UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT
DROIT D'AUTEUR

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. Toute contrefaçon, plagiat ou reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
34 COURS LÉOPOLD — CS 25233
54052 NANCY CEDEX
WWW.UNIV-LORRAINE.FR

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE l'UNIVERSITE DE LORRAINE

Mention : Sciences de l'éducation

par Annick LE GALLO COSTE

Sous la direction de

Guy LAPOSTOLLE et Jean-Marie DE KETELE

Une approche professionnelle accompagnée de la pédagogie universitaire en faculté d'éducation

12 février 2026

Membres du jury

Directeurs de thèse :	Guy LAPOSTOLLE	Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lorraine
	Jean-Marie DE KETELE	Professeur émérite, Université catholique de Louvain
Président de jury :	Augustin MUTUALE	Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Institut Catholique de Paris
Rapportrices :	Mariane FRENAY	Professeure, Université Catholique de Louvain
	Nathalie YOUNES	Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université Clermont-Auvergne
Examinatrice :	Christelle LISON	Professeure, Université de Sherbrooke

École Doctorale : Sociétés, Langages, Temps et Connaissances
Unité de recherche : Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC UR 2310), F-54000 Nancy, France, dans l'équipe Normes et Valeurs, Université de Lorraine, Université de Haute-Alsace, Université de Strasbourg

« *Personne ne peut vous enlever votre liberté de penser. Vous pouvez être conseillé, éclairé par d'autres, mais ne laissez jamais quelqu'un penser pour vous.* » *Baruch Spinoza*

Remerciements

La présentation de cette thèse de doctorat n'aurait pas pu exister sans la contribution et le soutien de nombreuses personnes. Je prie toutes celles et ceux que, bien involontairement je ne remercie pas ci-dessous, de m'en excuser à l'avance.

En premier lieu, je tiens à exprimer mon infinie reconnaissance envers mes directeurs de thèse, M. le Professeur Jean-Marie de Ketele et M. le Professeur Guy Lapostolle de l'Université de Lorraine, qui ont accepté de m'accompagner dans cette recherche. Toujours disponibles pour nous rencontrer en visioconférence, complices et constructifs, ils ont su m'encadrer dans la bienveillance et l'exigence et ont fait preuve d'un soutien constant, renforçant ma motivation à *ne rien lâcher* et ainsi faire aboutir ce travail de longue haleine. Chaque interaction était une leçon de sagesse et d'humilité, imprimant une trace indélébile pour mes futures explorations.

Merci à Mesdames et Messieurs les membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce travail.

Je remercie les Doyens Moog et Mutuale pour leur clairvoyance et leur acccompagnement. Ils ont décelé mes capacités de chercheuse en éducation alors que je ne me percevais que comme praticienne de la formation. Le doyen Moog a ouvert une perspective et le doyen Mutuale l'a concrétisée, dans un soutien inconditionnel toujours renouvelé. Merci à lui de m'avoir permis d'accéder à un niveau de savoirs que je n'aurais jamais imaginé au sein d'une école doctorale de grande qualité humaine.

J'exprime ma gratitude à l'équipe de direction du cycle de licence ainsi qu'aux enseignants qui ont participé à ma recherche et qui lui ont permis d'exister. Votre collaboration m'est précieuse et j'espère que la lecture de cette thèse sera pour vous à la hauteur de la confiance que vous m'avez accordée.

Merci à tous les collègues et stagiaires de la formation professionnelle continue, au sein de l'ICP et en dehors, dont les encouragements vigoureux n'ont jamais cessé.

Je tiens à remercier mon époux qui m'a offert la possibilité de mener cette recherche doctorale, avec un soutien discret mais constant tout au long de ces années de travail solitaire. Le regard confiant de mes proches et de mes amis m'a aidé à relever ce défi dans lequel je me suis engagée.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche doctorale a pour objet d'étudier, de leur point de vue, les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires de la faculté d'éducation et de formation de l'Institut Catholique de Paris et d'en proposer une analyse éclairée par la recherche. À ce dessein, une approche historique et sociale de l'enseignement universitaire et des missions de l'enseignant ainsi qu'une revue narrative de la littérature relative au concept de pédagogie universitaire dans l'espace scientifique francophone (Québec, Suisse, Belgique francophone, France) sont réalisées. Il en ressort que les transformations majeures subies par l'université française au niveau de la massification des études, l'évolution des formations et la restructuration des parcours ne donnent pas lieu à une remise en cause des processus d'enseignement, traditionnellement associés à une délimitation catégorielle entre cours magistral, travaux dirigés et travaux pratiques. Cependant, l'approche pédagogique du cours magistral et, plus largement, les méthodes d'enseignement sont questionnées par la recherche et donnent lieu à des évolutions orientés vers la facilitation de l'apprentissage des étudiants via des structures de ressources pédagogiques institutionnelles. Toutefois, les études concernant les dispositifs de développement professionnel des enseignants nous semblent insuffisamment détaillées et précises pour accéder aux processus réflexifs des enseignants dans la conception et l'animation de leurs cours. Sans hypothèse fiable dans ce domaine, nous procédons, auprès d'un petit nombre d'enseignants désireux d'explorer leurs pratiques pédagogiques, à une démarche de collectes successives de données empiriques destinées à progressivement affiner les informations obtenues. Nous proposons également aux enseignants de les accompagner dans une démarche évolutive de leurs pratiques pédagogiques. Analysés au prisme de la théorisation ancrée, les résultats des enquêtes qualitatives (questionnaire avec questions ouvertes, entretiens individuels, observations de cours, groupe de discussion, études de cas) montrent une forte propension à nouer des relations interpersonnelles de qualité avec les étudiants, favorisant leur engagement et leur inclusion dans le groupe, et des tâtonnements pédagogiques, sans référence scientifique documentée, destinés à déployer une transmission des savoirs dans un processus pédagogique interactif. Par ailleurs, l'analyse spécifique des études de cas révèle des déplacements individuels significatifs dans un environnement institutionnel peu capacitant. La discussion des résultats à la lumière de concepts appropriés permet d'envisager des perspectives théoriques et pratiques encourageantes.

Post-scriptum : nous utilisons le plus souvent le terme d' « enseignants » comme un terme générique qui comprend l'ensemble des enseignants du supérieur (enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses compris).

SUMMARY

The aim of this doctoral research is to study, from their perspective, the representations and teaching practices of university lecturers at the Faculty of Education and Training of the Institut Catholique de Paris and to propose an analysis informed by research. To this end, a historical and social approach to university teaching and the missions of teachers is taken, and a narrative review of the literature on the concept of university pedagogy in the French-speaking scientific world (Quebec, Switzerland, french-speaking Belgium), France) is carried out. It emerges that the major transformations undergone by French universities in terms of the massification of studies, the evolution of training programmes and the restructuring of courses have not led to a questioning of teaching processes, traditionally associated with a categorical distinction between lectures, tutorials and practical work. However, the pedagogical approach of lectures and, more broadly, teaching methods are being questioned by research and are giving rise to developments aimed at facilitating student learning through institutional educational resource structures. Nevertheless, studies on teacher professional development programmes seem to us to be insufficiently detailed and precise to provide insight into teachers' reflective processes in the design and delivery of their courses. Without any reliable assumptions in this area, we are working with a small number of teachers who are keen to explore their teaching practices, collecting empirical data in stages in order to gradually refine the information obtained. We also offer to support teachers in an ongoing process of developing their teaching practices. Analysed through the lens of grounded theory, the results of qualitative surveys (questionnaires with open-ended questions, individual interviews, classroom observations, focus groups, case studies) show a strong propensity to forge high-quality interpersonal relationships with students, promoting their engagement and inclusion in the group, and pedagogical trial and error, without documented scientific reference, aimed at deploying knowledge transfer in an interactive pedagogical process. Furthermore, specific analysis of the case studies reveals significant individual shifts in an institutional environment that offers little capacity building. Discussion of the results in light of appropriate concepts allows for encouraging theoretical and practical perspectives to be considered.

