

Les chargés de TD/TP ont-ils tous les mêmes inquiétudes avant leurs premières interventions face aux étudiants ?

Joëlle Demougeot-Lebel & Cathy Perret¹

Résumé

Cet article s'intéresse aux inquiétudes d'enseignants universitaires débutants avant leurs premiers cours, en tenant compte de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Il s'appuie sur une étude empirique réalisée auprès de jeunes chargés de TD/TP de l'université de Bourgogne. Celle-ci montre que la quasi-totalité des jeunes enseignants ont des inquiétudes concernant la préparation de leurs interventions devant les étudiants. Certaines préoccupations sont largement partagées par tous. D'autres inquiétudes sont liées aux représentations des jeunes enseignants. L'inquiétude relative à l'organisation de la participation des étudiants apparaît avant tout une préoccupation de ceux ayant les conceptions plus centrées sur l'apprenant.

Durant leur formation doctorale, certains doctorants ont l'opportunité d'occuper des fonctions d'enseignant à l'université. Les quelques heures d'enseignement (le plus souvent des Travaux Dirigés et/ou Travaux Pratiques) qui leur sont attribuées sont souvent source d'inquiétudes. Enseignants débutants ils doivent affronter, seuls le plus souvent, les interrogations et difficultés inhérentes au métier d'enseignant. Hormis pour les allocataires-moniteurs qui peuvent suivre des formations assurées par le Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES), leur formation pédagogique se constitue donc en général « sur le tas », par imitation d'enseignants plus expérimentés, ou au contraire par rejet de certains modèles subis durant les années d'études. Durant cette période qualifiée de « survie » et estimée entre trois et cinq ans (Kugel, 1993) où ils procèdent par tâtonnements, leurs appréhensions et inquiétudes sont grandes.

Depuis de nombreuses années, des recherches s'intéressent aux conceptions des enseignants du supérieur à propos de l'enseignement et, de manière moins marquée, à propos de l'apprentissage (Fox, 1983 ; Ramsden, 1993 ; Samuelowicz & Bain, 1992 ; Gow & Kember, 1993 ; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994). Elles nous éclairent sur les différentes conceptions possibles de l'enseignement et de l'apprentissage, et nous permettent de savoir que, selon la façon dont ils envisagent l'enseignement ou l'apprentissage, les choix pédagogiques des enseignants sont différents. On peut supposer que les réflexions préalables à l'organisation de leurs cours ne sont pas non plus les mêmes. Pour les moins expérimentés, on peut alors penser que les inquiétudes concernant la préparation de leurs interventions devant les étudiants sont liées à de telles conceptions.

Cet article a pour objectif d'étudier les inquiétudes de doctorants, débutants en enseignement, au regard de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'appuie sur une analyse empirique réalisée à partir d'informations collectées auprès de jeunes chargés de TD/TP ayant

¹ Joëlle Demougeot-Lebel, Responsable de l'Innovation Pédagogique, CIPE, Université de Bourgogne - Cathy Perret Responsable de l'Évaluation des Enseignements, CIPE - IREDU, Université de Bourgogne.

suivi une formation pédagogique proposée par le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE). Dans un premier temps, nous présentons des éléments de la littérature pour mieux appréhender les conceptions des enseignants. La deuxième partie est consacrée à la présentation des données et de la méthodologie utilisées dans cette étude. Nous présentons ensuite les « conceptions types » à l'entrée en formation et leurs liens avec les inquiétudes des jeunes enseignants universitaires. Enfin, les résultats sont discutés dans la dernière partie

1. Cadre théorique

Au préalable, il paraît nécessaire de préciser ce que nous entendons par *conception* dans ce travail. Kember (1997) note que les termes utilisés sont parfois interchangeables et comprennent les conceptions, les représentations, les croyances, les approches ou encore les intentions². Nous avons retenu le sens de conception comme « une attitude mentale, fruit de l'expérience antérieure de l'apprenant, qu'il met en œuvre afin d'interpréter et d'appréhender la réalité » (Langevin, 2007). Ces conceptions, inconscientes le plus souvent, se rapportent à la fois aux savoirs, aux aptitudes et aux représentations. Par conséquent, elles peuvent agir comme des cadres de référence dans nos actions. Dans le cas des enseignants universitaires, celles-ci influent directement sur la façon dont ils s'acquittent de leur tâche d'enseignement, les choix pédagogiques qu'ils privilégient face aux étudiants et, de fait, des « types d'apprentissage qu'ils peuvent induire chez leurs étudiants » (Donnay et Romainville, 1998).

■ Les conceptions de l'apprentissage

Dans leurs travaux sur les conceptions de l'apprentissage, plusieurs auteurs (Saljo, 1979 ; Ramsden, 1993 ; Marton, Dall'alba et Beaty 1993) proposent de catégoriser l'apprentissage en six rubriques déterminées selon une « hiérarchie » allant de la simple accumulation de connaissances à la transformation personnelle :

1. Apprendre, c'est augmenter ses connaissances. L'apprentissage est perçu comme une accumulation des connaissances sans que soit envisagé d'articulation entre elles et de réflexion quant à l'usage qui peut en être fait ;
2. Apprendre, c'est mémoriser et restituer. À la différence de la première catégorie, il est ici fait mention de l'utilisation des connaissances, mais celle-ci n'est envisagée que dans un but précis de restitution, à des fins de preuve, tel que passer un examen ;
3. Apprendre, c'est appliquer des éléments d'information qui ont préalablement été stockés, en fonction de ses besoins actuels ou futurs ;
4. Apprendre, c'est comprendre la signification des concepts afin de percevoir mieux la réalité ;
5. Apprendre, c'est interpréter les connaissances de façon nouvelle, voir les choses de manière différente, restructurer sa pensée ;
6. Apprendre c'est « l'évolution de sa personnalité » : un processus au cours duquel l'apprenant évolue et se perçoit comme ayant évolué.

