



HAL
open science

Le “ bon cours ” et le “ mauvais cours ”

Joëlle Demougeot-Lebel

► **To cite this version:**

Joëlle Demougeot-Lebel. Le “ bon cours ” et le “ mauvais cours ”. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2017, 38, pp.131-149. halshs-01698877

HAL Id: halshs-01698877

<https://shs.hal.science/halshs-01698877v1>

Submitted on 25 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Varia

Le « bon cours » et le « mauvais cours » : analyse descriptive et essai de typologie des conceptions de jeunes enseignants-chercheurs en France

Joëlle DEMOUGEOT-LEBEL

CIPE, IREDU, Université Bourgogne-Franche Comté

Cette recherche a fait l'objet d'un financement de la région Bourgogne dans le cadre du Plan d'Actions Régional pour l'Innovation (PARI).

L'auteure adresse ses remerciements aux enseignants-chercheurs de l'uB, ainsi qu'à Amélie Duguet et Ingrid Montel pour leur participation à ce projet.

Introduction

La qualité de l'enseignement est une question récurrente pour les universités françaises. Pendant longtemps, le « bon cours » a été perçu comme magistral et transmissif, appuyé sur les activités de recherche de l'enseignant, selon le modèle d'enseignement universitaire essentiellement magistral et transmissif. Mais, depuis deux décennies environ, celui-ci ne semble plus aussi bien fonctionner pour un grand nombre d'étudiants. De fait, la définition et la nature même de ce qu'est un « bon cours » posent question. En appui sur les recherches scientifiques en pédagogie, et plus particulièrement sur le paradigme constructiviste (Piaget, 1952 ; Vygotski, 1978, 1986) qui postule que l'apprentissage est un processus actif, la notion de « bon cours » paraît évoluer vers un modèle qui prend plus en compte l'étudiant et notamment son rôle d'acteur de son apprentissage. Dans ce cadre, les enseignements devraient reposer sur des méthodes d'enseignement dites actives telles que la résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif, les discussions-débats, la simulation, etc., ce qui suppose une certaine innovation pédagogique dans le monde universitaire très marqué par le modèle d'enseignement magistral. Cependant, dans l'espace francophone, il n'existe ni formation initiale ni formation continue pédagogique instituées (Rege Colet & Berthiaume, 2009) qui permettrait aux enseignants-chercheurs de se former à des méthodes, outils ou pratiques pédagogiques souvent totalement nouvelles pour eux. Conséquemment ils reproduisent le plus souvent les

pratiques qu'ils ont connues en s'appuyant, entre autres, sur leurs conceptions d'un « bon cours » et d'un « mauvais cours ».

De longue date, le courant de recherche sur le développement professionnel pédagogique des enseignants a soutenu la pertinence d'étudier leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, postulant que celles-ci influent sur leurs perceptions et pratiques d'enseignement et guident leur développement (Fox, 1983) (Ramsden, 1992) (Samuelowicz & Bain, 1992) (Trigwell & Prosser, 1996) (Kember D., 1997) (Biggs, 1999) (Samuelowicz & Bain, 2001) (Kember, Kwan, & Ledesma, 2001) (Akerlind, 2004) (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005) (Driel, Bulte, & Verloop, 2007) (Crahay, Wanlin, Issaeva, & Laduron, 2010). Qui plus est «... *un changement dans les conceptions de l'enseignement est une condition préalable au changement dans les pratiques pédagogiques* » (Ramsden, 1992, p. 164). Cependant, ces différents travaux ont été effectués en contexte anglo-saxon. C'est pourquoi la présente recherche s'inscrit dans cette lignée mais dans un contexte différent : en France et un public ciblé : les nouveaux Maîtres de Conférences. Elle vise, dans une perspective exploratoire et sur une petite échelle, à répondre à la question suivante : quelles sont les conceptions (croyances et connaissances) relatives aux notions de « bon cours » et de « mauvais cours » d'enseignants-chercheurs français en début de carrière ? Cette recherche s'appuie sur une enquête qualitative par entretiens semi-directifs auprès de 17 Maîtres de Conférences, nés après 1979, en poste dans une université française depuis trois ans tout au plus et issus de diverses disciplines.

Cet article se compose de quatre parties. La première propose une revue de la littérature où nous mobilisons trois cadres de référence. Puis la méthodologie est exposée. La troisième partie présente et discute les résultats obtenus. Nous revenons en conclusion sur les limites et perspectives de ce travail.

Cadre conceptuel

Etude des conceptions des enseignants à propos de l'enseignement

Le plus souvent, le développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs se constitue « sur le tas », par imitation – ou par rejets de certains modèles subis – ou essais-erreurs. Dans un tel cadre, leurs conceptions, représentations ou encore croyances à propos de la relation enseignement-apprentissage vont fortement guider leurs actes mais aussi, plus globalement, leur développement (Crahay *et al.*, 2010). Dans une récente revue de la littérature sur le sujet, ces derniers (*ibid.*) rappellent la difficulté de nommer ce concept en langue française où on parlera tout aussi bien de conception, croyance, représentation, approche, perception, épistémologie personnelle, etc. Le débat sur la terminologie appropriée, ainsi que celui pour distinguer clairement les éléments du concept, n'est pas tranché et aucun consensus n'est établi (Vause, 2010). Dans ce travail, en accord avec (Crahay *et al.*, 2010) nous retiendrons que la conception est « *une représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de vérité à ses yeux pour guider sa pensée et son comportement* »

(Harvey, 1986, cité par Pajares, 1992, p. 313), qui s'appuie sur « un contenu ayant trait à l'expérience de l'enseignement » (Crahay *et al.*, 2010, p. 86) et qui réunit tant des éléments personnels que des éléments partagés par l'ensemble de la communauté (Driel, Bulte, & Verloop, 2007). En résumé, il s'agit d'un cadre de référence né de l'expérience, à la fois personnel et social, qui comprend des croyances et des connaissances qui permettent d'agir en situation et de justifier son action. On retiendra que les croyances relèveraient plutôt « de valeurs et d'idées préconçues » (Vause, 2010, p. 14) quand les connaissances feraient davantage référence à des « éléments factuels ou empiriques » (Crahay *et al.*, 2010, p. 87); dans tous les cas, elles sont étroitement intriquées au sein de ce cadre de référence (Saussez & Paquay, 2004). Nous retrouvons donc les deux dimensions du *teacher's beliefs and knowledges*, que nous nous proposons de regrouper dans ce travail sous le vocable de *conceptions*.

