprétations des sujets. Dans notre recherche, nous avons un modèle mixte, c'est-à-dire que nous avons une partie des catégories préexistantes du départ qui ont été modifiées et complétées selon le matériel recueilli. Dans le tableau ci-dessous, nous allons illustrer plus clairement les indicateurs qui ont orienté nos analyses :

<u>Indicateur</u>	<u>Éléments qui constituent les dimensions de l'indicateur</u>
<b>PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT</b>	
Planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspects structurels <ul style="list-style-type: none"> <li>o contenus</li> <li>o étudiants (Master, Bachelor, adultes, etc.)</li> </ul> </li> <li>- Processus de planification : <ul style="list-style-type: none"> <li>o gestion du temps</li> <li>o décisions à propos de l'organisation, de la sélection et de la mise en séquence de routines</li> </ul> </li> <li>- Activités : l'endroit (localisation), la structure (séquence), la durée, les participants, le matériel les objectifs</li> </ul>
Posture professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importance accordée au contenu, au développement des structures cognitives et au processus de formation plus qu'au résultat</li> <li>- Conception apprentissage/enseignement <ul style="list-style-type: none"> <li>o 5 perspectives Pratt &amp; Collins (1998)</li> </ul> </li> <li>- Comportements, façon de faire, investissement dans le métier d'enseignant</li> <li>- Croyance, intentions, objectifs</li> </ul>
Médiatisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les activités instrumentées durant les années <ul style="list-style-type: none"> <li>o Média : une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action</li> </ul> </li> </ul>
Mode d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accompagnement cognitif : aide à l'organisation</li> <li>- Accompagnement affectif : aide à l'engagement</li> <li>- Accompagnement métacognitif : aide à la réflexion</li> </ul>
<b>CONDITIONS DE CHANGEMENT</b>	
Les interactions avec les pairs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactions avec les autres professeurs</li> <li>- Interactions avec les étudiants</li> <li>- Interactions avec les assistants</li> </ul>
Les réflexions exercées sur et dans l'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise de recul par rapport au vécu et aux conséquences relevées</li> </ul>
Les représentations individuelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle l'individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique</li> <li>- Croyances, impressions, pensées, etc.</li> </ul>
Environnement capacitant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressources à disposition : formations</li> <li>- Conditions favorables pour les TIC</li> </ul>

Autres conditions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaissance au lieu de travail</li> <li>- Contexte</li> <li>- Etc.</li> </ul>
-------------------	---

Figure 6 : Indicateurs pour l'analyse catégorielle

Pour le traitement de données, nous avons opté pour un procédé « manuel » à l'aide du logiciel d'aide à l'analyse de donnée qualitative ATLAS.ti. Ce logiciel nous a permis de regrouper les énoncés dans les catégories et d'en extraire des rapports.

### 2.2.2. Etude de cas et analyse inter-cas

Albarello (2011) explique qu'une des particularités de l'étude de cas comporte à ne pas détacher le phénomène étudié de son contexte. Pour utiliser l'étude de cas, explique Gagnon (2005) il y a différentes étapes à respecter. La première traite la pertinence : il faut s'assurer que l'étude de cas est appropriée pour l'étude qu'on veut réaliser et pour le faire, il faut par exemple avoir, une problématique de type exploratoire comme c'est le cas dans notre recherche. La deuxième étape traite les résultats : il faut démontrer que les résultats sont rigoureux, véridiques et représentatifs de la réalité observée, aspects dont nous avons tenu compte en mettant comme note de page les citations démontrant nos analyses. Ensuite, il y a l'étape de la préparation dont l'objectif est celui d'avoir un cadre de recherche bien développé et précis pour assurer une collecte rigoureuse des données. Pour cette étape, nous avons effectivement retravaillé à plusieurs reprises notre cadre théorique pour avoir suffisamment de connaissances sur notre objet d'étude. À l'étape quatre nous retrouvons le recrutement des cas, c'est-à-dire avoir un nombre suffisant de cas qui répondent aux critères retenus qui permettent de réaliser la recherche. Comme expliquée auparavant, nous avons mené huit entretiens avec des professeurs dans différents domaines, ceci nous permet d'avoir suffisamment de données pour réaliser notre mémoire.

En continuant, nous arrivons à l'étape de la collecte des données dont le but est de recueillir les données en respectant les règles d'éthique. Comme sixième étape, il y a le traitement des données : il faut effectuer un examen organisé et productif des données recueillies. Nous avons validé notre méthodologie et notre traitement rendant notre procédé organisé. Cette étape concerne également les analyses qui sont liées à l'étape suivant, l'interprétation des données. Pour interpréter les données, nous avons donc tout d'abord décrit la pratique d'enseignement pour chaque professeur en mettant en relief les conditions des changements. Ensuite, nous avons fait une analyse inter-cas. Dans cette étape, il est très important de produire des explications théoriques éprouvées et plausibles du phénomène étudié, et dans notre analyse inter-cas, nous nous appuyons beaucoup sur la théorie pour expliquer les conditions de changements et les changements de pratiques communes chez les huit professeurs interrogés.

### 3. PRESENTATION ET DISCUSSIONS DE RESULTATS : HUIT ETUDES DES CAS

Dans cette partie du travail, nous exposons les résultats de nos analyses ressortis des entretiens qui nous ont permis de trouver des éléments de réponse à nos questions de recherche. Tout d'abord, nous exposons nos analyses sous forme d'étude de cas. C'est-à-dire que pour chaque cas, nous présentons les changements et les conditions de changements de la pratique d'enseignement. Pour ce faire, nous avons divisé le chapitre selon les catégories de description de la pratique d'enseignement et en mettant en relief les conditions de ces changements (en utilisant le caractère gras).

Nous avons choisi de ne pas insérer les citations dans le corps de notre texte mais de les présenter plutôt en notes de bas de page afin d'en faciliter la lecture. Outre cela, nous utilisons pour chaque professeur une lettre, afin de garantir l'anonymat.

#### 3.1. PROFESSEUR A

Madame A, professeure à la faculté des Lettres, enseigne à Fribourg depuis 2002. Lors de l'entretien, elle décide de parler d'un cours donné déjà en 1997 dans une autre université en Europe. Dans cette dernière, le cours était annuel et les étudiants étaient des adultes. Tandis qu'actuellement, le cours est semestriel et les étudiants sont des étudiants qui ont terminé le Bachelor dans le même domaine, adulte en reprise d'étude ou étudiants dans d'autres domaines en lettres. Les changements que nous allons décrire traiteront du cours depuis l'année 2004.

##### 3.1.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement

###### 3.1.1.1. Planification

Le cours de Madame A, depuis l'année 2004, a subi plusieurs modifications structurelles pour différentes raisons. Tout d'abord, il y a eu **des changements dans le contexte institutionnel**, comme la réforme de Bologne<sup>1</sup>, qui a amené le cours à être un cours semestriel. Outre cela, le nouveau contexte institutionnel a amené à offrir le cours pour plusieurs départements. **Ce changement au niveau du public** a amené la professeure à changer sa façon d'évaluer le cours en ajoutant plusieurs choix pour la validation. En effet, elle a rajouté l'examen comme choix complémentaire tandis qu'avant, elle faisait faire un travail écrit avec certaines consignes. Donc, aujourd'hui les étudiants peuvent choisir de faire un examen classique avec des questions précises qui portent sur le contenu du cours ou un travail écrit. En effet, elle explique que certains étudiants d'autres domaines n'avaient pas certaines compétences pour réussir le type d'évaluation proposé par elle. Elle a alors décidé d'introduire un deuxième choix. Ensuite, Madame A a réduit

---

<sup>1</sup> Ça s'est passé en 2004, quand la réforme de Bologne a été mise en place en faculté de lettres.

différents aspects du cours pour **des changements au niveau du programme**, à savoir le fait que ce cours était positionné différemment avant<sup>2</sup>, et pour une question de réduction du temps<sup>34</sup>. Le fait que le cours soit devenu un cours semestriel a entraîné différentes conséquences. Elle approfondit moins certains arguments et elle a diminué certaines activités proposées aux étudiants<sup>5</sup>. Madame A, souligne **l'importance de l'évolution de son domaine** qui amène à modifier le contenu du cours du fait qu'elle l'adapte à l'actualité. Ceci a pour conséquence des modifications au niveau des aspects enseignés et des outils utilisés<sup>6</sup>. Actuellement, à propos du fait si l'université demande une certaine adaptation du contenu d'enseignement en mettant à disposition des ressources pour y faire face, Madame A affirme que « **l'université ne demande strictement rien**, au contraire parfois ». Elle explique également que les objectifs n'ont pas été modifiés avec les années mais qui sont devenus plus complexes<sup>7</sup>. Madame A a transformé le cours qui était complètement en présentiel avec des activités à distance<sup>8</sup> et elle détaille les activités à distance de façon écrite en donnant des consignes claires. La professeure explique qu'elle conserve l'évaluation de l'enseignement de l'année précédente. Elle la met sur Moodle, mais non visible par les étudiants et quand elle planifie le cours à l'avance, elle va relire l'évaluation de l'année précédente et **réfléchit** aux aspects qu'il faudrait changer<sup>9</sup> et à ceux qui fonctionnent bien. De plus, elle parle du cours comme un évènement, en disant que malgré ses quarante années d'enseignement, chaque cours est encore un évènement<sup>10</sup>.

### **3.1.1.2. Posture professionnelle**

Lors de l'entretien, Madame A parle de son arrivée à Fribourg comme **un évènement**, un changement important dans sa carrière de professeure. Elle explique qu'au tout début, elle ne se sentait pas aussi à l'aise avec les étudiants qu'elle l'est aujourd'hui avec eux. Elle détaille les raisons en disant que tout d'abord elle **a du faire face à une culture institutionnelle différente** de celle dans laquelle elle avait enseigné avant. Il y avait d'autres méthodes pour enseigner, des horaires différents, une structure différente, etc.<sup>11</sup>. Pour faire face au nouveau contexte, elle

---

<sup>2</sup> ça c'est au niveau de l'organisation du programme, les étudiants n'ont pas encore fait l'E. Il y a eu toute une époque où ça vient juste de changer, où ce cours avait lieu avant un autre cours.

<sup>3</sup> on n'a pas le temps d'en parler, parce que c'est le temps est trop court

<sup>4</sup> et puis ensuite on avait du temps pour que les étudiants chaque fois à la fin de l'année viennent présenter leurs lectures, leurs textes.

<sup>5</sup> puis ensuite on avait du temps pour que les étudiants chaque fois à la fin de l'année viennent présenter leurs lectures, leurs textes.

<sup>6</sup> Ils ont créé un logiciel pour faire l'AC

<sup>7</sup> Ils sont plus détaillés et plus transversaux.

<sup>8</sup> Certaines séances du cours sont données à distance pour réaliser des parties d'activités demandées

<sup>9</sup> En faisant la planification, je vais relire l'évaluation de l'année précédente et je me dis à ben voilà ça j'ai pourrais le changer, etc

<sup>10</sup> Quand je prépare, je prépare toujours mes cours encore aujourd'hui. J'écrivais à une amie, que je ne vois plus depuis très longtemps, qui m'a demandé de lui raconter ma journée. Aujourd'hui c'est une journée comme les autres, durant lesquelles il y a des petits évènements et des grosses évènements. Je dirais, les petits évènements ce sont quand j'ai un cours, et après 40 ans, ça fait 40 ans que j'enseigne, c'est toujours un évènement.

<sup>11</sup> je pense que la structure, c'est- à-dire le cadre institutionnel ici était beaucoup plus, avait plus de poids, plus contraignants, avec une vision plus hiérarchique et un style qui je ne connaissait pas

souligne l'importance des **interactions avec les étudiants**<sup>12</sup> en disant qu'elle a pu se former et se sentir d'avantage à l'aise à enseigner dans ce nouveau contexte grâce à cela. En décrivant le cours donné dans l'université précédente, Madame A relève de l'importance de la mise en activité des étudiants. En effet, depuis qu'elle a commencé à enseigner, elle **a toujours accordé de l'importance** à la mise en activité des étudiants et à l'interaction dans son enseignement<sup>13</sup>, ainsi qu'au développement des connaissances des étudiants<sup>14</sup>. À son arrivée donc, elle n'a pas changé ces aspects mais elle a proposé différentes activités, en mettant souvent l'accent sur le développement de différentes compétences chez les étudiants<sup>15</sup> et sur les activités en classe<sup>16</sup>. Elle souligne le fait qu'elle a remarqué **des réactions positives de la part de ses étudiants** concernant ces activités et sa manière de travailler avec eux, ce qui l'a poussée à continuer à s'investir dans son enseignement et dans sa façon de faire. Madame A explique que dans ses cours elle s'engage pour développer aussi une certaine compétence réflexive chez ses étudiants. C'est aussi pour cette raison qu'elle met en place, pendant les séances, des discussions de classe et propose différents travaux de groupe pour favoriser l'échange entre eux. Pendant l'entretien, Madame A explique que cette année, c'est la première fois **qu'elle entend un étudiant** dire qu'il préfère un cours dans lequel il « est actif où on doit lire des textes à l'avance et où on travaille pendant la séance en groupe » qu'un cours où on reçoit tout le temps les informations données par le professeur. Elle souligne le fait que **cette discussion avec l'étudiant l'a étonnée de manière positive et l'a beaucoup rassurée** sur sa manière d'enseigner.

Un autre aspect que Madame A soulève concernant son enseignement, est le fait qu'elle est **membre d'une association américaine** qui organise différents conférences et workshops et grâce à laquelle elle continue à se former et à mettre à jour le contenu de son cours<sup>17</sup>. En particulier, elle relève que **grâce à une conférence**, elle a pu introduire un aspect très innovant dans le contenu de son enseignement, qui traite en particulier de la discipline. Elle explique, qu'elle l'a **réfléchi** comment l'introduire dans son cours et qu'avec un apprentissage « **par essai et erreur** », elle a pu l'introduire avec une certaine efficacité. Outre cela, elle fait souvent lien entre les cours et la vie professionnelle et grâce aux nouvelles connaissances et **aux interactions**, dans le cours actuel elle invite des experts, c'est-à-dire des personnes de l'extérieur qui travaillent dans le domaine enseigné et qui font part de leur expérience en apportant des exemples concrets. Par

---

<sup>12</sup> Je commençais à entendre à ce que les assistantes disaient de leur enseignement et j'entendais aussi ce que les étudiants demandaient

<sup>13</sup> était mise en œuvre chaque fois avec des exercices, et puis ensuite on avait du temps pour que les étudiants chaque fois dans la fin de l'année viennent présenter leurs lectures, leurs textes

<sup>14</sup> Je veux que les étudiants, au moins dans leur vie pour une fois comme on dit à Bruxelles, lisent un livre ou un texte de M. [...]. Il est très important pour qu'ils se rendent compte ça existe.

<sup>15</sup> Je leur demandé de le faire en manière de faire apprendre aux autres, il y avait donc aussi en quelque part un travail de compétence communicationnelle

<sup>16</sup> puis ça vient toute de suite chaque fois avec des activités

<sup>17</sup> je pense que c'était à Montréal. C'est dans le cadre de l'association américaine de XX qui est la plus dynamique dans mon domaine et je suis membre depuis que j'ai fait ma thèse en 1996, c'est vraiment une manière de se former en recherche.

contre, Madame A explique qu'à l'époque, le cours n'était fait que par elle, de façon assez traditionnelle.

### *3.1.1.2.1. Consolidation et renforcement des perspectives d'apprentissage et réalisation de soi*

Madame A fait comprendre à quel point **elle apprécie bien** sa façon d'enseigner. Elle **est convaincue** de l'importance de mettre les étudiants en situation de travail en les rendant très actifs, et ceci l'a amené toujours à s'investir dans son enseignement et à consolider sa posture. En complément de cela, elle parle souvent des discussions en classe, de travaux de groupe, d'interactions avec ses étudiants. Pour ces raisons, nous considérons que Madame A a toujours eu une perspective de type d'apprentissage et de réalisation de soi. Ces perspectives ont été consolidées et renforcées avec les années. Comme expliqué dans notre cadre théorique en effet, dans la perspective d'apprentissage, l'enseignant donne importance aussi à son propre apprentissage, comme c'est le cas pour Madame A. Effectivement, comme cité auparavant, à son arrivée à Fribourg **elle ne connaissait pas le nouveau contexte institutionnel** et elle ne se sentait pas aussi à l'aise qu'aujourd'hui. Avant tout, elle a donc du prendre connaissance du contexte pour pouvoir créer des tâches authentiques et pour pouvoir motiver ses étudiants à s'investir dans son enseignement. L'arrivée à Fribourg de Madame A a été un **événement** important et pour y faire face, elle a cherché à élaborer des réponses, d'expérimenter des stratégies pour construire des significations et pouvoir agir. Elle parle à plusieurs reprises du contexte et de ses connaissances de celui-ci pour pouvoir enseigner, connaissances qui viennent principalement **des échanges avec les étudiants** et par une motivation et une passion pour l'enseignement. Professeur A, en donnant place aux discussions en effet, démontre aussi de l'importance d'avoir un environnement de confiance lors des séances, ce qui est caractéristique de la perspective de réalisation de soi. Ce que nous remarquons chez Madame A c'est **une conception de type « pédo-centré »**, qui soutient de plus en plus les deux perspectives d'apprentissage et de réalisation de soi. Madame A effectivement accompagne et facilite les apprentissages des apprenants. Nous pouvons voir à quel point ces perspectives sont ancrées essentiellement dans des facteurs personnels mais résultent toutefois de leur interaction mutuelle avec les facteurs environnementaux (interactions avec les étudiants et contexte). Effectivement, ces deux perspectives se complètent entre eux et se développent de plus en plus chez Madame A grâce à une relation singulière entre des croyances et des intentions qui vont orienter l'action et l'enseignement. L'activité est orientée par l'intention, la recherche d'un résultat dont la provenance peut être intrinsèque (conditions individuelles) ou extrinsèque (conditions environnementales). Madame A a l'intention de créer un environnement qui facilite l'apprentissage de ses étudiants, parce qu'elle croit qu'enseigner, c'est donner la possibilité d'apprendre, d'accompagner les élèves dans la mise en place d'activités que l'on propose. Elle privilégie le rapport avec les élèves. Pour agir, elle donne de l'importance à son propre apprentissage, à ses propres connaissances en se formant, en donnant place à la réflexion et aux interactions. Quant aux conditions externes, à la

culture et aux conditions que l'institution met en place pour favoriser le développement de la posture de Madame A, dans son discours elle ne dit rien à ce propos. Il ne nous semble pas donc, qu'une importance soit accordée par l'Université à l'enseignement et au développement de l'enseignement.

### **3.1.1.3. Médiatisation**

Concernant les médias utilisés dans son enseignement, elle explique qu'elle a toujours utilisé PowerPoint pour les séances en présence et une plateforme pour la mise à disposition du cours. À l'époque, elle utilisait une autre plateforme déjà pour différentes fonctions tandis qu'aujourd'hui, elle utilise Moodle, en exploitant de nouvelles fonctionnalités **qui n'existaient pas auparavant**<sup>18</sup>. Elle utilise beaucoup le forum en cherchant de motiver ses étudiants à communiquer entre eux également de cette façon. **Elle voit beaucoup d'intérêt** à utiliser diverses fonctionnalités de Moodle. Comme cité à plusieurs reprises, Madame A utilise Moodle aussi pour mettre une partie du cours à distance, ceci **lui permettant de rendre les étudiants actifs**<sup>19</sup> lors des cours en présence ainsi que de gagner en terme de **temps**. Nous remarquons une utilisation riche des médias et des technologies dans l'enseignement de Professeur A. Effectivement, avec l'introduction d'une mise à distance d'une partie du cours, Madame A utilise Moodle comme moyens d'enseignement, comme contenu d'enseignement et comme source d'apprentissage. Ceci a demandé, en tout cas, du **temps de préparation** pour que les activités à distance soient bien scénarisées et une certaine **auto-formation**.

### **3.1.1.4. Mode d'accompagnement**

Pour ce qui concerne la dimension « mode d'accompagnement », nous avons déjà mentionné dans la posture, à quel point Madame A donne importance à l'apprentissage des étudiants, ce qui démontre un soutien de la dimension affective et de la dimension métacognitive de l'apprenant. Cet aspect n'a pas changé avec les années d'enseignement. Ce qui a changé est le fait que certaines activités sont depuis des années à distance. La professeur relève que **les activités à distance** sont expliquées très précisément « de façon à ce que les étudiants aient un fil rouge » et de façon formelle, démontrant un accompagnement aussi de la dimension cognitive, à savoir dans l'organisation. En effet, les consignes sont claires et elles soulignent le fait que, si un étudiant a un doute, elle ouvre une discussion sur le forum pour les questions. Elle distribue un plan du cours, comme à l'époque, dans lequel elle explicite les objectifs, les activités, l'évaluation et propose également des références. Nous pouvons donc dire que cette mise à distance permet à Madame A d'accompagner ses étudiants dans les trois dimensions.

---

<sup>18</sup> il y a des podcasts, des wikis qu'il n'y avait pas avant.

<sup>19</sup> Les étudiants arrivent au cours déjà avec des connaissances, avec des lectures faites et ils ont des questions

- Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?
- Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années?

- Adaptation de la planification: diminution du temps, diminution du contenu, nouveau public, activités à distance
- Posture professionnelle plus assurée et consolidation des perspectives d'apprentissage et réalisation de soi
- Usage de nouvelles fonctions pédagogiques de Moodle
- Consolidation de l'accompagnement de la dimension affective et de la dimension métacognitive et accompagnement la dimension cognitive de plus en plus à distance

Quelles sont les conditions individuelles et l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires ?

- Réforme de Bologne
- Changements de contexte institutionnel (événement)
- Importance accordée à l'évolution du domaine
- Formation personnelle et professionnelle et réflexion sur et dans l'action
- Importance accordée à ses propres connaissances du contexte et du domaine
- Interactions avec les étudiants et avec l'extérieur
- Réactions positives de la part de ses étudiants
- Passion et intérêt pour l'enseignement
- Auto-formation
- Posture professionnelle centrée sur l'apprentissage
- Développement de la plateforme Moodle
- Intérêt personnel pour les technologies

## 3.2. PROFESSEUR B

Monsieur B, professeur en économie. Il parle d'un cours donné au semestre d'automne en disant que la structure a changé, comme le titre et certains aspects du contenu, pour différentes raisons telles que le changement du public, de la structure du programme, du manque de ressources (humaines et temps). Concernant sa façon de faire, il donne aux étudiants des articles et l'handout. L'handout, explique le professeur, correspond à la présentation faite en classe et les articles à un approfondissement du domaine.

### 3.2.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement

#### 3.2.1.1. Planification

Le premier changement que le professeur en économie relève est un changement au niveau **de la structure du programme**. En 2013, il explique, a eu lieu un changement avec un nouveau programme qui a eu des répercussions directes sur la planification du cours qu'il donne depuis 10 ans. En effet, avec ce nouveau programme, deux cours donnés en première année ont disparu, ce qui a amené à un **changement du public**<sup>20</sup> du cours de Monsieur B, l'obligeant à adapter la planification et le contenu<sup>21</sup>. Il explique que la raison pour laquelle le programme a été changé, est un concours de circonstances. En effet, il affirme que

deux professeurs sont partis à la retraite entraînant un changement. On a imaginé que vu que c'était les mêmes étudiants, les cours XX pouvaient être suivis normalement par les deux. L'idée était donc **de gagner en ressources pour la faculté**: avoir un seul cours pour tous les étudiants et ne pas engager un nouveau prof pour un cours supplémentaire, pour donner un cours spécifique pour une partie des étudiants.

Ce changement de public a introduit au contenu du cours plus de théorie. Il explique que maintenant, parmi les 3 heures du cours, il consacre une heure pour les exercices, tandis qu'avant les séances des exercices étaient séparées<sup>22</sup>. Donc, il a du faire face à une **gestion** différente **du temps**<sup>23</sup> et **des difficultés des étudiants**<sup>24</sup>. Il relève le fait que préparer un cours comme le sien prend énormément du temps, mais que ses collègues ne le reconnaissent pas<sup>25</sup>. Il souligne plusieurs fois que mettre en place un cours considéré aujourd'hui comme complet lui a pris une année, **avec ses assistants**. Monsieur B explique que le cours est donné à 72 étudiants du Bachelor, 3 heures par semaines. Ce qui a changé, c'est qu'avant c'était 2 heures plus 1 heure

---

<sup>20</sup> Qu'à ce niveau-là on a un nouveau public, on a les étudiants d'autres disciplines.