Les niveaux 1 à 3 définissent l'apprentissage essentiellement comme une accumulation de connaissances, qu'il s'agit d'acquérir et de reproduire. Ils se réfèrent plutôt aux modèles transmissifs de l'apprentissage. Dans ces modèles, les étudiants se concentreraient par exemple sur la reproduction d'un savoir, sa restitution et son application, et développeraient un apprentissage dit « en surface » (Kember, 1997). À l'opposé, les niveaux 4 et 5 définissent l'apprentissage comme la construction de sens, permettant à l'apprenant d'intégrer de nouvelles informations au sein de son propre cadre conceptuel. Le postulat est que les savoirs ne se transmettent pas, mais se construisent par l'activité de l'apprenant. Il est communément admis qu'une approche de ce type dit « en profondeur » est plus susceptible d'être liée à la qualité des apprentissages qu'une approche « en surface ».

² Les auteurs pourront être amenés à utiliser l'un ou l'autre de ces termes tout en privilégiant « conception ».

Finalement, selon ses conceptions de l'apprentissage, un enseignant peut choisir d'adopter une méthode d'enseignement avec l'intention de transmettre l'information aux étudiants ou à l'inverse une stratégie qui les aide à mieux percevoir les phénomènes qu'ils étudient et à changer leur vision du monde. Certes, ces travaux sur les conceptions de l'apprentissage s'appuient principalement sur des enquêtes menées auprès d'étudiants. Nous faisons cependant l'hypothèse que notre public, dont nous rappelons qu'il est encore étudiant (doctorant) et n'enseigne que de manière ponctuelle, aurait des conceptions proches de celles relevées par les différents travaux cités.

■ *Les conceptions de l'enseignement*

Au-delà d'une définition primaire – à savoir qu'il s'agit d'une activité intentionnelle, qui se déroule en contexte et qui vise une transformation de l'apprenant – il existe des conceptions diverses de l'enseignement chez les enseignants. Des études ont cherché à les inventorier puis les catégoriser (Fox, 1983 ; Samuelowicz & Bain, 1992 ; Gow & Kember, 1993 ; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994 ; Ramsden, 1998). Les diverses typologies proposées par ces auteurs nous permettent cependant de considérer d'une part des enseignants qui conçoivent l'enseignement comme un processus de transmission d'un savoir, et à l'autre extrême, et d'autre part ceux qui conçoivent l'enseignement comme une aide pour que les étudiants apprennent (Loiola & Tardif, 2001). Kember (1997) adopte l'idée d'un continuum qui va d'une approche centrée sur le professeur et le contenu à une approche centrée sur l'apprenant et ses apprentissages : du « pourvoyeur d'informations au facilitateur d'apprentissage » (Donay et Romainville, 1996).

Dans le premier cas « Teacher-centered/content-oriented » (Kember, 1997), l'enseignement est vu comme une transmission (de savoirs, méthodes, outils) et les étudiants sont plutôt considérés comme des récepteurs passifs dont on attend qu'ils reproduisent correctement les informations délivrées par l'enseignant. Leurs apprentissages sont dans ce cas directement liés à leurs capacités intrinsèques, leur travail ou encore leur motivation. Les enseignants qui conçoivent l'enseignement comme la transmission des connaissances sont plus susceptibles d'adopter une approche centrée sur l'enseignement (Samuelowicz & Bain 1992 ; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994 ; Kember 1997 ; Kember & Kwan 2000). Dans le second cas, à l'autre extrême du continuum, « Student-centered/learning-oriented » (Kember, 1997), les étudiants sont considérés comme actifs, responsables de leurs apprentissages et l'enseignement est vu comme un accompagnement pour faciliter le développement intellectuel et l'autonomie de l'étudiant. Les enseignants qui conçoivent l'enseignement de cette manière sont plus susceptibles d'adopter une approche centrée sur l'apprenant (Samuelowicz & Bain 1992 ; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994 ; Kember 1997 ; Kember & Kwan 2000).

Il pourrait être réducteur de résumer les diverses conceptions de l'enseignement supérieur à ces deux extrêmes, l'un davantage « magistro-centré », l'autre « pédo-centré » (Frenay, 2006). D'autant que les méthodes et stratégies d'enseignement à l'université peuvent varier d'un contexte à l'autre (Samuelowicz & Bain 1992). Mais Kember et Kwan (2000) ont montré que les représentations des enseignants restent stables, même quand ils utilisent diverses méthodes pédagogiques, et qu'une prédominance d'approches centrées sur l'enseignant et le contenu prévaut chez les enseignants universitaires. Ce qu'ils expliquent par une absence de formation pédagogique, l'imprégnation de l'expérience étudiante passée et par les fortes influences des contextes disciplinaires et institutionnels.

C'est dans ce contexte, où les conceptions des enseignants marquent fortement leurs pratiques, que doivent se développer professionnellement les jeunes enseignants. Quelles sont leurs « peurs » avant leurs premiers cours ? Un lien pourrait-il être établi entre inquiétudes préalables et conceptions ? En fonction des représentations qu'ils ont de l'enseignement et de l'apprentissage, ont-ils des appréhensions différentes ?

2. Données et choix méthodologiques

Depuis 2005, le CIPE propose à tous les jeunes chargés de TD/TP volontaires, une formation au métier d'enseignant. Dans ce cadre, un recueil d'informations est systématiquement organisé. Celui-ci comporte de nombreuses questions dont les inquiétudes pour la préparation des interventions devant les étudiants :

« Pour la préparation de vos premières interventions auprès des étudiants, quelles sont ou ont été vos inquiétudes ?

- La préparation du plan du cours
- La maîtrise du contenu du cours
- L'étendue du sujet à couvrir
- La relation avec les étudiants (les intéresser et les motiver)
- L'organisation de la participation des étudiants
- Savoir s'adapter aux niveaux des étudiants
- Peur de l'erreur / de ne pas savoir répondre aux questions
- Être clair
- La gestion du temps
- Autres, précisez..... »

Pour ce qui est des conceptions de ces jeunes enseignants, notre étude s'appuie sur une série d'informations récoltées via des questions ouvertes au tout début de la première journée de formation : 1) « quelle définition donnez-vous d'apprendre ? » ; 2) « quelle définition donnez-vous d'enseigner ? » ; 3) « selon vous, qu'est-ce qui aide les étudiants à apprendre ? ». En outre, les participants doivent cocher cinq qualités associées à un « bon enseignant » parmi 15 choix possibles.