La question des conceptions en enseignement des enseignants en contexte universitaire a été largement documentée dans la littérature anglophone. Citons, sans intention d'exhaustivité: (Fox, 1983) (Ramsden, 1992) (Samuelowicz & Bain, 1992) (Trigwell & Prosser, 1996) (Kember D., 1997) (Biggs, 1999) (Samuelowicz & Bain, 2001) (Kember, Kwan, & Ledesma, 2001) (Akerlind, 2004) (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005) (Driel, Bulte, & Verloop, 2007). Ces travaux, basés sur des études empiriques ont permis d'établir une typologie des conceptions des universitaires, à différentes périodes de leur développement. Mais au préalable, il nous paraît opportun de définir la nature de ces conceptions.

Nature des conceptions

Il est habituellement considéré que l'enseignement dépend de l'organisation de deux natures de croyances et connaissances: celles qui relèvent du contenu à enseigner et celles qui relèvent de l'apprentissage et l'enseignement. Ainsi:

1) es conceptions disciplinaires ou de contenu (*subject matter knowledge and beliefs*) rassemblent les connaissances concernant une discipline en particulier ainsi que les idées, les réflexions et arguments qui la fondent, son développement, etc.; il serait question ici d'éléments à enseigner.

2) les conceptions pédagogiques générales (*general pedagogical knowledge and beliefs*) qui sont les connaissances et croyances concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants, et qui transcendent les disciplines. Elles se composent d'éléments relatifs à la manière d'enseigner, aux stratégies communicationnelles et à la gestion du cours ainsi qu'aux apprenants et à leur apprentissage; il serait question ici d'éléments *pour* enseigner.

A celles-ci, les nombreux travaux de Shulman (1986, 1987, 1998, 2004, 2007) ont ajouté une troisième nature: les connaissances pédagogiques disciplinaires ou pédagogiques de contenu (*pedagogical content knowledge ou PCK de Shulman*). Il s'agit des conceptions sur les manières de présenter les savoirs disciplinaires, ainsi qu'une perception de ce qui rend complexe ou simple l'apprentissage de ceux-ci: il serait question ici d'éléments *pour* enseigner mais

spécifiques à la discipline. Cette catégorie, qui crée une intersection entre le contenu et le pédagogique, permet d'aborder l'impact des disciplines (dimension disciplinaire) et des connaissances pédagogiques (dimension pédagogique) sur les pratiques d'enseignement mais aussi sur les conceptions.

Typologie des conceptions

Dès 1983, Dennis Fox (1983) propose un modèle qui identifie quatre « théories de l'enseignement » – ou conceptions – qui vont avoir un impact sur les pratiques d'enseignement (Fox, 1983). Ces quatre conceptions sont englobées dans deux dimensions :

1) les théories simples qui incluent la « transfer theory » qui considère que le savoir doit être transféré d'un récipient à un autre et la « shaping theory » qui définit l'enseignement comme un processus de modelage des étudiants à partir d'un schéma prédéterminé sont plutôt centrées sur l'enseignant et ses façons de faire et d'être,

2) les théories complexes qui englobent la « travelling theory » qui envisage le savoir comme un terrain à explorer avec le guide expert qu'est l'enseignant et la « growing theory » qui s'attache au développement intellectuel et émotionnel de l'étudiant, sont toutes deux plutôt centrées sur l'étudiant. Nous retenons ce modèle, bien que déjà ancien, pour deux raisons : ces travaux, issus de plusieurs années d'enquête, ont porté sur de nouveaux universitaires ; et cette dichotomie, entre théories simples et complexes, est toujours usitée dans la littérature sur le sujet (Samuelowicz & Bain, 1992 ; Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994 ; Kember D., 1997 ; Kember & Kwan, 2000 ; Kember, Kwan, & Ledesma, 2001). Ainsi, on identifie, à l'opposé d'un continuum, une conception de l'enseignement centrée sur l'enseignant et vue comme un processus de transmission (transfert et modelage), « Teacher-centered/content-oriented » (Kember D., 1997) où les étudiants sont considérés comme des récepteurs passifs. 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 que les étudiants s'enrichissent et se développent (voyage et croissance) (Kember & Kwan, 2000).

Les résultats des études citées précédemment montrent une prédominance de conceptions centrées sur l'enseignant et le contenu chez les enseignants universitaires (dimension théories simples). Ce que d'aucuns expliquent par 1) une absence de formation pédagogique (Kember & Kwan, 2000), (Gibbs et Coffey, 2004), 2) l'expérience étudiante passée (Kember & Kwan, 2000) et 3) les fortes influences des contextes disciplinaires et institutionnels (Trigwell & Prosser, 1996), (Kember & Kwan, 2000), (Driel, Bulte, & Verloop, 2007).

Les conceptions de ce que sont un « bon cours » ou un « mauvais cours » vont aussi agir comme des cadres de référence et contribuer aux choix pédagogiques des enseignants, dans la construction et la conduite des cours et dans les attitudes envers les étudiants. Il convient donc de clarifier quelles sont les acceptations des concepts de « bon cours » et « mauvais cours ».

Le « bon cours » en enseignement supérieur: éléments de définition

S'il est admis qu'un enseignement puisse être qualifié de « bon cours », et donc aussi de « mauvais », il ne semble pas y avoir consensus sur ce qui permet de le caractériser précisément d'une manière ou d'une autre: « il convient de reconnaître que l'enseignement est un domaine caractérisé par l'absence quasi totale de vérités, de certitudes ou de connaissances scientifiquement établies sur la bonne façon d'enseigner » (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010, p. 87). D'aucuns lieront « bon » et efficacité au sens où le « bon » cours aide les étudiants à réussir; d'autres vont lier « bon » et scientificité; d'autres encore à la prestation de l'enseignant, etc. Pourtant, la nécessité de définir la nature de ce qu'est le « bon » cours dans le supérieur est un préalable à toute tentative pour l'atteindre.