<sup>21</sup> Nouveau programme a été imposé ou proposé par la faculté contre mon gré, signifiant que c'est la faculté qui a décidé. Déjà j'étais contre le fait de supprimer un cours, parce que, comme vous voyez, je dois bricoler, donc je ne peux pas faire exactement comme celui-là (((il montre le cours de l'époque))), je dois rajouter ça.

<sup>22</sup> Ce n'est pas la même chose, parce que là, il y avait les séances d'exercices qui étaient séparées et puis là, il y a des exercices, il y a des exemples, avec exercices et exemples, faisant partie du cours, plus ce qu'il n'y avait pas avant,

<sup>23</sup> Je ne peux pas faire tout ce qu'il y a dans un semestre ici

<sup>24</sup> Alors, ce qui s'est passé c'est qu'ici il y a tout un coup un cours qui est beaucoup plus formel et qui devient beaucoup plus difficile pour ces étudiants

<sup>25</sup> Il me demande énormément, pour préparer un cours en S, ce que mes collègues ne remarquent pas, ce qui demande beaucoup d'effort

d'exercices, tandis qu'aujourd'hui durant ces 3 heures, il doit introduire des exemples, des exercices<sup>26</sup>. **Pour faire face à ces changements** du programme et de structure de cours, et pour gérer le temps, Professeur B a introduit des exercices complémentaires sur Moodle.

### 3.2.1.2. *Posture*

Lors de l'entretien, Monsieur B parle souvent du contenu du cours et il exprime son opinion en disant que pour lui, c'est très important que « **l'enseignement correspond à un certain niveau, niveau international**<sup>27</sup> de manière à ce que les étudiants qui ont suivi ces cours puissent à leur niveau respectif comprendre les différentes manières d'enseigner ailleurs, puissent passer d'une université à l'autre au niveau du Master ou Bachelor»<sup>28</sup>. Il rajoute qu'à son avis, pas tous les professeurs ont cet objectif important<sup>29</sup>. Cette façon de penser n'a pas changé avec les années. Au contraire, avec **la mobilité des dernières années**, il considère de plus en plus cet objectif important. Il explique aussi que dans un domaine comme le sien, la compréhension est fondamentale. Il est donc inutile de charger trop le cours sans s'assurer que les étudiants comprennent bien le contenu<sup>30</sup>. Outre cela, il explique qu'avant, il y avait un atelier pratique facultatif dans lequel il approfondissait un concept vu au cours, tandis qu'aujourd'hui il n'existe plus. Les raisons sont le **manque de temps** et le fait qu'il faisait l'atelier **sans reconnaissance**<sup>31</sup> mais « c'était du bénévolat »<sup>32</sup>. Il souligne le fait que cet atelier a eu aussi des conséquences sur sa **recherche**, donc il a arrêté<sup>33</sup>. Il explique que la structure de l'atelier était très intéressante et efficace pour la compréhension des étudiants, parce qu'il « était construit de telle manière que tous les quinze jours, il y avait un cas pratique d'un concept vu au cours », mais comme cité auparavant il a arrêté. Toutefois, Monsieur B **donne de l'importance** à la compréhension de ses étudiants. En effet, il affirme qu'il a commencé à rajouter des exercices sur la plateforme, des exercices complémentaires que les étudiants pouvaient choisir de faire ou pas pour comprendre leurs difficultés et poser des questions si nécessaire. Il dit aussi qu'il met à disposition un test d'auto-évaluation pour ses apprenants.

---

<sup>26</sup> Ce n'est pas la même chose, parce que là il y avait les séances d'exercices qui étaient séparées et puis là il y a des exercices, il y a des exemples, avec exercices et exemples, faisant partie du cours.

<sup>27</sup> basé sur des objectifs à atteindre très clairs qui correspondent à des standards internationaux.

<sup>28</sup> Il y a déjà des contraintes. L'enseignant doit être dans un programme donné, surtout dans ma matière, il doit donner ou enseigner la matière qui correspond à un certain niveau

<sup>29</sup> Si je regarde autour de moi, tout le monde ne fait pas ça. Tout le monde n'a pas cet objectif d'avoir un certain niveau basé sur des objectifs à atteindre très clairs qui correspondent à des standards internationaux

<sup>30</sup> Un enseignant aussi qui chargerait trop le bateau en donnant beaucoup de matière sans s'intéresser, ou se focaliser sur les concepts fondamentaux, ce qu'il fait vraiment l'essence, à mon avis il loupe quelque chose parce que les étudiants vont apprendre par cœur et puis ils ne vont pas retenir quelque chose

<sup>31</sup> Je l'ai fait au détriment de mes publications personnelles et finalement ça ne m'a rien apporté. Donc, concrètement je suis toujours professeur associé.

<sup>32</sup> j'ai arrêté et j'ai aucune reconnaissance de la part des collègues de la faculté.

<sup>33</sup> Ça veut dire que j'ai dépensé énormément d'énergie pour mettre des cours qui étaient vraiment consistants, des exercices, etc. Je l'ai fait au détriment de publications personnelles et finalement ça ne m'a rien apporté

### *3.2.1.2.1. Consolidation des perspectives de type transmission et développement cognitif*

Concernant donc la posture du professeur d'économie, nous pouvons voir à quel point **ses objectifs** qui donnent beaucoup d'importance au contenu du cours, influencent son enseignement. Professeur B nous montre que, déjà dans le passé, il donnait beaucoup d'importance au contenu de son enseignement. Celui-ci était complété par un atelier facultatif et le constat le plus marquant qui nous interpelle sur le changement de posture, est l'arrêt de cet atelier. Malgré cela, il se rend compte du bien que faisait cet atelier pour faciliter la compréhension de ses étudiants de certains aspects du cours. A cause **d'un manque de reconnaissance et d'un manque de temps**, il a décidé de l'interrompre. En faisant cet atelier, Professeur B se situait plutôt dans une perspective d'apprentissage, parce qu'en effet, les apprenants travaillaient sur des tâches authentiques, les habilités des étudiants étaient associées à une bonne pratique et ils pouvaient faire un lien entre la matière et les situations d'application. Alors qu'aujourd'hui, Professeur B déclare une posture uniquement orientée vers une conception de type magistro-centré, qui lui fait se situer de plus en plus dans une perspective de type transmissive. Effectivement, en exprimant le fait qu'il donne beaucoup d'importance au fait que son cours soit adapté aux objectifs « internationaux », Professeur B donne, par conséquent, beaucoup d'importance au contenu de son cours et les étudiants ont, en effet, le rôle d'apprendre le contenu selon la forme prévue. Toutefois, le discours du Professeur B nous amène à nous interroger également sur la perspective de type développement cognitif. Quand le Professeur B parle **d'un changement du public** pour expliquer que ces élèves avaient d'autres connaissances préalables, en outre, il parle souvent des exercices complémentaires, de tests d'auto-évaluation avant l'examen<sup>34</sup>, avec l'intention de les guider vers des solutions différentes et de résolution de problèmes. Au cours des années, il y a eu donc une consolidation de la perspective de transmission qui se complète avec la perspective développementale. Ces deux perspectives ont été consolidées par différentes conditions personnelles et environnementales. Tout d'abord, l'engagement personnel qui, par exemple, dans l'atelier facultatif était important, n'a pas été soutenu et a été influent au point d'arrêter l'atelier. Outre cela, Professeur B parle de recherche en disant que l'enseignement enlevait le temps à celle-ci. Professeur B démontre que pour lui, enseigner, **c'est transmettre des connaissances** et déclare qu'un bon enseignant devrait avoir des objectifs internationaux. Cette conception centrée sur l'enseignement privilégie le contenu et la qualité de ce qui est transmis plutôt que la façon de transmettre. Quant aux conditions externes qui influenceraient la posture du Professeur B, le manque de reconnaissance qu'il a déclaré, nous fait penser qu'il n'a pas eu un soutien suffisant accordé à son enseignement par l'institution, l'amenant à développer une conception centrée sur l'enseignement.

---

<sup>34</sup> Dans l'auto-évaluation il y a des questions qui sont reprises dans l'examen.

### 3.2.1.3. Médiatisation

Professeur B montre lors de l'entretien la plateforme Moodle comme moyens d'enseignement et contenu d'enseignement. Il explique qu'il a utilisé Moodle depuis toujours et que son utilisation a **« évolué en fonction des possibilités qu'on peut utiliser**, dans la façon d'enseigner et dans la façon de transmettre les documents, dans la façon de construire la plateforme Moodle ». Avant Moodle, il donnait un CD-Rom avec toutes les sources importantes. Il a parlé du forum, en disant que « ça ne marche pas avec les étudiants, ni à l'époque ni maintenant » mais que, en revanche il utilise le calendrier. Il explique qu'il répond tout le temps aux e-mails, donc il n'a pas besoin d'utiliser le forum ou d'autres formes d'interactions. Il parle aussi d'un logiciel qu'il est en train d'introduire au Master. En effet, grâce à une **conférence dans un autre pays de la Suisse**, il est pris connaissance de ce système, mais il n'a pas encore eu l'occasion de l'utiliser, même si le projet est en place<sup>35</sup>. Professeur B donne donc beaucoup d'importance aux outils technologiques<sup>36</sup>, et il montre **un certain intérêt** à être à jour avec les fonctionnalités de Moodle. Comme cité auparavant, Monsieur B, **pour gagner du temps et pour soutenir la compréhension** des apprenants, a rajouté des exercices sur la plateforme. Ceci nous amène à penser que Professeur B utilise donc Moodle comme source d'apprentissage et comme contenu d'enseignement et que cette utilisation évolue grâce à son propre intérêt pour les technologies et au fait de les considérer comme un bénéfice pour son enseignement. Nous ne considérons pas, d'après ce que nous avons pu voir, l'usage de Moodle comme moyen d'enseignement.

### 3.2.1.4. Mode d'accompagnement

Concernant le mode d'accompagnement, Monsieur B, comme cité auparavant, à cause **d'un manque de reconnaissance et de temps**, ne fait plus l'atelier pratique facultatif. Cela veut dire qu'il y a un suivi moins spécifique pour ses étudiants en ce qui concerne la dimension affective. Toutefois, Monsieur B avec les années a augmenté la mise à disposition sur la plateforme d'exemples et d'exercices pour ses étudiants. Il explique aussi que les étudiants sont libres de le contacter par e-mail et de prendre rendez-vous avec lui ou avec son assistant en cas de problème avec quelques exercices. Outre cela, sur la plateforme de Moodle, déjà en 2004/2005, il y avait des tests d'auto-évaluation. Il rajoute le fait que « je fais toujours des tests d'auto-évaluation, c'est quelque chose qui fonctionne bien, pourquoi changer quelque chose qui fonctionne ? ». Pour terminer, il explique qu'il utilise **la fonction du calendrier**<sup>37</sup> et que **grâce à ceci**, les étudiants peuvent bien s'orienter dans le cours. Professeur B donc accompagne ses apprenants pour ce qui concerne la dimension cognitive et la dimension métacognitive. Pour la dimension affective, Monsieur B ne parle pas d'interaction directe avec ses étudiants, ni de travaux faits en classe,

---

<sup>35</sup> J'ai vu ce système mais je n'ai pas eu l'occasion de l'utiliser, par contre je me suis dit qu'il pourrait être très bien ici à Fribourg, donc on l'a mis en place pour être utilisé au Master.

<sup>36</sup> un moyen innovant de donner un message dynamique

<sup>37</sup> tous les événements apparaissent dans les calendriers

mais il donne plutôt de l'importance aux contenus mis à disposition pour soutenir leur compréhension et leur engagement dans l'apprentissage, ce qui nous amène donc à penser à un accompagnement de la dimension affective mais plutôt à distance.

- Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?
- Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?

- Adaptation de la planification: diminution du temps, moins d'approfondissement, nouveau public
- Changement de perspective d'enseignement : d'une perspective d'apprentissage vers une consolidation de la perspective de transmission et de développement cognitif
- Médias de plus en plus utilisés comme contenus d'enseignement et comme source d'apprentissage
- Dimension affective soutenue à distance

Quelles sont les conditions individuelles et l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires ?

- Structure du programme
- Changement du public
- Travail avec les assistants
- Moins de ressources humaines à disposition
- Manque de reconnaissance
- Temps recherche-enseignement
- Mobilité des étudiants
- Augmentation du nombre d'étudiants
- Qualité de la recherche
- Conception centrée sur l'enseignement
- Interactions externes
- Nouveaux fonctionnalités de Moodle

### 3.3. PROFESSEUR C

Monsieur C, professeur en faculté de Sciences, décide de présenter un cours qui n'avait pas le même nom il y a 10 ans. À l'époque, le cours était donné en troisième année de Bachelor, tandis que maintenant, il est donné en première année et est ouvert à d'autres branches. Il nous dit qu'il utilise Moodle de plus en plus, pour d'autres fonctions que mettre les documents à disposition. Le cours est structuré de façon à avoir la théorie et les exercices et ceci lui permet de comprendre si ses étudiants comprennent ou pas la matière.

#### 3.3.1. Changement et conditions de changement dans la pratique d'enseignement

##### 3.3.1.1. Planification

Tout d'abord, Monsieur C explique que les objectifs d'apprentissage de son cours sont toujours en lien avec le **plan d'étude** du département dans lequel il enseigne. En effet, le département émet des recommandations et lui, adapte le contenu selon ces recommandations. De plus, il mentionne **la structure du programme** en disant qu'il faut s'adapter à son organisation. Il explique que le degré de détails a diminué à cause d'un **changement du public**. En effet, son cours a été ouvert à d'autres départements que le sien, ceci amenant à avoir des étudiants de différentes compétences. Il nous explique que le contenu est resté plus ou moins le même, « mais le degré de détails que je demande aux étudiants, est complètement différent ». En effet, il nous explique que les objectifs sont aussi restés les mêmes mais qu'il a décidé d'expliquer moins de détails **pour les étudiants qui ne viennent pas directement de la branche enseignée**. Au niveau d'interaction avec les collègues, Monsieur C explique qu'il doit se mettre d'accord avec ses collègues sur certains aspects du contenu enseigné, car il y a des arguments qui sont présentés aussi dans d'autres cours<sup>38</sup>. Un aspect lui permettant d'adapter le contenu est un type **d'interaction hors université**, c'est-à-dire qu'il est membre d'une organisation mondiale. En effet, il nous explique qu'il reçoit toujours des communications sur l'actualité et qu'il les introduit par la suite dans son cours et dans ses activités<sup>39</sup>.

##### 3.3.1.2. Posture

Monsieur C, tout d'abord, nous explique qu'avant de venir en Suisse, il a donné des cours en Angleterre qui étaient plus interactifs, parce que, selon lui, « **la culture était différente** ». A Fribourg, il affirme qu'il interagit moins avec ses étudiants. Il y a donc déjà une **représentation du contexte** qui influence directement son enseignement. Outre cela, il a du apporter plusieurs modifications **suite à l'ouverture de son cours à d'autres départements** pour différentes

---

<sup>38</sup> On a donc regardé quel était le premier cours dans lequel i a enseigné cet élément et les autres cours font donc seulement référence à ce cours avec de petites répétitions

<sup>39</sup> Principalement tous les membres de ce département sont des membres d'organisation mondiale qui s'appelle XX et là on reçoit toujours des check-up

raisons. Tout d'abord, au niveau de l'espace, car **l'augmentation du nombre d'étudiants** l'a amené à enseigner dans des auditoriums plus grands. Ceci, il nous explique, a été un problème au niveau de l'interaction en classe, ce à quoi il déclare de donner toujours de l'importance<sup>40</sup>. Il nous dit aussi que l'interaction a donc diminué et sa façon d'enseigner s'est adaptée à ce changement<sup>41</sup>. Monsieur C nous a expliqué que la première année, il a décidé d'introduire une heure de plus pour les étudiants d'autres domaines **pour comprendre le niveau de ses nouveaux étudiants**<sup>42</sup> et pour pouvoir adapter le contenu<sup>43</sup>. **Cette décision est venue de lui** et l'université lui a donné la disponibilité d'un auditorium pour l'heure avant son cours. Dans le cours, il y a une partie importante accordée aux exercices qui sont corrigés par les assistants. C'est donc par **l'interaction avec ces derniers** qu'il nous explique, être au courant des difficultés des étudiants. Outre cela, Monsieur C explique qu'il pensait que le cours était facile, mais il voyait des problèmes lors des exercices<sup>44</sup>. C'est pour cela qu'il a commencé **à réfléchir** à comment adapter son enseignement<sup>45</sup>. En effet, quand Monsieur C voit les exercices faits par les étudiants, porte avec une attention particulière aux difficultés rencontrées, il **réfléchit** à comment adapter son enseignement<sup>46</sup> et cherche aussi **des interactions avec les étudiants** pour pouvoir comprendre les difficultés<sup>47</sup>. Il **s'est rendu compte** que certains détails enseignés n'étaient pas utiles pour certains étudiants et qu'il n'était donc pas nécessaire de les traiter. Professeur C explique que son enseignement est très influencé **par les réactions des étudiants**<sup>48</sup> lors des séances. Il souligne à plusieurs reprises de l'importance qu'il accorde aux interactions avec ses étudiants, en disant aussi

---

<sup>40</sup> ça c'est peut-être un problème parce qu'à l'époque c'était un cours relativement petit et là c'était plus facile d'avoir une façon plus interactive avec les étudiants maintenant si je pose des questions normalement la réaction est plus ou moins la même ((il imite le visage des élèves, rire)).

<sup>41</sup> la majorité me regarde comme ça, avec les yeux ouverts, je m'aperçois qu'il y a quelque chose qui n'est pas clair, après je demande « est-ce que c'est clair ou pas ? » et normalement il n'y a pas de réponses et maintenant pour moi ce qui fonctionne bien c'est de demander qui pense que je dois répéter de nouveau, et les étudiants n'ont rien contre lever la main mais plutôt à exprimer quelque chose oralement et avec ça je peux donc avoir normalement un petit feedback, j'essaie de m'adapter aux réactions des étudiants.

<sup>42</sup> Oui c'était moi, c'était ma décision de dire j'ai fait cette année une heure en plus pour les étudiants qui ont des problèmes

<sup>43</sup> de D1 et pour cette raison j'ai introduit une heure extra pour eux mais c'est seulement pour une année, après j'ai adapté le cours

<sup>44</sup> les exercices sont toujours, plus ou moins, exactement liés au contenu du cours et sont pour moi le feedback le plus important de la part des étudiants pour comprendre où je suis au niveau du cours. La classe exerce se fait par les assistants mais je reste aussi là pour regarder la direction des étudiants et si cela est nécessaire

<sup>45</sup> je voulais comprendre quels sont les aspects qui posent problèmes

<sup>46</sup> Quand j'ai fait ce changement de façon d'enseigner ce cours là, la première année que j'ai eu des étudiants différents, je cherchais les problèmes et je cherchais d'adapter le niveau, j'ai réalisé que la conception du cours était un peu trop élevée pour les étudiants

<sup>47</sup> parce que c'est toujours un cours avec les exercices et si on regarde les exercices ensemble, les réponses des étudiants ont relativement peu démontré s'il y a des problèmes de connaissances et j'ai réalisé que oui, il y a eu des très grands problèmes et j'ai fait une petite discussion au début de la quatrième semaine du semestre où j'ai reçu vraiment les feedbacks

<sup>48</sup> c'est peut-être un peu drôle mais je peux m'adapter aux visages des étudiants. Si la majorité me regarde comme ça, avec les yeux ouverts, je m'aperçois qu'il y a quelque chose qui n'est pas clair

que la culture à Fribourg ne favorise pas l'interaction en classe. Selon lui, les étudiants devraient apprendre à s'exprimer<sup>49</sup>. Monsieur C fait une réflexion intéressante en disant qu'il a

l'impression que pour certaines parties que j'enseigne, il n'est pas vraiment nécessaire d'avoir les étudiants en face d moi. Parfois, je communique seulement quelques faits, mais ne sont pas des faits qui demandent à réfléchir beaucoup et j'ai l'impression qu'on pourrait faire aussi une petite vidéo et expliquer les choses. Par la suite, on se verrait juste en cours pour discuter de ces aspects.

Il nous dit que « **je ne sais pas comment** mais je voudrais avoir une culture un peu plus interactive avec mes étudiants » et il parle d'enseignement à distance<sup>50</sup>.

À la question de pourquoi il ne met pas en place l'idée de transformer une partie de cours à distance, il nous dit que :

j'ai planifié de faire cela mais c'était vraiment une question de temps et honnêtement, j'ai plusieurs commissions dans notre faculté, on a vraiment beaucoup **d'administration à faire dans notre université et ça freine un petit peu** parce que.. je peux dire que pendant les dernières deux années, c'était **la recherche** qui freinait le plus mais c'était aussi un petit peu l'enseignement qui était freiné par le.. oui avoir trop choses à faire, c'est vraiment une question de temps, parce que si on fait un distance learning, il faut le faire bien et pour le faire bien, il faut vraiment réfléchir. Si on a pas le temps d'y réfléchir à comment essayer de communiquer certaines informations je trouve que.. Ce n'est pas une bonne idée de dire, on fait maintenant à distance mais **on n'a pas vraiment des concepts de comment faire**. C'est pour cette raison que je ne le fais plus.

### *3.3.1.2.1. Perspective de type développement cognitif et développement de la perspective transmissive*

Professeur C nous démontre un intérêt particulier à comprendre le niveau de connaissances de ses étudiants en cherchant à comprendre comment ils raisonnent pour pouvoir les aider. Ceci nous amène à situer Professeur C dans une perspective de type développement cognitif, dans laquelle il cherche à comprendre les difficultés de ses étudiants et par conséquent, il essaie d'adapter son enseignement au niveau de connaissances de ses étudiants. Professeur C nous parle de la complexité de sa matière et de l'importance que ses étudiants arrivent à développer des stratégies cognitives pour y faire face<sup>51</sup>. Ceci nous démontre effectivement de l'intention du Professeur C à faire face aux difficultés de ses étudiants. Outre cela, certaines expressions du Professeur comme « pour moi aussi, l'ambiance dans le cours est relativement importante » ou le fait d'avoir introduit par sa volonté une heure supplémentaire au début, nous fait réfléchir également à la perspective de réalisation de soi ou d'apprentissage centré davantage sur l'apprenant. Toutefois, parmi le discours et la mise en relief d'un manque d'interaction dans le

---

<sup>49</sup> certaines tâches il faut les apprendre parce qu'après dans la vie professionnelle c'est aussi important, il faut aussi s'exprimer si on pense quelque chose, j'ai l'impression que ce sont des soft skills qu'il faut plus développer

<sup>50</sup> J'ai l'impression que peut-être dans la futur, j'ai plusieurs fois réfléchi si je voudrais utiliser un peu plus online learning, cette façon, comment on l'appelle.. online et non plus face à face.. moi j'ai l'impression que je peux utiliser les ressources électronique plus dans..- je ne les utilise pas de la meilleur façon, j'ai l'impression que c'est quelque chose que je pourrais travailler en plus.

<sup>51</sup> la première phase c'est presque impossible de le comprendre toute de suite et je le dit directement aux étudiants, je sais que c'est presque impossible qu'en ce moment soi clair, mais que je peux vous confirmer qu'avec un certain répétition il devrait être claire.

cours, nous pensons que l'enseignement (l'action) ne respecte pas ces perspectives. Au contraire, il nous semble que Professeur C développe avec les années une posture de type transmissive centré sur l'enseignement. Ce développement d'une posture orientée sur l'enseignement est selon nous du à **cette représentation du Professeur C de la culture** des étudiants de l'université de Fribourg et le fait de ne pas réussir à y faire face. Toutefois, Professeur C démontre donc qu'il aimerait évoluer, se développer en tant qu'enseignant et qu'il accorde une certaine importance à l'apprentissage de ses apprenants. Toutefois, **il pense de n'avoir pas les compétences ni les possibilités** pour le faire et il **ne s'engage pas**. Ses intentions d'améliorer l'interaction et son idée de transformer une partie d'enseignement à distance ne sont pas suffisamment développées et consolidées, **ni soutenues par son entourage**, pour que son enseignement évolue. En effet, la mise en relief de ce manque d'interactions avec ses étudiants, nous adresse vers une conception magistro-centrée qui porte à développer, de plus en plus, une perspective transmissive.