Notre étude prend en compte 55 chargés de TD/TP non titulaires ayant suivi l'intégralité de la formation, soit 25 hommes et 30 femmes. Ils sont tous docteurs ou doctorants, à l'exception de deux personnes inscrites en Master. En raison du caractère pluridisciplinaire de l'université de Bourgogne, on compte 10 personnes des sciences et techniques, 21 des sciences de la vie et de la terre, et de la santé (médecine et pharmacie) et 24 des sciences humaines, langues et droit. Aucun des participants n'a affirmé ne pas vouloir devenir enseignant-chercheur. Tous donnent cours l'année de la formation ou ont donné cours l'année précédente. Afin de connaître les conceptions initiales, les réponses aux quatre questions font l'objet d'un codage précis permettant un traitement statistique appréhendant la diversité des réponses. Chaque question a ainsi donné lieu à la création de variables. Pour chaque individu, chaque variable créée prend la valeur 0 si la réponse donnée ne permet pas de repérer le thème correspondant, la valeur 1 si la réponse donnée permet de repérer une fois le thème correspondant et N si ce thème est donné N fois dans la réponse. Les réponses ouvertes ont toutes été étudiées empiriquement par deux personnes en s'appuyant sur une analyse de contenu.

La première question « Quelle définition donnez-vous d'apprendre ? » est une question ouverte. Les réponses ont été analysées et codées à partir des catégories de Marton, Dall'alba. & Beaty (1993) selon la « hiérarchie » précédemment présentée et permettant de créer six variables : Augmenter ses connaissances ; Mémoriser ; Reproduire/appliquer ; Comprendre ; Interpréter les connaissances de façon nouvelle ; Changer en tant que personne. Deux autres variables ont été produites à la suite de la lecture des réponses : une variable relative aux expressions d'émotions (apprendre c'est : difficile, un plaisir, une obligation...) et une variable relative à tout ce qui ne pouvait être attribué dans les catégories précédentes.

La deuxième question « Quelle définition donnez-vous d'enseigner ? » est également une question ouverte. Nous avons vu que les nombreux travaux sur le sujet (Fox, 1983 ; Ramsden, 1993 ; Samuelowicz et Bain, 1992 ; Gow & Kember, 1993 ; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994) permettaient d'établir un continuum de multiples conceptions entre « Teacher-centered/content-oriented » et « Student-centered/learning-oriented » (Kember, 1997). Le choix fait ici a été de se référer seulement à ces deux extrêmes : le modèle centré sur l'enseignant (transmettre des

connaissances) et le modèle centré sur l'apprenant (guider, accompagner / créer des conditions favorables pour l'apprenant). Chaque modèle a donné lieu à la création d'une variable.

La troisième question interroge sur les qualités associées à un « bon enseignant ». Des travaux (Des Lierres & al., 1988) proposent une classification en deux catégories : 1) valeurs et personnalité de l'enseignant identifiées dans notre étude sous le type « Qualités personnelles », et 2) compétences pédagogiques identifiées dans notre étude sous le type « Stratégies et moyens pédagogiques utilisés ». A également été intégrée une troisième catégorie nommée « Rapport avec les étudiants ». Ainsi pour « Cochez cinq qualités associées à un bon enseignant », les participants ont 15 possibilités parmi :

- cinq items entrant dans le type « Qualités personnelles » : Est clair, synthétique / Est passionné, enthousiaste / Fait preuve de patience / Intéresse, stimule les étudiants / Se montre dynamique et créatif ;
- cinq items entrant dans le type « Rapport avec les étudiants » : Accepte de ne pas tout connaître / Est intéressé par les étudiants / Instaure le dialogue / Partage ses connaissances avec les étudiants / Respecte les étudiants ;
- et cinq items entrant dans le type « Stratégies et moyens pédagogiques utilisés » : Adapte son enseignement aux connaissances préalables des étudiants / Informe des objectifs du cours (les connaissances à acquérir) / Informe des conditions d'évaluation / Met en place des activités diverses / Relie le cours à la pratique professionnelle.

Quatre variables ont été créées à partir de cette troisième question : 1) qualités personnelles, 2) rapport avec les étudiants, 3) stratégies et moyens pédagogiques utilisés ; 4) autres. Cette dernière a été créée pour intégrer les remarques des participants : elle peut prendre la valeur 0 si aucune remarque n'a été faite ou 1 si par exemple les participants ont noté « un ensemble de tout cela ».

À la dernière question « Selon vous qu'est-ce qui aide les étudiants à apprendre ? », les réponses des participants ont été répercutées dans quatre variables : « Responsabilité centrée sur l'enseignant », « Responsabilité centrée sur l'étudiant » « Conditions de travail », « Autres thèmes ».

Notre ambition est de réaliser une analyse des inquiétudes des enseignants débutants au regard de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Celle-ci s'appuie sur une étude empirique menée en plusieurs étapes. Tout d'abord, cette analyse ne peut être faite sans avoir auparavant établi quelques constats : quelles sont les conceptions des chargés de TD/TP ? Comment s'articulent-elles en ce qui concerne l'enseignement, les enseignants et l'apprentissage ? Compte tenu de leur caractère multidimensionnel, il est utile de recourir à l'analyse factorielle pour synthétiser les différents aspects et en dégager des « profils types ». Pour ce faire, nous recourons à une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM). Pour ensuite étudier les différents types d'inquiétudes des jeunes enseignants selon les « profils types » déterminés, les informations sur les inquiétudes sont introduites en variables supplémentaires dans l'ACM (elles sont représentées sur les axes sans avoir contribué à la formation de ces axes).