Diverses recherches (Kember D., 1997) (Kember & Kwan, 2000) (Samuelowicz & Bain, 2001) (Kember, Kwan, & Ledesma, 2001) ((Akerlind, 2004) (Kember & McNaught, 2007) par exemple, se sont penchées sur ce qui constitue un « bon enseignement » aux yeux des universitaires. Kember *et al.* (2006) ont examiné les résultats et modèles issus de travaux sur le sujet et ont relevé que certaines caractéristiques sont axées sur la performance des enseignants tandis que d'autres se concentrent sur les besoins et les résultats d'apprentissage des étudiants. Après avoir interrogé des professeurs d'université reconnus pour la qualité de leur enseignement, Hativa, Barak, et Simhi (2001) ont proposé quatre dimensions qui qualifient un « bon enseignement »: intérêt; clarté (les enseignants présentent clairement avec enthousiasme et expressivité); organisation (les enseignants sont bien préparés et organisés) et un climat d'enseignement positif (les étudiants y sont encouragés).

En ce qui concerne le « mauvais » cours, nous n'avons pas trouvé de travaux qui ont exploré le sujet, ni dans l'enseignement supérieur ni au primaire ou secondaire. Par opposition à ce que les recherches évoquées préalablement décrivent être un « bon cours » nous avançons l'hypothèse qu'un « mauvais cours » serait l'inverse. Nous reconnaissons les limites de cette idée, aussi nous comptons sur les résultats de cette recherche pour avancer dans la description du concept de « mauvais cours ».

Objectifs de ce travail

L'objectif général de cette recherche est d'avancer dans la connaissance des conceptions de jeunes enseignants-chercheurs français débutant dans la carrière (3 ans et moins). Plus spécifiquement, nous visons la description et l'analyse des conceptions des jeunes enseignants à propos des notions de « bon cours » et de « mauvais cours ».

Méthodologie

Echantillon

L'étude s'est déroulée au printemps 2013 dans une université pluridisciplinaire française auprès de 17 Maîtres de Conférences (MCF) volontaires dont aucun

n'a suivi de formation en pédagogie universitaire. La confidentialité des réponses a été garantie par une anonymisation des entretiens. L'échantillon (aléatoire simple varié) n'est pas représentatif de la population afin de pouvoir observer la plus grande diversité possible. Les répondants, après avoir été informés de la nature et des objectifs du projet, se sont exprimés au cours d'entretiens semi-directifs individuels sur diverses questions ayant trait à leurs pratiques d'enseignement. Dans ce cadre, deux questions ont été formulées: (1) « Qu'est-ce qu'un « bon cours » selon vous ? » et (2) « Qu'est-ce qu'un « mauvais cours » selon vous ? ». Pour appréhender leurs conceptions, nous utilisons les réponses données à ces deux questions.

Notre échantillon (n = 17) est composé de 11 hommes et 6 femmes; 8 répondants relèvent des disciplines Lettres et sciences humaines, Droit, Economie et gestion et 9 répondants appartiennent au domaine des Sciences et Sciences et techniques des activités physiques et sportives; ils donnent en majorité des Cours Magistraux, Travaux Pratiques et/ou Travaux Dirigés (11 répondants); certains assurent des Travaux Pratiques et/ou Travaux Dirigés uniquement (4) ou des Cours Magistraux uniquement (2). Durant leurs cursus, ils ont en majorité étudié uniquement à l'université (11), les autres ont étudié en Classe Préparatoire (4) ou en Ecole d'ingénieur (2) avant de poursuivre à l'université. L'ancienneté dans la fonction de MCF varie entre 1 et 3 ans.

Méthode d'analyse

Notre matériel d'analyse est constitué de données textuelles anonymées et les analyses ont été effectuées sur ce matériel. Nous disposons de 37 extraits, un extrait correspondant à une partie de discours où un sujet en rapport avec la recherche est abordé, sans précision de la durée de celui-ci (il n'est pas égal à un individu): un répondant peut aborder le même sujet plusieurs fois, en parler durant quelques secondes ou plusieurs minutes. Les données textuelles sont recueillies jusqu'à ce que le répondant signale avoir terminé, n'avoir plus rien à dire, etc.

Ce corpus a été soumis à une démarche d'analyse des données selon la méthode de l'Analyse de Contenu afin de rendre compte de ce qui a été dit par nos répondants de manière la moins subjective et la plus fiable possible. Afin de donner du sens aux données brutes, le découpage du verbatim a été conduit selon une procédure ouverte et inductive en appui sur une lecture attentive et détaillée des données brutes afin de faire émerger des catégories et repose sur des unités de codages sémantiques, à la recherche des idées exprimées. La validité et la fidélité du codage, notamment du découpage des unités de sens, ont été testées *via* un codage parallèle en aveugle auprès d'une personne extérieure au projet. Par la suite, le codage a été réalisé par deux personnes distinctes.

Nous avons procédé à des analyses de type lexical (de quoi parle-t'on?) et thématique (comment interpréter le contenu?) à l'aide du logiciel Sonal¹. Dans un

1 Sonal est un logiciel de retranscription d'entretiens, fruit d'un projet de recherche méthodologique développé par Alex ALBER, MCF en Sociologie à l'université François Rabelais de Tours (France)

premier temps, nos analyses, (chronométrique et lexicométrique) après lemmatisation du corpus, ont permis d'étudier de manière quantitative le vocabulaire utilisé et d'isoler les termes les plus caractéristiques. Puis, le verbatim a été analysé qualitativement, fragment par fragment, et découpé selon une procédure ouverte qui repose sur des unités de codages sémantiques, à la recherche des idées exprimées. Ce qui nous a permis de répertorier l'ensemble des thèmes abordés par les répondants. Par la suite nous les avons regroupés par grands thèmes plus généraux. Cette grille d'analyse nous a permis de décrire finement le verbatim, puis de procéder à l'interprétation des unités de sens.