### **3.3.1.3. Médiatisation**

Au niveau d'outils technologiques, Monsieur C nous explique qu'il utilisait toujours Moodle, mais seulement pour donner les diapositives aux étudiants, tandis qu'aujourd'hui, il met sur Moodle aussi les exercices vu **la facilité d'accessibilité**. De plus, explique le professeur C, les étudiants peuvent accéder aux exercices facilement, quand **ils veulent et ils peuvent avoir un support en plus pour comprendre leurs difficultés**. Comme cité auparavant, Monsieur C explique son avis en disant qu'il aimerait mettre une partie du cours à distance mais qu'il **ne sait pas comment faire** et qu'il n'a pas **trop le temps** pour s'y investir. Il utilise donc Moodle plutôt comme contenu d'enseignement avec une volonté insatisfaisante de l'utiliser comme moyens d'enseignement. Outre cela, le fait de voir Moodle comme un support en plus pour voir les difficultés de ses étudiants, nous considérons une utilisation de médias comme source d'apprentissage, où effectivement Moodle a une fonction de médiation.

### **3.3.1.4. Mode d'accompagnement**

Professeur C soutient beaucoup la dimension cognitive de ses étudiants **surtout à distance**. Effectivement, il nous explique qu'il met sur Moodle aussi les exercices, en donnant le feedback directement sur Moodle, en proposant d'autres solutions et d'autres exercices. Concernant la dimension métacognitive et la dimension affective, nous n'avons pas remarqué des éléments qui nous dirigent vers ces dimensions. Au contraire, Professeur C nous exprime son opinion sur la culture institutionnelle, en disant que l'interaction avec les étudiants est en baisse (au contraire de celle qu'il y avait en Angleterre). Ceci nous fait penser que la dimension affective lors des séances est peu accompagnée.

- Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?
- Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?

- Adaptation de la planification du cours
- Consolidation de la posture de développement cognitif avec un développement de la posture transmissive
- Média de plus en plus utilisé comme contenu d'enseignement
- Dimension métacognitive soutenue à distance

Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

- Changement de la structure du programme et du plan d'étude
- Changement du public
- Augmentation du nombre d'étudiants et moins interactions avec eux
- Manque de soutien institutionnel
- Représentation de la culture institutionnelle
- Conception centré sur l'enseignement
- Réactions (négatives) des étudiants
- Prise en compte des difficultés des étudiants

### 3.4. PROFESSEUR D

Monsieur D, professeur de Droit depuis 2001. Il décide de parler de deux cours qui sont donnés depuis le 2008 au Bachelor et au Master. Monsieur D, lors de l'entretien, parle directement des changements, en disant qu'il s'est aperçu ne pas avoir fait beaucoup de changements.

#### 3.4.1. Changement et conditions de changement dans la pratique d'enseignement

##### 3.4.1.1. Planification

Concernant la planification, il explique que le format de la polycopie n'a pas changé dans le sens qu'il y a toujours « la systématique du cours, la disposition du cours, il y avait et il y a toujours les objectifs, la disposition des objectifs, les matériaux à disposition ». Le cours du professeur de Droit n'a pas subi des grosses modifications au niveau structurel du cours, mais plutôt au niveau du contenu. En effet, le professeur souligne de l'importance pour lui de **l'évolution du contexte**, en particulier **des étudiants**<sup>52</sup> et de la **matière**<sup>53</sup>. Pour le cours de Bachelor, il explique qu'il y a un cours bloc de 3 heures avec nombreux étudiants et qu'avec celui-ci, il y a des travaux en groupe qui sont donnés par les assistants. Vu que le nombre d'heures reste le même mais la matière augmente, il explique **l'importance qu'il donne à la préparation**<sup>54</sup> qui devient de plus en plus détaillée, du fait que pour pouvoir transmettre les points principaux. Il nécessite une préparation au début de l'année et une préparation assez proche au cours. En dehors de la préparation, le professeur interrogé donne beaucoup d'importance à la **réflexion** pour pouvoir modifier le contenu de son enseignement **en tenant compte du public et de l'évolution de celui-ci**<sup>55</sup>. En effet, il parle de la réflexion à différents moments. Tout d'abord, il dit que pour chaque cours, il a un classeur et selon si un problème est survenu durant une de ses séances, il met une petite note dans le classeur et l'année d'après, il voit si pour la séance donnée l'année précédente, il avait noté quelque chose<sup>56</sup>. Il explique également que parfois, il arrive à la fin des trois heures et « mais qu'est-ce que j'ai raconté, pourquoi je ne suis pas arrivé à la fin, l'année passé j'avais mieux fait, j'avançais mieux et pourquoi je n'avance pas ? ». De ce fait, il change la systématique du cours, il adapte le contenu pour introduire les lignes importantes<sup>57</sup>. Il relève le fait que s'il regarde les solutions des transparents qu'il utilisait à l'époque sur le même cas, il remarque aujourd'hui des

---

<sup>52</sup> vous pouvez développer une argumentation, préparer à l'avance des transparents, mais il faut évoluer avec les étudiants et parfois on a des solutions différentes d'un cours à l'autre à cause d'étudiants différents

<sup>53</sup> j'ai l'impression que c'est une matière vivante, et même l'histoire pourrait être vivante parce qu'il y a toujours de nouveaux aspects

<sup>54</sup> Cela se rapporte avec la préparation, il faut être très bien préparé, c'est-à-dire concentré aussi, se dire je me limite à ça, les grandes lignes, comme ça on arrive. Mais ça nécessite une préparation assez proche au cours

<sup>55</sup> on peut regarder les transparents qu'on utilisait et réfléchir sur comment évoluer avec les étudiants.

<sup>56</sup> si je lis quelque chose, je mets une petite note et puis j'intègre dans le classeur, comme ça la semaine avant je regarde ce que j'ai fait l'année précédente, je regarde ce qui a évolué pendant l'année et puis j'essaie de comprimer ça, de condenser aussi peut-être dans un nouveau tableau, avec un tableau un peu simplifié, on essaie même de densifier

<sup>57</sup> je prends les slides de l'année précédente et je regarde avec mes notes, les polycopies sont déjà préparé, le reader est déjà préparé.. mais pour voir est-ce qu'il faut- si je prends un nouveau cas je doit en faire un autre, ou bien parfois c'est plus dense, peut-être pas pour les exercices, mais pour ceux qui sont intéressées à le lire je regarde encore..

évolutions, des « solutions différentes données par les étudiants ». Il relève le fait qu'au début, il y avait 100 pages, tandis que maintenant il a 300 pages parce qu'il a détaillé d'année en année<sup>58</sup> **en tenant compte des différences et des apports des étudiants**. Il parle d'interaction avec ses collègues ou suite à un **changement de programme** pour discuter de comment faire et il dit que dans le quotidien, l'échange avec les collègues est plutôt scientifique<sup>59</sup>.

#### **3.4.1.2. Posture professionnelle**

Concernant la posture en tant qu'enseignant, Monsieur D raconte que quand il a commencé en 2001, il a suivi **un cours didactique**, donné par quelqu'un d'externe durant deux weekends de suite, avec deux autres collègues qui ont commencé en même temps que lui. Grâce à cette formation, il a beaucoup appris<sup>60</sup>. Il explique que les feedbacks qu'il a reçus lors d'une observation par un expert sont encore très importants aujourd'hui<sup>61</sup>. Il explique qu'à son arrivée, il y a eu un changement de génération et que les collègues qui étaient là avant, ont pensé apporter leur soutien aux nouveaux<sup>62</sup>. Il soulève le soutien qu'il a reçu de ses collègues<sup>63</sup>. Au niveau de la façon d'enseigner, le professeur de Droit explique qu'il cherche toujours l'interactivité mais que cela dépend des étudiants et **des réactions des étudiants**<sup>64</sup>. En effet, pour lui, la qualité d'un cours dépend de la qualité des étudiants et il pense qu'en Master, les étudiants sont plus motivés. Monsieur D explique que pour lui, l'important est de motiver ses étudiants et leur démontrer de l'utilité d'étudier ce qu'ils étudient<sup>65</sup>. Pour le faire, il donne beaucoup d'importance **aux interactions durant les cours**<sup>66</sup>. Monsieur D parle souvent de l'importance de la **préparation, motivation<sup>67</sup> et passion pour le domaine enseigné**. À ce propos, il parle **de recherche**, de l'importance de faire de la recherche pour rester à jour et actualiser la matière enseignée, pour se sentir aussi à l'aise avec l'argument qu'il est en train d'enseigner, **parce que plus on fait de la**

---

<sup>58</sup> peut-être à la densité et il y a toujours le risque que la matière évolue et on sait plus qu'au début, on essaie quand même de comprimer mais on est peut-être plus détaillé qu'au début

<sup>59</sup> L'interaction entre les professeurs.. L'échange plutôt scientifique ça c'est, si on a le temps, c'est rare mais ça passe bien, on a aussi des cours communs, comme c'est le séminaire à A. On a voulu installer quelque chose de commun et c'est très intéressant.

<sup>60</sup> ou bien un cours de type de crache et puis là j'ai beaucoup appris, dès le début en principe j'ai été bien introduit et encore aujourd'hui je me souviens des apprentissages de cette formation

<sup>61</sup> à l'époque j'étais toujours derrière le pupitre avec une veste noire et il m'a dit, on ne vous voit pas si vous restez là. Après j'ai changé, j'ai pris toute de suite le pupitre au premier rang, et c'était beaucoup mieux. C'était complètement différent, ce sont des choses auxquelles on ne pense pas, mais auxquelles il faut toujours réfléchir

<sup>62</sup> c'était à l'époque, en 2001-2002, c'était une initiative de mes collègues

<sup>63</sup> je suis arrivé et j'ai constaté qu'il n'y avait personne, ni secrétaire, ni assistants, personne, heureusement mes collègues m'ont soutenu. Maintenant la structure qu'on a, avec les assistants, le secrétariat, ça va très bien comme ça je trouve.

<sup>64</sup> et là j'ai des étudiants très motivés et intéressés, ils demandent, ils m'interrompent et cela j'aime bien

<sup>65</sup> mon but est vraiment qu'ils apprennent, qu'ils soient contents, que ça sert quelque chose.

<sup>66</sup> le cours a une plus value, une plus value par rapport à l'interactivité, par rapport à la façon de présenter les choses, on ne les présente pas de la même manière comme on écrit un livre, ou bien...cela a plus de valeur, sinon les gens ne viennent peut-être plus, mais là ce sont vraiment les conditions de cours.

<sup>67</sup> On ne peut pas plaire à tout le monde mais essayer de motiver les étudiants, aussi pour la matière et ça je crois que.. c'est toujours mon objectif.

**recherche, plus on a des connaissances** et plus on se sent à l'aise dans l'enseignement<sup>68</sup>. Il rajoute que de cette façon, on connaît les changements et on peut adapter le contenu de la matière<sup>69</sup>. Un autre aspect qui influence le contenu de son cours, est l'existence de **l'interaction avec ses collègues et avec les étudiants du Master**. En effet, la faculté de Droit met à disposition des financements pour organiser une fois par année un séminaire qui a lieu normalement au Tessin. Un autre échange que le professeur de Droit présente est la commission des enseignants de laquelle il était membre depuis plusieurs années. Il explique que dans la commission, il y a plus d'échange au niveau des expériences d'enseignement. **Dans le séminaire organisé par la faculté**, les étudiants qui y participent font des exposés et les professeurs discutent sur la base de ses exposés. Pour Monsieur D, ce séminaire est une grande occasion d'apprentissage pour ses étudiants. Cette année, par exemple, il explique que les étudiants ont été une vingtaine et qu'ils ont fait des exposés très intéressants. Il relève également le fait d'avoir ce type de discussion hors université, avec les collègues et avec les étudiants, lui permet de mieux connaître les étudiants<sup>70</sup> et ses collègues<sup>71</sup>. Il souligne également le fait qu'il reste étonné de la manière dont **les étudiants s'intéressent à certains sujets** hors cours. Il se sent donc après encore plus motivé et à l'aise à enseigner ces thèmes<sup>72</sup>.

#### *3.4.1.2.1. Perspective de type transmissive et développement de la perspective apprentissage et de réalisation de soi*

Dans une perspective de transmission, l'enseignant a comme première responsabilité de présenter le contenu de façon efficace et avec beaucoup d'enthousiasme, comme c'est le cas du professeur D. Nous considérons donc qu'il se situe dans une perspective de type transmissive et que celle-ci se consolide grâce aux conditions citées auparavant, comme la passion et la préparation pour le domaine. Les étudiants de Monsieur D ont le rôle d'apprendre le contenu selon la forme prévue. Toutefois, il explique que lors du cours bloc, il fait la théorie accompagnée toujours par des exercices<sup>73</sup>. Outre cela, le fait que Monsieur D nous a parlé de la formation suivie au début de sa carrière, **le fait qu'il se prépare encore pour enseigner le contenu** de son domaine et d'avoir parlé également du séminaire organisé par la faculté, qui lui permet une certaine interaction avec ses étudiants, nous adresse également à le situer vers une perspective

---

<sup>68</sup> peut-être c'est un autre élément de qualité, mais si on enseigne dans une branche dans laquelle on effectue aussi de la recherche ou bien sur d'autres aspects que seulement l'enseignement. Je constate aussi quand je suis dans une matière, dans ma branche, j'ai un chapitre avec une matière que j'avais déjà vraiment traitée d'une manière plus systématiquement avec des cas parfois, alors là je me sens plus à l'aise que si c'est une matière que j'ai connue très peu, uniquement par les livres, cela fait une grande différence.

<sup>69</sup> on reste ouvert à l'évolution de la matière. Je crois qu'on s'ennuie pas et donc la motivation reste..

<sup>70</sup> il faut s'investir plus, ça permet aussi d'avoir des contacts avec les étudiants

<sup>71</sup> il faut trouver des idées de réflexion, pour ça on organise un séminaire

<sup>72</sup> parfois on va aller manger à la même table et je suis toujours étonné parce que les étudiants continuent à discuter sur le sujet et c'est intéressant et ça me reconforte dans mon rôle d'enseignant

<sup>73</sup> mais toujours après il y a un résumé, et puis un ou deux, trois cas pour expliquer et montrer les différentes solutions proposées

d'apprentissage ainsi qu'une perspective de réalisation de soi. Monsieur D déclare à plusieurs reprises de l'importance de la motivation de ses étudiants.

Il est vrai que Monsieur D donne **beaucoup d'importance au contenu du cours**, mais ceci est accompagné par un intérêt de l'interactivité de ses étudiants, une prise en compte des réactions, une passion pour l'enseignement et une mise en pratique du contenu enseigné. Nous pensons que la conception de Monsieur D est une conception centré sur l'apprenant, surtout pas son engagement fondé sur une motivation à agir et à motiver ses étudiants et par **son intérêt** vers le soutien et le développement des connaissances de ses étudiants. Effectivement, dans le discours de Professeur D, nous avons remarqué **un intérêt non négligeable pour les étudiants** qui influencent son rôle d'enseignant et une certaine valorisation et encouragements envers ses étudiants. Outre cela, dans le discours de Monsieur D, nous remarquons des caractéristiques environnementales du **département de Droit** spécifique qui soutient l'enseignement. Tout d'abord, il parle de son arrivée à Fribourg, soutenu par les collègues ; ensuite, il parle également du financement pour les séminaires à l'externe et pour terminer, il parle du lien recherche-enseignement qui l'amène à améliorer ses connaissances et même sa façon d'enseigner, d'être à l'aise pour enseigner. Professeur D envisage sa carrière professionnelle **coordonnant enseignement et recherche**, ce qui nous fait penser à nouveau à une conception plus centrée sur l'étudiant. Outre cela, le séminaire organisé et soutenu par le département démontre également un certain intérêt de sa part au développement des compétences des étudiants ainsi qu'à la qualité de l'enseignement des professeurs. Ces séminaires sont organisés de façon à avoir également du temps libre, ce qui permet une certaine interaction entre étudiants et professeurs, une connaissance et un échange, éléments essentiels qui d'après le discours de Monsieur D, améliorent par la suite l'enseignement du domaine.

#### **3.4.1.3. Médiatisation**

Au niveau des outils technologiques, le professeur explique qu'il utilise tout ce qui est possible mais **selon la salle** et des possibilités que lui offre celle-ci<sup>74</sup>. En effet, il explique que, quand il enseigne à Perolles, il peut utiliser l'uniboard, tandis que dans les auditorios à Miséricorde ne le permettent pas<sup>75</sup>. Monsieur D a toujours utilisé des photocopies. En 2001, il imprimait pour tout le monde mais durant l'année 2002-2003, il a commencé avec des documents électroniques sur Moodle sans rien imprimer pour **gagner en termes de temps, environnement, accessibilité**. Il ne parle pas des activités spécifiques, mais plutôt pour une mise à disposition du matériel, **permettant aux étudiants de se préparer à l'avance**. Nous considérons donc une utilisation des

---

<sup>74</sup> à Miséricorde pendant longtemps l'auditoire A avait le beamer qui s'allumait directement dans les yeux, alors il fallait reculer un petit peu. on se retrouve un peu coincé. Après si j'ai des exemples, je dois éteindre le beamer et puis prendre le tableau noir.

<sup>75</sup> Comment on dit ça en français, le rétroprojecteur, et puis peut-être avec un flipchart et il n'y avait pas beaucoup de places et puis maintenant si vous avez un uniboard dans la salle c'est idéal pour les exercices

médias comme contenus d'enseignement et un développement de l'usage comme source d'apprentissage.

#### **3.4.1.4. Mode d'accompagnement**

Au niveau de l'accompagnement, il explique que, durant les dernières années, il a commencé à donner plus **des conseils aux étudiants** de la dernière année du Bachelor pour choisir les cours de Master. Ces types de conseils sont plutôt un accompagnement de la dimension cognitive, à savoir le côté organisationnel des étudiants. L'importance que Professeur D donne aux interactions avec ses étudiants nous fait penser qu'il y a aussi une dimension affective soutenue par le Professeur de Droit.

- Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?
- Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?

- Adaptation de la planification du cours
- Perspective transmissive et développement de la perspective d'apprentissage et de réalisation de soi
- Nouvelles fonctionnalités pour la mise à disposition du matériel
- Accompagnement des étudiants pour l'organisation des cours Master

Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

- Evolution du contexte
- Changement du programme
- Réflexion sur et dans l'action
- Importance des interactions
- Formation didactique suivie au début de sa carrière
- Réactions positives des étudiants
- Préparation, motivation et passion pour le domaine enseigné
- Posture centrée sur l'apprenant
- Lien enseignement-recherche
- Ressources matérielles et technologiques

### 3.5. PROFESSEUR E

Professeur E enseigne dans le département d'Economie à l'Université de Fribourg depuis 1992. Il nous parle, lors de l'entretien, de deux cours. Ces derniers sont les deux semestriels, un pour le Bachelor et l'autre pour les étudiants du Master. Il nous dit qu'au niveau du contenu, les deux n'ont pas beaucoup évolué durant les dernières dix années, mais c'est plutôt la manière dont il va organiser le cours qui a changé un peu.

#### 3.5.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement

##### 3.5.1.1. Planification

Monsieur E nous explique tout d'abord, qu'à son arrivée, il a du créé un cours de deux pièces et n'avait pas de script à disposition. Tandis qu'à partir de la troisième année, il avait déjà quelque chose pour distribuer à ses étudiants. Monsieur M planifie son cours de façon à fournir de la théorie les premières deux heures et de la pratique durant la dernière heure, pendant laquelle les élèves font des exercices. Il nous parle d'un **changement du public** pour lequel il a dû adapter le contenu<sup>76</sup>. En effet, Monsieur M nous explique qu'à partir **du système de Bologne** les cours ont été ouverts à d'autres branches, cet évènement l'a amené à adapter son enseignement car une partie des étudiants ne possédaient pas les bases. Pour pouvoir donc adapter son enseignement à ce nouveau public, il a amplifié les choix des arguments pour rendre accessible le contenu du cours à tous les étudiants<sup>77</sup>. Il nous parle aussi **des routines**, en nous disant que les routines ne touchent pas les cours vu que les étudiants changent, mais qu'au niveau de la préparation et de la planification du cours oui « Avec l'âge, on finit par arriver à une certaine **routine**, mon cours de mercredi je vais le préparer le mardi après midi, mon cours du jeudi je le prépare le jeudi matin, etc. il y a un certain nombre de routines ainsi ». Concernant l'organisation du temps, il nous dit **qu'avec le professeur du département alémanique**, ils organisent les séances de façon à traiter le même chapitre du même livre au même moment<sup>78</sup>.

##### 3.5.1.2. Posture professionnelle

Monsieur M donne beaucoup d'importance **aux réactions des étudiants et à la réflexion suite à leurs difficultés et il y pense souvent**<sup>79</sup>. Il explique que, « si je vois que sur un exercice il y a que la moitié des étudiants qui ont réussi, je me dis que là le message n'est peut être pas passé» donc

---

<sup>76</sup> Mon problème c'était que ces XX (étudiants d'un certain domaine) n'ont pas les bases pour pouvoir faire XX (type du cours) alors je me suis dit que je devais adapter mon enseignement

<sup>77</sup> Ce que j'ai fait c'est leur donner le logiciel mais j'ai demandé de faire d'autres choses, donc de trouver des solutions, de commenter des solutions etc.

<sup>78</sup> c'est lui qui m'a conseillé tout un ensemble d'instruments, et on s'est mis d'accord sur celui-là (il me montre un livre). Ce qu'on fait alors c'est de synchroniser les contenus, pour favoriser les étudiants qui sont en bilingue. Pratiquement semaine par semaine, on enseigne pas forcément de la même manière, mais on essaie de traiter les mêmes sujets.

<sup>79</sup> Le soir après une journée d'enseignement disons alors là effectivement il y a quelque chose, il me semble que le message n'est pas passé, je pense que je n'ai pas la même intention que les étudiants, effectivement je me dis pourquoi.

il répète ou adapte les explications en conséquence. Il nous a procuré un exemple en disant qu'il a expliqué un argument « de la même manière que l'année d'avant mais que cette année, l'argument n'est manifestement pas passé avec cette classe, donc je vais insister sur certaines étapes de résolution pour ce problème. J'ai une centaine d'étudiants est cela fait que l'éventail des connaissances est relativement large, il faut essayer de tenir compte de ce genre de choses ».

À propos des étudiants, il nous parle aussi **d'une impression** qu'il a au niveau de l'éventail des étudiants.

Le changement, je dirais que j'ai l'impression que l'éventail de nos étudiants s'est un petit peu élargi. Dans le sens où, quand je suis arrivé à Fribourg, il y avait des étudiants qui étaient motivés, mais n'étaient pas très conscients de ce qui se passait à l'extérieur de l'Université.

Tandis qu'aujourd'hui, **il a l'impression** d'avoir des étudiants de moins en moins motivés<sup>80</sup>, qui savent ce qu'il y a à l'extérieur mais qui ne savent pas à quel point il faut bosser pour y arriver. Pour cette raison, il a invité un externe pour leur donner un témoignage d'une personne qui a beaucoup travaillé pour arriver où il est et pour leur donner de la motivation. Monsieur E dit que pour les objectifs d'enseignement, il faut les préparer avant le cours, mais qu'ensuite en fonction des demandes<sup>81</sup> et des caractéristiques des étudiants, la manière de faire passer le message change<sup>82</sup>. À propos de l'importance qu'il donne aux étudiants, il parle de la **collaboration** qu'il a avec le professeur de la même matière mais du département alémanique en nous disant que pour favoriser les étudiants qui font les études bilingues, ils utilisent le même livre<sup>83</sup>. Il parle de cette collaboration qui dépend, à son avis, de la volonté « je pense que c'est important que quand on a des cours qui sont en parallèle, de pouvoir les synchroniser, les harmoniser, parce que c'est que du bénéfice pour l'étudiant qui veut justement choisir une solution bilingue. **Il faut juste une petite sensibilité, une volonté** de dire je vais discuter avec mon collègue ». Monsieur E parle aussi d'une **certaine gratitude de la part de ses collègues** qu'il reçoit de temps en temps, en disant qu'il y a des collègues qui lui dit que les étudiants ont bien compris après avoir terminé le cours et cela le rassure<sup>84</sup>.

Pour terminer Monsieur E souligne un lien entre **recherche-enseignement** en disant que « dans notre cahier de charge en tant qu'enseignant, on a des tâches d'enseignement, on a des tâches de recherche puis des tâches administratives. C'est vrai que si on réfléchit bien, les tâches

---

<sup>80</sup> là on est passé à des étudiants qui ont été.. qu'ils ont compris qu'il fallait bien bosser et tout, puis maintenant on est presque dans une phase où, on est toujours avec des étudiants qui sont motivé mais on a des étudiants qui sont complètement à côté de la plaque

<sup>81</sup> Chacun des script a été adapté à l'époque à la requiert donné

<sup>82</sup> La manière de faire passer le message a évolué en fonction de la technique et des connaissances

<sup>83</sup> Encore une chose pour le bien des étudiants, on a le même bouquin que se soit en français ou en allemand, donc ça c'est quelque chose qui est important, c'est un livre anglais qui a été traduit en français et en allemand.