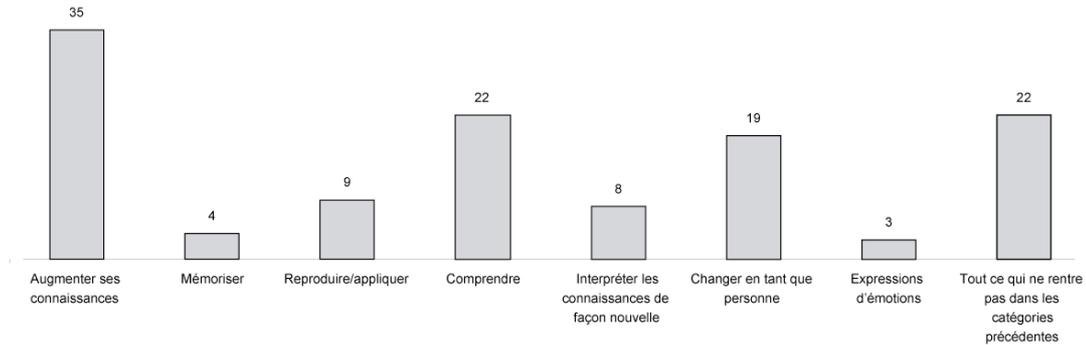
3. Résultats

■ *Les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement des jeunes enseignants*

Cette étape de l'analyse souligne le caractère multidimensionnel des conceptions initiales de ces jeunes enseignants universitaires. Ainsi, ils utilisent en moyenne deux dimensions pour qualifier l'apprentissage. Le plus fréquemment, le fait d'apprendre est associé à une augmentation des connaissances (35 personnes). Vient ensuite le fait de comprendre (22 personnes) et le fait de changer en tant que personne (19 individus). Ils sont plus rares à concevoir l'apprentissage

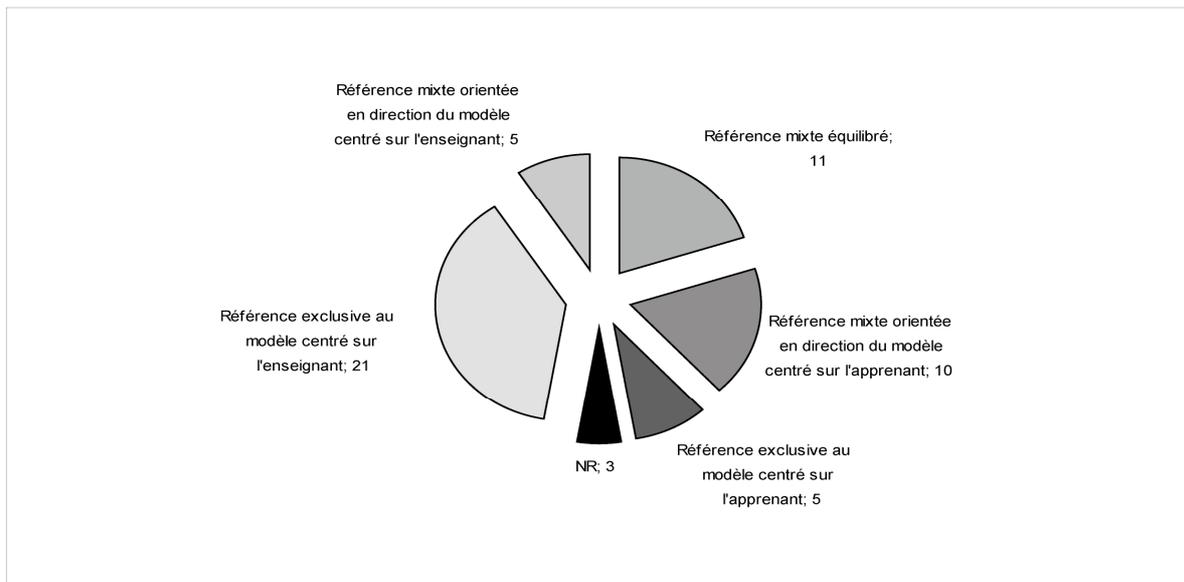
comme un exercice de reproduction et d'application ou encore d'interprétation des connaissances sous une forme nouvelle. Une plus faible proportion encore considère qu'apprendre c'est mémoriser (cf. graphique 1). Enfin, ne négligeons pas que 22 assistants proposent des éléments variés non pris en compte par notre catégorisation.

Graphique 1 - « Quelle définition donnez-vous d'apprendre ? »



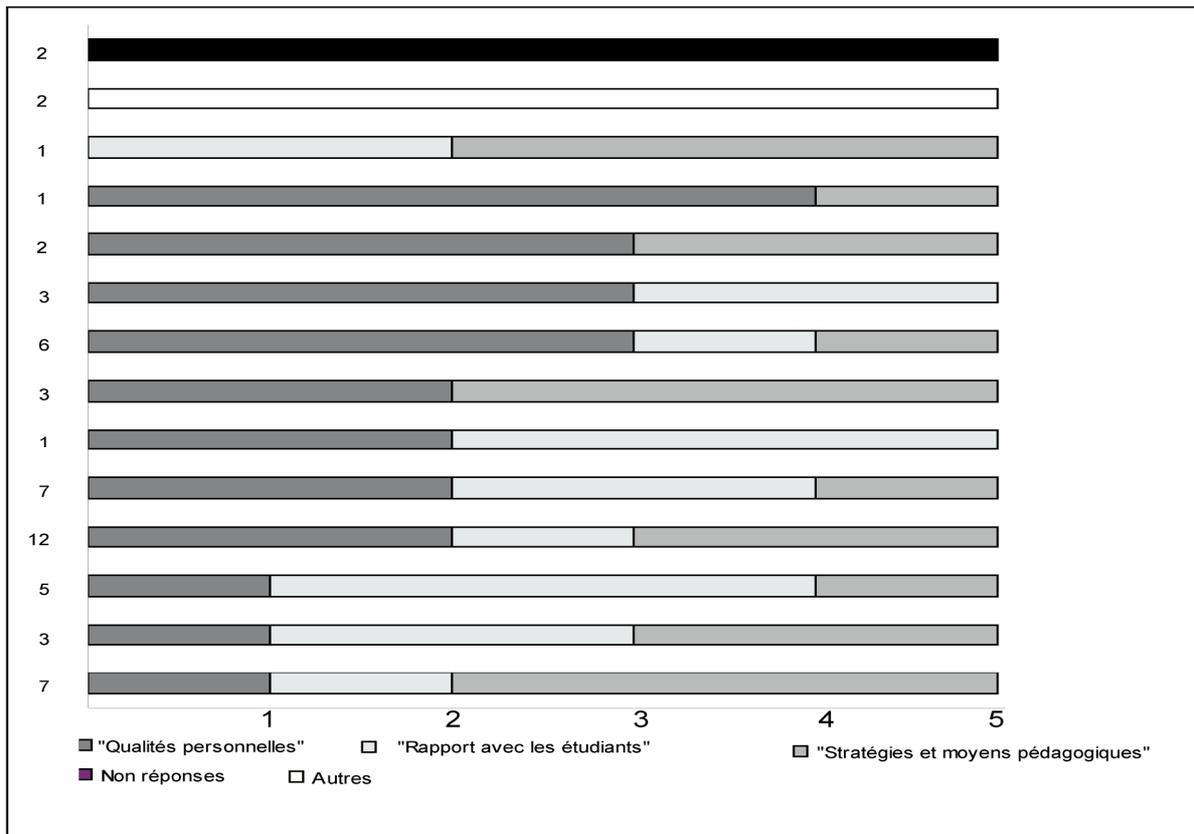
Pour définir l'enseignement, 21 chargés de TD/TP se réfèrent exclusivement au modèle centré sur l'enseignant (faire passer des connaissances) et cinq exclusivement au modèle centré sur l'apprenant (guider, accompagner / créer des conditions favorables). Mais plus de la moitié des assistants (26) donne une définition qui associe les deux types de modèles se situant donc quelque part sur le continuum décrit par Kember (1997) (cf. graphique 2).