Résultats et discussion

Analyse lexicale

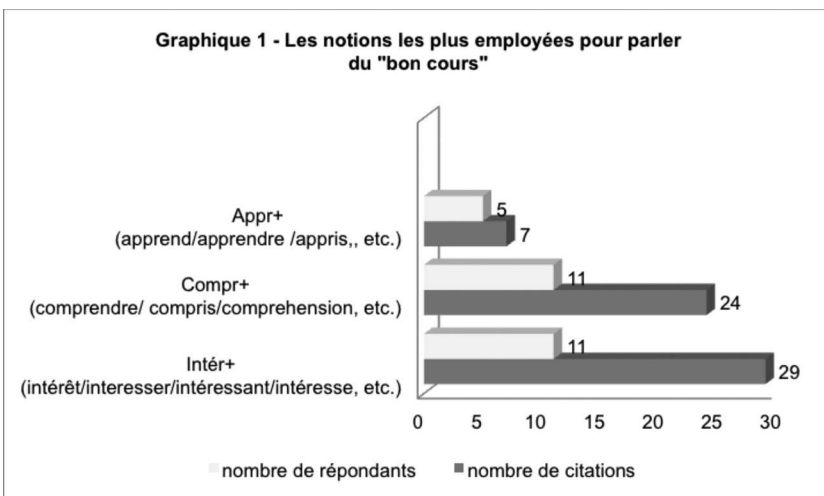
Notons que, pour nos répondants définir ce qu'est un « bon cours » et/ou un « mauvais cours » apparaît comme « *compliqué* » (2 répondants), « *complexe* » (2), « *pas facile* » (1) voire « *difficile* » (1) car ces notions peuvent « *prendre plusieurs formes* » (1) et sont « *relatives* » (1) ou encore « *forcément subjectives* » (1). En résumé, il s'agit d'une « *question compliquée* » (homme, Génie informatique, automatique et traitement du signal²) et « *tout ça c'est très relatif* » (femme, Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale). L'analyse quantitative morphologique montre que nos répondants parlent quasiment autant du « bon cours » (19 extraits et 7118 mots) que du « mauvais cours » (18 extraits et 5463 mots) bien qu'ils emploient plus de mots dans le premier cas. Nous pouvons constater une importante dispersion en termes de temps et de mots employés pour répondre. Ainsi, en réponse à la question « Qu'est-ce qu'un « bon cours » selon vous ? », un répondant emploie 22 mots durant 21 secondes, un autre 1716 mots en 9 minutes et 43 secondes. En ce qui concerne « Qu'est-ce qu'un « mauvais cours » selon vous ? », il s'agit des deux mêmes répondants qui prennent le moins de temps (22 mots durant 21 secondes) et le plus de temps (1248 mots en 8 minutes et 05 secondes).

L'analyse quantitative lexicale permet d'observer la fréquence des mots employés durant les entretiens (voir graphique 1). Ainsi, quand ils parlent du « bon cours », nos répondants utilisent fortement deux notions :

- l'intérêt (29 citations, 11 répondants différents) : « le bon cours c'est quand même celui qui euh suscite l'intérêt » (femme, Géographie physique, humaine, économique et régionale) ; « que ça arrive à intéresser les étudiants » (homme, Sciences Economiques) ;
- la compréhension (24 citations, 11 répondants différents) : « permettre de mieux comprendre les cours » (homme, Géographie physique, humaine, économique et régionale) ; « où les étudiants en ressortant auront compris » (femme, Energétique, génie des procédés)

2 Nous citerons les propos des répondants ci en les identifiant par les variables : sexe, domaine disciplinaire.

Dans une bien moindre mesure, ils parlent également d'apprentissage (7 citations, 5 répondants différents): « où ils auront appris quelque chose qui leur sera utile » (homme, informatique); « ils se disent ben on va apprendre des choses » (femme, Droit privé et sciences criminelles). A propos du « bon cours » les répondants émettent en général plusieurs citations parfois au sein de la même notion, d'autres fois en complétant une première notion par une autre. Conséquemment les individus se retrouvent deux fois ou plus dans le graphique (ce qui explique le total de 27 répondants du graphique). Nous pouvons donc faire le constat que les conceptions de nos répondants à propos du « bon cours » sont certes complexes (la majorité s'inscrit dans deux voire trois notions), mais cependant faiblement car seules trois notions émergent.



Nous retrouvons ici ce que Kember *et al.* (2006) ont relevé après examen des résultats et modèles issus de travaux sur le sujet: certaines caractéristiques sont axées sur la performance des enseignants (Intér+) tandis que d'autres se concentrent sur les résultats d'apprentissage des étudiants (Compr+ et Appr+). A noter que les besoins des étudiants identifiés comme une des caractéristiques par Kember *et al.* (2006) ne sont pas relevés ici.

Lorsqu'ils évoquent le « mauvais cours », nos répondants ne se réfèrent pas à des notions particulières, à l'instar de ce répondant: « Ca peut être plein de choses un mauvais cours » (homme, Sciences économiques). Cependant, 4 répondants précisent spécifiquement que c'est l'inverse du « bon cours ». Dans une faible proportion, nous pouvons retrouver trace des trois notions utilisées pour définir le « bon cours » comme une définition en creux (précisons que ce n'est pas forcément les mêmes répondants): 1) l'intérêt, avec des mots comme intérêt/intéresser/intéressant/intéresse (9 citations, 3 répondants différents), par exemple « ça ne les intéresse pas, ça ne m'intéresse pas non plus » (homme, Biochimie et biologie moléculaire), « c'est pas intéressant, voilà » (femme, Informatique) et 2) la compréhension, avec des mots comme comprendre/