Table des matières

INTRODUCTION 16
PARTIE 1 – CONTEXTE ET CADRE DE RÉFÉRENCE 22
INTRODUCTION 22
CHAPITRE 1 – DES COURS UNIVERSITAIRES CENTRÉS SUR L'ENSEIGNEMENT 24
1.1. Un questionnement ancien 24
1.2. Le défi de la formation de formateurs 25
1.3. Le questionnement des étudiants et des enseignants 25
CHAPITRE 2 – UNIVERSITÉ, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE 27
2.1. D'universitas à l'université 27
2.2. Éducation, formation, enseignement, apprentissage 30
2.3. Pédagogue et pédagogie 31
2.4. Les conceptions de l'enseignement des enseignants 32
2.5. Théories, modèles, méthodes et pratiques pédagogiques 34
CHAPITRE 3 – LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL UNIVERSITAIRE 37
3.1. L'écart de perspectives entre enseignants et étudiants 37
3.2. L'enseignement supérieur bousculé par l'évolution du contexte social 38
CHAPITRE 4 – LE MÉTIER D'ENSEIGNANT DANS L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE FRANÇAIS 40
4.1. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation 40
4.2. La formation des futurs enseignants 41
4.3. Les postures de formateur d'enseignants 42
CHAPITRE 5 – LA MISSION D'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE 45
5.1. Faire apprendre et faire chercher 45
5.2. La reconnaissance professionnelle des enseignants universitaires 47
5.3. Le statut des enseignants universitaires à l'ICP et dans les universités publiques 49
5.4. L'organisation des cours 51
CHAPITRE 6 – LES ENJEUX DE NOTRE RECHERCHE 53
6.1. Les enseignants de la FACEF 53
6.2. Les étudiants de la FACEF 54
6.3. Le contexte de la FACEF de l'ICP 54
6.4. Les enjeux institutionnels pour l'ICP 56
CHAPITRE 7 – LES OBJECTIFS DE NOTRE RECHERCHE 60
CHAPITRE 8 – REVUE DE LITTÉRATURE NARRATIVE POUR CIRCONSCRIRE LA RECHERCHE 61
8.1. L'émergence de la question de la pédagogie universitaire 61
8.2. Comment définir la pédagogie universitaire ? 64
8.3. Le développement de la recherche en pédagogie universitaire 66

8.4. Les pôles de recherche en pédagogie universitaire 67
8.5. La recherche sur le développement professionnel pédagogique des enseignants 68
8.6. Les dispositifs et programmes de formation pédagogique des enseignants 69
8.7. L'angle de recherche du développement professionnel des enseignants 75
8.8. Les centres de soutien des enseignants dans les universités publiques et la fonction de conseiller pédagogique 76
8.8.1 Le cadre légal 76
8.8.2. Les centres de soutien à l'enseignement et à la pédagogie 77
8.8.3. La fonction de conseiller pédagogique 78
8.9. Modélisations des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur 81
8.10. Le développement pédagogique des enseignants devenu injonction de l'État 82
CONCLUSION DU CONTEXTE ET DU CADRE DE RÉFÉRENCE 85
QUESTIONS DE RECHERCHE 88
PARTIE 2 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE 90
INTRODUCTION 90
CHAPITRE 9 – LE TERRAIN DE LA RECHERCHE 91
9.1. Un terrain institutionnel et relationnel connu 91
9.2. Soutien et contrôle de la direction du cycle 92
9.3. Un échantillonnage non probabiliste 93
CHAPITRE 10 – L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE RETENUE 95
10.1. Paradigme épistémologique 95
10.2. Choix des méthodes qualitatives 96
10.3. Le dévoilement par l'approche compréhensive 97
10.4. La recherche de l'intelligibilité des pratiques 98
10.5. La posture et l'attitude de la chercheuse 100
10.6. L'accompagnement comme la condition de la collaboration 102
10.7. Des présupposés à clarifier 104
CHAPITRE 11 – LA THÉORISATION ANCRÉE COMME BOUSSOLE MÉTHODOLOGIQUE 107
11.1. Le choix d'un composant de la pédagogie universitaire 107
11.2. Considérations contextuelles 108
11.3. Des données analysées par la théorisation ancrée 111
11.4. Étapes d'une exploration en entonnoir 112
11.5. Critères de scientificité de la recherche 116
CHAPITRE 12 – LA DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES 117
12.1. Un questionnaire de manifestation d'intérêt 117
12.2. Les entretiens individuels 117

12.3. Les approches émiques et étiques en question 119
12.4. Les observations de cours 120
12.5. Les groupes de parole 122
12.6. Les échanges informels 123
12.7. L'entretien de retour d'expérience 124
12.8. L'étude de cas 126
12.9. Considérations éthiques et limites de la recherche 127
CONCLUSION DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE 129
PARTIE 3 – UNE RECHERCHE EN MARCHE : DE LA PRISE DE DONNÉES AUX RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES 130
INTRODUCTION 130
CHAPITRE 13. PRISES DE DONNÉES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES : CONTEXTES, TRAITEMENTS DES DONNÉES, RÉSULTATS ET ANALYSES 131
13. Le questionnaire exploratoire 131
Introduction 131
13.1.1. Données contextuelles 131
13.1.2. Traitement des données empiriques 132
13.1.3. Résultats qualitatifs 134
13.1.4. Analyse des données collectées via le questionnaire 141
13.1.5. Conclusion : une première rencontre à approfondir 144
13.2 Les entretiens individuels 145
Introduction 145
13.2.1. Profils des enseignants interrogés 145
13.2.2. Posture et positionnement de la chercheuse 146
13.2.3. Cadre théorique relatif aux entretiens 147
13.2.4. Méthode d'entretien retenue 150
13.2.5. Déroulement des entretiens 151
13.2.6. Traitement des données empiriques 152
13.2.7. Résultats des entretiens exprimés par les enquêtés 157
13.2.8. Résultats des entretiens inférés par la chercheuse 163
13.2.9. Thématiques connexes exprimées par les enquêtés 168
13.2.10. Conclusion : synthèse des données collectées lors des entretiens 173
13.2.11 Croisement des données déclaratives et interrogations 176
13.3. Les observations de cours 177
Introduction 177
13.3.1. Données contextuelles 177

13.3.2. Déroulement de l'observation 179
13.3.3. Traitement des données issues des observations 180
13.3.4. Rapprochement avec les récits des enseignants et observation 185
13.3.5. Conclusion : des écarts entre récit et observation, entre représentation et pratique 186
13.4. Le groupe de discussion 190
Introduction 190
13.4.1. Quelques informations historiques 190
13.4.2. Données contextuelles 191
13.4.3. Méthodologie 191
13.4.4. Forces et limites du groupe de discussion 192
13.4.5. Rôle de la chercheuse 192
13.4.6. Profils des participants 193
13.4.7. Préparation du groupe de discussion 194
13.4.8. Les échanges du groupe de discussion, déroulement et analyse 195
13.4.9. Des représentations et des pratiques à confronter 203
13.4.10. Conclusion : un processus collaboratif à poursuivre 204
Conclusion : synthèse des résultats des données collectées auprès des enseignants, à titre individuel et collectif 206
13.5. L'enquête auprès des étudiants du cycle de licence de la FACEF 209
Introduction 209
13.5.1. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) à l'ICP 209
13.5.2. L'enquête élaborée pour notre recherche 210
13.5.3. Présentation des résultats 211
13.5.4. Analyse des résultats de l'enquête 213
13.5.5. Croisement de données recueillies auprès des étudiants avec celles des enseignants 215
13.5.6. Conclusion : les relations sociales au service d'une réflexion conjointe sur l'enseignement et l'apprentissage 216
CHAPITRE 14. ÉTUDES DE CAS DES ENSEIGNANTS ACCOMPAGNÉS DURANT LA RECHERCHE 218
Introduction 218
14.1. L'étude de cas, présentation et analyse des données 219
14.2. Précisions sur les postures des enseignants 222
14.3. Étude de cas de ES05 224
14.3.1. Données contextuelles 224
14.3.2. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023 224
14.3.3. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023 226
14.3.4. Synthèse des résultats de l'observation du 17 octobre 2023 226