<sup>84</sup> Effectivement il semblerait que ça commence à porter ses fruits parce que j'ai des collègues qui récupèrent mes étudiants plus tard et qui me disent, oui ils ont un air moins effrayé quand ils voient un XX (type du cours) où ils ne me posent plus des questions qu'ils auraient posées avec l'ancien professeur, cela me rassure dans ma façon de faire

administratives malheureusement il faut les faire, et puis en fonction de l'enseignement, il faut peut être prendre des décisions au niveau de la recherche » mais s'il a signé à Fribourg **c'était pour faire de l'enseignement**. Pour cette raison, il gère son temps, **il laisse souvent de côté la recherche** pour consacrer pas mal de temps aux étudiants, car

on a juste un problème dans notre faculté c'est qu'on a...- si on regarde la proportion des étudiants francophone et celle de germanophones, on a plus ou moins le double de francophones par rapport aux germanophones. Si on regarde la proportion des professeurs, c'est l'inverse. Comme on leur impose des travaux de séminaire, de Bachelor, de Master etc. l'étudiant choisira plutôt quelqu'un qui parle sa langue, donc c'est vrai que les francophones bossent 4 fois plus. Alors, on espère que les germanophones fassent de la bonne recherche pour nous mais voilà, nous on est prêtéré pour la recherche. Comme on est dans une situation dramatique, et qu'on dise aux étudiants, oui oui tu peux faire ton Bachelor en 3 ans et ton Master en un an et demi, on est arrivé dans une situation au niveau francophone où on a énormément d'étudiants qui sont sur des listes d'attente pour faire leur travaux.

Il nous expose donc un problème de **manque de ressources humaines** pour le suivi de tous les étudiants.

#### *3.5.1.2.1. Perspective de type développement cognitif et perspective réalisation de soi*

Le discours de Monsieur E nous dirige vers une perspective de développement cognitif, dans laquelle Professeur E effectivement s'adapte aux connaissances de ses étudiants et s'engage à restructurer la manière dont les étudiants pensent le contenu en insistant sur certains aspects qui ne sont pas compris. Dans la perspective de développement cognitif, le professeur a le rôle de guider les étudiants dans de résolution de problème en portant des exemples. Professeur E explique que lorsque il s'aperçoit que ses étudiants ont des difficultés sur des aspects, il cherche à expliquer autrement afin qu'ils comprennent. Un aspect également intéressant qui nous dirige vers cette perspective, est **la collaboration** que Professeur E entretient avec le professeur du département alémanique. Ceci permet aux deux professeurs d'adapter leurs contenus, d'aller à la même vitesse et de favoriser la mobilité des étudiants bilingues. Ce dernier aspect nous amène à penser aussi à une perspective d'apprentissage, dans laquelle effectivement Professeur E a l'intention de favoriser l'utilisation des connaissances de ses étudiants. Outre cela, il expose aussi **une représentation** qu'il a de la démotivation de ses étudiants qui l'a amené à inviter une personne externe. Dans la perspective d'apprentissage, le professeur donne des modèles, pour montrer aux étudiants le contexte authentique, signifiant, voire un contexte réel d'application. Dans la perspective de réalisation de soi, le professeur donne de l'importance aux encouragements et la reconnaissance de la valeur de chaque individu. Nous pouvons donc relever l'intention qu'a le Professeur E d'aider ses étudiants, pour les motiver, et par conséquence les pousser à s'engager davantage. Pour le faire, il invite un externe. Nous affirmons donc que la conception du Professeur E est une conception de type « pédo-centré » avec plusieurs perspectives, celle développementale qui se complète avec celle d'apprentissage et de réalisation de soi. Il donne un modèle aux étudiants pour les motiver à s'engager dans leurs apprentissages ainsi que pour

faciliter la croissance personnelle. Outre cela, il expose aussi le fait qu'il parle souvent avec ses étudiants en se rendant compte des situations particulières. Professeur E souligne aussi le fait de mettre **de côté la recherche** pour pouvoir donner davantage du temps à l'enseignement et aux étudiants, autre caractéristique d'une conception de type apprentissage centré sur l'étudiant. Nous pouvons donc voir que les conditions personnelles, telle que la motivation à agir, la volonté de collaborer et la présence bienveillante d'autrui orientée vers l'accompagnement du développement des étudiants amènent à consolider sa posture en tant qu'enseignant. Monsieur E nous démontre que les deux perspectives citées auparavant, celle du développement cognitif et d'apprentissage, se développent au fil des années, grâce à différents aspects qui vont des représentations qu'il a concernant l'enseignement et les étudiants, ainsi que par des réactions positives de ses étudiants et des collègues. Concernant les ressources de l'institution, Monsieur E souligne **un manque de ressources humaines**. Ce manque, ne contribue pas au développement de l'enseignement du Professeur E. Cela nous fait penser que sans une conception centrée sur l'apprenant très ancré du Professeur E, le développement de la posture et des deux perspectives citées auparavant ne seraient pas soutenues. Il y a chez le Professeur E un engagement fondé sur une forte motivation interne à agir pour ses étudiants.

### **3.5.1.3. Médiatisation**

À l'époque Monsieur E dit qu'il utilisait que le tableau et des transparents qu'il pouvait montrer lors du cours<sup>85</sup>, mais qu'avec **l'évolution technologique**<sup>86</sup> et **du contexte** il a commencé à utiliser de plus en plus les outils, en particulier la plateforme Moodle. Autre cela, Monsieur E explique qu'il y a eu l'introduction de plus en plus d'applications informatiques pour faire les exercices. Monsieur E explique que la commodité des outils technologiques permet une meilleure **accessibilité au cours de la part des étudiants**, même « s'ils, pour des raisons personnelles, ne peuvent pas être présents au cours ». Il y a une utilisation des médias chez Monsieur E très variée. Tout d'abord, les applications dont il parle nous conduit à penser une utilisation comme moyen d'enseignement, dans laquelle il y a un usage pédagogique : ces applications aident les étudiants à consolider leurs apprentissages. Ensuite, il y a bien sûr un usage comme contenu d'enseignement et comme source d'apprentissage, qui est de plus en plus présent dans sa pratique d'enseignement grâce aux nouvelles fonctionnalités de Moodle et grâce à **son propre intérêt** de développer l'usage des technologies dans son enseignement.

---

<sup>85</sup> au départ c'était aussi compliqué parce que l'ordinateur personnel n'existait pas donc on devait venir se battre pour prendre un computer, mais aujourd'hui tout le monde l'a.

<sup>86</sup> C'est vrai qu'au départ c'était aussi compliqué parce que l'ordinateur personnel n'existait pas donc on devait venir se battre pour prendre un computer, mais aujourd'hui tout le monde l'a

#### 3.5.1.4. Mode d'accompagnement

**Grâce à Moodle** Monsieur E peut « mieux aider les étudiants à s'organiser » car ils voient sur Moodle les séances, les objectifs et le chapitre traité. Outre cela, Monsieur E est très attentif aux situations extérieures des étudiants<sup>87</sup>, raison pour laquelle il met le cours en sa totalité sur Moodle, si quelqu'un n'a pas la possibilité d'être présent au cours, il a quand même la possibilité de le suivre. Il y a donc sûrement une dimension cognitive des étudiants accompagnés par Monsieur E. Outre cela, le fait que Monsieur E, poussé **par une représentation de la démotivation des étudiants**, a invité un externe pour augmenter la motivation de ses étudiants, nous fait penser qu'il y a également, surtout durant les dernières années, une dimension affective de l'étudiant accompagné par le professeur d'économie.

- Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?
- Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?

- Adaptation de la planification et du contenu
- Perspective de réalisation de soi de plus en plus développée
- Utilisation de nouvelles fonctionnalités de Moodle et nouvelles applications
- Développement de l'accompagnement de la dimension affective

Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

- Changement du public
- Réforme de Bologne
- Collaboration avec le département alémanique
- Importance accordée à l'enseignement
- Temps consacré à la recherche
- Conception centré sur l'étudiant
- Représentations des étudiants
- Evolution technologique

---

<sup>87</sup> c'est vrai qu'on constate des fois qu'il y a des situations qui ne sont pas toujours évidentes et donc on essaie de donner un peu d'énergie, de courage pour certains étudiants

### 3.6. PROFESSEUR F

Monsieur F enseigne à Fribourg dans la Faculté des Lettres depuis plusieurs années. Il décide de parler de façon générale des cours magistraux annuels et de séminaires. Il explique qu'il ne redonne aucun des cours transmis il y a 10 ans et donc tous ses cours ont changé. Les changements que nous allons donc décrire sont des changements généraux depuis les dix dernières années.

#### 3.6.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement

##### 3.6.1.1. Planification

Les changements concernant la structure du cours dépendent **des plans d'études**<sup>88</sup>. Par exemple, Monsieur F nous explique qu'avec le nouveau plan d'étude introduit depuis deux ans, il a un cours en lien avec d'autres collègues et que dès qu'ils ont mis en place ce nouveau cours, il a discuté **avec ses collègues** pour se mettre d'accord sur comment structurer les cours, quel type d'évaluation mettre en place<sup>89</sup>. Quant aux lectures que les étudiants doivent faire pour le cours, le professeur de Lettre explique qu'ils se sont mis d'accord **après une prise de conscience** concernant le fait que les étudiants ne lisaient pas beaucoup. De plus, ils n'avaient pas une liste de lectures et donc, avec ses collègues, ils ont commencé à introduire une liste de lectures en commun. Concernant les cours magistraux, Monsieur F explique que la structure du cours n'a pas beaucoup changé car depuis qu'il a commencé, pour chaque cours il y a des lectures à lire et donc, ce sont plutôt le contenu de ces lectures qui changent parfois<sup>90</sup>. Il souligne le fait qu'il ne contrôle pas si les étudiants ont lu tous les textes donnés, mais explique à ses étudiants que lors de l'examen il y a la matière du cours, mais aussi des lectures. Il relève également le fait que pour permettre un approfondissement plus significatif de la séance, les étudiants justement ont du travail à faire sur la base des textes qu'ils doivent lire. Il n'a jamais donné de script aux étudiants parce qu'il dit que ses scripts sont des notes. Quant aux séminaires, Monsieur F demande à ses étudiants une fiche de lecture pour prendre connaissance des exposées des autres et sur laquelle ils doivent noter des questions. L'étudiant qui présente pendant deux heures doit laisser au moins la moitié du temps à la discussion.

---

<sup>88</sup> puis bien sûr avec notre faculté qui parfois pense qu'il faut changer notre plan d'étude, nous sommes donc obligés nous aussi de changer notre plan d'étude et là il y a un travail à faire, donc c'est à ce moment-là essentiellement, qu'on discute de nos.. de nos enseignements.

<sup>89</sup> Il y a d'une part, et c'est nouveau avec le nouveau plan d'étude, nous enseignons ensemble un cours, c'est-à-dire que vous avez les 4 professeurs de L qui enseignent tous les trois leçons dans un cours collectif. Ce qui fait qu'évidemment il faut se mettre d'accord sur comment structurer le cours.

<sup>90</sup> allez on va dire 20 ou 30 pages à lire, ce qu'il leur permet d'approfondir des choses que je ne peux que toucher rapidement.

### 3.6.1.2. Posture

Quant à la posture de l'enseignant dans les cours magistraux, Monsieur F explique qu'il y a 10 ans les étudiants en face de lui avaient un papier et un stylo à la main tandis qu'aujourd'hui il y a « **un mur d'ordinateurs** » ce qui rend la situation d'enseignement totalement différente. Pour cette raison, **il a beaucoup réfléchi** au fait qu'il n'a aucune idée de ce que les étudiants sont en train de faire et qu'il doit alors faire plus d'efforts pour capter leur attention<sup>91</sup>. Il explique en effet que pour capturer l'attention de ses étudiants, il bouge souvent lors de la séance ex-cathedra. Malgré un auditoire de 50-100 étudiants, dans lequel l'interaction directe est difficile, il affirme qu'on peut l'obtenir<sup>92</sup>. Toutefois, il relève aussi que le fait d'avoir un ordinateur à disposition, cela permet aux étudiants d'aller consulter facilement des informations sur le web. Monsieur F explique que pour les cours magistraux il parle à partir de ses notes<sup>93</sup> et qu'il aime bien « des cours où vous avez une vraie présence de l'enseignant et vous n'avez pas quelqu'un qui vous lis quelque chose que vous pouvez lire vous-mêmes ». Quant aux séminaires, il explique que le grand changement qu'il a fait dans les 10 dernières années, c'est la façon de mener le séminaire. En effet, le professeur de lettre **a toujours pensé** que les séminaires à l'université sont des moments d'ennui pour les étudiants et pour les professeurs<sup>94</sup>, pour cette raison depuis qu'il a commencé à enseigner il s'est questionné sur un moyen pour transformer le séminaire. À ce propos, il y a eu un moment clé dans sa carrière académique :

qui était **un séjour de thèse aux états unis** et là-bas un collègue avait introduit un système assez banal mais extrêmement efficace qui était de dire quand vous avez un séminaire et vous lisez ensemble un texte, que peut-on faire ? et bah, vous pouvez avoir quelqu'un qui le présente, pourquoi pas, mais tous les étudiants doivent au préalable prendre position par rapport à ce texte de façon écrite

À partir de ce moment là, Monsieur F utilise cette manière de faire. Il demande en effet, à chaque étudiant de prendre connaissance du thème de l'exposé. Pour le faire, comme cité auparavant il demande une fiche de lecture avec des aspects et des questions sur lesquels ils aimeraient discuter lors de la séance<sup>95</sup>. L'étudiant qui présente pendant deux heures doit laisser au moins la moitié du temps à la discussion. Depuis qu'il utilise cette façon, il peut mieux constater les différences entre les étudiants, de distinguer les étudiants qui ont compris et ceux qui ne l'ont pas.

---

<sup>91</sup> Tout cela fait que l'étudiant me paraît moins concentré sur ce que je fais-moi devant, donc de mon côté si je veux avoir l'attention des étudiants je dois probablement mobiliser plus d'instruments.

<sup>92</sup> je me promène un peu, tout ça est évidemment possible parce que j'improvise (=improviser)

<sup>93</sup> Mais je n'ai fait que très rarement résumer ma pensée sous la forme de quelques mots-clés dans la présentation PowerPoint

<sup>94</sup> les exposées, tout le monde est d'accord les étudiants doivent apprendre, doivent faire des exposées mais c'est souvent pénible, c'est souvent pénible et en gros le professeur qui est payé pour 'être là va bien sûr essayer d'être répondant et les autres étudiants normalement ne lisent pas les textes et donc n'ont pas de questions parce que ce ne sont pas eux qui font l'exposé, ils n'écoutent pas car ils n'ont pas lu le texte et donc ils n'ont pas de questions lorsqu'on leur demande si ils en ont.

<sup>95</sup> Donc la seule chose qu'ils n'ont pas le droit de faire c'est un résumé de ce qu'ils ont lu et si on ne dit pas ça ils font un résumé, c'est connu

Il explique que les fiches de lecture permet à Monsieur F de « calibrer le niveau de mes réactions et de la discussion » selon ce qui a été compris ou pas par les étudiants<sup>96</sup>. Monsieur F explique qu'il discute plus souvent sur sa façon d'enseigner avec ses assistants car « ils ont moins d'expérience et donc ont plus de questions » et il dit également avoir reçu une **certaine gratitude** de leurs parts pour sa nouvelle manière de mener les séminaires parce que « enfin tous mes assistants ont repris ce modèle, car c'est un modèle qui a fait ses preuves ». Monsieur F a **une forte passion pour l'enseignement**, en effet il explique qu'un professeur devrait arriver à créer **des conditions de partage** avec ses étudiants et que « dans l'ensemble l'enseignement doit être dans l'ordre d'une découverte et si c'est le cas, ce sont de très beaux moments, c'est dans ces moments-là qu'on réalise que c'est le plus beau métier qu'il soit »<sup>97</sup>. En effet, Monsieur F grâce à cette façon de mener les séminaires, met les étudiants qui présentent en classe dans une situation de aisance, car les autres collègues connaissent déjà le sujet présenté.

#### *3.6.1.2.1. Développement de la perspective de type d'apprentissage et réalisation de soi*

Nous pouvons affirmer que Professeur F se situe dans deux perspectives, celle d'apprentissage et celle de réalisation de soi. Effectivement, d'un côté il y a cette forte croyance du professeur F d'avoir un enseignement efficace et un apprentissage de ses étudiants, s'ils travaillent sur des tâches authentiques et s'ils s'engagent dans des activités valides. Professeur F expose **sa pensée sur les séminaires** en disant que la façon traditionnelle de le faire est pour lui (et les étudiants) ennuyante. Il a donc cherché et élaboré une réponse, il a expérimenté des stratégies et développé une nouvelle posture en classe qui permet et facilite l'apprentissage de ses étudiants. **Suite à un séjour**, il trouve la façon de changer le déroulement de séminaire en rendant davantage actifs les étudiants. Cette nouvelle posture a été consolidée et renforcée grâce à une **réaction positive de ses étudiants**, à une passion pour l'enseignement chez le professeur ainsi que **par une gratitude et reconnaissance** de sa manière d'enseigner par l'entourage. Nous pouvons voir à nouveau le lien entre le contexte et la connaissance de celui-ci et le développement d'une posture orientée vers l'étudiant. Effectivement, Professeur F se sent à l'aise dans ce contexte, ce qui lui permet de consolider et développer cette posture. Pour ce qui concerne la perspective de réalisation de soi, Professeur F tient beaucoup compte des efforts et des progrès personnels de ses étudiants et même de ses émotions. Effectivement, chez la pratique d'enseignement du Professeur F nous remarquons **l'importance qu'il donne à l'environnement** et il essaie d'encourager ses étudiants les uns les autres en ce qui concerne des présentations lors des séminaires. Professeur F a donc

---

<sup>96</sup> parce que parfois ce n'est pas facile de savoir si les étudiants ne disent rien parce qu'ils trouvent que c'est banal, ou bien parce qu'ils n'ont rien compris du tout. On ne sait pas trop s'il faut un retour et leur dire mais notez vos questions, vous comprenez par exemple qu'ils n'ont pas compris et pourquoi il n'ont pas compris, si c'est une question de contenu, de connaissances préalables, etc.

<sup>97</sup> c'est la notion de partage, d'une passion, de partage d'une découverte, de partage d'un moment où on partage quelque chose ensemble dans l'idée que ce que vous partagez sera plus grand ensuite qu'avant. Ce n'est pas le gâteau qu'on partage et qui disparaît, c'est un peu le contraire, c'est une construction partagée.

une forte conception pédo-centré qui l'amène à développer sa posture de façon à donner énormément d'importance à l'apprentissage de ses étudiants, à leur engagement et même à leur bien-être en classe. Quant aux conditions externes, Monsieur F souligne également le fait que pour avoir une certaine posture en classe, il faut **des conditions nécessaires**, en particulier **des salles**. Il explique que ces conditions sont souvent données par l'Université de Fribourg mais qu'il y a souvent des situations dans lesquelles il doit changer **la constellation de la salle**<sup>98</sup> parce que la qualité de l'interaction change selon celle-ci. À ce propos, il relève aussi que cette modification de la salle, décidée par lui et ses étudiants, leur fait perdre du temps et de l'énergie.

### **3.6.1.3. Médiatisation**

Quant aux outils technologiques utilisés, Monsieur F explique qu'il utilise Moodle pour mettre les lectures à disposition des étudiants avant la séance pour qu'ils puissent se préparer à l'avance. Outre cela, il dit qu'il utilise les Power Points pendant les cours magistraux pour mettre des mots-clés. Sinon, ils affirme le fait qu'il n'a pas envie « d'aller sur Moodle tout le temps, en fait si quelqu'un a des questions je leur dit envoyez-moi un e-mail, **c'est tellement plus commode** ». Toutefois, sa nouvelle façon de travailler dans les séminaires invite Monsieur F à mettre des lectures obligatoires pour ses étudiants, afin qu'ils arrivent au cours mieux préparés et **peuvent participer activement**. Monsieur F utilise plutôt les médias comme contenu d'enseignement. Mais le fait de voir le côté actif des étudiants à travers la mise à disposition des lectures, cela nous dirige aussi vers une utilisation du média comme source d'apprentissage. Concernant le moyen d'enseignement, **ses pensées personnelles** par rapport aux technologies ne lui font pas évoluer son utilisation vers cette dimension.

### **3.6.1.4. Mode d'accompagnement**

Concernant le mode d'accompagnement, le professeur de lettres comme cité auparavant, donne de plus en plus, surtout grâce à la nouvelle façon de mener les séminaires, d'importance aux discussions. Ceci permet aux étudiants de pouvoir développer le côté réflexif, il y a donc un accompagnement de la dimension métacognitive des étudiants du professeur de lettres. Outre cela, il dit qu'il discute systématiquement de tous les travaux de séminaire et qu'il a de la part de ses étudiants de bons retours après ces discussions<sup>99</sup>. Il y a effectivement à notre avis aussi une présence de l'accompagnement de la dimension affective. Toutefois, il admet que quand il était au rectorat en tant que vice-recteur **il n'avait pas le temps** pour donner des feedbacks à tous ses étudiants, donc ils voyaient seulement les insuffisants.

---

<sup>98</sup> je pense par exemple aux salles peu adaptées pour les cours.

<sup>99</sup> ça prend beaucoup de temps, mais le retour que j'ai de la part des étudiants est systématiquement « ah ça m'a vraiment apporté quelque chose », et finalement mon but c'est de leur apprendre à faire mieux

- Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?
- Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?

- Adaptation de la planification et du contenu du cours
- Perspective d'apprentissage et de réalisation de soi consolidées et développées
- Usage des médias pour la mise à disposition du matériel
- Accompagnement de la dimension métacognitif selon disposition du temps et accompagnement de la dimension affective consolidée

Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

- Plans d'études
- Discussions avec les collègues
- Réflexion dans et sur l'action
- Séjour aux Etats-Unis (événement)
- Changement du public
- Interactions sociales
- Réactions positives des étudiants
- Posture centrée sur l'apprenant
- Passion pour l'enseignement
- Conditions cadre

### 3.7. PROFESSEUR G

Professeur G, enseigne dans le département des Sciences à l'université de Fribourg depuis 10 ans. Il discute concernant deux cours en disant que ce sont les seuls deux cours qui ont 10 ans et que les autres ce sont des cours nouveaux. Un cours semestriel est donné comme cours classique ex-cathedra à une centaine d'étudiants de première et deuxième année. Le deuxième cours est un séminaire donné aux étudiants de Master et cet aspect là n'a pas changé malgré les années.

#### 3.7.1. Changements et conditions de changements dans la pratique d'enseignement

##### 3.7.1.1. Planification

Le Professeur G explique que la structure du cours n'a pas changé, les thèmes de chaque séances sont restés les mêmes sauf que le contenu s'adapte à l'actualité à cause de **l'évolution de la matière enseignée**. En effet, il souligne que pour arriver à inclure l'actualité dans son enseignement il a diminué le nombre de diapositives de façon à approfondir les arguments<sup>100</sup>. Il a dans le cours d'aujourd'hui plus d'exemples d'actualité sur lesquels il passe davantage de temps et cela permet aux étudiants de prendre du temps pour réfléchir ou même amener eux-mêmes des exemples<sup>101</sup>.

Monsieur G explique qu'il y a parfois, suite à des conférences ou suite à la lecture d'un article, des arguments qu'il aimerait introduire dans son enseignement, mais à cause d'un **manque de temps**, il n'arrive pas à le faire<sup>102</sup>.

Concernant la **structure du programme**, Monsieur G dit qu'il n'y a pas de cours annuels qui se font sur deux semestres pourtant il serait très intéressant d'en avoir. Il dit que l'idéal serait d'avoir un cours ex-cathedra « accompagné par un cours de séminaire, avec des exercices d'écriture, de réflexion de lecture, etc. Au lieu d'avoir donc un cours d'une heure et demie sur XXX on aurait un cours ex-cathedra plus un séminaire ».

##### 3.7.1.2. Posture

Concernant sa posture en tant qu'enseignant, Monsieur G explique que durant les 10 dernières années, il a **ressenti de la part des étudiants un besoin** de se positionner pendant la séance<sup>103</sup>. Il affirme qu'« il y a 10 ans il y avait une plus forte déconnection entre ce que je présentais et ma

---

<sup>100</sup> j'ai réduit le nombre de slides, j'ai réduit le nombre d'exemples, le nombre d'illustrations, je passe davantage de temps sur un slide comparé à 10 ans en arrière.