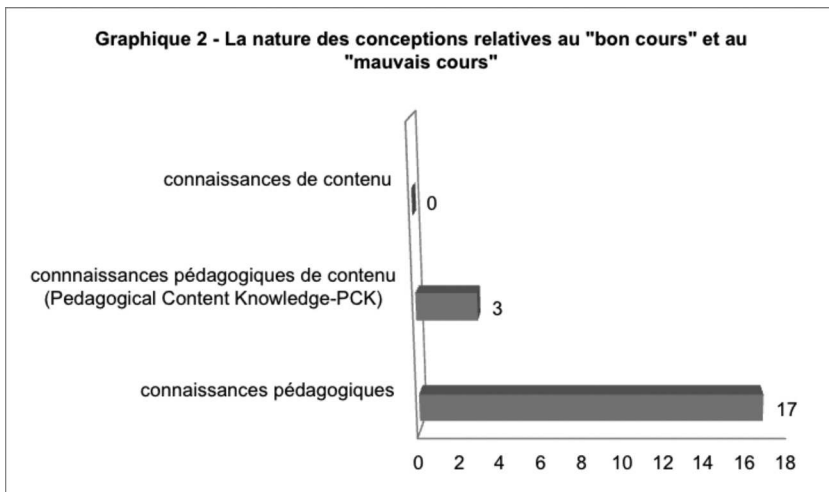
compris/compréhension (7 citations, 7 répondants différents), par exemple « un cours que les étudiants ne comprennent pas » (homme, Sciences économiques), « vraiment personne n'a compris » (homme, Informatique), « on sent qu'ils ne comprennent absolument rien » (homme, Chimie organique, minérale, industrielle). Là encore des répondants émettent plusieurs citations parfois au sein de la même notion, d'autres fois en complétant une première notion par une autre.

Analyse thématique

L'analyse thématique permet d'identifier différents sujets dans le discours de nos répondants. Ceci nous permet d'identifier la nature des conceptions puis d'en établir une typologie en appui sur le modèle de Hativa, Barak, et Simhi (2001) et les théories de Fox (1983).

La nature des conceptions

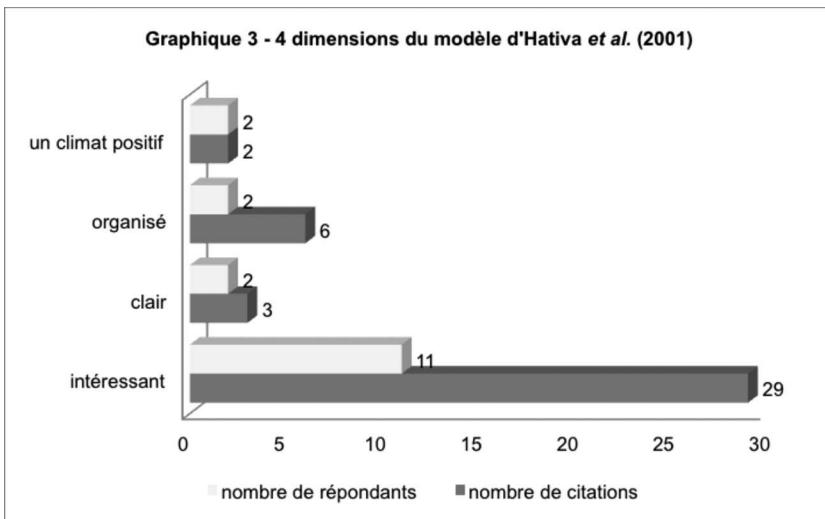
Tant pour parler du « bon cours » que du « mauvais cours », aucun répondant n'aborde de connaissances disciplinaires et seuls 3 répondants font part de connaissances pédagogiques disciplinaires mêlées à des connaissances pédagogiques: « (*un bon cours*) c'est très dépendant de la matière » (femme, Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale); « (*des réactions biochimiques, c'est pas le plus excitant des cours*) » (homme, Biochimie et biologie moléculaire). L'intégralité des conceptions exprimées relève donc uniquement de connaissances pédagogiques ou de contenu (voir graphique 2).



Bien que rien dans le discours de nos répondants ne permette de relever de conceptions disciplinaires, il nous paraît cependant impossible qu'ils n'en aient pas, au vu notamment de la valeur accordée à la discipline dans l'identité professionnelle des universitaires. Nous n'avons pas d'hypothèse à avancer pour expliquer ce résultat, hormis nous questionner sur la question posée lors de l'entretien semi-directif. Est-ce que la question induisait pour nos répondants de parler uniquement de la forme de leur cours ?

Les thèmes abordés selon les quatre dimensions de Hativa, Barak, et Simhi (2001)

Les quatre dimensions du modèle de Hativa, Barak et Simhi (2001) ne sont pas abordées d'égale manière par nos répondants (voir graphique 3). En effet, si pour une grande majorité d'entre eux, un « bon cours » doit être intéressant (29 citations, 11 répondants uniques), peu mettent en avant qu'il doit être clair (3 citations, 2 répondants uniques), organisé (6 citations, 2 répondants uniques) et qu'il doit y avoir un climat d'enseignement positif, sympathique (2 citations, 2 répondants uniques) où les étudiants sont encouragés (0 citation).



Face à ces résultats, nous nous interrogeons sur la pertinence du cadre de référence pour analyser le discours de nos répondants. En effet, l'étude de Hativa, Barak, et Simhi (2001) était basée sur des enseignants experts, voire exemplaires puisque récipiendaires de prix d'excellence en enseignement. Nous faisons l'hypothèse que ces variables les éloignent trop de la population que nous étudions. De fait, nous nous tournons vers les théories de Fox (1983).