Graphique 2 - « Quelle définition donnez-vous d'enseigner ? »



Lorsque les répondants doivent se prononcer sur les qualités associées à un bon enseignant, seules cinq personnes ne font pas référence à des qualités personnelles, quand huit ne se réfèrent pas aux stratégies et moyens pédagogiques qu'il utilise et 10 aux rapports qu'ils entretiennent avec les étudiants. Aucune personne ne considère les qualités d'un bon enseignant sous un seul angle. En fait, dans huit cas sur dix, les enseignants mixent les trois dimensions (42 personnes) et dans deux cas sur dix ils associent deux dimensions. Ainsi, il existe 14 types de réponses à cette question (cf. graphique 3).

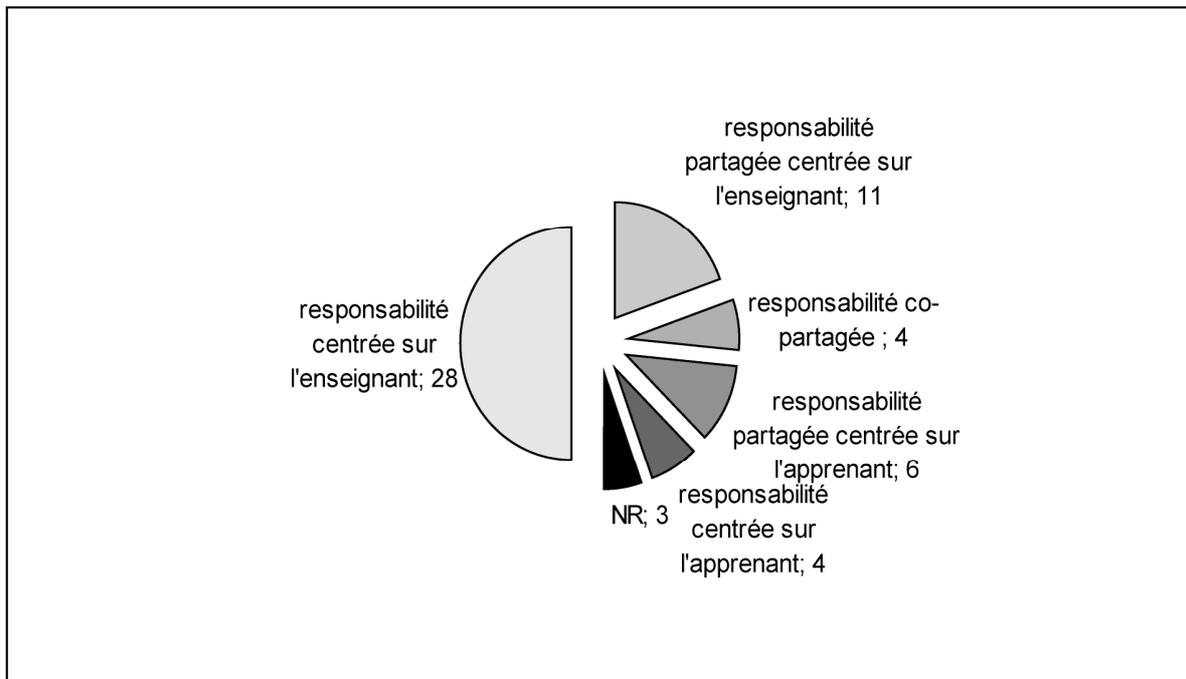
Graphique 3 - « Cinq qualités d'un bon enseignant »



Note de lecture : à droite figure le nombre de personnes ayant associé les qualités d'un bon enseignant selon le type considéré. Les chiffres de 1 à 5 sur l'axe des abscisses permettent de connaître comment les différentes dimensions ont été associées par les jeunes enseignants.

Enfin pour « ce qui aide les étudiants à apprendre », 49 enseignants sur 55 considèrent que, d'une manière plus ou moins importante, les apprentissages des étudiants sont de la responsabilité de l'enseignant. Et 26 sur 55 estiment que l'étudiant a une part de responsabilité plus ou moins forte dans ses apprentissages. En fait, plus de la moitié jugent que les apprentissages des étudiants sont liés uniquement à l'enseignant. Quatre pensent que les apprentissages des étudiants sont seulement du fait des étudiants. Et enfin, 21 optent pour une responsabilité de l'apprentissage partagée entre enseignant et étudiants. Cette responsabilité partagée est ainsi la deuxième définition donnée par les jeunes enseignants. Parmi ces derniers, on compte 11 personnes où le modèle dominant est celui de la responsabilité centrée sur l'enseignant, six où domine une conception centrée sur l'apprenant et quatre ayant une vision « égalitaire » (cf. graphique 4).

Graphique 4 - « Selon vous qu'est-ce qui aide les étudiants à apprendre ? »



Pour aller au-delà de ces constats et obtenir une représentation synthétique des conceptions, une nouvelle analyse des données est réalisée grâce à l'ACM (analyse des correspondances multiples).