14.3.5. Analyse des résultats de l'observation du 17 octobre 2023 228
14.3.6. Synthèse des résultats de l'observation du 15 janvier 2024 230
14.3.7. Analyse des résultats de l'observation du 15 janvier 2024 232
14.3.8. Synthèse des résultats de l'observation du 22 janvier 2024 234
14.3.9. Analyse des résultats de l'observation du 22 janvier 2024 236
14.3.10. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 19 mars 2025 237
14.3.11. Analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 19 mars 2025 238
14.3.12. Analyse du cheminement de l'enseignante 239
14.4. Étude de cas de ES02 241
14.4.1. Données contextuelles 241
14.4.2. Synthèse des réponses au questionnaire d'octobre 2022 241
14.4.3. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 19 avril 2023 242
14.4.4. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 19 avril 2023 243
14.4.5. Synthèse des résultats de l'observation du 23 novembre 2023 244
14.4.6. Analyse des résultats de l'observation du 23 novembre 2023 245
14.4.7. Synthèse des résultats de l'observation du 15 février 2024 247
14.4.8. Analyse des résultats de l'observation du 15 février 2024 249
14.4.9. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 22 novembre 2024 251
14.4.10. Analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 22 novembre 2024..... 252
14.4.11. Analyse du cheminement de l'enseignante 253
14.5. Étude de cas de ES08 254
14.5.1. Données contextuelles 254
14.5.2. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 20 juin 2023 254
14.5.3. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 20 juin 2023 256
14.5.4. Synthèse des résultats de l'observation du 17 novembre 2023 257
14.5.5. Analyse des résultats de l'observation du 17 novembre 2023 258
14.5.6. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 22 novembre 2024 259
14.5.7. Analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 22 novembre 2024..... 260
14.5.8. Analyse du cheminement de l'enseignante 261
14.6. Étude de cas de ES07 262
14.6.1. Données contextuelles 262
14.6.2. Synthèse des réponses au questionnaire d'octobre 2022 262
14.6.3. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023 263
14.6.4. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023 264
14.6.5. Synthèse des résultats de l'observation du 2 octobre 2023 265
14.6.6. Analyse des résultats de l'observation du 2 octobre 2023 267

14.6.7. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 16 janvier 2025 268
14.6.8. Analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 16 janvier 2025 270
14.6.9. Analyse du cheminement de l'enseignante 272
14.7. Étude de cas de ES03 273
14.7.1. Données contextuelles 273
14.7.2. Synthèse des réponses au questionnaire d'octobre 2022 273
14.7.3. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 20 avril 2023 275
14.7.4. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 20 avril 2023 276
14.7.5. Synthèse des résultats de l'observation du 28 novembre 2023 277
14.7.6. Analyse des résultats de l'observation du 28 novembre 2023 278
14.7.7. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 14 novembre 2024 280
14.7.8. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 14 novembre 2024 282
14.7.9. Analyse du cheminement de l'enseignante 283
14.8. Étude de cas de ES04 284
14.8.1. Données contextuelles 284
14.8.2. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023 284
14.8.3. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023 286
14.8.4. Synthèse des résultats de l'observation du 16 novembre 2023 287
14.8.5. Analyse des résultats de l'observation du 16 novembre 2023 288
14.8.6. Synthèse des résultats de l'observation du 1er février 2024 289
14.8.7. Analyse des résultats de l'observation du 1er février 2024 291
14.8.8. Analyse du cheminement de l'enseignant 293
14.9. Conclusion : synthèse des études de cas 293
14.9.1. Action - Geste professionnels enseignants 294
14.9.2. Action - Posture éthique 300
CONCLUSION D'UNE RECHERCHE EN MARCHE : DE LA PRISE DE DONNÉES AUX RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES 302
PARTIE 4 – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 315
INTRODUCTION 315
CHAPITRE 15 – LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS RÉVÉLATRICES DE LEUR STYLE ET DE LEUR CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT 316
CHAPITRE 16 – LES POSTURES DES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES ET L'ADAPTATION DES ÉTUDIANTS 319
CHAPITRE 17 – DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À ORIENTER VERS UNE CONCEPTION PÉDO-CENTRÉE DE L'ENSEIGNEMENT POUR FAVORISER L'INCLUSION DES ÉTUDIANTS 326
CHAPITRE 18 – UN ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL CAPACITANT POUR DÉPLOYER LE PROJET FACULTAIRE AUPRÈS DE TOUS LES ACTEURS 330

CHAPITRE 19 – LES EFFETS DE NOTRE RECHERCHE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LES ENSEIGNANTS 333
CHAPITRE 20 – ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS À LA MESURE DE LEURS BESOINS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS 337
CHAPITRE 21 – LA DÉMARCHE DE RECHERCHE : INTÉRÊT, LIMITES ET PERSPECTIVES..... 341
CONCLUSION 344
BIBLIOGRAPHIE..... 350
SITOGRAPHIE 366
ANNEXES..... 369

Annexe 1 : Tableau des Services Universitaires de Pédagogie 370
Annexe 2 : Echange de courriel avec la direction du cycle de licence 373
Annexe 3 : Diaporama de présentation de la recherche aux enseignants 375
Annexe 4 : Liste des questions du questionnaire exploratoire d'octobre 2022 388
Annexe 5 : Diaporama de synthèse des réponses aux questionnaire adressé aux enseignants 389
Annexe 6 : Diaporama de synthèse des entretiens individuels adressé aux enseignants 399
Annexe 7 : Diaporama de synthèse des observations de cours adressé aux enseignantes 414
Annexe 8 : Grille d'observation des cours 426
Annexe 9 : Liste des questions de l'EEE envoyé au mois de mai de chaque année par le VRSDA 427
Annexe 10 : Listes des questions du questionnaire adressé fin 2023 aux étudiants de L1, L2 et L3 ...428
Annexe 11 : Dossier presse du plan stratégique 2025-2030 de l'ICP..... 431

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

AIPU	Association Internationale de Pédagogie Universitaire
BKO	Basiskwalificatie Onderwijs, traduit par *Certificat de base en enseignement*
BO	Bulletin Officiel
CAST	Center for Applied Special Technologies
CEI	Communauté Educative Inclusive
CIES	Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CM	Cours magistral
CNU	Conseil National des Universités
CPE	Conseiller Pédagogie d'Education
CT	Contrôle terminal
CUA	Conception Universelle de l'Apprentissage
DSIN	Direction des Systèmes Informatiques et Numériques
DVP	Dossier de Valorisation Pédagogique
EEE	Évaluation des Enseignements par les Etudiants
EESPIG	Établissement d'Enseignement Supérieur Privé d'Intérêt Général
ESPE	Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education
FACEF	Faculté d'éducation et de formation
FUN	France Université Numérique
HCERES	Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
ICP	Institut Catholique de Paris
IFÉ	Institut Français de l'Education
IGAENR	Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche
INSPE	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Enseignement
IPM et LLL	Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias devenu le Louvain Learning Lab
ISP-Faculté d'éducation	Institut Supérieur de Pédagogie – Faculté d'éducation
JO	Journal Officiel
L1	Première année de licence
L2	Deuxième année de licence
L3	Troisième année de licence
LIDERF	Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education, Formation (Université de Montpellier)
MEEF	Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
MESRI	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
MOOC	Massive Open Online Course, traduit par *cours en ligne ouvert et massif*

OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
QCM	Questionnaire à Choix Multiple
RCFE	Réseau Romand de Conseil, Formation et Evaluation
RES et RIPES	*Res Academica* devenue Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur
RETEX	Retour d'Expérience
RGPD	Règlement Général de la Protection des Données
RNCP	Répertoire National des Certifications Professionnelles
SGEC	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning, traduit par *expertise en enseignement et apprentissage*
SUP	Service Universitaire de Pédagogie
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities et Threats traduit par *forces, faiblesses, opportunités et menaces*
TD	Travaux dirigés
TP	Travaux pratiques
UCL	Université Catholique de Louvain
UDL	Universal Design of Learning traduit par *Conception Universelle de l'Apprentissage*
UFR	Unité de Formation et de Recherche
VRSDA	Vice-Rectorat à la Stratégie et au Développement Académique (de l'ICP)
ZDP	Zone proximale de développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : articles étudiés relatifs aux programmes de développement pédagogique p. 70
Tableau n° 2 : extrait des réponses au questionnaire, annotées ligne à ligne p. 133
Tableau n° 3 : organisation des entretiens individuels p. 151
Tableau n° 4 : extrait de la transcription d'un entretien individuel annoté ligne à ligne p. 155
Tableau n° 5 : catégories et sous-catégories issues des entretiens individuels p. 156
Tableau n° 6 : récapitulatif des observations de cours p. 179
Tableau n° 7 : extrait des notes d'une observation annotées ligne à ligne p. 182
Tableau n° 8 : questions appliquées à la matrice SWOT p. 182
Tableau n° 9 : catégories et sous-catégories issues des observations de cours p. 185
Tableau n° 10 : extrait de la transcription du groupe de discussion annoté ligne à ligne p. 201
Tableau n° 11 : principes organisateurs de l'activité des enseignants et des étudiants p. 216
Tableau n° 12 : récapitulatif des prises de données empiriques des enseignants accompagnés p. 220
Tableau n° 13 : ordre de lecture des études de cas présentées dans la partie 3 p. 220
Tableau n° 14 : questions appliquées à la matrice SWOT p. 220
Tableau n° 15 : catégories et sous-catégories issues des entretiens individuels p. 221
Tableau n° 16 : catégories et sous-catégories issues des observations de cours p. 222
Tableau n° 17 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES05 sous l'angle de la matrice SWOT p. 226
Tableau n° 18 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES05 le 17/10/23 sous l'angle de la matrice SWOT p. 229
Tableau n° 19 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES05 le 15/01/24 sous l'angle de la matrice SWOT p. 233
Tableau n° 20 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES05 du 22/01/24 sous l'angle de la matrice SWOT p. 237
Tableau n° 21 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES05 sous l'angle de la matrice SWOT p. 239
Tableau n° 22 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES02 sous l'angle de la matrice SWOT p. 244
Tableau n° 23 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES02 le 23/11/23 sous l'angle de la matrice SWOT p. 247
Tableau n° 24 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES02 le 15/02/24 sous l'angle de la matrice SWOT p. 250
Tableau n° 25 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES02 sous l'angle de la matrice SWOT p. 252
Tableau n° 26 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES08 sous l'angle de la matrice SWOT p. 256
Tableau n° 27 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES08 le 17/11/23 sous l'angle de la matrice SWOT p. 258

Tableau n° 28 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES08 sous l'angle de la matrice SWOT p. 260
Tableau n° 29 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES07 sous l'angle de la matrice SWOT p. 265
Tableau n° 30 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES07 le 02/10/23 sous l'angle de la matrice SWOT p. 268
Tableau n° 31 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES07 sous l'angle de la matrice SWOT p. 270
Tableau n° 32 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES03 sous l'angle de la matrice SWOT p. 277
Tableau n° 33 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES03 le 28/11/23 sous l'angle de la matrice SWOT p. 279
Tableau n° 34 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES03 sous l'angle de la matrice SWOT p. 282
Tableau n° 35 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES04 sous l'angle de la matrice SWOT p. 286
Tableau n° 36 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES04 le 16/11/23 sous l'angle de la matrice SWOT p. 288
Tableau n° 37 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES04 le 01/02/24 sous l'angle de la matrice SWOT p. 292
Tableau n° 38 : exemples d'activités d'apprentissage par mode d'engagement (traduit et adapté de Chi & Wylie, 2014) p. 324

LISTE DES FIGURES

Figure n° 1 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples (De Ketele, 2010) p. 65
Figure n° 2 : processus opératif des prises de données successives p. 115
Figure n° 3 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES05 p. 224
Figure n° 4 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES02 p. 241
Figure n° 5 : consignes de l'activité projetée sur écran p. 248
Figure n° 6 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES08 p. 254
Figure n° 7 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES07 p. 262
Figure n° 8 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES03 p. 273
Figure n° 9 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES04 p. 284
Figure n° 10 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples (De Ketele, 2010) p. 312
Figure n° 11 : modélisation de l'activité des enseignants du cycle de licence de la FACEF p. 314
Figure n° 12 : modèles théoriques relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage p. 322

INTRODUCTION

Avant la deuxième moitié du XXe siècle, les pratiques pédagogiques appliquées dans l'enseignement supérieur des pays développés ne suscitent pas de questionnement spécifique dans la mesure où les enseignants sont avant tout des chercheurs et que leur enseignement s'adresse à une population d'étudiants issue de l'élite dirigeante. Mais dans la France d'après-guerre, la croissance démographique est forte et, partant, le nombre d'élèves à scolariser ainsi que le nombre d'étudiants à accueillir dans les universités explose. Leurs effectifs ont triplé entre 1958 et 1968 dans un contexte structurel et pédagogique inadapté et non préparé à ce bouleversement (Youenn, 2008). La pression sur les locaux universitaires est énorme, les amphithéâtres sont bondés et les enseignants appliquent la méthode du cours magistral qui demeure la plus économique. Depuis cette période de crise, la situation a évolué : conjointement à la construction de nouvelles universités permettant d'absorber un nombre croissant d'étudiants, l'État a procédé à une refondation du cadre et des missions universitaires ainsi qu'à l'établissement progressif de règles visant une autonomie maitrisée (IFE, 2018)[1].

Cette massification de l'enseignement s'est accompagnée d'une modification de la sociologie des étudiants dorénavant davantage issus des classes moyennes et populaires, avec une grande diversité de profils et de pré-acquis académiques. Cette évolution sociale du public étudiant n'est pas comprise à sa juste mesure par le corps enseignant et, tandis que des méthodes actives sont expérimentées dans quelques structures innovantes, les méthodes d'enseignement universitaires ne sont finalement pas rénovées. Depuis les années 90, poussées par la nécessité d'améliorer la réussite étudiante, celles-ci font l'objet d'une attention institutionnelle plus marquée mais, en raison de contraintes structurelles et d'une résistance culturelle au sein des collectifs enseignants, les efforts en faveur de leur modernisation peinent à se diffuser. Aussi, sont-elles souvent décriées par les étudiants en formation initiale et en formation continue qui les trouvent trop transmissives et qui manifestent leur désaccord par un engagement limité dans les études et des résultats académiques souvent perfectibles. Sur la base du volontariat, cette timide professionnalisation pédagogique des enseignants concerne autant l'évolution des pratiques d'enseignement, notamment pour rendre les cours plus interactifs, que les compétences à aider les étudiants dans leurs apprentissages.