<sup>101</sup> Soit en leur posant la question s'ils connaissent par eux-mêmes un exemple d'actualité, soit un sujet ou un exemple de leur vie quotidienne

<sup>102</sup> suite à un article, suite à une conférence à laquelle j'ai assisté je me dis : « tiens » ça c'est un sujet qui retraiterait mon cours et il faudrait que j'utilise ce terme là, que je l'intègre dans le cours et comme j'ai dit quoi.. Après la réalité me rappelle et le temps, ça sert pour faire ça ou quoi

<sup>103</sup> je ressentais un besoin de la part des étudiants d'être davantage orienté, qu'ils s'attendaient à un positionnement de ma part et c'était peut être aussi davantage en cohérence avec mon cours et mes approches

propre position par rapport à ce que je présentais » c'est pourquoi il a modifié la séance « objective ». Aujourd'hui il cherche à prendre position sur ce qu'il présente<sup>104</sup> et selon lui, les étudiants perçoivent quelle est sa position<sup>105</sup>. Toutefois, il dit que parfois les discussions sont limitées par **une culture des francophones**, en disant que

les étudiants francophones n'ont pas du tout l'habitude de prendre une position, pour les francophones la séance c'est quelque chose qu'il faut apprendre, c'est ça la connaissance, s'approprier de la connaissance. Pour les germanophones c'est beaucoup plus compliqué parce qu'ils apprennent déjà à l'école à débattre, à discuter, à trouver des arguments, des contre-arguments. Les discussions sont donc quand-même limitées parce que la majorité sont des francophones.

Outre cela, il dit aussi que « les étudiants qui sont en première année n'ont pas encore le bagage et l'assurance de se positionner eux-mêmes » ce qui rend parfois difficile la création de débats, de discussions et donc il enseigne de façon traditionnelle en leur donnant les informations nécessaires. À ce propos, Monsieur G parle de formation en disant qu'il conseille à tous ses collaborateurs et collaboratrices de suivre les formations proposées parce que les formations qu'il a suivi l'on beaucoup aidé « du point de vue personnel et du point de vue professionnel », toutefois il affirme aussi que « c'est le temps qui manque et les priorités qu'il faut mettre, parce que finalement bien sûr qu'on est évalué par les étudiants lors de ces évaluations, mais cela n'a aucune incidence, on n'est pas évalué sur la qualité de l'enseignement mais sur **la qualité de la recherche** ».

À ce propos, il parle aussi d'une **réflexion** qu'il fait souvent, en disant qu'il aimerait changer la manière de donner le cours, mais qu'il n'a pas le temps<sup>106</sup>. Il affirme que

quasiment à chaque fois que je revois un cours avant de partir en anfi ou dans une salle de séminaire, je me demande qu'est-ce que je pourrais faire - voyez, il y a des choses, parfois ça m'arrive quand même quand je reviens d'un séminaire de prendre quelques notes **il y a des choses qu'il faut que j'améliore**, que je dois clarifier, où que je veux changer, après je n'ai souvent pas le temps de le faire et quand l'année d'après je reviens avec le même cours et la même séance je me dis, c'était ça que je devais faire et je ne l'ai pas fait.

Professeur G explique que depuis les cours donnés il y a 10 ans, il a introduit deux séances dans lesquelles il invite quelqu'un ou demande à des collaboratrices ou collaborateur d'organiser la séance<sup>107</sup>, ceci lui permet de gagner en terme de temps. Concernant les séminaires, il dit **qu'il a vu certaines collaboratrices et collaborateurs** avec des manières de faire durant le séminaire qu'il a trouvé intéressant. Suite aux discussions avec eux, et après avoir repris certaines idées, sur

---

<sup>104</sup> je réfute la séance objective et que la séance est plutôt un débat des différentes perspectives et donc je présente les différences, les différentes perspectives et je prends maintenant aussi position dans ce débat là, voilà

<sup>105</sup> puis je faisais une critique c'est-à-dire quels sont les points faibles et les avantages qui sont trouvés dans la littérature par rapport à cette approche et maintenant quand je présente la critique je pense que c'est plus évident pour les étudiants si je partage cette critique ou pas

<sup>106</sup> ça fait maintenant au moins deux ans, au moins deux ans, que je me dit qu'il faudrait que je le refasse, pour changer les contenus, aussi la manière, l'approche mais- bon j'ai fait le calcul, ça me prendrait (hésitation) j'ai évalué pour préparer un cours de 90 minutes, 1 heure et demi, il me faudrait un peu près 2heure de travail

<sup>107</sup> Ces deux séances à l'époque n'existaient pas, j'étais le seul à l'époque et je faisais tout seul, je dirigeais les 14 séances et voilà.

la manière de les mener, il a par exemple rajouté des travaux de groupes à faire. Il affirme toutefois, que faire face à l'augmentation des étudiants **sans avoir des ressources nécessaires** pour y faire face est difficile.

#### **3.7.1.2.1. Développement de la perspective de type transmissive**

Nous situons Professeur G dans une perspective de type transmission et nous remarquons aussi un développement de cette perspective. Dans une perspective de transmission, l'enseignant donne beaucoup d'importance au contenu, résume ce qui est important et dirige les étudiants vers des ressources importantes. Professeur G remarque une réaction par rapport à ses étudiants **qu'il interprète** comme un besoin de prendre position sur le contenu. Suite à cela, il ne change pas sa manière de faire, mais il trouve important qu'il donne son point de vue, donc il rajoute cela à son enseignement. Outre cela, Professeur G soulève aussi son avis concernant une certaine culture et concernant les étudiants en Bachelor. **Ces représentations**, influencent et consolident la conception magistro-centré du Professeur G qui n'amène pas à développer une posture, mais plutôt à rester passif. Il parle également de l'augmentation du nombre d'étudiants comme **un problème de temps** pour les suivre. Malgré sa réflexion concernant un changement qu'il retient nécessaire, il n'arrive pas à le mettre en pratique. Nous croyons que Professeur G n'a pas suffisamment d'éléments qui favorisent la dynamique de construction de sa posture. En dehors des conditions individuelles, telles que la motivation, la passion pour l'enseignement, les expériences il manque évidemment les ressources externes. Monsieur G parle effectivement d'un manque de ressources humaines et d'un manque de reconnaissance, éléments qui pourraient probablement aider au développement de la posture professionnelle du Professeur G.

#### **3.7.1.3. Médiatisation**

Au niveau technologique, il explique qu'en terme de technologie c'est très basique, rien d'interactif, il utilise Moodle depuis plusieurs années seulement pour mettre à disposition le matériel. Il dit qu'il utilise Moodle uniquement pour mettre le cours à disposition des étudiants et rien d'interactif car « je ne l'utilise pas du tout pour dialoguer, **là ça me ferait peur**, parce que 100 étudiants et chacun pose sa question... on sortirait plus de là, donc- c'est aussi pour moi un problème de ressource, j'ai toujours réfléchi dans le but de réduire au maximum l'interaction, parce que l'interaction veut dire du temps et je ne l'ai pas ». Il n'y a pas un développement de l'usage des médias dans la pratique d'enseignement de professeur D, au contraire. Il y a donc une utilisation des médias uniquement comme contenu d'enseignement

#### **3.7.1.4. Mode d'accompagnement**

Monsieur G parle à plusieurs reprises d'une **augmentation du nombre d'étudiants** et d'un **manque de temps** pour pouvoir interagir avec eux, surtout hors cours et pour gérer les tâches<sup>108</sup>; en effet, il explique que lors des séances il donne davantage de temps pour donner la parole aux étudiants qu'à l'époque, mais qu'en dehors des cours il n'y arrive pas<sup>109</sup>. Il explique qu'il utilise Moodle uniquement pour mettre le cours à disposition des étudiants et rien d'interactif car « je ne l'utilise pas du tout pour dialoguer, là ça me ferait peur, parce que 100 étudiants et chacun pose ça question... on sortirait plus de là, donc- c'est aussi pour moi un problème de ressource, j'ai réfléchi toujours pour réduire au maximum l'interaction, parce que l'interaction veut dire temps et je ne l'ai pas ». Donc d'un côté il a augmenté la partie active de la séance, il y a un accompagnement de la dimension affective qui se développe, dans l'autre il diminue de plus en plus tout autre type d'accompagnement hors cours. Pour cela, il faudrait des **ressources humaines** « pour accompagner... Parce que ce sont des anfi de 100 personnes ». Il y a donc en quelque sorte un développement de l'accompagnement de la dimension affective pendant les séances, et en même temps une diminution de l'accompagnement de la dimension métacognitive.

---

<sup>108</sup> On n'a pas été augmenté, on n'a pas perdu alors que le nombre des étudiants a augmenté, c'est ça le problème. [...].  
J'ai mes copies à corriger

<sup>109</sup> Alors, l'interaction en cours il n'y a pas de soucis. Je pense que comme ça là elle a augmenté, enfin les possibilités d'interaction ont augmenté parce que je donne davantage de place dans le cours même, parce que j'ai réduit les slides disons la masse, mais tout ce qui est interaction en dehors du cours

- Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?
- Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?

- Adaptation de la planification du contenu : réduction des détails
- Perspective transmissive en évolution
- Diminution de l'accompagnement de la dimension réflexive (et cognitive)

Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

- Evolution de la matière
- Interactions
- Manque de temps
- Structure du programme
- Manque des ressources humaines
- Réactions des étudiants
- Augmentation du nombre des étudiants
- Représentations des étudiants
- Posture centrée sur l'enseignement
- Lien recherche-enseignement

### 3.8. PROFESSEUR H

Professeur H enseigne à l'Université depuis plus de 10 ans pour la faculté de théologie. Lors de l'entretien il nous parle de différents cours de manière générale en parlant directement des changements.

#### 3.8.1. Changement et conditions de changement chez la pratique d'enseignement

##### 3.8.1.1. Planification

Monsieur H tout d'abord parle d'un changement de la **structure du programme** en disant qu'il y a 10 ans chaque cours était conçu de manière autonome tandis que maintenant les cours sont articulés les uns par rapport aux autres. Ensuite, il dit que les titres des cours ont tous changés dans le sens que la formulation est devenue plus complète. En effet, il fait un exemple et il explique que la formulation du titre maintenant inclus le contenu et **inclus différents domaines** pour attirer les étudiants d'autres domaines<sup>110</sup>. Il dit donc qu'il « y a un élargissement des titres de cours et du contenu » parce qu'il y a une majeure ouverture du cours vers d'autres matières pour faire **face au changement de public** des dernières années. Il explique aussi que la planification a changé, car il y a 10 ans chaque cours était structuré avec une division précise des sujets à traiter avec des dates respectives, mais **il s'est rendu compte** que avec les années il y avait « un décalage entre les dates que je planifiais et la réalité de ce que j'arrivais à faire et **cela me mettait un peu mal à l'aise** parce que cela **montrait que je n'arrivais pas** à voir toute la matière, et puis certains thèmes que les étudiants auraient bien voulu traiter » il a donc décidé de donner un plan de cours aux étudiants mais sans date, ce qui lui « permet d'avoir plus de souplesse ». Il parle aussi du script du cours, en nous disant qu'il y a 10 ans il donnait un script assez long et détaillé, tandis qu'aujourd'hui il donne un script moins long pour donner la possibilité aux étudiants de le compléter<sup>111</sup> et donne en contrepartie plus de lectures à faire à la maison.

##### 3.8.1.2. Posture professionnelle

Concernant la posture du professeur H, il nous explique qu'il donne plus la parole à ses étudiants. En effet, dans le passé les étudiants avaient plus de matière à étudier, moins en profondeur et ils avaient moins la possibilité de « donner leur point de vue », tandis qu'aujourd'hui les étudiants doivent approfondir une thématique « et ils doivent l'approfondir avec leurs mots, avec les lectures, avec leurs critiques. Ceci parce qu'il a compris qu'il était important de mettre les étudiants eux-même dans une dynamique de **recherche**. À ce propos, Monsieur H explique qu'une des raisons pour lesquelles il a changé sa façon d'enseigner, c'est que après 3-4 ans d'enseignement il a eu **l'impression que l'intérêt des étudiants commençaient à diminuer** :

---

<sup>110</sup> J'ai élargi également à deux autres domaines, là je n'avais pas au début

<sup>111</sup> si je dis déjà tout ils ont pas grandes choses à rajouter

peut être c'est ce qui m'a amené à développer la dimension de recherche des étudiants dont j'ai parlé tout à l'heure parce que je transmettais des choses, je les faisais réagir, je posais des questions mais j'ai l'impression qu'avec le public que j'avais on pouvait faire plus, je me suis à ce moment-là beaucoup interrogé sur comment susciter cette participation active, j'ai changé le style d'examen, j'ai changé le style de thèse que je leur proposais, j'ai changé le style de travail en classe.

Monsieur H parle d'une certaine **réflexion** en disant que quand il s'est aperçu de cette baisse d'intérêt, il a commencé à prendre du recul<sup>112</sup>. Son intérêt pour la recherche<sup>113</sup> et pour ses étudiants l'a amené à changer sa façon de faire. En effet, le professeur de théologie explique **qu'il s'est rendu compte** avec les années que dans la faculté on a de plus en plus de nationalités différentes et d'étudiants et que leur donner la possibilité de participer activement « Cela leur permet de mieux se préparer pour leur futur. C'est vraiment une prise de conscience nécessaire que de leur permettre d'exploiter leur potentialité ». Il relève que quand il a mis en place cette façon de travailler, avec une seule problématique à approfondir pour chaque cours, il avait peur que les étudiants commencent à moins fréquenter les cours, pourtant **il a constaté par la suite une bonne fréquentation** et ceci l'a motivé à continuer dans cette démarche<sup>114</sup>.

Ensuite, le professeur de théologie explique **l'importance des interactions** qu'il a. Tout d'abord, il parle de **la collaboration** qu'il a créé avec ses assistants et collaboratrice/eurs<sup>115</sup> pour ce qui concerne la façon de traiter les problématiques. En effet, il explique que s'il y a un sujet qu'un doctorant traite, il le fait intervenir lors du cours, tandis qu'avant il le faisait tout seul. Il explique également que la structure du séminaire a beaucoup changé et qu'il aperçoit que maintenant les étudiants sont plus motivés. En effet, au début il faisait des séminaires classiques

sur un sujet, avec une série de thèmes et chaque étudiant prenait un thème, ils travaillaient seul et tous réalisaient un exposé oral et puis un travail écrit de séminaire. Ensuite je mettais les livres principaux dans l'appart de séminaire, et puis en principe ils travaillaient seul ou éventuellement avec mon assistant et je menais moi-même seul le séminaire. Les assistants je les chargeais surtout de la logistique, de faire des photocopies, de préparer des documents avec un déroulement déjà établi au début du semestre. Alors là, j'ai beaucoup changé, il m'est arrivé d'offrir des séminaire tout à fait différents, notamment à partir d'un ouvrage très original, ou alors d'une thématique actuelle, pas une problématique générale mais quelque chose de très en prise sur la réalité. **Je fais plusieurs séminaires avec un collègue, à deux, cela je ne le faisais pas fait au début, et j'ai réalisé à quel point les étudiants font du progrès sur certaines thématiques**

**En terme de ressources**, il souligne qu'il y a une diminution des postes et « donc on doit plutôt faire plus avec moins de moyens. On avait plus de chaires avant, on a perdu des chaires », cette

---

<sup>112</sup> dès que je sens qu'il y a une contestation, une baisse d'intérêt ça ne me laisse pas indifférent

<sup>113</sup> c'est bien de traiter aussi la recherche et la façon de faire de recherche en classe

<sup>114</sup> ma crainte c'était qu'ils viennent à la moitié des cours parce que... par exemple ils choisissent une problématique qui concerne le premier ou le deuxième cours et puis ils disent les autres ça ne me concernent pas, mais en effet, les problématiques se renvoient les une aux autres et je constate que la fréquentation, avec la liberté académique, est très bonne, donc j'ai continué

<sup>115</sup> mes assistants alors ils participent non seulement pour le matériel mais aussi pour faire un exposé, pour faire une synthèse, pour accompagner les étudiants et la construction du séminaire se fait aussi au fur et à mesure

diminution l'amène à sélectionner ses engagements en faisant par exemple moins de conférences ailleurs.

#### **3.8.1.2.1. Développement de la perspective d'apprentissage et de réalisation de soi**

Professeur H montre un développement de sa posture due à **une certaine importance** de mettre les étudiants en situation de travail. Effectivement, Monsieur H explique comment il voit la transformation de l'éventail de ses étudiants, cela l'a amené à se questionner sur sa façon d'enseigner. Il commence donc à donner de plus en plus importance à la participation active de ses étudiants. Nous situons donc Professeur H dans une perspective d'apprentissage qui s'est développée au fil des années, **grâce à l'importance qu'il accorde au contexte** de son enseignement et à ses étudiants. Outre cela, professeur H nous parle de **certaines formations** qu'il suit pour consolider ses propres apprentissages afin de se sentir à l'aise dans son enseignement. Il parle souvent **des interactions avec les apprenants et des réactions de ceux-ci** qui ont favorisé à la consolidation de cette perspective. Il relève aussi le fait, qu'après avoir changé sa façon d'enseigner en mettant les étudiants en situation de recherche, **il a remarqué une bonne fréquentation**. Outre cela, Professeur H nous démontre un certain intérêt pour le développement de ses étudiants ce qui nous fait également penser à la perspective de réalisation de soi. Monsieur H nous explique comment les séminaires ont changé dans le temps en donnant de plus en plus d'importance aux discussions grâce auxquelles il peut connaître les progrès de ses apprenants. Outre cela, il nous parle aussi d'un climat de confiance qu'il essaie d'instaurer avec ses étudiants, pour qu'ils puissent mieux apprendre et mieux progresser.

La conception de Monsieur H est de **type pédo-centré** qui amène à développer de plus en plus les deux perspectives décrites. Les réactions positives de ses étudiants et la réflexion profonde que fait Professeur H sur son enseignement, sont des éléments qui favorisent cette évolution et consolident la posture du professeur H. Quant aux ressources offertes par le département et l'institution, Professeur H nous parle plutôt **d'une baisse de ressources humaines**.

#### **3.8.1.3. Médiatisation**

Il parle de **l'évolution technologique** qui a permis de « renvoyer les étudiants vers de sites et tout ce qu'offre internet ». Autre cela, il affirme qu'aujourd'hui il utilise souvent PowerPoint, outil qu'il n'utilisait pas du tout il y a 10 ans. Toutefois, Monsieur H explique qu'il n'utilise pas une plateforme Moodle de façon systématique parce qu'il **préfère l'interaction directe**. Monsieur H n'a donc pas développé un usage des médias pour d'autres moyens comme contenu d'enseignement.

#### **3.8.1.4. Mode d'accompagnement**

Monsieur H **a constaté** que certains étudiants ne connaissent pas certains grands auteurs d'autres domaines, tels que la psychologie, la sociologie, la pédagogie, l'histoire, etc. et pour leur

mettre en contact avec quelques auteurs il a ouvert son cours vers d'autres domaines<sup>116</sup>. Ceci démontre un certain intérêt pour la démarche réflexive des étudiants sur ses processus cognitifs. Outre cela, Monsieur H a **l'impression qu'aujourd'hui les étudiants ont d'autres engagements** et qu'ils risquent de se perdre et d'avoir donc besoin d'être davantage encadré. Pour cette raison, « si je ne les relançais pas, certains trainaient » donc il nous dit que dans les dernière années il suit de plus en plus les étudiants aussi au niveau organisationnel<sup>117</sup>. Il y a donc un développement du mode d'accompagnement concernant la dimension cognitive et la dimension métacognitive.

- Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?
- Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

Quelles pratiques d'enseignement ont changé au cours des années ?

- Adaptation de la planification et du contenu
- Développement des perspectives d'apprentissage et de réalisation de soi
- Utilisation de PowerPoint
- Développement de l'accompagnement de la dimension cognitive et réflexive

Quelles sont les conditions individuelles et de l'environnement qui ont accompagné les changements de pratiques d'enseignement des professeurs universitaires?

- Changement de structure du programme
- Gestion du temps
- Lien recherche – enseignement
- Réflexion sur et dans l'action
- Collaboration avec les assistants
- Réaction positive des étudiants
- Posture centrée sur l'apprenant
- Représentations des étudiants

---

<sup>116</sup> C'est pour une connaissance de ces auteurs qui manquait qui m'a poussé.

<sup>117</sup> ça m'arrive de leur demander, il me manque une validation, qu'est-ce que tu envisage, ça va venir, etc



### **3.9. ANALYSE INTERCAS**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté une analyse de huit cas en décrivant les changements de pratique d'enseignement de chaque professeur interrogé selon les composantes choisies dans le cadre théorique (planification ; posture ; médiatisation ; mode d'accompagnement). En outre, nous avons mis en relief les conditions de ces changements. Dans ce chapitre, nous procédons à une synthèse inter-cas dans le but de mettre en évidence les conditions et les changements communs entre nos sept cas. Tout en considérant la variété et la multitude des données, nous avons divisé les résultats selon les composantes de la pratique d'enseignement<sup>118</sup> considérée dans notre étude en mettant en relief les conditions retrouvées des changements qui ont eu lieu. Au-delà de cette première analyse, l'étude inter-cas revêt un caractère comparatif qui permet de confronter les profils individuels entre eux et de faire émerger les convergences et les divergences entre les cas. Nous allons dans ce chapitre, discuter les résultats de notre entretien à l'aide de la théorie. Pour commencer nous allons parler des changements au niveau de la planification. Ensuite, nous exposerons les résultats qui concernent la posture. Nous continuerons en donnant quelques résultats sur la médiatisation. Enfin, nous parlerons de la dimension mode d'accompagnement en voyant quelles sont les conditions favorables, qui selon les professeurs, influencent cette composante. Il nous a fallu créer plusieurs sous-chapitres afin de structurer la présentation des résultats : cette structure n'a pas été pensée au préalable mais a émergé au fur et à mesure du processus d'interprétation et d'analyses des données accomplies.

#### **3.9.1. Changement dans la planification : quels changement et dans quelles conditions ?**

Comme composante importante de la pratique d'enseignement il y a la planification qui traite les aspects structurels de l'enseignement : les contenus, les caractéristiques des étudiants, la gestion du temps, les décisions à propos de l'organisation, les activités, etc. Nous constatons qu'il y a des éléments communs concernant les changements de planification des professeurs que nous avons interrogés et dans ce chapitre, nous allons les approfondir.

Dans notre introduction nous avons vu que les changements contextuels, les logiques marchandes, les transformations de la société influencent le monde de l'éducation et notamment l'enseignement. Ce que nous remarquons dans notre étude c'est que la planification est une des premières composantes de la pratique d'enseignement qui change selon les changements contextuels.

##### **3.9.1.1. Planification et prescriptions**

Dans notre cadre théorique, nous avons expliqué que planifier c'est prendre des décisions et que ces décisions dépendent de plusieurs aspects que nous venons d'expliquer. Outre les étudiants,

---

<sup>118</sup> Nos analyses porteront davantage sur la composante de posture en lien avec les conditions de changement. Cette sélection a été faite sur la base des aspects ressortis des différents témoignages recueillis

comme l'explique bien Goigoux (2007) « l'activité de l'enseignant est considérée comme le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs, ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail » (p.47). Concernant ce dernier point, nous avons en effet relevé que même si les professeurs n'ont pas de prescriptions précises pour ce qui concerne leur enseignement, ils ont des contraintes à respecter. Tous les professeurs interrogés, sauf le professeur G, nous ont parlé de la structure du programme. Elle influence directement les décisions de planification. Professeur A, Professeur B et Professeur C nous ont exposé un changement au niveau du programme qui a porté des changements importants au niveau temporel et structurel. Ce qui est intéressant à relever c'est la manière dont ces deux professeurs, et en partie aussi les autres, ont réagi à ces changements. En effet, tous les professeurs, sauf celui de théologie, nous ont parlé de la mise à disposition du matériel sur Moodle comme une valeur ajoutée à leurs cours. Ils ont donc trouvé une solution alternative à ce manque de temps, au nouveau public en voyant la mise à disposition du matériel sur Moodle comme une réponse. L'évolution des moyens technologiques d'enseignement pousse en effet les professeurs à adapter leur planification. Comme l'affirme bien Goigoux (2007), l'enseignant et ses activités dépendent de trois éléments, la situation de travail, les étudiants et lui-même, et ceci vaut aussi pour les professeurs universitaires. Yinger (1980) cité dans notre cadre théorique voit le processus de planification comme un ensemble de décisions à propos de l'organisation. Effectivement, nous considérons donc que les changements des planifications que les professeurs ont réalisé, comme la réduction/augmentation de détails, la mise en place de matériel sur Moodle, l'adaptation du contenu, etc. sont un résultat des conditions de changements contextuels, des contraintes, des programmes, des ressources qu'ils ont dans leur milieu de travail. Ceux-ci les ont amené à revoir leur organisation.