Le premier axe de l'ACM spécifie différents types de conceptions relatives à l'enseignement (acte d'enseigner, qualités d'un bon enseignant) en les associant à ce qui aide les étudiants à apprendre. Il permet de déterminer deux « profils » à l'entrée en formation :

1) des enseignants ayant une vision de l'enseignement plutôt centrée sur l'apprenant et qui considèrent que ce ne sont pas ses stratégies pédagogiques ou ses qualités personnelles qui font un bon enseignant mais plutôt les rapports que celui-ci entretient avec les étudiants. Pourtant, ils estiment que ce qui aide les étudiants à apprendre n'est pas de la responsabilité de l'étudiant. Ils pensent également qu'apprendre ce n'est pas augmenter ses connaissances.

2) pour les autres, qui ont une perception de l'enseignement plutôt centrée sur l'enseignant où l'apprenant est totalement absent, les stratégies pédagogiques utilisées apparaissent comme des qualités importantes d'un « bon enseignant ». Avant tout l'apprentissage est une augmentation des connaissances. Pour eux, les facteurs qui aident les étudiants dans leurs apprentissages ne relèvent pas de la responsabilité de l'enseignant mais de celle de l'étudiant.

Le second axe de l'ACM renvoie aux différentes conceptions initiales de l'acte d'apprendre en les associant aux qualités d'un bon enseignant :

1) pour les uns, l'apprentissage est perçu comme le fait de savoir reproduire ou appliquer et même interpréter, mais pas comme une augmentation de connaissances. A cette définition est associé le fait qu'être un bon enseignant dépend de différentes qualités personnelles et des stratégies et méthodes pédagogiques employées. L'enseignement est conçu en se référant à un modèle à la fois centré sur l'apprenant et sur l'enseignant, et ce qui aide les étudiants à apprendre relève d'une co-responsabilité partagée entre les étudiants et l'enseignant.

2) À l'opposé, d'aucuns considèrent que l'apprentissage est une augmentation des connaissances. Ici, l'enseignement est extrêmement magistro-centré. La responsabilité des apprentissages étudiants est le fait de l'enseignant. Les qualités d'un « bon enseignant » ne sont pas liées aux stratégies et méthodes pédagogiques utilisées mais aux rapports entretenus avec les étudiants.

■ *Des conceptions structurées par l'expérience et le projet professionnel*

Notre étude concerne de jeunes enseignants issus de différentes disciplines. Parmi ces personnes, 42 ont le projet de devenir enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur, 10 ne savent pas encore si tel est leur projet, 3 n'ont pas répondu à cette question et aucun des participants à la formation n'a affirmé ne pas vouloir devenir enseignant-chercheur. Parmi les premiers, l'intérêt pour l'enseignement est notable. En effet, 15 personnes déclarent être plus intéressées par l'enseignement et 13 par l'enseignement et la recherche contre seulement 11 qui sont seulement intéressées par la recherche (3 personnes n'ont pas explicité leurs motivations).

En ce qui concerne leurs expériences d'enseignement, tous donnent cours l'année de la formation ou ont donné cours l'année précédente. 20 assument même des cours magistraux. 14 ont déjà exercé des fonctions d'ATV ou ATER les années précédentes leur inscription à la formation du CIPE. Au final, seuls 10 n'ont jamais eu une expérience d'enseignement quelle qu'elle soit.

La moitié assure au moins un cours qu'ils ont suivi comme étudiants durant leur cursus (28 personnes). Par ailleurs, pour seulement 20 personnes, les cours dont ils ont la charge sont en grande partie ou complètement organisés et préparés par d'autres enseignants. Une grande partie (42 sur 55 personnes) déclare avoir déjà rencontré l'équipe pédagogique ou les enseignants responsables des cours. A cette occasion, la quasi-totalité a évoqué des points liés à l'organisation fonctionnelle de leur travail (horaires, lieux, etc.) (39 personnes) et à l'organisation pédagogique de leur travail (38 personnes). Plus des deux-tiers ont discuté du contenu exact, du plan du cours (calendrier, échéancier) (29 personnes) et plus de la moitié du public étudiant (27 personnes) des modalités d'évaluation des apprentissages des étudiants (26 personnes). Dans un cas sur deux, ils ont évoqué les objectifs pédagogiques du cours (23 personnes), les supports utilisés (lectures complémentaires, bibliographies, usages des NTIC) et le type d'activités à mettre en œuvre (exposés, travail en équipe, etc.) (21 personnes). Seuls 6 participants à la formation ont évoqué des questions relatives aux modalités d'évaluation de leur enseignement

Plusieurs questions ont surgi : est-ce qu'il existe des conceptions « de filière » ? Les conceptions de ces enseignants débutants sont-elles différentes en fonction de leur expérience d'enseignement ? Ou selon leur projet professionnel ? Ou encore selon le type d'enseignement qu'ils assurent ? Ou selon qu'ils sont autonomes dans la préparation de leurs cours ? Pour répondre à ces questions et ainsi apprécier les différents types de conceptions au regard des caractéristiques des enseignants, nous complétons notre analyse en introduisant des informations sur les enseignants comme éléments supplémentaires dans l'ACM. Ont ainsi été étudiés : la filière d'études, la nature des expériences d'enseignement, le projet professionnel des jeunes enseignants, le fait qu'ils assurent ou non des cours magistraux ou des cours organisés par d'autres enseignants ou encore des cours qu'ils ont suivis comme étudiants.

L'un des premiers résultats notables est l'absence de relations entre les conditions d'enseignement des jeunes chargés de TD/TP et les « conceptions types » mises à jour dans notre analyse. En revanche, il apparaît que ceux qui ont eu une expérience d'enseignement comme ATER développent des conceptions relatives à l'enseignement donnant une place plus importante à l'apprenant ; ils estiment également que la responsabilité des apprentissages des étudiants est partagée entre ceux-ci et l'enseignant ; ils conçoivent que les qualités d'un « bon enseignant » sont liées aux stratégies et méthodes pédagogiques qu'ils emploient. Le plus souvent, ils perçoivent l'apprentissage comme le fait de savoir reproduire ou appliquer et même interpréter.