Valorisés pour leurs recherches disciplinaires et centrés sur les savoirs **à** enseigner, les enseignants et les formateurs universitaires ne bénéficient pas d'une formation à la compréhension des processus d'apprentissage ni à l'ingénierie pédagogique constitutifs des savoirs **pour** enseigner. Ils ne sont par ailleurs pas encouragés à réfléchir sur leurs pratiques,

[1] https://eduveille.hypotheses.org/files/2018/10/Edubref-octobre-2018.pdf,

et les plus ouverts sur cet aspect de leur mission s'autoforment selon leur propre motivation : curiosité, temps disponible, goût de l'expérimentation, centration vers les étudiants, etc.
Dans le cas d'une faculté d'éducation, la pédagogie universitaire mise en œuvre pour préparer les étudiants à devenir des éducateurs a un impact important dans leurs futures pratiques éducatives. En clair, les étudiants s'imprègnent inconsciemment des méthodes pédagogiques qu'ils ont vécues comme élève et étudiant et ils vont ensuite les reproduire dans leur contexte professionnel avec leurs propres élèves et étudiants (Guillemette, 2020). Cette intériorisation des méthodes d'enseignement reçues comme apprenant est ensuite difficile à déconstruire dans le cadre de leur future formation d'enseignant.
Dès le début du XXe siècle, l'ICP peut se prévaloir d'avoir engagé des figures de l'enseignement et de la recherche comme l'abbé Jeanjean, chargé de cours de Psychologie infantile et de Pédagogie dès 1910 et le premier à promouvoir un enseignement scientifique de la pédagogie aux éducateurs. Estimant que l'œuvre d'éducation et d'enseignement constitue un véritable métier, il la définit comme « *l'ensemble des connaissances positives, fondées à la fois sur l'expérience et la science, qu'il est nécessaire de posséder pour [l'] exercer, avec le meilleur rendement possible* » (Jeanjean, 1932, repris par Guttierez, 2010). François Chatelain, le père Faure, Antoine de la Garanderie, Daniel Hameline, Britt-Mari Barth, pour ne citer que les plus illustres, ont successivement œuvré pour la formation pédagogique des professeurs du milieu scolaire (Guttierez, 2010, 2014). En revanche, aucun d'eux ne questionne la pédagogie déployée au sein de l'institution universitaire.

Dans le contexte de la Faculté d'Éducation et de Formation de l'ICP, nous constatons que l'institution ne propose pas d'accompagnement spécifique des enseignants concernant les démarches et les méthodes pédagogiques qu'ils déploient dans leurs cours. Certains s'y intéressent malgré tout, s'efforcent de varier leurs méthodes et sollicitent ponctuellement de l'aide auprès de collègues. En vertu de notre activité au sein de la Direction de la Formation Professionnelles Continue de la FACEF[2], nous sommes ponctuellement interpellées sur l'organisation de leurs cours magistraux et les activités qu'ils pourraient proposer aux étudiants. Progressivement, dans le contexte culturel propre à l'enseignement catholique, cette pédagogie universitaire, appliquée au versant enseignant et attisant autant la curiosité que la crispation, suscite l'intérêt du décanat de la FACEF qui y perçoit une dimension supplémentaire au projet facultaire de la Communauté Éducative Inclusive qu'il promeut au sein de l'institution. Ainsi se développe et se concrétise notre projet de recherche sur la représentation et les pratiques pédagogiques des enseignants du cycle de licence de la FACEF

[2] Charte de la CEI de la FACEF https://comeducinclu.hypotheses.org/files/2024/11/charte-CEI_2024.pdf

dans la perspective d'en dévoiler les composantes, en supposant qu'elles nous permettront de comprendre les logiques d'action et d'en identifier les évolutions envisageables.

Aussi nous proposons d'axer notre recherche sur la possibilité d'une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants et des formateurs universitaires qui serait davantage orientées vers l'apprentissage et l'éducation inclusive ; l'enjeu est double : cela aurait, dans un premier temps, un impact positif sur la qualité de l'apprentissage des étudiants et, possiblement, sur la pédagogie que ces néo-enseignants mettront en œuvre auprès de leur public d'élèves.

Dans cette perspective, nous questionnons la démarche et les méthodes pédagogiques ainsi que l'accompagnement idoine afin de développer la réflexivité des enseignants universitaires et de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques dans le cadre d'une faculté d'éducation.

Les pratiques pédagogiques s'appuient sur des méthodes qui s'entendent comme des façons structurées d'organiser les apprentissages selon des finalités pédagogiques. Dans la perspective de les articuler de manière efficace, elles doivent être distinguées, comprises, expérimentées, ajustées au contexte et faire l'objet d'un bilan critique. Cette démarche relève de l'ingénierie pédagogique, laquelle n'est pas familière aux enseignants universitaires, pour le moins selon un processus conscient et structuré ; ils bricolent leur propre démarche qui, selon le niveau de leur intérêt pour la pédagogie, va refléter un degré de qualité plus ou moins élevé. Et manquant de données théoriques, ils ne savent pas toujours sur quelles ressources s'appuyer pour s'instruire. De fait, tout en y injectant leur singularité et leurs intentions personnelles, ils reproduisent majoritairement l'enseignement qu'ils ont reçus et leur résolution de dispenser des cours efficaces qui suscitent l'engagement et la persévérance des étudiants percute le mur de la complexité du métier.

Selon nous, quelques pistes peuvent être énoncées avec toutes les précautions qui s'imposent dans un contexte universitaire. Nous estimons qu'introduire des activités et des techniques pédagogiques issues des pratiques de la formation professionnelle et adaptées au contexte universitaire peuvent entrainer les acteurs dans une dynamique davantage interactive sur le principe de l'apprentissage par l'expérience. Pour les enseignants, tester des méthodes interactives suivies d'une analyse réflexive participe à l'évolution de leurs pratiques, à leur compréhension des mécanismes d'apprentissage et à leur développement professionnel en matière de pédagogie. Pour les étudiants futurs pédagogues, vivre des expériences pédagogiques interactives suivies d'un temps de métacognition participe à l'amélioration de l'apprentissage académique et du développement des compétences psychosociales. Les méthodes et les activités pédagogiques variées mises en œuvre par les enseignants peuvent

constituer des exemples pratiques d'interactivité dont ils pourront s'inspirer ou reproduire dans leur futur métier.

L'ambition de cette thèse est donc, dans un contexte marqué par le scepticisme et dans une visée pragmatique, de mettre en lumière et de faire prendre conscience de l'importance de la qualité de la pédagogie universitaire déployée par les enseignants dans l'efficacité de l'apprentissages des étudiants.

La première partie de la thèse contextualise la recherche en abordant, dans huit chapitres, une approche historique et sociale de l'enseignement universitaire, la mission d'enseignant à l'université ainsi que les enjeux institutionnels de notre recherche. Nous exposons ensuite les objectifs de la recherche puis présentons une revue de littérature narrative explorant le concept de pédagogie universitaire à partir de sources scientifiques francophones. À l'issue de la présentation de cette partie, nous proposons les questions de recherche guidant le processus d'enquête.

Le cadre méthodologique constitue la deuxième partie de la thèse, articulée en quatre chapitres. Il précise le terrain spécifique de la recherche auquel nous appartenons puis présente l'approche méthodologique qualitative de « *l'analyse par théorisation ancrée* » (Paillé, 1994), nourrie par une démarche plurielle de collecte de données visant à obtenir des informations de plus en plus précises et éclairantes. Enfin, nous développons les considérations éthiques et les limites de la recherche.

La troisième partie de la thèse présente, en deux grands chapitres, le déroulement de la recherche et la présentation progressive des résultats ainsi que leur analyse en cohérence avec « *la théorisation ancrée »* qui mène à la modélisation de l'activité enseignante. Les résultats et leur analyse concernent en premier lieu les prises de données individuelles et collectives rassemblées de manière synchronique qui font ensuite l'objet d'un regard croisé avec les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants sur leurs pratiques d'études. Le chapitre suivant expose les études de cas de six enseignants accompagnés durant les trois années de la recherche et analyse leur cheminement individuel vers une évolution de leurs représentations et de leurs pratiques pédagogiques.