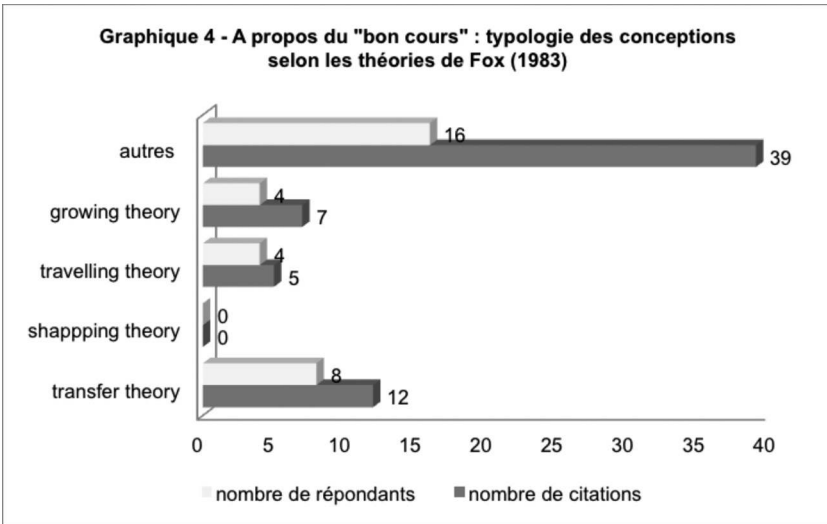
Les thèmes abordés selon les théories de Fox (1983)

En analysant les sujets abordés par nos répondants à la lumière des deux théories (simples et complexes) et de leurs sous-théories définies par Fox (1983), nous pouvons relever certains points (voir graphique 4) :

A propos du « bon cours » :

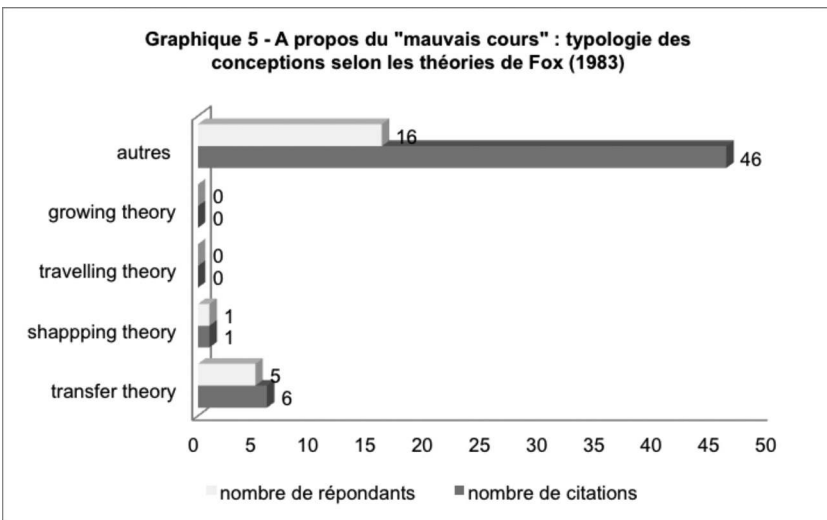
Parmi les 63 unités de sens qui ont été codées à propos du « bon cours », nous relevons autant d'unités indiquant des conceptions relevant des théories simples (12), que complexes (12). Cependant, dans le cas des théories simples, la répartition au sein des sous-théories est totalement hétérogène. En effet, l'intégralité des unités codées (12) relevant de la théorie simple l'est dans la « transfer theory », dans le cas des théories complexes, les conceptions sont réparties entre

les deux sous-théories de manière quasiment égale: 5 unités codées dans la « travelling theory » et 7 unités codées dans la « growing theory ».



A propos du « mauvais cours » :

Nous relevons tout d'abord moins d'unités de sens à propos du « mauvais cours » (53) (voir graphique 5). Et seules 7 d'entre elles, qui relèvent des théories simples, peuvent être lues à la lumière des théories de Fox (Fox, 1983). La quasi intégralité des unités codées (6) relève de la « transfer theory », une seule relevant de la « shapping theory ».



Ainsi tant pour le « bon cours » que pour le « mauvais cours » nous pouvons faire le constat d'une prédominance de conceptions, parmi celles que nous pouvons distribuer dans le modèle, centrées sur l'enseignant et le contenu chez les enseignants universitaires (dimension théories simples). Ce schéma est connu. Parmi les raisons relevées par la littérature pour l'expliquer se trouvent :

- l'expérience étudiante passée (Kember & Kwan, 2000) : rappelons que durant leurs cursus, nos répondants ont majoritairement étudié uniquement à l'université (11), les autres ont étudié en Classe Préparatoire (4), en Ecole d'ingénieur (2) ou en DUT (1) avant de venir à l'université. Ils ont donc tous vécu le modèle transmissif d'enseignement comme pivot de leurs cours.
- les fortes influences des contextes disciplinaires et institutionnels (Trigwell & Prosser, 1996), (Kember & Kwan, 2000), (Driel, Bulte, & Verloop, 2007) : La discipline selon Donald (2002) est « Un ensemble logique de connaissances avec une taxonomie et un vocabulaire spécifiques, constitué de théories acceptées, de stratégies systématiques de recherche et de techniques pour la validation et la généralisation » (traduction libre). Nous n'avons pu tester ici cette hypothèse en raison du peu de représentativité des disciplines (entre 1 et 2 représentants). Cependant, seulement 3 répondants ont des conceptions pédagogiques disciplinaires. Un signe que le poids des disciplines est moins fort que prévu ou qu'il s'exprime autrement ?

Mais ce qui interpelle surtout, ce sont les nombreuses conceptions qui ne peuvent être distribuées dans l'une ou l'autre des théories et sous-théories définies par Fox (Fox, 1983). Trente-neuf unités sur 63 ne relèvent d'aucunes des théories de Fox (1983) à propos du « bon cours », et c'est le cas de 46 sur 63 à propos du « mauvais cours ».

Essai de typologie pour les conceptions non distribuées dans les modèles précédents

Nous avons relevé, pour évoquer tant le « bon cours » que le « mauvais cours », une difficulté à identifier des conceptions selon le modèle de Hativa, Barak et Simhi (2001) et de très nombreuses conceptions qui ne paraissent relever d'aucune des théories et sous-théories définies par Fox (Fox, 1983) (catégories AUTRES). Face à ces constats, nous tentons de les catégoriser isolément en raison de la finalité de notre démarche de type exploratoire (voir tableau 1).

De prime abord, nous pouvons déjà identifier deux catégories tant pour le « bon cours » que pour le « mauvais cours ». L'une décrit un processus : un « bon cours » est celui qui suscite l'intérêt. L'autre vise un résultat : un « bon cours » est un cours compris. Et inversement, pour le « mauvais cours ».