Il ressort que les effets des groupes disciplinaires existent sur le deuxième axe de l'ACM. Ainsi, les jeunes enseignants de sciences et techniques se distinguent par leur conception de l'enseignement magistro-centrée et une conception de l'apprentissage perçu comme une simple

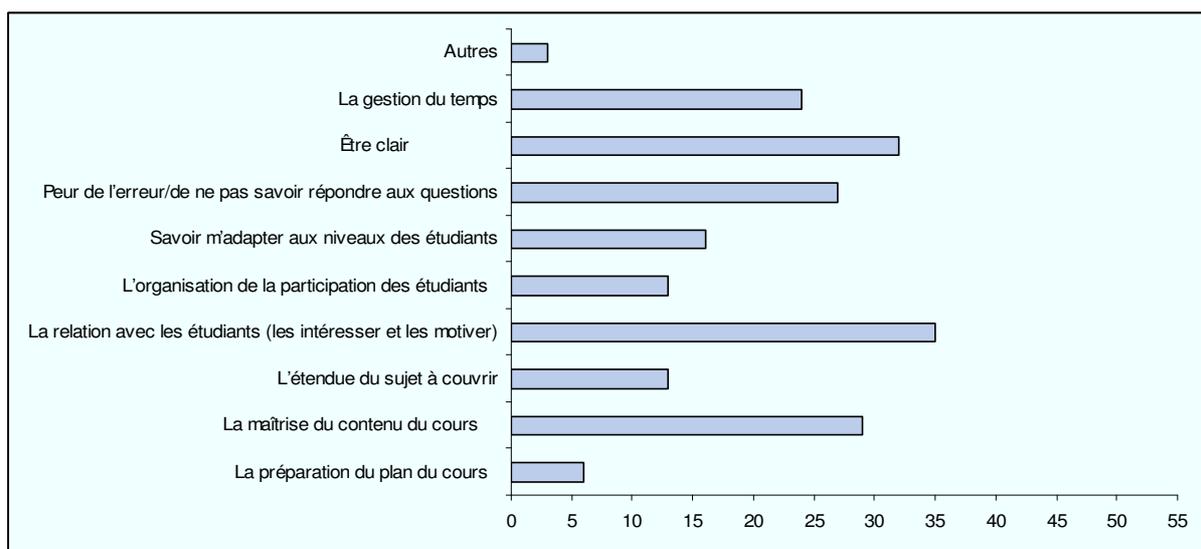
augmentation des connaissances. Aucune spécificité n'apparaît pour les autres groupes de disciplines. Au-delà, il existe également un lien entre le projet professionnel et les conceptions mises à jour par notre analyse des données. Ainsi, les docteurs et doctorants qui envisagent une carrière professionnelle combinant enseignement et recherche ont des conceptions plus centrées sur l'étudiant que ceux qui envisagent exclusivement la recherche.

■ *Les inquiétudes des jeunes enseignants*

Avant leurs premières interventions auprès des étudiants, la quasi-totalité des chargés de TD/TP reconnaît avoir eu des inquiétudes (51 sur 55 personnes). Celles-ci sont de différentes natures (cf. graphique 6). La gestion de la relation avec les étudiants apparaît comme la première préoccupation puisqu'elle concerne 35 personnes sur 55. Plus de la moitié des chargés de TD/TP est inquiète quant au fait d'être clair (32 personnes), de maîtriser le contenu du cours (29 personnes) et redoute de se tromper et de ne pas savoir répondre aux questions des étudiants (27 personnes). La gestion du temps préoccupe 24 personnes, soit un peu moins de la moitié du groupe. D'autres inquiétudes sont également avancées, mais elles sont moins fréquentes : savoir s'adapter aux niveaux des étudiants (16 personnes), organiser la participation des étudiants ou encore l'étendue du sujet à couvrir (13 personnes).

Seuls 6 chargés de TD/TP s'inquiètent à propos de la préparation du plan de cours. A ce propos, il apparaît intéressant de préciser qu'il y a pu y avoir une compréhension différente de ce que nous attendions. En effet, en France, le plan de cours est bien souvent confondu avec le contenu d'enseignement et la façon dont celui-ci est organisé et découpé (chapitres, sous-chapitres, etc.) et quasiment jamais perçu comme « un document qui donne une vue globale du cours, qui formule et clarifie les choix pédagogiques et méthodologiques posés par l'enseignant : objectifs d'apprentissage, contenu du cours, dispositif pédagogique mis en place, moyens choisis pour évaluer les acquis des étudiants »¹. De fait, le travail de préparation n'est pas le même. Dans le premier cas, il n'y a pas à s'interroger sur les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques appropriées pour les atteindre et les outils adéquats pour évaluer les apprentissages des étudiants en lien avec ces objectifs.

Graphique 6 - Les inquiétudes des chargés de TD/TP concernant la préparation de leurs interventions (en effectif)



¹ « Le plan de cours » - Memo de l'IPM N°14 - Edition 2006 - www.ipm.ucl.ac.be

Pour apprécier la nature des inquiétudes des enseignants débutants au regard des conceptions-types de l'enseignement et de l'apprentissage, nous complétons notre analyse en introduisant des informations sur les inquiétudes comme éléments supplémentaires dans l'ACM.

Pour ce qui est des inquiétudes évoquées par les jeunes enseignants à propos de la préparation de leurs cours, il est intéressant de remarquer que les inquiétudes déclarées sur l'adaptation aux niveaux des étudiants sont discriminantes sur les deux axes de l'ACM (cf. graphique 5). Ces inquiétudes sont ainsi partagées par les enseignants plus centrés sur l'apprenant et ceux qui sont plutôt centrés sur l'enseignant et pour lesquelles l'acte d'apprendre correspond à l'accroissement des connaissances. Les enseignants ayant des conceptions plus centrées sur l'apprenant ont en outre plus souvent des inquiétudes relatives à l'organisation de la participation des étudiants. Ce sont également plus souvent des enseignants ayant déjà eu une expérience d'enseignement à l'université comme ATER qui émettent ces inquiétudes relatives à la gestion de la participation des étudiants.

Enfin, les inquiétudes relatives à la maîtrise du contenu peuvent être plus particulièrement associées aux conceptions magistro-centrées de l'enseignement et une conception de l'apprentissage perçu comme une simple augmentation des connaissances. En revanche, certaines inquiétudes partagées par environ la moitié des jeunes chargés de TD/TP, comme les inquiétudes relatives au fait d'être clair, ou la peur de se tromper et ou de ne pas savoir répondre aux questions des étudiants, comme la gestion du temps, ne sont pas liées aux différents types de conceptions mis à jour dans cette recherche.