### ***3.9.1.2. Planification et changement de public : prise en compte de besoins des étudiants***

Un changement intéressant relevé dans tous les huit cas, c'est le processus de Bologne qui a transformé le cours pour ce qui concerne la temporalité et les participants. Effectivement, tous les professeurs nous parlent d'un changement de public suite au processus de Bologne ou suite à l'augmentation du nombre d'étudiants. Ce changement les a amené à adapter le contenu et changer leur planification du cours. Ces résultats nous apparaissent intéressants pour plusieurs raisons. Tout d'abord, déjà en 1970 Taylor constatait, dans une recherche auprès de 261 enseignants secondaires anglais, que pour planifier un cours, la préoccupation majeure était les besoins, les intérêts et les aptitudes des élèves (in Tochon, 1969). Le Professeur A relève le fait qu'elle a dû changer certains aspects de ses activités, comme l'évaluation, pour pouvoir adapter le cours à tous les étudiants participants. Professeur C explicite le fait qu'il y a eu un changement du public qui a porté à diminuer les détails de certains aspects de sa matière pour des raisons de difficultés de compréhension. Professeur D détaille de plus en plus ses activités parce qu'il se rend compte qu'avec les années les étudiants apportent des nouvelles solutions. Le

contenu du professeur E reste le même mais il explique qu'il change l'évaluation selon les difficultés qu'il remarque pendant l'année. Professeur H a ouvert son cours en incluant d'autres disciplines pour un changement du public. En d'autres mots, nous pouvons voir que les contenus, les décisions à propos des activités, dépendent beaucoup des étudiants aussi en contexte universitaire. Si les étudiants changent, le contenu a tendance à s'adapter. Cette constatation n'est pas nouvelle, en effet, il y a des travaux qui ont étudié la planification et la prise de décisions des enseignants, surtout pour ce qui concerne les enseignants en école obligatoire (Wanlin, 2009 ; Tochon, 1989 ; Dessus, 2000). Toutefois, nous n'avons pas trouvé des recherches qui concernent la planification de l'activité d'enseignement des professeurs d'université. Cela veut dire que nous interprétons nos résultats à l'aide des articles traitant l'enseignement dans d'autres contextes scolaires que l'université. Nous pensons que la base de l'enseignement, en prenant compte que le dictionnaire Larousse définit enseigner comme « faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons », est la même quelque soit le contexte. Shavelson (1973) a formulé l'idée que tout acte d'enseignement résulte d'une décision que l'enseignant prend après un processus de traitement cognitif complexe d'information disponibles (in Crahay et Wanlin, 2012). En effet, les professeurs que nous avons interrogés nous démontrent ce traitement d'informations qui porte à adapter le contenu d'enseignement. Il n'y a pas un seul type d'élève, qui demande une adaptation constante de la planification à une pluralité des étudiants. Nous avons constaté que la majorité des professeurs donnent de l'importance à l'interaction, à l'écoute et à la spontanéité en voyant le cours comme un événement, comme une adaptation aux réactions des étudiants. Il y a bien sûr des routines, comme nous l'explique Professeur E, mais ce que nous remarquons dans les discours des professeurs et qui est expliqué également dans l'article de Tochon (1989) c'est qu'une trop grande planification pourrait empêcher l'interaction et l'écoute. La planification à court terme, en tenant compte des réactions des étudiants, et en introduisant des concepts peu compris par les étudiants durant la séance, concerne naturellement aussi des notions et des activités qui comportent implicitement les objectifs du cours à long terme. Les professeurs nous ont parlé des scripts, mais nous remarquons que les modes de planification varient selon les réactions et les difficultés des étudiants aux activités proposées.

Nous précisons que nous avons interrogé des professeurs avec une forte expérience d'enseignement et ceci influence plusieurs aspects de la pratique d'enseignement, comme notamment la planification. Toutefois, les besoins de formations des étudiants que les professeurs ont remarqués, l'amplitude du contenu grâce à une évolution du domaine et la recherche d'efficacité dans la transmission des connaissances, sont des aspects que nous relevons intéressants à étudier dans le contexte universitaires.

### 3.9.2. Changements de posture : quels changements et à quelles conditions ?

Nous rappelons dans ce chapitre que nous avons considéré pour le concept de posture tous les énoncés qui traitent la façon de faire des professeurs, leur conception sur l'enseignement et l'apprentissage, leur importance accordée à l'interaction avec les étudiants et à leurs réactions, ainsi que l'investissement pour l'enseignement porté par le professeur. Pour avoir une vision générale des changements et des conditions de changement concernant la posture nous avons décidé de créer un tableau. Dans celui-ci, nous pouvons démontrer quels ont été les conditions de changements communs entre les professeurs, à travers les couleurs et quels changements ont porté celles-ci.

<b>CONDITIONS DE CHANGEMENT</b> <i>Interaction</i> <i>Réflexion</i> Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage Représentations individuelles <i>Environnement capacitant</i> <i>Reconnaissance</i> <i>Recherche enseignement</i>	<b>CHANGEMENT DANS LA POSTURE</b> Posture : croyances, intentions et actions
<b>Professeur A – Consolidation et développement des perspectives d'apprentissage et réalisation de soi (Conception pédo-centré)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nouveau contexte suite à un changement</li> <li>- <i>Réflexion dans et sur l'action</i></li> <li>- <i>Interactions avec les étudiants et l'extérieur</i></li> <li>- <i>Reconnaissance de la part des étudiants</i></li> <li>- Intérêt à l'apprentissage et aux compétences réflexives chez les étudiants</li> <li>- Intérêt à la vie professionnelle des étudiants</li> <li>- <i>Auto-formation</i></li> </ul>	
<b>Professeur B – Faculté d'économie – Consolidation de la perspective de développement cognitif et développement de la perspective transmissive (Conception magistro-centré)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectifs internationaux</li> <li>- <i>Aucune reconnaissance</i></li> <li>- <i>Manque de temps</i></li> <li>- Prise en compte de la compréhension des étudiants</li> <li>- <i>Perte dans la recherche</i></li> </ul>	
<b>Professeur C - Faculté des Sciences (informatique) - Consolidation de la perspective de développement cognitif et développement de la perspective transmissive (Conception magistro-centré)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Représentation d'une certaine culture institutionnelle</li> <li>- <i>Réflexion</i> (mais pas changement)</li> <li>- <i>Interactions avec les étudiants</i></li> <li>- Prise en compte de la compréhension des étudiants</li> <li>- <i>Auditoire plus grand</i></li> <li>- <i>Manque de ressources (temps et connaissance)</i></li> </ul>	

<p><b>Professeur D - Faculté de Droit – Perspective transmissive et développement de la perspective d'apprentissage ET de réalisation de soi (Conception pédo-centré)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparation, motivation, passion pour l'enseignement</li> <li>- Réflexion dans et sur l'action</li> <li>- Interactions avec les étudiants</li> <li>- Importance accordé à la motivation des étudiants</li> <li>- Cours de didactique</li> <li>- Séminaire organisé hors « cours »</li> <li>- Recherche - enseignement</li> </ul>
<p><b>Professeur E - Faculté d'Economie – Perspective développement cognitif et consolidation de la perspective de réalisation de soi et d'apprentissage (Conception pédo-centré)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactions avec les étudiants</li> <li>- Représentation de l'éventail des étudiants</li> <li>- Volonté de collaborer</li> <li>- Intérêt de la motivation des étudiants</li> <li>- Moins d'importance à la recherche</li> <li>- Reconnaissance de la part des étudiants</li> </ul>
<p><b>Professeur F - Faculté de Lettres – Développement perspective d'apprentissage (Conception pédo-centré)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Le mur d'ordinateur"</li> <li>- Représentation des séminaires</li> <li>- Réflexion sur et dans l'actions</li> <li>- Séjour aux Etats Unis</li> <li>- Interactions avec les étudiants</li> <li>- Reconnaissance de la part des collègues</li> <li>- Constellation de la salle</li> </ul>
<p><b>Professeur G - Faculté des Sciences – Consolidation perspective transmissive (Conception magistro-centré)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Représentation de la culture des francophones</li> <li>- Interactions avec les assistants</li> <li>- Réflexion sur et dans l'actions (mais pas changement)</li> <li>- Aucune reconnaissance sur l'enseignement</li> <li>- Importance à la recherche</li> <li>- Ressources égales mais augmentation d'étudiants</li> </ul>
<p><b>Professeur H – Faculté de théologie- Consolidation perspective apprentissage et réalisation de soi (Conception pédo-centré)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte des étudiants</li> <li>- Interactions avec les étudiants</li> <li>- Réflexion sur et dans l'action</li> <li>- Lien recherche – enseignement</li> <li>- Reconnaissance de la part des étudiants</li> <li>- Interaction avec assistants</li> <li>- Ressources à disposition</li> </ul>

Figure 7: Changements et conditions de changement qui concernent la posture

Dans les huit cas analysés, il n'y a pas eu de changement radical concernant la posture sauf pour le professeur B. Toutefois, lorsque nous observons le tableau 1, nous pouvons constater que le

développement ou/et le renforcement de la posture professionnelle des professeurs dépend de différentes conditions.

Pour commencer nous allons mettre en relief les résultats des changements qui concernent la posture en lien avec le concept de reconnaissance. Ce concept n'a pas été approfondi dans notre cadre théorique, car il est ressorti suite aux entretiens. Pour continuer, nous allons développer un chapitre autour du rôle des représentations pour la posture professionnelle des professeurs.

Ensuite, nous dédions un sous-chapitre au lien entre réflexion et posture et un chapitre qui parle de l'importance des interactions sociales. En nous référant à notre cadre théorique, nous allons parler d'environnement capacitant en expliquant à quel point ceci est important pour le développement professionnel des professeurs. Pour terminer, nous allons présenter un schéma qui résume ces conditions en mettant en relief le rôle des conceptions à propos de l'apprentissage et de l'enseignement.

### **3.9.2.1. *Posture et reconnaissance***

En réponse à notre question initiale qui visait à découvrir les changements de pratiques d'enseignement, du point de vue des professeurs, et les conditions de ces changements, il ressort de nos entretiens qu'il existe un lien entre reconnaissance de son propre investissement dans l'enseignement et l'évolution de la posture professionnelle. Jorro (2009) définit la reconnaissance professionnelle « comme un acte d'évaluation de l'activité et de valorisation – légitimation de l'initiateur de l'activité ». En décrivant les professeurs interrogés, on peut remarquer que dans les changements qu'il y a eu qui touchent la posture des professeurs, tous nous ont parlé d'une sorte de reconnaissance. La première professeure interrogée, qui donne de l'importance à l'activité de ses étudiants pendant le cours, a bien souligné le fait que cette année elle a enfin entendu une étudiante qui apprécie fortement le fait de recevoir les lectures à l'avance et le côté actif pendant la séance. Cela été un feedback positif qui a amené à une valorisation de sa façon de faire, une consolidation de ses croyances concernant l'apprentissage et une confirmation de ses intentions. Le professeur B du département d'économie a eu l'effet inverse, c'est-à-dire qu'il faisait un atelier facultatif pour aider ses étudiants dans la pratique et la compréhension des exercices, mais à fur et à mesure qu'il n'a pas reçu de reconnaissance de la part de ses collègues et de l'université, il a arrêté et sa posture donne désormais de plus en plus d'importance au côté transmissif des connaissances plutôt qu'aux apprentissages de ses étudiants. Le professeur D parle du fait qu'il se sent rassuré lorsqu'il voit que ses étudiants lui demandent des choses hors cours sur le sujet enseigné et il a développé grâce aux réactions positive une perspective de type réalisation de soi. Le professeur G du département des sciences nous exprime son avis sur l'enseignement en nous disant que les professeurs ne sont pas évalués sur l'enseignement mais sur la recherche. Cela influence, selon notre analyse, sa posture professionnelle le poussant à avoir de moins en moins de temps pour l'enseignement et le contraint à ne pas changer ce qu'il aimerait changer. Mais aussi à avoir une posture qui donne de l'importance à la transmission de connaissances,

influencée par une conception d'enseignement de plus en plus consolidée. Le professeur F de la faculté de lettres a introduit une nouvelle façon de mener les séminaires à l'université suite à un séjour ailleurs. Il nous raconte des efforts qu'il a fait durant les premières années pour le bon fonctionnement du séminaire. Suite à cela, il souligne à quel point ses étudiants lui donnent des feedbacks positifs sur cette façon de mener les séances ainsi que le fait que ses collègues ont commencé à lui demander de conseils concernant cette nouvelle technique. Les feedbacks positifs de la part de ses étudiants et les questions qui démontrent une certaine reconnaissance de la part de ses collègues, ont, à notre avis, donné de la motivation pour poursuivre dans cette nouvelle démarche avec enthousiasme. Cette reconnaissance a porté Monsieur F à consolider ses croyances concernant l'enseignement et à développer une posture qui donne de l'importance aux apprentissages des étudiants, à leur motivation et à leur engagement. Professeur E du département d'économie, porte un intérêt particulier à ses étudiants. Il a raconté une discussion avec un professeur d'un autre cours qui a affirmé que sa façon de structurer le cours aide ses étudiants à comprendre aussi des concepts dans le cours de son collègue. Outre cela, il nous dit aussi quand ses étudiants le remercient. Le professeur E nous a démontré, lors de l'entretien, un fort intérêt et attention à ses étudiants et ce sont les retours positifs qui, à notre avis, renforcent les deux perspectives d'apprentissage et de réalisation de soi. Le professeur de théologie, lorsqu'il a mis en place une nouvelle façon de faire dans le cours expliqué précédemment, était préoccupé. Quand il a remarqué que la fréquentation restait haute et qu'il recevait des feedbacks positifs de ses étudiants, il a continué plus motivé encore. Il croyait à la nécessité de changer quelque chose dans sa façon d'enseigner. Il a mis en place son cours avec comme intention de motiver ses étudiants. Grâce à la reconnaissance obtenue, il a poursuivi avec cette démarche, en donnant de plus en plus d'importance aux étudiants et en développant donc une perspective d'apprentissage et de réalisation de soi.

Brun et Dugas (2005) distinguent cinq formes de reconnaissance : la reconnaissance existentielle qui traite l'acteur social en lien avec d'autres acteurs ; la reconnaissance de la pratique de travail qui concerne l'effectuation de la tâche ; la reconnaissance de l'investissement dans le travail ; la reconnaissance des résultats du travail. Nous pouvons affirmer, d'après les discours des professeurs interrogés, que ceux-ci se situent dans différents types de reconnaissance. Par exemple la Professeur A se situe dans une reconnaissance qui concerne son investissement dans le travail, car elle ressent que cet investissement est bien apprécié par les étudiants. Pour le professeur B nous pouvons plutôt parler de la reconnaissance en lien avec d'autres acteurs. Le professeur G parle de reconnaissance sur la recherche et il ne voit pas vraiment de raisons de s'investir dans l'enseignement s'il n'y a aucune reconnaissance de l'investissement dans le travail. Nous remarquons donc que les professeurs consolident leur posture professionnelle grâce à cet acte évaluatif. Jorro (2013) affirme que « la reconnaissance du style professionnel revient à identifier la part d'ajustement à laquelle le professionnel recourt pour agir de façon opportune et

efficace en situation. La part d'ingéniosité, la manière propre d'agir relèvent de l'inventivité en situation » (p.14). Si on regarde par exemple le cas du Professeur F ou du Professeur H qui ont mis en place une nouvelle technique d'enseignement. Dans l'entretien parle de comment cette démarche a eu un effet positif sur les élèves et les collègues. L'auteure explique bien que la reconnaissance professionnelle établit une certaine clarté au niveau sociale et développementale (propre au sujet) sur la complexité d'une nouvelle pratique. De nombreuses études traitent la reconnaissance professionnelle et le développement professionnel, surtout pour ce qui concerne les enseignants débutants (p.ex : Jorro et Pana-Martin, 2012 ; Wittorski, 2007) mais ce que démontre notre étude, c'est que même si les professeurs ne sont pas au début de leur carrière, le besoin de reconnaissance reste présent pour pouvoir développer une certaine posture professionnelle qui va dans l'intérêt de développer l'apprentissage. Nous pouvons voir effectivement que les professeurs qui ressentent une reconnaissance, de la part des collègues ou des étudiants, ont renforcé leurs conceptions centrées sur l'apprentissage. Cette reconnaissance a eu des effets (positifs) sur leur posture professionnelle : les professeurs ont en effet, continué à développer de nouvelles idées, proposé de nouvelles activités et enseigné avec un certain enthousiasme et une certaine motivation. Par contre, ceux qui ne ressentent pas de reconnaissance, comme c'est le cas du Professeur B ainsi que du Professeur G, ils consolident une conception de type enseignement avec des perspectives de transmission de connaissances. Ils ont en effet arrêté certaines activités (Prof. B) ou ont cherché d'interagir le moins possible (Prof. G). En d'autres mots, dans notre étude nous remarquons que les professeurs changent ou développent leur posture en s'investissant davantage dans l'enseignement et dans l'intérêt de l'apprentissage des étudiants quand ils reçoivent une certaine reconnaissance de la part de leurs étudiants, de leurs collègues et de l'établissement.

### **3.9.2.2. Posture – réflexion**

Un aspect qui émerge de nos entretiens, pour ce qui concerne les changements de posture, est celui de la réflexivité. Celle-ci est à comprendre comme un élément qui accompagne constamment le développement de la posture professionnelle. Les moments de réflexion et la prise de recul concernant les activités faites pour l'enseignement, sont, selon nos analyses, des facteurs importants pour les professeurs interrogés. En effet, grâce à cette réflexivité, ils peuvent reconsidérer, mieux comprendre et réorganiser leurs propres actions et leur propre enseignement. Dans nos entretiens, il ressort que la réflexivité surgit suite à une interaction ou suite à des événements. Par exemple, Professeur F de la faculté des Lettres, nous raconte son point de vue concernant le déroulement des séminaires en disant qu'il a toujours réfléchi sur comment le faire différemment. Suite à un séjour aux Etats-Unis, il a réfléchi sur comment introduire ce qu'il a connu dans un autre contexte. Professeur G du département des Sciences, nous raconte qu'il y a une séance en particulier qu'il aimerait changer. Mais suite à un temps de réflexion, il a réalisé l'impossibilité de parvenir à ce changement étant donné le manque de temps à disposition.

Monsieur C du département de sciences, exprime le fait qu'il ne sait pas comment y parvenir, mais aimerait transformer certaines parties de son cours et les mettre à distance. En effet, une action réfléchie permet à l'individu d'adapter aussi ses interventions en fonction des remarques effectuées sur ses propres actions. La posture professionnelle est influencée par la forme de réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action, qui vise à assimiler des connaissances acquises au préalable. Schön (1994) explique que la réflexion comporte le « voir le présent comme une variante du passé et agir en conséquence » (p.178). Professeur E comme expliqué dans l'étude de cas, selon la compréhension des étudiants change l'explication, mais cela comporte revoir son explication et agir pour que cette explication fonctionne. En d'autres mots, les conceptions influencent l'action des professeurs en classe qui sont à leurs tours influencées par une certaine réflexivité, « la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action est en quelque sorte une expérimentation en soi » (*ibid*, p.170). Dans cette vision, la posture professionnelle des professeurs est à concevoir comme un grand espace dans lequel c'est lui-même qui détermine, suite à une réflexion de la situation, comment gérer son enseignement. Pour cette raison, cette posture, cette façon de faire, nécessite aussi une réflexion particulière par rapport à la conformité de son action en tant qu'enseignant.

Lameul (2016-2017) affirme que la réflexivité permet de réguler l'activité et de participer au développement professionnel du sujet. Notre étude démontre effectivement que le terme de réflexion est exprimé par presque tous les interviewés et que, selon eux, la réflexion a contribué au développement de leurs connaissances, en particulier quand celles-ci traitent les apprentissages des étudiants. En effet, pour pouvoir augmenter le capital de compétences qui faciliteraient l'apprentissage des étudiants, la réflexivité est nécessaire (*ibid.*). Toutefois, la réflexion ne suffit pas, au contraire elle peut produire l'effet contraire. Professeur C et Professeur G exposent une certaine réflexivité concernant leur enseignement qui les amène à vouloir changer des aspects, mais sans le faire. Ils démontrent effectivement une prise de conscience d'un manque de compétence, de ressources et de connaissances pour pouvoir changer. Ils développent à ce point de plus en plus une perspective transmissive, plutôt que se confronter aux situations professionnelles et consolider leurs compétences.

Charlier affirme que (1999) « l'enseignement s'apprendrait par la réflexion dans et sur l'action » (p.70). En effet, si nous considérons l'apprentissage comme un développement personnel, une construction de connaissances est comme une augmentation de compétences. Le professeur a besoin de cette réflexivité pour agir et trouver des solutions adéquates aux situations qui surviennent dans leur carrière professionnelle et par conséquent, développer ou renforcer une certaine posture. Cette condition, n'est pas toutefois suffisante.

### **3.9.2.3. Posture et interactions sociales**

La réflexion et la reconnaissance sont en lien avec l'interaction, autre condition nécessaire pour le changement de la pratique d'enseignement et condition que nous avons retrouvée chez les professeurs interrogés à plusieurs reprises. En effet, Professeur A, grâce aux interactions avec les étudiants, a affirmé se sentir plus à l'aise dans son enseignement. Professeur G nous parle d'un « ressenti de la part des étudiants » de se positionner lors de la séance et ce ressenti est une conséquence aux interactions qui ont eu lieu avec les étudiants. Le professeur D, du département de Droit, démontre l'importance de l'interaction avec ses étudiants pour se sentir motivé à enseigner. Professeur F, suite à un séjour aux Etats-Unis, a introduit une nouvelle façon de faire dans sa pratique. Toutefois, nous n'avons pas remarqué, chez les professeurs universitaires interrogés, une certaine collaboration avec les collègues. Savoje-Zajc (2001), affirme que « les réflexions menées sur l'action au moment des rencontres de collaboration amènent les enseignants à construire graduellement leurs savoirs au sujet de leur pratique pédagogique » (p.159). Nous ne considérons pas une collaboration dans les cas que nous avons analysé sauf pour le Professeur E d'économie qui collabore avec son collègue du département alémanique. Les huit professeurs nous ont démontré l'existence de différentes interactions, surtout avec les étudiants, qui amènent les professeurs à se remettre en cause, à se sentir à l'aise dans l'enseignement ou bien à changer quelque chose. Parmi nos résultats, nous pouvons remarquer que les professeurs avec une conception pédo-centrée, c'est-à-dire centrée sur l'apprentissage, donnent place et de l'importance aux interactions, ce qui leur permet de renforcer leurs postures professionnelles. Les professeurs qui donnent plutôt de l'importance au contenu, n'accordent pas ou peu importance aux interactions ont tendance à moins développer leur posture professionnelle et changer leur façon d'enseigner. Suite à un changement ou un évènement qui pourrait influencer la posture professionnelle (changement de contexte ; augmentation du nombre d'étudiants ; ouverture du cours à d'autres domaines, etc) les professeurs sont actifs et pas seulement réactifs. Ils cherchent et élaborent de nouvelles réponses, ils revoient leurs croyances et leurs intentions, ils élaborent des stratégies dans l'actions et pour le faire, ils construisent des significations aux nouvelles situations grâce aux interactions (Guichard & Huteau, 2007, in Lameul, 2016-2017, p. 91). Comme nous avons vu précédemment, il y a un besoin de reconnaissance dans la pratique des professeurs, et malgré une évaluation obligatoire que les professeurs doivent faire passer chaque deux années à leurs étudiants, les seules conditions de régulation qui apparaissent, ce sont les pairs, en particulier les interactions avec les collègues et avec les étudiants qui constituent un vecteur important des changements de pratiques d'enseignement. Nous pouvons voir que ceux qui ont développé une posture de type apprentissage (A, D, E, F, H) sont aussi ceux qui interagissent le plus avec l'entourage, notamment avec les étudiants. Ceci démontre en effet que les professeurs, avec une perspective d'apprentissage mettant en place des tâches authentiques, diversifiées, le font aussi à travers une observation et une certaine interaction avec leurs

étudiants. La posture orientée vers apprentissage, accorde de l'importance au contexte et c'est à travers l'interaction avec celui-ci qu'on y a accès. Pour cette raison, nous considérons que l'interaction avec les pairs constitue une condition très importante pour le changement de pratique et le développement professionnel des professeurs universitaires.