Tableau 1 – Deux dimensions pour les conceptions du « bon » et du « mauvais » cours

	Processus	Résultat
Bon cours	intérêt	compris
Mauvais cours	pas d'intérêt	pas compris

Dans les 2 cas, nous trouvons des références dans le discours de nos répondants à la façon dont se réalise -ou pas- le processus (voir tableau 2) :

- savoirs disciplinaires et pédagogiques de l'enseignant pour le « bon cours » : « *un cours où l'enseignant est investi* » (homme, Sciences de gestion); « *un prof qui sache répondre aux questions* » (homme, Chimie organique, minérale, industrielle), mais surtout pour parler du « mauvais cours » : « *un cours où on ne maîtrise pas à 100 % son sujet* » (homme, Géographie physique, humaine, économique et régionale); « *les cours ne sont pas suffisamment travaillés* » (homme, Géographie physique, humaine, économique et régionale); « *pas préparés* » (homme, Chimie organique, minérale, industrielle); « *un cours où il n'y a pas vraiment de contenu* » (femme, Littératures comparées).
- plus novateur, prise en compte des étudiants : un « bon cours » « *doit s'adapter au public que l'on a* » (homme, Génie informatique, automatique et traitement du signal); quant au « mauvais cours », ce serait « *un cours fait non pas en fonction de ce dont l'étudiant a besoin, mais ce qui convient le mieux au professeur, qui lui demanderait le moins de travail* » (homme, Sciences économiques). Nous pouvons identifier au-delà du résultat attendu (la compréhension des étudiants) une projection vers le futur « *un cours qui pourra être appliqué dans leur futur métier* » (homme, Sciences économiques).
- conditions dans lesquelles s'exerce le « bon cours » : « *un cours qui se passe dans le calme* » (homme, Chimie organique, minérale, industrielle); « *un cours où on ne voit pas le temps passer* » (femme, Informatique); et le « mauvais cours » : « *avec des problèmes de discipline* » (femme, Informatique); « *un cours où ce sera le bordel* » (homme, Informatique). La préoccupation du public apparaît ici mais selon un aspect nouveau dans le contexte universitaire, à savoir la gestion des attitudes des étudiants. Notons également des références à des problèmes techniques : « *un bon TP c'est un TP qui marche* » (homme, Chimie organique, minérale, industrielle) « *où les manip ont fonctionné pour tout le monde* » (homme, Chimie organique, minérale, industrielle). Il nous semble qu'apparaissent ici des préoccupations liées aux conditions de travail des enseignants-chercheurs et aux moyens de l'université en général. Au delà des savoirs, au delà des méthodes.
- enfin, des sentiments et états s'expriment quand il s'agit d'évoquer tant un « bon cours » qu'un « mauvais cours ». Qu'ils soient positifs : un « *cours agréable* » (femme, Géographie physique, humaine, économique et régionale), ou négatifs « *où je suis fatiguée* » (femme, Géographie physique, humaine, économique et régionale).

Tableau 2 – Essai de typologie des axes du processus du « bon » et/ou « mauvais » cours

	Processus
	<i>se réalise à travers</i>
Bon cours	les savoirs disciplinaires et pédagogiques de l'enseignant
	l'engagement de l'enseignant
	la prise en compte des étudiants
	des conditions humaines
	des conditions matérielles
	des sentiments et états

In fine, avec cette tentative de typologie, nous pouvons retrouver des conceptions centrées sur les étudiants, mais encore beaucoup sur le contenu ou encore sur l'enseignant lui-même, ceci aussi bien pour définir le « bon cours » que le « mauvais » cours. Mais nous voyons se dessiner des préoccupations liées aux conditions dans lesquelles s'exerce la profession et liées au ressenti des enseignants-chercheurs. Indicateurs d'une profession et d'un milieu en mutation ?

Conclusion, limites et perspectives

A l'issue de l'analyse descriptive des conceptions de jeunes Maîtres de Conférences exerçant en France, nous pouvons faire le constat que s'interroger sur ce qu'est un « bon cours » comme un « mauvais cours » paraît de prime abord comme une *question compliquée*. Même si nos répondants font globalement preuve d'une plus grande facilité à parler du « bon cours ». Le mauvais cours se définit en creux par rapport au bon cours

Ainsi, quand de jeunes enseignants-chercheurs parlent de « bon cours », ils évoquent spontanément et fortement l'intérêt, la compréhension et dans une moindre mesure l'apprentissage. Pour nos répondants, un « bon cours », lu selon les quatre dimensions du modèle de Hativa, Barak, & Simhi (2001) est avant tout intéressant. Clarté, organisation et climat positif et encourageant pour les étudiants sont moins mis en avant. Les conceptions de nos répondants sont toutes de nature pédagogique et quelques-unes de nature pédagogique de contenu. La majorité des conceptions relèvent de la « transfer theory », quelques-unes des « travelling theory » et « growing theory » mais une majorité de conceptions ne relèvent d'aucune théorie identifiée par Fox (1983).

La première conclusion que nous pouvons tirer est que ces jeunes enseignants-chercheurs ne forment pas un groupe homogène en terme de conceptions ce qui va à l'encontre des travaux de la perspective dite « développementale » du développement professionnel, conceptualisée à la suite des travaux de Piaget, qui se caractérise par une succession d'étapes, ou de « tendances centrales » (Huberman, 1989), qui se produisent grâce à des conceptions et des expériences professionnelles et personnelles successives, identiques pour tous, qui s'écoulent au fil de l'avancée dans la carrière. Ici les conceptions relevées sont variées et, pour certaines, originales au regard des travaux sur le sujet.