Discussion et conclusion

Cette recherche confirme l'existence d'inquiétudes chez la majorité des jeunes enseignants avant leurs premières interventions face aux étudiants. Celles-ci s'inscrivent en premier lieu dans la relation avec les étudiants (les intéresser, les motiver), puis dans des aspects de communication (être clair) ensuite dans la maîtrise disciplinaire et enfin dans des considérations que nous pourrions qualifier de plus « techniques » (la gestion du temps). Le parti pris dans cette recherche a été d'étudier les inquiétudes des enseignants débutants à la lumière de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Il apparaît ainsi que certaines inquiétudes ne peuvent pas être reliées aux conceptions. C'est notamment le cas des inquiétudes relatives à la relation avec les étudiants (être clair, répondre aux questions) ou celles renvoyant à des aspects plus techniques de gestion du temps.

En revanche, l'organisation de la gestion de la participation des étudiants apparaît avant tout associée aux enseignants ayant des conceptions plus centrées sur l'apprenant, qui sont ici également les enseignants les plus expérimentés. Les inquiétudes déclarées sur l'adaptation aux niveaux des étudiants apparaissent partagées par les enseignants plus centrés sur l'apprenant et ceux qui sont plutôt centrés sur l'enseignant. Quant aux inquiétudes sur la maîtrise disciplinaire, elles sont associées aux conceptions magistro-centrées de l'enseignement.

Au-delà, cette étude a également permis de mettre en évidence la pluralité des définitions associées à l'apprentissage et l'enseignement à l'entrée en formation. Mais notre analyse a également dégagé deux « profils » à propos de l'enseignement. Si l'un des deux n'est pas une surprise et met en lumière de jeunes enseignants que l'on pourrait qualifier de « Teacher-centered/content-oriented » tel que décrit par Kember (1997), l'autre pose question. Des jeunes enseignants considérés comme « Student-centered/learning-oriented » (Kember, 1997) c'est-à-dire plutôt centrés sur l'apprenant et ses apprentissages nous surprennent en estimant que la responsabilité de l'étudiant n'est pas engagée dans l'apprentissage. Ils considèrent que les facteurs d'apprentissage sont extérieurs à l'apprenant et ne perçoivent pas la nécessité de son engagement, contrairement aux modèles centrés sur l'apprenant (Samuelowicz & Bain 1992 ;

Prosser, Trigwell & Taylor, 1994 ; Kember 1997 ; Kember et Kwan 2000), dans lesquels on postule que les savoirs se construisent par une participation active et une responsabilisation forte de celui qui est engagé dans les apprentissages. Une hypothèse, pour tenter d'expliquer ce résultat, pourrait être avancée : leur passé d'étudiant est encore tout récent et nous pourrions postuler qu'ils aient pu être marqués par les modèles d'enseignements magistraux et transmissifs de l'université. Et que, tout en sachant que l'apprentissage « devrait » être centré sur l'apprenant, ils ne perçoivent pas directement comment l'appliquer dans le contexte actuel.

Les limites d'une telle étude tiennent évidemment au nombre relativement restreint de sujets. Enfin, il ne faut pas non plus négliger qu'il s'agit de personnes ayant peut-être des inquiétudes plus affirmées que d'autres jeunes enseignants et un intérêt pour l'enseignement plus marqué puisqu'ils ont fait la démarche de s'inscrire - et de suivre - l'intégralité d'une formation à la pédagogie universitaire (4 jours). Toutefois il nous semble que les éléments apportés par cette étude participent à une meilleure connaissance des inquiétudes des enseignants au moment où ils débutent dans le métier. Elle ne discute pas de leur légitimité et n'en mesure pas le degré mais relève leur existence et tente de les décrire. Ce qui, dans un contexte français où la question de la formation pédagogique des enseignants universitaires semble n'être plus aussi délicate qu'il y a quelques années encore, peut s'avérer utile pour construire une offre de formation et un accompagnement pédagogique efficaces et liés aux attentes et besoins des enseignants universitaires, notamment les plus jeunes.

Bibliographie

DES LIERRES T., CASTONGUAY LEBLANC Y., COUTURIER LEBLANC G., BLONDIN D. (1988), « Le bon professeur d'université : Etude comparative », Actes du congrès, *Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur*, Montréal, 23-26 mai 1988.

DONNAY J. & ROMAINVILLE M. (1996), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

FRENAY M. (2006), « Deux visions du rôle de l'enseignant », *Etre enseignant. Magister ? Metteur en scène ?*, B. Raucent, C. Vander Borght (ed.), Bruxelles, De Boeck, pp.26-31.

FOX D. (1983), « Personal Theories of Teaching », *Studies in Higher Education*, vol.8, n°2, pp.151-163.

GOW L. & KEMBER D. (1993), « Conceptions of teaching and their relationship to student learning », *British Journal of Educational Psychology*, vol.63, n°1, pp.20-33.

KEMBER D. (1997), « A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching », *Learning and Instruction*, n°7, pp.255-275.

KEMBER D. & KWAN K. P. (2000), « Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching », *Instructional Science*, n°28, pp.469-490.

KUGEL P. (1993), « How Professors Develop as Teachers », *Studies in Higher Education*, vol.18, n°3, pp.313-328.

LANGÉVIN L. (Dir.) (2007), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LOIOLA F. & TARDIF M. (2001), « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n°2, pp.305-326.

MARTON F., DALL'ALBA G. & BEATY E. (1993), « Conceptions of learning », *International journal of Educational Research*, vol.19, n°3, pp.277-300.

PROSSER M., TRIGWELL K. & TAYLOR P. (1994), « A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching », *Learning and Instruction*, n°4, pp.217-232.

RAMSDEN P. (1993), « Theories of learning and teaching and the practice of excellence in higher education », *Higher Education Research and Development*, n°12, pp.87-97.

SÄLJÖ R. (1979), *Learning in the learner's perspective IV : considering one's own strategy*, Mölndal, Sweden, University of Gothenburg, Institute of Education.

SAMUELOWICZ K. & BAIN J. D. (1992), « Conceptions of teaching and learning held by academics », *Higher Education*, n°24, pp.93-111.