Enfin, dans une quatrième partie, nous interprétons et discutons, en sept chapitres, les résultats les plus saillants à la lumière d'une littérature scientifique proposant un regard conceptuel affuté les projetant vers des perspectives de recherche et d'application pratique à mettre au travail. Au sein d'un contexte reconnu comme incertain et évolutif, les acteurs de la pédagogie universitaire, à savoir les enseignants et l'institution, ne peuvent plus s'affranchir

d’une réflexion conjointe sur sa finalité et les modalités de son déploiement, compte tenu de l’importance qu’elle revêt désormais dans l’apprentissage des étudiants.

PARTIE 1 – CONTEXTE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

INTRODUCTION

Cette partie se compose de huit chapitres reflétant l'évolution de notre réflexion développée tout au long des chapitres et aboutissant à la question de recherche.

Le premier chapitre présente l'origine de notre questionnement relatif à la pédagogie universitaire et comment il s'est construit tout au long de notre parcours d'étudiante et de professionnelle de la formation. Conjointe au pilotage du Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques, notre montée en compétence en ingénierie de formation et en compréhension des mécanismes d'apprentissage s'accompagne d'un questionnement inassouvi sur les pratiques pédagogiques déployées par les enseignants universitaires du cycle de licence.

Le deuxième chapitre explicite l'histoire de l'université française, de la création des instituts catholiques et de l'évolution du contexte économique et social conduisant au paysage universitaire actuel dans lequel s'invite depuis une période récente le concept de pédagogie. Afin d'en cerner les contours, nous explorons les différentes définitions et déclinaisons, dévoilant les assises culturelles à l'origine des questionnements sur sa raison d'être dans l'enseignement supérieur.

Le troisième chapitre propose de clarifier l'écart d'expérience personnelle et professionnelle entre les enseignants et les étudiants, les premiers dans une situation généralement stabilisée et les seconds, dans une transition identitaire forte. Autrefois central pour les deux populations, le savoir doit maintenant être mis en scène dans une institution catholique de nature rétive à interroger ses processus d'enseignement. L'augmentation du nombre d'étudiant et l'évolution de leur sociologie rendent cependant nécessaire une rénovation des méthodes pédagogiques enseignantes.

Dans le quatrième chapitre, nous exposons les composants du métier d'enseignant dans l'environnement scolaire français, encadré par un référentiel de compétences officiel et objet de nombreuses recherches pour en comprendre la complexité et envisager les dispositifs à déployer pour la formation des enseignants. Conséquemment, la formation des formateurs d'enseignants constitue une montée en compétence spécifique appelant des postures professionnelles adaptées. Les caractéristiques du public apprenant sont centrales et font le lien avec le chapitre suivant.

Le cinquième chapitre est consacré au métier d'enseignant-chercheur universitaire qui se différentie par sa spécialisation disciplinaire de haut niveau et une prescription institutionnelle

de la mission de chercheur reconnue avant toute autre. Conjointement, celle d'enseignant est assignée sans formation minimale ni reconnaissance officielle et les pratiques des deux versants du métier font l'objet de débats au sein de la communauté. Reconnaissance institutionnelle, statut des enseignants-chercheurs et organisation des cours contextualisent le peu d'intérêt pour le développement professionnel pédagogique des enseignants universitaires.

Dans le cadre institutionnel de l'ICP et en particulier du cycle de licence de la Faculté d'Éducation et de Formation (FACEF), le sixième chapitre présente les enjeux de notre recherche en premier lieu pour les enseignants et les étudiants puis dans une perspective institutionnelle pour la FACEF et l'ICP. Au-delà de l'accompagnement des étudiants, de grandes figures de la pédagogie de l'institution peuvent inspirer une rénovation des pratiques enseignantes devenues nécessaires dans un contexte universitaire plus contraint.

Aussi nous présentons dans le septième chapitre les objectifs de notre recherche centrés sur les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires de la FACEF. Au-delà des connaissances produites sur leurs processus de préparation et d'animation des cours, nous leur proposons un accompagnement individuel afin de participer à leur développement professionnel pédagogique.

Le huitième et dernier chapitre de cette partie rassemble une synthèse analytique de la littérature relative aux recherches scientifiques menées dans le champ de la pédagogie universitaire. Son épistémologie nous éclaire sur l'évolution des approches pédagogiques dans les universités étatsuniennes puis canadiennes, ainsi que leur contribution à la diffusion de bonnes pratiques dans l'enseignement supérieur européen anglophone et francophone. Sans exclure les publications en langue anglaise, nous concentrons notre exploration sur les revues francophones qui donnent à voir la diversité des objets de recherche s'attachant à clarifier les dimensions, les composants et les interactions irriguant ce champ. Cette revue critique est abordée sous l'angle des politiques et des dispositifs institutionnels en faveur du développement professionnel pédagogique des enseignants et des recherches conjointes menées pour en identifier les effets et les déplacements individuels et collectifs. Constatant depuis les années 2000 une lente évolution des pratiques enseignantes dans l'université, l'État français presse les institutions d'agir dans leur périmètre mais n'impose pas de modification structurelle profonde en faveur d'une reconnaissance des compétences pédagogiques des enseignants.

CHAPITRE 1 – DES COURS UNIVERSITAIRES CENTRÉS SUR L'ENSEIGNEMENT

La rétrospective de notre parcours professionnel et les questions qui se sont posées tout au long de notre cheminement constituent les sources de notre réflexion sur l'expérience des cours dans l'enseignement supérieur, tant du côté enseignant que du côté étudiant. Cependant, nos orientations professionnelles ont donné priorité aux interrogations relatives aux actions des enseignants.

1.1. Un questionnement ancien

Notre questionnement sur la pédagogie remonte à notre formation initiale dans les années 1980 où nous avons expérimenté et vécu des cours universitaires animés par des enseignants et des formateurs diversement efficaces pour intéresser les étudiants et leur fournir des contenus orientés vers les objectifs d'apprentissage. Après une expérience professionnelle en entreprise où nous avons également eu l'occasion de vivre la posture d'apprenante lors de sessions de formation continue, ce questionnement sur la pédagogie a pris une importance majeure lorsque nous nous sommes orientées vers la formation professionnelle comme intervenante auprès d'adultes eux-mêmes en réorientation professionnelle. Embauchée dans un cabinet de conseil en pratiques RH et ignorante de l'ingénierie de formation, nous avons trouvé notre place en développant des compétences d'accompagnement d'adultes en quête de sens dans leur vie professionnelle et désireux de se former à un nouveau métier. En dehors de l'instauration d'une relation interpersonnelle de qualité et de techniques de questionnements éprouvées pour aider la personne à cheminer, nous n'avons pas identifié les apports conceptuels sur lesquels nous appuyer pour développer nos compétences de formatrice. Celles-ci se sont progressivement enrichies à l'aide de collègues formateurs bienveillants qui nous ont orientée vers de nombreuses lectures utiles et accueillie dans leurs interventions en coanimation. Nous avons ainsi bénéficié d'une forme de compagnonnage qui, selon nous, a manqué de rigueur faute d'un processus réfléchi sur nos pratiques. Afin de comprendre et structurer ces dernières, nous avons repris nos études en nous inscrivant au master Éducation et Formation de l'ISP-Faculté d'éducation (ICP) dans un programme dédié à la conduite de projet de formation. Face à la diversité d'approches, de techniques, de mises en relation, d'évaluation qui pouvaient convenir ou non aux étudiants, eux-mêmes manifestant une grande diversité de préférences sur le « style » des cours proposés, nous y avons retrouvé nos questionnements en pédagogie, lesquels ont été satisfaits à 70% par les apports conceptuels du programme de master et leurs mises en application. Nous avons validé ce master en 2012 avec un sentiment d'incomplétude et des interrogations encore vivaces sur les

processus d'ingénierie d'enseignement et de formation nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés. Nous sous-estimions alors la complexité de ces processus mais nous avions fortement conscience d'avoir encore beaucoup à apprendre et à expérimenter.