La seconde conclusion se réfère à la façon dont se réalise -ou pas- le processus. Ainsi nous avons pu identifier que les conceptions relèvent d'axes distincts. En effet, bien que nos répondants aient en majorité des conceptions de type « magistro-centrées », cet axe n'est pas unique. Ainsi à travers l'essai de typologie que nous tentons, nous pouvons relever que le processus pour réaliser un « bon » cours prend en compte d'autres dimensions, plus novatrices. C'est le cas de l'axe que nous avons nommé « prise en compte des étudiants ». Celui-ci se révèle à travers par exemple des conceptions comme, un «bon» cours « doit s'adapter au public que l'on a » (homme, Génie informatique, automatique et traitement du signal). De prime abord cette association de conceptions peut sembler antinomique. Cependant ce résultat rejoint les conclusions établies par Gunn (2007) après une étude auprès de jeunes enseignants dans une université britannique. L'auteur avait montré qu'émerge majoritairement une conception « magistro-centrée », se concentrant sur la transmission des savoirs dans une relation unidirectionnelle, mais teintée d'une autre, plus « pédo-centrée », qui veille à prendre en compte l'apprenant dans la relation enseignement-apprentissage. A ceci, notre travail nous permet d'ajouter un nouvel angle à l'axe « prise en compte des étudiants ». A savoir la gestion des attitudes des étudiants. En effet nous voyons poindre une chose donc nous n'avons pas connaissance qu'elle ait été relevée ailleurs des préoccupations qui ne sont habituellement pas celles des enseignants du supérieur à savoir la « gestion de classe ».

Au-delà, nos résultats en ce qu'ils relèvent des conceptions liées aux conditions dans lesquelles s'exerce la profession (références à des problèmes techniques, par exemple) et liées au ressenti des enseignants-chercheurs nous semblent aussi des indicateurs d'une profession et d'un milieu en mutation. En lien avec les conditions de travail des enseignants-chercheurs et les moyens de l'université en général. Au-delà des savoirs, au-delà des méthodes pédagogiques.

Nous souhaitons faire l'analyse descriptive des conceptions de jeunes Maîtres de Conférences exerçant en France afin d'en approfondir la compréhension. La méthodologie d'entretien basée sur le seul discours des sujets et l'analyse de celui-ci via la lexicologie quantitative qu'on peut considérer comme restant à la surface des faits ; mais aussi la taille de notre échantillon, le nombre limité de disciplines et le fait que cette étude ait été réalisée dans un seul établissement ne permettent pas d'en tirer des généralités mais ouvrent des pistes de recherche. La diversité des conceptions des enseignants-chercheurs devra être étudiée

auprès d'un plus grand nombre, dans d'autres disciplines et dans d'autres lieux. L'essai de typologie que nous tentons pourra alors être validé ou invalidé.

En ce qui concerne les perspectives, une enquête par observation pourrait être envisagée afin de vérifier les données recueillies. Celle-ci pourrait sonder les pratiques pédagogiques effectives de ces jeunes Maîtres de Conférences et observer les corrélations entre leurs conceptions des notions de « bon cours » et de « mauvais cours » et leurs pratiques d'enseignement, pour observer notamment s'il existe des conflits entre leurs conceptions « idéales » (Samuelowicz & Bain, 2001) et leur comportement en cours, ou s'il existe un « compromis » entre les conceptions des enseignants de l'enseignement et de leurs contextes académiques et sociaux (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005). On pourrait aussi penser à des études longitudinales sur le développement des répondants en cours de carrière, lesquelles apporteraient des indications sur l'évolution de leurs conceptions de l'enseignement. Enfin, l'absence relevée de conceptions de connaissances de contenu (*subject matter knowledges and beliefs*) et la faible présence de connaissances pédagogiques de contenu (*pedagogical content knowledges ou PCK de Shulman*) doivent être explorées, le tout en vue de déterminer les implications pour le développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs.

Travaux cités

- Akerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 3 (9), 363-375.
- Bédard, D., & Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur: un vaste chantier. Dans D. Bédard, & J.-P. Béchard, *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp.29-43). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The "digital natives" debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39 (5), 775-786.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91 (91(avril-mai-juin)), 13-23.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de Minuit 1964.
- Brown, J. S. (2000, March / April). Growing up digital: how the Web changes work, education, and the ways people learn. *Change*, 10 -20.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27 (n° 2), p. 327-352.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010, juillet-août-septembre). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Demougeot-Label, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutant à l'université. *Savoir*, 23, 55-65.
- Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- Fanghanel, J. (2004). Capturing dissonance in university teacher education environments. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 575-590.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8 (2), 151-163.
- Fuller, F. (1970). Personalized Education for Teachers: One Application of the Teacher Concerns Model. *Research and Development Center for Teacher Education*. Austin, Texas, University of Texas.
- Gibbs, G. (2000). Are the pedagogies of the disciplines really different? Dans C. Rust, *Improving student learning - 7 Improving student learning through the disciplines*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Gunn, V. (2007). What do graduate teaching assistants' perceptions of pedagogy suggest about current approaches to their vocational development? *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (4), 535-549.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72, pp. 699-729.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). *The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments*. *Change*, 31(5), 10-15.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching.. *Learning and Instruction*, 3 (7), 255-275.

- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science. Special issue: Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, 28 (5-6), 469-490.
- Kember, D., & McNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching: Lessons from research into award winning teachers*. Abingdon Oxfordshire: Routledge.
- Kember, D., Kwan, K., & Ledesma, J. (2001). Conceptions of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. *International Journal of Lifelong Education*, 5 (20), 393-404.
- Kember, D., Reddy, S., Ma, R., Christian, B., & McNaught, C. (2006). *Excellent University Teaching*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18 (3), 315-328.
- Loiola, F. (2001). *Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement*. Québec: Thèse de doctorat de sociologie, université de Laval.
- Loiola, F., & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (2), pp. 305-326.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement.. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp.139-159). Bruxelles: De Boeck.
- Norton, L., Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (éd. 3ème éd.). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Postareff, L., Katajavuoria, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33 (2), 49-61.
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter, & B. Schneuwly, *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. (pp.137-162). Bruxelles: De Boeck.
- Saban, A., Kocbeker, B., & Saban, A. (2007, April). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17 (2), pp. 123-139.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, pp. 93-111.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Saussez, F., & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* (pp.115-138). Bruxelles: De Boeck.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Van Zanten, A., & Grosperon, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI*, 124, 224-268.

Vause, A. (2010, Octobre). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Education & Formation*.

Witman, P. D., & Richlin, L. (2007). The Status of the Scholarship of Teaching and Learning in the Discipline. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1.