#### **3.9.2.4. Posture et représentations individuelles**

Tous les professeurs ont démontré dans leurs discours à quel point les représentations qu'ils ont de certaines situations influencent et changent par conséquent leurs pratiques d'enseignement. Tous les discours des professeurs interrogés nous donnent accès à leurs représentations. Ceci parce que nous n'avons pas accès à des traces réelles, à des observations en situations. Nous cherchons toutefois, dans ce sous-chapitre de mettre en relief des représentations « communes » surtout pour ce qui concerne les représentations que se font certains professeurs des étudiants et qui influencent leur posture. Professeur A parle tout d'abord d'un manque de connaissance de la culture institutionnelle qui l'amènerait au départ à avoir une posture moins à l'aise. Professeur C nous parle aussi de ses pensées pour ce qui concerne la culture institutionnelle en disant qu'il trouve qu'ici à Fribourg, il y a moins d'interactivité et que donc lui aussi dans ses cours interagit moins. Professeur E exprime un avis sur les étudiants en disant qu'ils sont de moins en moins motivés et moins conscients de ce qu'il se passe à l'extérieur et que pour cette raison, il a invité lors de son cours, un témoin, pour qu'ils comprennent ce qui les attend dehors. Professeur F met en relief sa pensée en disant que maintenant les étudiants sont devant « le mur d'ordinateur » et ceci l'a amené à changer sa posture en classe. Professeur G nous parle d'une certaine culture des francophones en disant qu'ils ont besoins plutôt d'un enseignement ex-cathedra qu'un enseignant qui donne espace à leur parole. Toutes ces représentations influencent la façon d'être en classe et d'enseigner, comme l'affirme Sarremejane et Lémonie (2011) « les déterminants de l'action sont les éléments causals ou structurels. Ils sont constitués par l'ensemble des processus non directement observables qui produisent l'expression comportementale. Ces processus peuvent être cognitifs (représentation, langage, intention, etc.), « organiques » (neurologiques, physiologiques, métaboliques, etc.) ou plus largement sociaux, (codes culturels, habitus, empreinte, socialisation, etc.) » (p.286).

Nous avons dit à plusieurs reprises que les conceptions que les professeurs ont de l'enseignement et de l'apprentissage, transforment la posture professionnelle. Charlier (1998) distingue la conception de représentation individuelle en expliquant qu'une conception concerne un type de connaissance durable et stable, alors qu'une représentation est sensible au contexte et aux événements. Dans la posture, nous retenons une croyance comme quelque chose que l'enseignant exprime par rapport à son enseignement, qui est influencé par ses caractéristiques individuelles ainsi que par le milieu dans lequel il enseigne. Effectivement, parmi les exemples cités dans ce chapitre, nous voyons à quel point les croyances des professeurs concernant le

contexte et la culture institutionnelle influencent leur posture en classe. Cela démontre aussi un besoin d'un certain climat et d'un sentiment de confiance concernant le contexte pour développer un pouvoir d'agir et une certaine posture professionnelle. Suite à nos analyses, nous affirmons que les représentations que les professeurs ont, influencent la pratique d'enseignement et elles sont une condition de changement des professeurs. Nous relevons en effet à quel point la représentation que les professeurs ont du contexte (étudiants, situations, etc.) influence la posture. En reprenant notre question de recherche, sur comment les pratiques d'enseignement évoluent et quelles ont été les conditions de changements, nous pouvons affirmer dans ce cas qu'un des rôles importants de condition de changement est les représentations.

#### **3.9.2.5. *Posture et articulation recherche-enseignement***

Un autre élément qui influence la posture des professeurs selon nos résultats est la recherche. Cet élément nous l'avons remarqué suite aux entretiens. En effet, dans notre cadre théorique, il n'est pas présent comme condition de changement. Charlier (2015) souligne qu'«une caractéristique importante différencie [...] le 'savoir enseignant du supérieur'. Il s'agit de son articulation à la recherche et à la construction des connaissances. » (p.5) Ce qui est ressorti auprès de nos entretiens, sont les difficultés de cette articulation entre enseignement et recherche qui demande à gérer le temps entre les deux activités. Le professeur B, de la faculté d'économie, dit clairement que l'atelier facultatif lui prenait du temps sur la recherche. Le professeur G exprime également son opinion sur l'évaluation des professeurs, en affirmant que les professeurs sont évalués sur la qualité de la recherche et pas sur la qualité de l'enseignement et affirme plusieurs fois de ne pas avoir assez de temps à consacrer à l'enseignement. Le professeur E, de la faculté d'économie, accorde moins importance à la recherche. Il affirme être professeur pour enseigner et non pour faire de la recherche. Cependant, il espère que ses collègues font de la bonne recherche. Dans ces trois situations, la recherche est représentée comme une condition défavorisée à l'enseignement, dans le sens que les trois professeurs voient l'investissement et le temps accordé à la recherche comme un élément qui enlève du temps à l'enseignement. Par contre, le Professeur D de Droit, dit expressément qu'un des éléments qui lui donne de la motivation dans l'enseignement c'est la recherche qu'il réalise. Selon lui, plus le professeur fait de la recherche, plus il aura des connaissances et plus il se sentira à l'aise pour enseigner ces connaissances. Nous remarquons également un lien positif entre la recherche et l'enseignement chez le Professeur H.

La recherche détermine la qualité de l'enseignement. En reprenant le développement des postures des professeurs qui ont parlé de recherche, nous pouvons voir que Professeur G et Professeur B, qui parlent de l'enseignement comme une tâche enlevant du temps à la recherche, ont développé de plus en plus une posture de type transmissif. Professeur D a aussi une posture transmissive mais il a également développé une posture de type réalisation de soi, et Professeur H développe une posture de type apprentissage. Ces constats, nous font penser que les professeurs qui

représentent leur carrière professionnelle comme combinant enseignement et recherche, ont des conceptions plus centrées sur l'étudiant que ceux qui accordent de l'importance uniquement à la recherche. Nous considérons la recherche, pour les premiers trois professeurs, comme un élément de non-changement, c'est-à-dire que le fait d'accorder du temps et de l'importance à la recherche enlève le temps dédié à l'enseignement et amène de la non-reconnaissance au niveau du temps investi dans l'enseignement. Ceci les pousse à moins développer leur posture. Il y a en effet, selon nous, une dévalorisation des tâches pédagogiques et une valorisation de la recherche et ceci influence l'investissement que les professeurs apportent à l'enseignement.

La recherche a aussi subi de grands changements dans la société : changement dans le temps, compétitivité accrue, nécessité de réagir aux appels d'offres, de publier et changements liés aux nouvelles technologies (Fave-Bonnet, 2002). Nous avons remarqué, dans les discours de certains professeurs, l'importance de la recherche. Suite à ces constats, nous affirmons donc que la répartition relative entre les tâches de recherche et d'enseignement influence le développement d'une certaine posture qui est à son tour influencée par les conceptions des professeurs à propos de l'apprentissage et de son enseignement. Ceux qui ont une conception centrée sur l'apprenant, voient le lien recherche-enseignement comme facilitant l'apprentissage des étudiants parce que pour eux la recherche signifie notamment une augmentation de leurs propres connaissances. Alors que, pour ceux qui ont une conception centrée sur l'enseignement, ne voient pas une possibilité de lien. À notre question de recherche, nous pouvons affirmer donc que l'importance accordée à la recherche et la façon de voir celle-ci dans sa carrière professionnelle, influence le développement de posture professionnelle en tant que professeur.

#### **3.9.2.6. Posture et environnement capacitant**

Un environnement est considéré comme « environnement capacitant » s'il met à la disposition des individus des possibilités, des ressources, et du soutien afin que les individus aient la possibilité d'augmenter leur pouvoir d'agir (Fernagu-Oudet, 2016). Nous retenons qu'une des ressources externes les plus importantes que l'environnement devrait disposer, est celle de la possibilité de se former.

Dans le discours des professeurs, seulement deux d'entre eux parlent des formations qui influencent ou ont influencé leur enseignement. Nous tenons en compte que les professeurs interrogés enseignent depuis plus de dix années. Toutefois, Monsieur D de la faculté de Droit, souligne à quel point le cours de didactique lui a servi pour sa posture en classe. Le professeur G nous parle aussi de la formation en disant que ce n'est pas le manque de formation le problème mais le manque de temps. En conséquence, nous nous demandons comment les professeurs restent à jour vu tous les changements cités auparavant. À ce propos, nous nous rattachons au discours précédant sur la reconnaissance, sur le fait que les professeurs donne de l'importance à d'autres aspects. Malgré que la majorité des professeurs aient parlé d'une augmentation des étudiants, de l'exigence d'y faire face et de l'existence de certaines techniques pour y répondre,

comme notamment la mise à disposition des activités à distance, aucun professeurs nous a parlé de la possibilité de se former grâce à une formation universitaire. Ce que relève le discours des professeurs, est le manque d'intérêt concret, une absence de connaissance du progrès de l'apprentissage des étudiants, ou encore un manque des sollicitations externes pour le faire. Les croyances, les intentions et les façons de faire pourraient changer après le suivi d'une formation. Dans notre étude par exemple, professeur D parle d'une prise de conscience de sa posture en classe qui l'a amené à la changer.

L'European Science Foundation (2012) formule des recommandations qui visent à professionnaliser les enseignants de l'enseignement supérieur, en demandant que les universités soient attentives et soucieuses d'offrir des possibilités de développement pour leurs enseignants :

on ne nait pas bon enseignant, on le devient grâce à l'investissement dans ses capacités d'enseignement. Laisser les enseignants apprendre par essais et erreurs est une perte de temps, d'efforts et de ressources pour l'université. Par conséquent, les personnels impliqués dans l'enseignement pour favoriser l'apprentissage des étudiants doivent être qualifiés, soutenus et dotés de ressources suffisantes pour ce rôle (in Bertrand, 2014, p.21)

À partir de ce constat, nous n'avons rien à dire au niveau de l'offre de formation de l'Université de Fribourg parce que cela suffit de voir le site internet de l'Université de Fribourg pour voir les formations disponibles et également la présence du centre didactique universitaire qui offre plusieurs modules de formation. Cependant, nous pensons, qu'au niveau d'efficacité concrète et contextuelle, il y a quelque chose qui ne fonctionne pas. Pour faire face aux changements, il faut pouvoir s'adapter de manière efficace et connaître les nouvelles techniques d'enseignement (professeur C nous dit qu'il ne sait pas comment faire pour mettre une partie du cours à distance). Nous retenons donc que ces formations n'ont pas un réel impact au plan institutionnel fribourgeois et suisse et cela est également dit dans le rapport d'activité 2015-2016 du Centre Didactique Universitaire. Suite à nos analyses, nous pensons qu'il faudrait réfléchir en terme de conception et d'organisation institutionnelle, qui inclut la recherche mais également l'intérêt à se former continuellement. Charlier (2013) affirme que le centre didactique « appears to remain an enclave inside the institutions » (p.81). Suite à cette constatation et suite à nos résultats, nous retenons que les réponses existent mais le problème se situe au niveau de la stratégie et de la communication institutionnelle. Nous retenons que la profession de professeur, en tant qu'enseignant, devrait être en continu développement et qu'il serait dans l'intérêt de tous de le faire. Le fait que sur huit professeurs seulement deux nous ont parlé de formation et que sur ces huit seulement un nous a parlé d'une réelle collaboration entre collègues, c'est probablement un signe d'un manque d'intérêt du développement professionnel des enseignants à l'Université de Fribourg. Lameul (2016-2017) affirme que la posture est l'élément pivot du développement professionnel et que celui-ci

ne se réduit pas à une accumulation de compétences techniques, mais qu'il est bien ancré dans les multiples facettes d'un parcours de vie ; que loin de se produire en soi et pour soi, il se produit avec et pour les autres ; que loin de servir les seuls intérêts d'une carrière individuelle, il s'inscrit dans un projet scientifique, académique et socio-politique pour toute une communauté ; que loin de relever d'un simple parcours d'obstacles et de support d'évaluation, il est d'abord et avant tout la trajectoire évolutive et vivante d'un sujet et de toute une société. p.168

C'est pour cela que nous retenons l'importance des caractéristiques environnementales, notamment d'un environnement capacitant, comme condition pour soutenir l'évolution des postures professionnelles. Il faut un vrai soutien institutionnel, intégrant les connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage et la progression de ceux-ci. Il faudrait un environnement qui donne un soutien au niveau de la valorisation, de la reconnaissance et qui soutienne la perspective du développement personnel.

### 3.9.2.7. Synthèse : comment et pourquoi favoriser les changements (nécessaires) de la posture ?

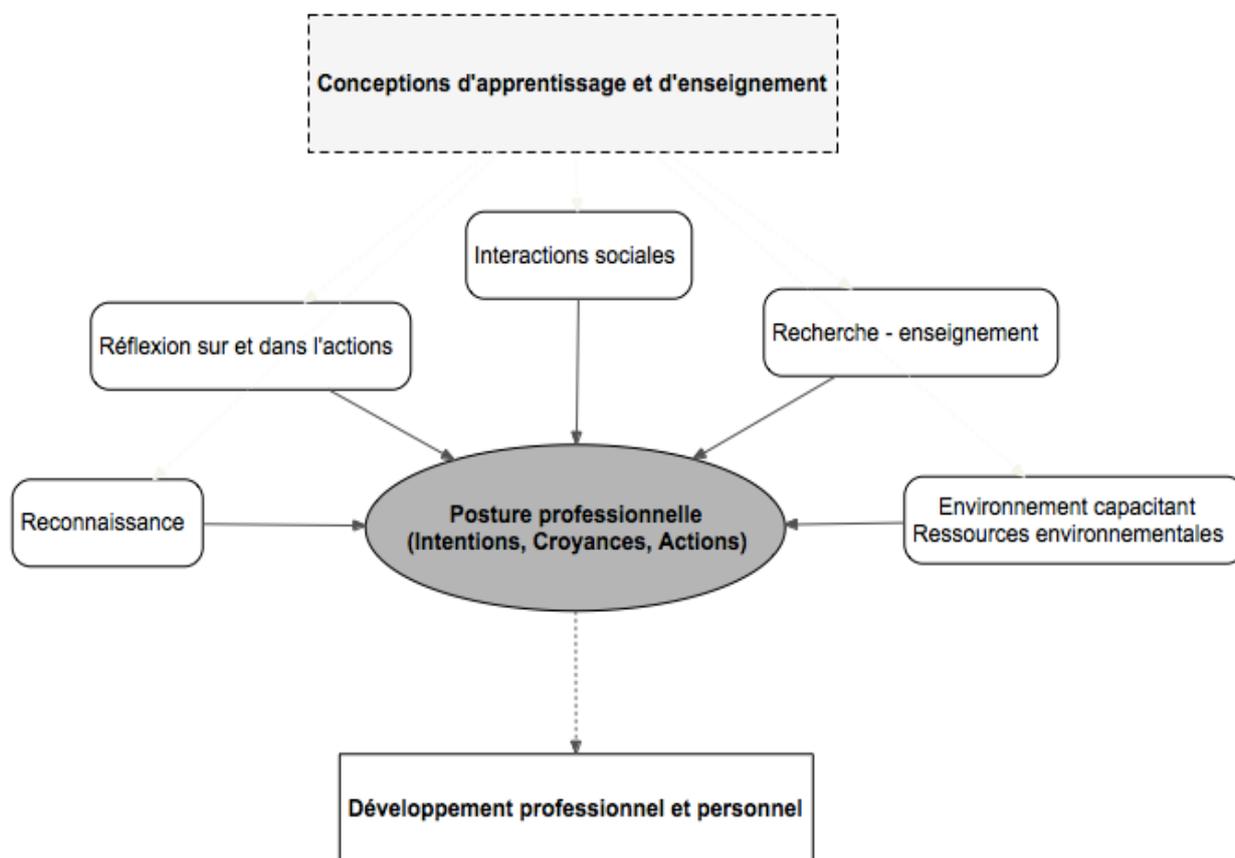


Figure 8 : Synthèse des conditions de changement de la posture professionnelle

Au milieu de notre schéma, il y a la posture du professeur qui change selon les conditions qui vont de la reconnaissance, à la réflexion sur et dans l'action, aux interactions sociales, au lien entre enseignement et recherche et à l'environnement capacitant. La posture est considérée comme un élément pivot du développement professionnel (Lameul, 2016-2017). Nous pensons que nos

résultats pourraient permettre de comprendre les conditions de changements de pratique d'enseignement des professeurs et suggérer des idées d'interventions. Dans la recherche Hy-Sup, le concept de développement professionnel a été défini comme :

un processus individuel, structuré socialement, de changements de pratiques et d'acquisitions progressives de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs, posture) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc) (Charlier & Deschryver, p.102)

Nous avons vu comment l'institution universitaire est influencée par les transformations qui l'entoure. À ce propos, les enseignants et les professeurs, travaillent dans cette société en continuelle transformation et ils ont également le rôle de contribuer au développement des étudiants, qui font et feront partie de notre société. Lameul (2016-2017) explique que « comprendre comment aujourd'hui dans ce paysage complexe se vit le métier d'enseignant-chercheur pour rendre intelligible le développement professionnel [...] se révèle donc être l'une des préoccupations vives du moment » (p.12). Outre cela, elle affirme que la posture est « le vecteur d'une action intentionnelle relative au développement professionnel dans une conception évolutive de l'identité » (p.7). Pour cette raison, et sur la base de nos résultats, nous considérons l'importance de connaître les conditions de changements de la posture professionnelle et surtout rendre les professeurs conscients de leur propre posture. Notre étude concernant ce concept, démontre qu'une des conditions très importantes du changement et du développement professionnel c'est la posture elle-même. La conception que le professeur a de l'enseignement est un facteur de changement de sa propre pratique d'enseignement : cette conception va influencer la manière dont il interagit avec l'environnement, la façon dont il réfléchit, dont il travaille, etc. C'est pour cela, que nous retenons que les professeurs devraient avoir une meilleure conscience de ses propres conceptions à propos de l'apprentissage et de l'enseignement et de la façon dont ils se développent eux-mêmes dans leur posture professionnelle, parce qu'elle permettra d'acquérir de l'aisance dans leurs pratiques professionnelles de plus en plus complexes. Les professeurs devraient donc être mis au courant et réfléchir aux conceptions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage afin d'avoir la possibilité de changer leurs conceptions. Nos résultats concernant la posture, nous démontrent que le professeur qui voit l'enseignement comme une simple supposition que l'étudiant comprenne le domaine, n'adopte pas une posture centrée sur l'apprenant. Le développement de la posture professionnelle peut donc exiger un changement de la façon de penser et un changement des stratégies mises en place (Lameul, 2006).

Outre cela, nous retenons la grande importance de l'environnement institutionnel. Les conceptions des professeurs ont un rôle important sur les actions mais celles-ci sont aussi les conséquences des perceptions que le professeur fait du contexte d'enseignement. Les pensées personnelles des professeurs interrogés, face à leur rôle d'enseignant et aux activités de formation en tant qu'enseignant, dépendent du contexte institutionnel.

Le professeur a la responsabilité de s'adapter aux transformations et pour le faire, il a besoin de trouver des réponses (en lui et autour de lui). Le professeur universitaire a aussi un rôle d'enseigner et vu que « 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 » (Loiola et Tardif, 2001, p.321), le professeur devrait respecter cette responsabilité. Développer la posture professionnelle, prendre conscience de celle-ci constitue une expérience importante pour l'enseignement et l'expérience constitue « une ressource car elle permet de développer des marges de manœuvre et en même temps de se ménager pour rester en santé » (Lameul, 2016-2017, p.30).

### **3.9.3. Changements dans l'utilisation des outils technologique - médiatisation: quels changements et à quelles conditions ?**

Concernant le terme d'utilisation des outils technologiques et de médiatisation comme composante de pratique d'enseignement, nous avons retenu l'ensemble des fonctions pédagogiques et non pédagogiques que les professeurs font des médias. Les entretiens qui ont été fait ne permettent pas de comprendre de manière détaillée l'utilisation dont font les professeurs des outils technologiques. Toutefois, nous aimerions mettre en lumière certaines conditions émergentes qui ont favorisé le développement de l'utilisation.

#### **3.9.3.1. Facteurs contextuels, pédagogiques et personnels : l'influence de la conception d'apprentissage**

Comme expliqué dans notre cadre théorique, la thèse de Raby (2004) détaille, en s'appuyant sur les travaux d'autres auteurs, plusieurs facteurs qui facilitent ou freinent l'intégration des TIC. De ces facteurs, nous avons décidé d'en retenir seulement certains, qui concernent surtout les facteurs contextuels, pédagogiques et enfin personnels. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est de remarquer ces facteurs dans les discours des professeurs interrogés. Dans nos entretiens, nous n'avons pas fait de questions spécifiques sur ce thème car ce n'était pas notre objectif et nous n'avons donc pas beaucoup de détails à ce sujet. Toutefois, à notre question initiale qui traitait les changements de pratiques d'enseignement selon le point de vue des professeurs et les conditions de ces changements, nous pouvons voir qu'il y a un lien, aussi dans notre étude, entre facteurs contextuels, pédagogiques et personnels et l'utilisation des médias. Concernant les facteurs contextuels, qui concernent le temps, l'expertise, l'accessibilité, les ressources et le soutien nous avons remarqué dans le discours de tous les professeurs un lien entre le temps et la médiatisation. En effet, la Professeur A nous mentionne du temps de préparation qu'elle a du consacré à la mise à distance d'une partie du cours. Professeur C nous dit qu'il n'a pas le temps pour s'investir et comprendre comment mettre une partie du cours à distance. Professeur G nous parle de son temps en disant qu'il ne permet pas l'interaction sur le Forum par exemple, parce qu'il n'a pas le temps. Concernant l'expertise, les ressources et le soutien, il n'y a pas d'énoncés dans les discours des professeurs qui nous permettent de formuler

des conclusions concernant ce type de conditions. Nos professeurs interrogés, travaillent tous au sein de l'université de Fribourg, le contexte reste plus ou moins le même, sauf pour le professeur de Droit qui admet qu'il y a une différence d'un bâtiment à l'autre et ceci influence son utilisation de l'uniboard, par exemple.

Concernant les facteurs pédagogiques (motivation, ouverture, conception de l'apprentissage) nous avons remarqué un lien avec l'utilisation des médias. Par exemple, Professeur A qui accorde de l'importance à l'activité des étudiants, fait un usage pédagogique des médias en utilisant Moodle pour mettre une partie du cours à distance, pour développer l'apprentissage de ses étudiants. Professeur F, qui a la même conception d'apprentissage que la Professeur A, utilise beaucoup les e-mails pour permettre un échange avec les étudiants et entre les étudiants. Cet échange permet selon lui une meilleure participation au séminaire et facilite l'apprentissage. Professeur E, qui a aussi développé une conception pédo-centrée, dit explicitement qu'il met tout son cours sur Moodle pour permettre à ceux qui ne peuvent pas être présents de suivre le cours. Ces professeurs dans leurs discours voient et expriment l'opportunité d'utiliser les médias pour favoriser l'apprentissage de leurs étudiants. Professeur B, avec une perspective de développement cognitif utilise aussi Moodle comme source d'apprentissage, en mettant à disposition de ses élèves une auto-évaluation. Professeur D avec une perspective purement transmissive nous parle d'un sentiment de peur d'utiliser le Forum de Moodle pour interagir avec ses étudiants qui l'amène à ne pas l'utiliser. Nous considérons donc un lien entre les perspectives que nous avons décrites précédemment et l'utilisation que les professeurs font des médias. Ceux qui ont une perspective plutôt d'apprentissage et de développement cognitif voient l'intérêt d'utiliser les médias pour d'autres fonctions que seulement comme la mise à disposition du matériel.