1.2. Le défi de la formation de formateurs

Lors de la prise de poste de responsable de formation dédiée au Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques, nous avons lu le référentiel de compétences et d'évaluation et nous avons vite compris le défi à relever pour développer nos compétences en ingénierie et en accompagnement des stagiaires afin d'assurer la réussite du parcours de formation. Cumulant un plein-temps d'enseignement avec leur parcours de formation pour le titre, les stagiaires étaient légitimement exigeants sur l'organisation des apprentissages et le déroulement des journées présentielles. Le choix des intervenants ne fut pas toujours pertinent mais, forte de nos compétences d'accompagnante, nous régulions la dynamique du groupe et entretenions des relations cordiales avec chacun, dans une posture de soutien non surplombante. Comprenant que le défi était trop ardu pour le relever seule, nous avons saisi l'opportunité de travailler avec une formatrice britannique disposant de vingt ans d'expérience de formation en France. Préparer le parcours avec elle et l'observer en intervention nous ont ouvert des perspectives inédites en ingénierie, ainsi que de nouvelles lectures et expériences à explorer. À partir de ce moment, en 2015, nous avons réellement commencé à prendre conscience que la posture éducative se rapporte à la culture d'un collectif et que, dans un dessein de contrôle des connaissances et des valeurs à diffuser, la culture française attribue davantage de place au savoir et à l'enseignant qu'à l'apprenant et à l'apprentissage.

1.3. Le questionnement des étudiants et des enseignants

Depuis 2015, nous avons également poursuivi notre réflexion sur la pédagogie en interrogeant de manière aléatoire des étudiants de notre entourage (jeunes en formation initiale et adultes en formation continue) engagés dans des parcours diplômants variés, et les témoignages recueillis convergent vers une certaine déception sur le déroulement et l'animation des cours. Les avis sont certes partagés concernant un même cours, apprécié par certains et rébarbatif pour d'autres, mais la majorité considère que les intervenants, les enseignants et les formateurs, ne disposent pas de toutes les clés pour intéresser le maximum d'étudiants au contenu enseigné. Nous avons alors présumé que les enseignants œuvrant dans l'enseignement supérieur n'avaient pas bénéficié d'une formation pédagogique propre à les outiller pour exercer leur activité d'enseignement.

Parallèlement, au sein de l'ISP-Faculté d'Éducation, nous échangions ponctuellement avec des enseignants œuvrant au sein des cycles de licence et de master qui se questionnaient sur la

préparation, l'organisation et l'animation de leurs cours. Nous informant qu'ils avaient été recrutés sur la base de leurs savoirs académiques et de leurs recherches disciplinaires, ils confirmaient nos présomptions d'absence de formation en pédagogie et de reconnaissance de compétences dans ce domaine lorsqu'ils en disposaient. Dans un article paru en 2011, Demougeot-Lebel & Perret le mentionnaient ainsi : « *En France, la formation pédagogique des enseignants-chercheurs universitaires n'est pas obligatoire. En d'autres termes, il n'y a pas de pré-requis pédagogiques lors du recrutement des nouveaux enseignants-chercheurs et il n'est pas rare de pouvoir faire toute sa carrière sans jamais avoir accès à une quelconque formation ou à du soutien pédagogique*. » Dans une faculté d'éducation et de formation où la majorité des étudiants a pour projet professionnel de s'engager dans l'enseignement en milieu scolaire, ce manque de formation pédagogique des enseignants universitaires leur faisant face nous a semblé incongru.

La qualité des apprentissages des étudiants étant tributaire de la qualité des enseignements dispensés (Rege Colet & Rovero, 2015), nous les interrogions en retour pour les aider à élargir leur vision et leur réflexion afin de les sensibiliser à l'activité cognitive des étudiants et à leur engagement dans l'apprentissage. Étant considérée comme une personne-ressource en pédagogie, nous avons accompagné plusieurs enseignants dans la préparation de leurs cours, et ces échanges ont permis à certains de s'affirmer dans leur posture, de procéder à des modifications de leurs modalités pédagogiques, de s'intéresser aux réactions des étudiants et, dans quelques cas, de conduire leurs propres recherches parmi la littérature scientifique consacrée à la pédagogie. Pour autant, cet accompagnement n'était qu'informel et reposait sur nos pratiques de formatrice d'adultes en non d'enseignante universitaire. Notre crédibilité et notre légitimité n'étaient pas posées et la remise en cause de l'ordre établi en a agacé certains. Alors que le Doyen considérait ce questionnement comme essentiel et ces initiatives individuelles utiles à la communauté, nous sommes convenus qu'il était souhaitable que cette proposition d'accompagnement soit instituée dans un cadre formel et reconnu, celui d'une recherche doctorale visant à soutenir une thèse sur les possibilités de formation pédagogique des enseignants universitaires.

CHAPITRE 2 – UNIVERSITÉ, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Un détour par l'histoire et l'évolution de l'institution universitaire ainsi que des concepts relatifs à l'éducation et à la pédagogie nous semble intéressant pour tenter d'approcher les raisons d'une distance encore à ce jour non résolue.

2.1. D'universitas à l'université

Notre environnement de travail est universitaire et il comporte des particularités héritées de plusieurs siècles d'une histoire mouvementée conduisant à ce qu'est maintenant devenue l'université en Europe.

Le mot « université » provient du latin classique universitas (dérivé de universus) signifiant « universalité, totalité, ensemble ; ensemble des choses, univers ». Il a ensuite évolué en bas latin vers la signification de « corps, compagnie, corporation, communauté », et ensuite en latin médiéval « toute collectivité religieuse, politique, sociale ou professionnelle (ex. chapitre d'une abbaye, ensemble des habitants d'une ville, société d'artisans ou de marchands) ». Enfin, par spécialisation d'emploi, le terme *universitas magistrorum et scolarium* désigne en 1246 la « corporation des maîtres et des étudiants » dans le *Chartularium Universitatis Parisiensis.*[3]

Hérité des académies grecques, de quelques centres d'enseignement spécialisé de haut niveau dans le monde arabo-musulman et des écoles cathédrales mises en place par l'Église à partir du VIème siècle pour former l'élite intellectuelle du haut clergé, l'enseignement supérieur européen acceptant des étudiants laïcs se développe au Moyen Âge au sein de centres urbains italiens, français et anglais. En ville, l'ordre féodal vertical est supplanté par des relations sociales plus horizontales au sein de collectifs qui se rapprochent pour mieux s'organiser et se défendre. Ce modèle organisationnel corporatiste promouvant l'autonomie convient parfaitement aux communautés d'études désormais nommées « universités ». La nécessité de transmettre les connaissances fondamentales de la grammaire et de l'expression, de la médecine, de la pharmacie, du droit civil et du droit canon, de la logique et de la rhétorique dans le contexte d'une société médiévale en pleine expansion conduit l'Église à créer des structures juridiques idoines dans de nombreuses villes d'Europe occidentale. Jouant sur les intérêts contradictoires des forces politiques locales en présence, ces universités s'emploient à sécuriser leurs besoins matériels et à maintenir leur liberté et leur autonomie vis-à-vis des

[3] https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9

pouvoirs en place, « *deux notions qui trouveront un écho central dans la définition du métier académique jusqu'à nos jours* » (De Meulemeester, 2011).

Progressivement, au gré des contextes socio-politiques parfois chahutés et des progrès scientifiques et techniques, les universités européennes se développent et se structurent pour aboutir, au début du XIXe siècle, peu ou prou au modèle humboldtien d'université du Savoir qui conjugue étroitement recherche et enseignement et octroie la liberté d'étude aux étudiants. Selon Humboldt, un établissement scientifique supérieur doit traiter la science comme un problème non encore entièrement résolu qui doit donc toujours faire l'objet de recherches associant professeurs et étudiants. « *L'université sera aussi le lieu de la poursuite d'une recherche désintéressée à l'abri des contingences du monde (l'Etat devant leur en procurer les conditions de réalisation) et d'une formation par la recherche, a priori non directement professionnelle* » (De Meulemeester, 2011).