Les facteurs personnels (auto-formation, la motivation et l'investissement) sont d'autres facteurs que nous avons retrouvés. Professeur A, Professeur B et Professeur E montrent un intérêt personnel et une certaine auto-formation qui les amènent à utiliser les médias de plus en plus. Tandis que le Professeur C voit l'intérêt de l'utiliser mais il n'est pas suffisamment motivé pour se former et pour s'y investir. Professeur F trouve « plus commode » d'utiliser les e-mails pour interagir plutôt que d'autres solutions. Karsenti et Larose (2001) expliquent que les TIC sont un phénomène « envahissant » qui supposent l'apport d'une valeur ajoutée à l'enseignement et qui permettent une pédagogie plus innovante grâce à une meilleure interactivité. Il y a eu sûrement un développement d'utilisation de médias par la majorité des professeurs que nous avons interrogé. Toutefois, des professeurs en font une utilisation plus innovante et efficace que d'autres. Marchand et Loisier (2003) affirment que :

On peut dire sans conteste que les TIC ont bouleversé la pédagogie sur tous les aspects. L'université n'y échappe pas. De l'enseignement traditionnel en face à face où l'enseignant

dispensait son savoir selon une dynamique verticale «du haut vers le bas», on est passé à une pédagogie horizontale dans laquelle l'étudiant est l'artisan de sa formation et où l'enseignement est soutenu par une équipe pédagogique et technique (p.418)

Ce que nous pensons, c'est que certains professeurs n'acceptent pas le bouleversement ou n'arrivent pas à s'y adapter pour différentes raisons. Cela peut se justifier par le manque de temps ou bien le manque de compétence dans l'utilisation des TIC. Ce dernier aspect nous le retenons important. Comme nous l'avons cité auparavant, la profession en tant qu'enseignant devrait être en continuel développement mais ce n'est pas le cas pour tous. Nous ressortons dans nos analyses que mêmes les professeurs qui affirment utiliser Moodle de façon pédagogique, l'ont appris de façon autonome, grâce à des interactions externes (Professeur A et Professeur E) ou pour un intérêt personnel (Professeur A, B, E). Nous ne voyons donc pas un soutien, une motivation extrinsèque de la part de l'institution. Nous pouvons donc voir que la conception à propos de l'enseignement et de l'apprentissage a de nouveau un rôle important dans le l'utilisation des médias et dans le changement de cet emploi. Comme cité auparavant, la conception que le professeur a de l'enseignement est un facteur de changement de sa propre pratique d'enseignement. Encore une fois, nous remarquons un manque réel de soutien institutionnel de la part de l'Université de Fribourg. Nous ne voyons pas celle-ci soutenir les innovations : dans les discours nous ne remarquons ni une valorisation ni une reconnaissance des pratiques d'enseignement qui incluent les TIC. Il faudrait donc à notre avis une sollicitation de la part de l'institution pour que les professeurs voient de plus en plus le progrès d'apprentissage des étudiants, de connaître comment celui-ci pourrait être soutenu à l'aide des technologies. Pour le faire, il serait bon de reconnaître ces nouvelles pratiques.

#### **3.9.4. Changement dans le mode d'accompagnement des étudiants : quels changements et quelles conditions ?**

Rappelons que les trois dimensions de la notion d'accompagnement sont la dimension cognitive, celle affective et la dimension métacognitive. La première dimension, c'est le soutien à la construction de connaissances en terme d'organisation, de conseils, etc. La deuxième c'est l'engagement de l'apprenant et le troisième c'est l'accompagnement métacognitif. Comme nous n'avons pas assez de détails pour traiter les dimensions séparément, nous ferons un discours général, en voyant surtout comment à travers les outils technologiques, Moodle surtout, les professeurs peuvent accompagner davantage leurs étudiants.

##### **3.9.4.1. Mode d'accompagnement et utilisation Moodle : dispositifs hybrides comme changements et conditions de changements ?**

Certains professeurs interrogés ont exprimé un accompagnement de plus en plus important via les outils technologiques. En effet, ce qu'il ressort de nos analyses des cas, c'est que certains professeurs ont mis en place un type d'accompagnement « à distance ». Madame A par exemple explique que les activités mises à distance sont très bien scénarisées et permettent à ses

étudiants de bien s'organiser. Professeur B parle du calendrier pour rappeler les évènements à ses étudiants et également un test d'auto-évaluation que ses étudiants peuvent faire sur Moodle. Professeur C parle des exercices et des solutions proposées sur Moodle. Professeur E souligne comment grâce à Moodle ses étudiants peuvent s'organiser.

L'accompagnement des étudiants dans tout le contexte d'école reste une préoccupation et une importance primordiale dans l'enseignement. À l'université, les tâches des professeurs sont en continuelle révision dans un contexte de massification et de diversification croissante de la population étudiante et des outils (Cornefroy & Annot, 2014). À côté des cours magistraux dans les salles, nous remarquons de plus en plus un développement des activités à distance qui accordent de l'importance à l'étudiant et à son apprentissage. Cornefroy et Annot (2014) affirment que « par la mise en œuvre de pédagogies actives, centrées sur l'étudiant, de dispositifs de prévention ou de lutte contre l'échec prématuré, ou encore d'actions visant à aider à la prise de décision pour construire des parcours, les enseignants-chercheurs sont amenés à s'éloigner des rives familières de l'enseignement magistral pour expérimenter d'autres formes d'agir professionnel » (p.11).

Nous voyons donc encore une fois, l'influence que la conception a de l'enseignement sur le développement d'une autre dimension de la pratique d'enseignement, à savoir le mode d'accompagnement. À la suite de nos analyses, nous comprenons à quel point les postures professionnelles et le développement de celles-ci vont développer des dispositifs plus ouverts, qui favorisent aussi un meilleur accompagnement.

#### **4. CONCLUSION**

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressées aux professeurs d'université, plus particulièrement aux changements qui concernent leur pratique d'enseignement et aux conditions individuelles et environnementales qui permettent ou pas ces changements. Nous avons pu voir dans un premier temps les différentes définitions de pratique d'enseignement en choisissant les composantes à retenir dans notre travail. Nous avons également défini certaines conditions de changements grâce à une revue de littérature. Après une présentation de différents concepts, nous avons construit notre grille d'analyse.

Pour le concept de pratique d'enseignement nous avons retenu la dimension de planification, de posture professionnelle, de médiatisation et de mode d'accompagnement. Pour les conditions, nous avons pris en compte les interactions, la réflexion exercée sur et dans l'action, les représentations individuelles et les conceptions des professeurs à propos de l'apprentissage et de l'enseignement. Ensuite, nous avons décidé de traiter le concept d'environnement capacitant en tant que condition externe qui favorise et accompagne les changements de la pratique

d'enseignement. Nous avons donc interrogé huit professeurs de l'Université de Fribourg qui ont une expérience d'enseignement de plus de 10 ans.

Nous avons mené des entretiens d'explicitation pour permettre aux professeurs de décrire leur pratique d'enseignement de façon spontanée afin d'identifier les changements accomplis et les conditions, individuelles et environnementales, de ces changements. Les entretiens ont été analysés cas par cas avant d'être comparés entre eux pour ressortir les points communs et les interpréter à l'aide de la théorie. Nous avons demandé aux professeurs de nous décrire un cours il y a 10 ans et de le décrire maintenant. Cela nous a permis de constater les changements survenus, les changements pas accompli et même ceux que les professeurs aimeraient faire. Nous avons donc décrit pour chaque professeur les changements réalisés et leurs conditions. Par la suite, nous nous sommes plus particulièrement focalisées sur les conditions de changements communs. Au travers de ces analyses et de leurs interprétations, nous pouvons mieux comprendre les conditions favorables au développement professionnel des professeurs.

La planification des professeurs a été modifiée du fait des changements survenus dans la structure du programme et dans le contexte universitaire, comme le processus de Bologne. En outre, nous constatons que, de manière générale, les professeurs prennent en compte les réactions et les besoins des étudiants notamment durant leur planification du cours. Cet intérêt porté aux étudiants, amène les professeurs à réfléchir et à adapter la planification des cours.

Pour continuer, à la lumière des constats énoncés auparavant, nous arrivons à identifier des points-clés pour ce qui concerne les conditions de changement au sens large de la posture professionnelle des professeurs. Tout d'abord, il émerge l'importance d'une certaine reconnaissance pour s'investir dans la tâche d'enseignement. Dans ce sens, le professeur a un rôle important, parce que c'est à travers les interactions sociales qu'ils consolident et développent la posture professionnelle. Un autre élément important, est celui de la réflexivité que le professeur porte sur et dans l'action qui permet aux professeurs de réfléchir sur leur façon d'agir afin de développer d'autres pratiques ou de consolider celles qui fonctionnent bien. Ensuite, nous avons vu le lien entre la recherche et l'enseignement ainsi que l'importance d'un environnement capacitant pour le développement de la posture des professeurs.

Nous avons également mis en lumière des résultats concernant le développement de la médiatisation et le mode d'accompagnement en montrant le rôle que les technologies ont pris durant ces dernières années dans la pratique d'enseignement des professeurs interrogés. Outre cela, nous avons souligné que l'évolution de la médiatisation et du mode d'accompagnement, dépend de la posture du professeur et de l'environnement de celui-ci.

Pour toutes les dimensions de la pratique d'enseignement, nous avons souligné le rôle des conceptions à propos de l'apprentissage et de l'enseignement, surtout en ce qui concerne la posture professionnelle. Les conceptions des professeurs au sujet de l'enseignement peuvent

favoriser ou être un obstacle dans leur développement professionnel. Nous avons également souligné l'importance de cette prise de conscience : les professeurs devraient appréhender ces conceptions pour améliorer leur pratique d'enseignement.

Pour cette raison et d'après nos résultats, nous considérons l'importance de connaître les changements et les conditions de changements de la pratique d'enseignement, en donnant beaucoup d'importance à celles liées à la posture professionnelle. Elle s'élabore dans la relation entre des croyances et des intentions qui vont orienter l'action, elle dépend des facteurs personnels et de l'interaction de ceux-ci avec les facteurs environnementaux. La posture professionnelle est un élément très important pour favoriser le développement du métier d'enseignant. Nous avons également souligné l'importance du contexte pour les changements de la pratique d'enseignement. Effectivement, l'enseignement dépend de la façon dont le professeur perçoit son enseignement, en même temps, ses pensées et sa compréhension sont influencées par l'environnement. Il y a un besoin important au niveau du soutien institutionnel pour ce développement non négligeable. Les choix personnels des professeurs face à leur mission d'enseignement et par conséquent aux activités de formation, dépendent du contexte institutionnel. Ce n'est pas le manque d'offre de formation mais plutôt un manque de valorisation de celles-ci par l'institution et, par conséquent, un manque de sollicitation de les suivre qui vont influencer les croyances, les intentions et les actions des professeurs.

Bien que la recherche nous permet de mettre en relief des conditions de changements et de répondre à notre question de recherche, nous souhaitons aussi relever certaines limites ou pistes d'amélioration pour cette étude. Au niveau méthodologique, l'entretien d'explicitation s'est révélé un outil intéressant dans le cadre de notre recherche. En effet, cet outil a permis un discours spontané en faisant ressortir les éléments qui selon les professeurs sont importants. Cependant, nous sommes conscientes des limites auxquelles se heurte cette approche. Il faut également considérer qu'interroger des individus sur leur perception d'une action à posteriori pourrait induire une distance dans leurs propos, susceptible d'induire le chercheur en erreur lors de son analyse. En d'autres mots, à travers les discours des professeurs, nous sommes dans une réalité construite et représentée par eux-mêmes plutôt que dans une réalité réelle. Cette distinction est importante à tenir en compte lors des analyses, car l'interprétation que l'on peut faire est conditionnée par ceci. Nous avons tenté de nous concentrer principalement sur l'évocation des intentions d'actions afin d'identifier les réels changements de pratique et les conditions de ceux-ci. Nous pensons qu'une technique comme l'analyse de l'activité et l'entretien d'auto-confrontation, méthodes de recueil de données qui commencent à prendre une place importante pour les recherches en sciences de l'éducation, seraient très utiles pour poursuivre la recherche. Une autre remarque critique concerne notre échantillon, en effet les différents apports ne sont pas généralisables à la totalité des professeurs en question. Plus précisément, notre échantillon ne peut pas se définir comme représentatif de la population totale des professeurs de l'Université de Fribourg. Précisons que

nous disposons d'un temps de recherche et d'un corpus de données limité. En outre, il faut considérer que chacun des professeurs témoignant dans notre étude est un cas en soi. Nous n'avons pas pris en considération le parcours académique, les expériences préalables, les types de formations suivies, le domaine enseigné, etc. Ceci fait que les multiples facettes du vécu personnel des interviewés sont susceptibles d'avoir modifié la pratique d'enseignement au fil du temps et d'avoir donc eu d'autres conditions de changements. Nos résultats ne permettent donc pas de rendre compte l'ensemble des changements et de conditions de changement dans la pratique d'enseignement des professeurs universitaires interrogés.

Malgré les limites soulevées, nous pensons que notre travail offre une bonne grille de lecture de ce que pourraient être des conditions de changement de pratique d'enseignement à l'université. D'une façon générale, nous pensons avoir relevé des données intéressantes qui concernent les changements des pratiques d'enseignements de certains professeurs et des conditions, individuelles et environnementales, de ces changements. Une meilleure connaissance de la manière dont les professeurs se fondent eux-mêmes dans leur pratique d'enseignement, notamment dans leur posture professionnelle pourrait les aider à se sentir à l'aise dans leurs pratiques professionnelles de plus en plus complexes et de plus en plus assujetties aux changements. Ce mémoire de master a ouvert pour nous des possibilités de recherche peu explorées dans le contexte universitaire. Le fait d'aborder la notion de condition de changement de pratique d'enseignement dans un contexte universitaire peut, selon nous, permettre d'offrir de nouveaux points de vue sur la profession d'enseignant et sur ses conditions de développement en montrant que celui-ci, constitue un processus autant individuel que social.

## REFERENCES

- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Université.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Albero, B., Linard, M., & Robin, J-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41201770>
- Amemado, D. (2010). Changements et évolution des universités conventionnelles sous l'influence des technologies de l'information et de la communication (TIC): le cas du contexte universitaire nord-américain. (Thèse de doctorat présentée devant la faculté de science de l'éducation). Université de Montréal, Québec.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25. Retrieved from <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=slcehighered>
- Basque, J., (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ?. *Revue Internationales des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 7-13. Retrieved from <http://www.Profetic.org/revue>
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. (Rapport à Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.) République Française: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. (Rapport de recherche pour Cognitique). Paris : Ministère de la Recherche.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63–73. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41201768>
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, (148), 75–87. Retrieved from [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_148\\_1\\_3251](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3251)

- Brun, J-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *La mobilisation des ressources humaines*, 30. DOI: 10.3917/riges.302.0079
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Belgique: De Boeck
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36.
- Charlier, B. (2013). Academic development in a Swiss university : a private or a public good ?. *Higher Education Research Network Journal*, 77-82.
- Charlier, B. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs*, (12). Retrieved from <http://journals.openedition.org/dms/1217>
- Charlier, B. (2017). *Rapport d'activité 2015-2016*. Fribourg : Centre didactique universitaire.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Belgique : De Boeck
- Clark, C., & Yinger, R. (1980). The hidden world of teaching: implications of research on teacher planning. *Research series*, (77). Retrieved from <https://education.msu.edu/irt/PDFs/ResearchSeries/rs077.pdf>
- Cussó, R. (2006). La Commission européenne et l'enseignement supérieur: une réforme au-delà de Bologne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (5), 193-214. Retrieved from <http://cres.revues.org/1170>
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 2(23), 51-72. DOI : 10.3917/savo.023.0051
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. (Rapport final Hy-Sup). Genève, Université de Genève.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription?. *Revue française de pédagogie*, (133), 101-116. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41201624>
- Fave-Bonnet, M. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78(2), 31-45. Doi:10.3917/cnx.078.0031.

- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants: l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119. <https://journals.openedition.org/formationemploi/3684>
- Fernagu-Oudet, S. (2012a). Chapitre 14: Favoriser un environnement "capacitant" dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Apprendre au travail* (pp. 200-213). Paris : Presses Universitaires de France
- Fernagu-Oudet, S. (2016). L'approche par les capabilités au prisme de la formation. In S. Fernagu-Oudet & C. Batal (Eds), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capabilités* (pp. 371-390). Lille : Septentrion
- Fichez, E. (2008). Chapitre 2: L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover ? Éléments d'analyse. In G. Jacquinot & E. Fichez (Eds.), *L'université et les TIC: Chronique d'une innovation annoncée* (pp. 51-81). Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Québec : PUQ.
- Ghozlane, S., Deville, A. & Dumez, H. (2016). Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 126,(4), 28-38. <https://www.cairn.info/revue-gerer-et-comprendre-2016-4-page-28.htm>.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. DOI [10.7202/000304ar](https://doi.org/10.7202/000304ar)
- Goigoux., R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique* 1(3), 47-69. DOI : 10.4000/educationdidactique.232
- Jacquinot-Delanaud, G. (2008). Introduction. In, G. Jacquinot & E. Fichez (Eds.), *L'université et les TIC: Chronique d'une innovation annoncée* (pp. 11-27). Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Jorro A. (2009) *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires de l'Ottawa.
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Éducatives*, (7), pp. 115-131. Retrieved from <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1413>
- Jorro, A., & Wittorki, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 4(46), 11-22. DOI [10.3917/Isdle.464.0011](https://doi.org/10.3917/Isdle.464.0011)
- Karsenti, T. et Larose, F. 2001. *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs. Presse de l'université du Québec .

- Lameul, G. (2006). Former des enseignants à distance? *Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles* (Thèse de doctorat inédit). Université de Paris 10, France.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (2), 71-94.
- Lameul, G. (2016-2017). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. (Note de Synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Bretagne, Loire, Rennes.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser: Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Editions d'Organisation Groupe Eyrolles.
- Lebrun, M. (2004). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation?*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, N., & Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa : De Boeck Université et Éditions nouvelles
- Leggett, W.P., & Persichitte, K.A. (1998). Blood, sweat, and TEARS : 50 years of technology implementation obstacles. *TechTrends*, 43(3), 33-36. Retrieved from [http://online.tarleton.edu/Home\\_files/EDTC\\_538/Week\\_2/TEARS.pdf](http://online.tarleton.edu/Home_files/EDTC_538/Week_2/TEARS.pdf)
- Leonard, P. E. & Leonard, L. (2001). The collaborative prescription : remedy or reverie ? *International Journal Leadership in Education*, 4(4), 383-399. DOI : 10.1080/13603120110078016
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27. DOI:[10.7202/1015636ar](https://doi.org/10.7202/1015636ar)
- 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. DOI : <https://doi.org/10.7202/009935ar>
- Marchand, L. & Loisier, J. (2003). L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (2), 415–437. DOI:[10.7202/011040ar](https://doi.org/10.7202/011040ar)
- Maubant P., Clénet, J. & Poisson, D. (2011). Introduction. In P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (2011), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (pp.1-9). Québec: Presses de l'Université de Québec.

- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J. (2006). *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Belgique: De Boeck Supérieur.
- Peltier, C. (2010). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Genève, Genève, Suisse.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. In *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2000). The teaching perspectives inventory (TPI). *Adult Education Research Conference*. Retrieved from: <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2207&context=aerc>
- Pratt, D. & Collins, B. (2001-2014) *The Teaching Perspective Inventory (TPI). Reflecting on Your TPI Results*. Retrieved from <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Montréal.
- Rege Colet, N. (2006). Présentation. In N. Rage Colet et al. *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 81-82). Louvain-la-Neuve. Belgique: De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc, L. & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolarisés : exploration conceptuelle et illustrations. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Eds.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 139-164). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec
- Sarremejane, P. & Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education*, 46(2), 285–301. DOI:10.7202/1006440ar
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques, collection formation des maîtres.
- Tochon, F. V. (1992). À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?-Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 99(1), 89-113. DOI : 10.3406/rfp.1992.1328
- Yinger, R. (1980). A Study of Teacher Planning. *The Elementary School Journal*, 80(3), 107-127. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001636>
- Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'Éducation*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.

- Vander Borght, C. (2010). Préface. In B. Raucet., C. Verzat., & L. Villeneuve. (Eds.), *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 5-6). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. DOI:10.3917/dbu.rauce.2010.01.0005.
- Vermersch, P. (1991). *L'entretien d'explicitation*. Les cahiers de Beaumont, (52), 63-70.
- Vermersch, P. (1992). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de pédagogie*, (1), 89-128. Retrieved from [http://www.jstor.org/stable/41201624?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/41201624?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique* 6(1), 9-46.
- Wittorski, R. (1997). Evolution de la formation et transformation des compétences des formateurs. *Education permanente*, 132, 59-72.

## 5. ANNEXES

### Annexe 1 : Consentement éclairé

Maria Ruberto 2017

Consentement éclairé - Mémoire

#### Consentement éclairé – Travail de master

Le projet de recherche de ce travail de master en Science de l'Éducation implique la récolte de données auprès des professeurs de l'Université de Fribourg. Les participants aux entretiens sont priés de lire attentivement ce consentement éclairé et de signer le formulaire qui suit.

##### **Objectif général du projet de recherche**

Cette recherche est menée dans le cadre d'un travail de master en Science de l'Éducation qui vise à étudier les pratiques d'enseignement, leurs éventuels changements ainsi que les conditions de ces changements à partir d'entretiens.

##### **1. Procédure de collecte des données**

Les participants acceptent de rencontrer le chercheur pendant environ une heure durant le mois d'octobre 2017. Cette rencontre aura lieu dans le bureau du professeur interrogé. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un dictaphone, puis retranscrit. Le chercheur s'engage à supprimer les enregistrements une fois la retranscription terminée.

##### **2. Anonymat et confidentialité**

Le chercheur s'engage à assurer l'anonymat du participant. Une fois les données retranscrites, toutes informations qui permettraient de reconnaître le participant seront modifiées ou supprimées (noms, prénoms, lieux, nom d'institutions,...) de manière à garantir l'anonymat du professeur. Les transcriptions contiendront donc les informations modifiées et, par souci de confidentialité, seul le comité d'expertise à la validation du travail de master aura accès aux retranscriptions. Le travail final, mis à disposition à la bibliothèque de l'Université de Fribourg, ne contiendra pas les retranscriptions des entretiens. Si dans le travail le chercheur devrait citer certaines parties de l'entretien, il s'assurera que ces parties ne contiennent pas des traces pour identifier l'interviewé.

##### **3. Informations sur les données collectées**

Les données récoltées porteront sur la pratique d'enseignement des professeurs. Le chercheur s'engage à ne porter aucun jugement de valeurs sur le discours du participant. L'informateur est libre de ne pas divulguer les informations qu'il préfère garder pour lui. Il s'engage toutefois à garder un discours proche de sa réalité et à ne pas inventer des informations.

##### **4. Avantages et risques pour les participants**

Cette recherche offre au participant de réfléchir sur sa propre pratique d'enseignement et sur les éventuels changements qui ont eu lieu. Aucun risque particulier n'est à signaler.

##### **5. Communication des résultats**

Le participant sera informé par email en cas de communication des résultats en dehors du cadre universitaire.

**ENGAGEMENT DU/DE LA PARTICIPANT-E**

J'accepte de participer à un entretien de recherche pour le mémoire de Mme Maria Ruberto et je donne ma permission pour :

- Utiliser les données issues des entretiens à des fins scientifiques, sachant que l'anonymat et la confidentialité seront respectés.

J'ai choisi de participer de manière volontaire à cette recherche et je donne mon accord conformément au consentement éclairé ci-joint

Prénom et nom : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date (jj/mm/aaaa) : \_\_\_\_\_

**ENGAGEMENT DU CHERCHEUR**

Je m'engage personnellement à agir en conformité avec la charte éthique du département des Science de l'éducation de Fribourg et avec le consentement éclairé ci-joint.

Je m'engage aussi à donner une copie de cette feuille de consentement au/à la participant(e)

Prénom et nom : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date (jj/mm/aaaa) : \_\_\_\_\_

## Annexe 2 : Guide d'entretien

### GUIDE D'ENTRETIEN

Bonjour,

Je vous remercie de m'avoir reçu aujourd'hui et de me consacrer du temps. L'entretien fait partie de mon travail de master qui analyse les changements éventuels des pratiques d'enseignement des professeurs de l'Université de Fribourg. En particuliers, je serais intéressée à connaître, d'après vos représentations, les conditions de ces changements. Tout ce qui sera dit au cours de cet entretien restera absolument confidentiel et les analyses ne permettront pas de vous reconnaître et à ce propos je commence l'entretien par vous faire signer le consentement éclairé qui atteste en effet l'anonymat et la confidentialité.

Dans mon dernier e-mail, je vous ai demandé de choisir un enseignement donné il y a 10 ans et qui vous donnez encore aujourd'hui.

Question : Est-ce que vous pouvez commencer par me décrire de façon détaillée le cours il y a 10 ans et décrire par la suite le cours d'aujourd'hui ?

*Notes, questions, aspects importants*

### **Questions de relances**

- *Comment planifiez vous votre cours il y a 10 ans et comment le planifiez vous actuellement ?*
- *Qu'est-ce que c'est un bon enseignant pour vous ?*
- *Quel type des technologies utilisiez à l'époque et quelles technologies aujourd'hui?*
- *Est-ce que vous avez l'impression que votre rôle d'enseignant a été modifié ?*
- *Est-ce que aujourd'hui vous voyez une différence des ressources mises à disposition ?*
- *Dans quels moments vous mettez du temps à la réflexion dans votre enseignement ?*

*Je, soussignée Maria Ruberto, déclare sur l'honneur avoir rédigé mon mémoire de Master seule et sans aide extérieure non autorisée.*

Maria Ruberto