En France, la suppression des universités médiévales en 1793 débouche sur la création de grandes écoles spéciales « *pour former ingénieurs et officiers de l'Etat* » (De Meulemeester, 2011) dont la plupart existent toujours (« les grandes écoles »), cohabitant avec une université impériale très centralisée, laquelle évolue ensuite vers la création d'universités publiques par ville qui constituent le paysage actuel de l'enseignement universitaire public.

En 1850, dans une nation polarisée entre les conservateurs religieux et les socialistes républicains, la loi Falloux reconnait la liberté de l'enseignement primaire et secondaire et permet l'ouverture de centaines d'écoles publiques ou libres, religieuses ou laïques. Cela favorise le développement des congrégations religieuses vouées à l'enseignement, ainsi que l'éducation des filles, mais également le déclenchement entre les deux systèmes d'une guerre scolaire qui perdure encore aujourd'hui. La loi Laboulaye du 12 juillet 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur est saluée par l'épiscopat français et permet la création de cinq universités catholiques à Paris, Angers, Lille, Lyon et Toulouse. Face au succès de ces créations (9 000 étudiants sur les 24 000 étudiants français de l'époque), la loi du 18 mars 1880 rétablit le monopole de la collation des grades universitaires et réserve formellement le titre d'université aux établissements publics. Les universités catholiques en France ont officiellement le titre d'institut catholique, et la liberté de l'enseignement supérieur a été depuis reconnue comme un principe constitutionnel fondamental. 80 000 étudiants suivent en 2022 les formations de ces établissements privés.[4] Affirmant un caractère propre de nature confessionnelle, ces établissements doivent, par ailleurs, respecter les règles communes

[4] https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l%27%C3%A9ducation_en_France
https://fr.wikipedia.org/wiki/Enseignement_priv%C3%A9_en_France

s'appliquant à leur qualification d'établissement d'enseignement supérieur privés d'intérêt général, règles définies dans le contrat pluriannuel signé avec l'État français. Au nom de la mission de service public, ce contrat étend aux instituts catholiques l'accommodement religieux du dispositif de contrat d'association prévu par la loi Debré de 1959 pour l'enseignement scolaire privé.[5]

Au moment de leur création, les instituts catholiques s'inspirent du modèle universitaire d'Humboldt alliant recherche et enseignement. Tout en bataillant auprès de la hiérarchie ecclésiastique pour obtenir les budgets nécessaires au fonctionnement académique, les premiers recteurs s'évertuent à recruter un corps professoral de qualité, ainsi que des personnalités scientifiques reconnues, afin de contribuer à une recherche dynamique malgré les réticences d'un épiscopat peu enclin à l'innovation (Faure, 1976). Issus de familles bourgeoises catholiques, le nombre d'étudiants progresse modestement les toutes premières années puis augmente significativement tout au long du XXe siècle (Faure, 1976).

Conçu pour un public riche, voire aristocratique, et abrité du monde extérieur par le financement intégral de l'État, le modèle humboltien se voit bousculé par l'évolution du monde moderne et ses soubresauts socio-économiques. La poussée démographique des années 1950, l'enrichissement des familles et l'importance donnée au capital humain dans le développement économique du pays justifient les investissements publics en faveur de l'accès massif à l'enseignement supérieur. Mais le retournement de la conjoncture économique lié aux crises pétrolières de 1973 et de 1979 percute ce bel élan. En France, à partir des années 1980, l'afflux d'étudiants conjugué à la réduction des dépenses publiques dégrade les conditions de travail des enseignants qui s'efforcent néanmoins de faire face à cette nouvelle donne. Sous la contrainte, le modèle de l'autonomie universitaire peu à peu s'effrite avec une reprise en main du système par l'État qui, dans un fort contexte concurrentiel international, encourage la recherche et l'innovation dans une visée utilitaire et de performance. Sous une pression évaluative, les enseignants doivent également s'adapter à un public d'étudiants hétérogène et demandeur d'employabilité à l'issue de leurs études (De Meulemeester, 2011). La création de de l'espace européen de l'enseignement supérieur concrétisé par la déclaration de Bologne conduit à l'harmonisation des études universitaires et à l'accroissement de la mobilité étudiante et enseignante. Les démarches qualité et les évaluations de l'enseignement par les étudiants s'installent dans le paysage universitaire : *« Le point de référence n'est plus tant ce que l'enseignant transmet, mais ce que l'étudiant apprend non seulement en termes de connaissances, mais aussi de compétences transversales (esprit critique, résolution de problèmes) »* (Poteaux, 2013). Il s'agit alors de s'interroger sur la qualité de l'apprentissage à

[5] https://www.conseil-constitutionnel.fr/publications/titre-vii/un-elephant-dans-la-piece-la-liberte-de-l-enseignement-comme-regime-d-accommodement-de-la-religion

l'université, et les questions de la pédagogie des enseignants et de l'expérience d'étude des étudiants, jusqu'alors impensées, commencent à s'imposer à tous les acteurs.

2.2. Éducation, formation, enseignement, apprentissage

La tradition francophone distingue ces quatre termes tout en considérant que leur association participe à l'édification d'un paradigme social tout à fait enchevêtré.

« *Le mot éducation est relativement récent : tiré du latin, éducare veut dire nourrir, et educere signifie tirer hors de, conduire vers, en un mot, élever* » (Debesse, 1969, repris par Adamczewski, 1987). Le recueil de réflexion de cet auteur rassemble la diversité des représentations et des définitions de l'éducation, de ses finalités et de ses projets au sein d'une société humaine, de l'enfance à l'âge adulte. Selon Berbaum (1982, cité par Raynal & Rieunier, 1997, P. 150), l'éducation désigne une action à long terme visant le développement de savoir-être chez les jeunes qui demeure relativement informelle quant à son déroulement et à son organisation. « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné* » (Durkheim, 1911, repris par Adamczewski, 1987). Ainsi une distinction est faite selon l'âge et la maturité de l'apprenant, menant l'adulte vers l'éducation permanente et la formation, laquelle est maintenant désignée par le terme « éducation tout au long de la vie ». Visant généralement une action portant sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire plus que de savoir-être, la formation s'adresse également à de jeunes adultes, les étudiants en formation initiale. Autrement dit, éducation et formation se complètent et s'enrichissent alors que leurs objectifs, leurs périmètres, leurs acteurs et leurs modalités d'organisation sont différents.

Mot du XIe siècle, *enseignier* vient du latin populaire *insignare*, « indiquer », d'où « instruire », du latin classique *insignire*, « mettre une marque, signaler, distinguer » signifie maintenant « transmettre un savoir, la connaissance d'une discipline, d'une science, d'un art ».[6] Composante de l'éducation, l'enseignement renvoie aux activités organisées dans le cadre institutionnel scolaire et universitaire et consiste plus largement à « organiser des situations d'apprentissage » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 128). Bien que l'enseignant adopte souvent une posture en surplomb et procède généralement à la transmission de contenus, l'enseignement a donc une visée de faire apprendre.

Datant du Xe siècle dans la langue française, apprendre au sens d'« étudier » vient du latin populaire *apprendere*, altération du latin classique *apprehendere*, « prendre, saisir », d'où en

[6] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E1784

bas latin, « saisir par l'esprit, étudier » et en latin médiéval, « apprendre aux autres ».[7] L'apprentissage désigne « une modification durable des comportements qui ne peut pas être uniquement attribuée à une maturation physiologique » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 33). Apprendre induit le changement intérieur chez une personne par l'étude, le travail, la réflexion, la pratique, l'expérience. L'apprentissage se situe donc toujours du côté de l'apprenant, jeune ou adulte. Enseignement et apprentissage constituent donc les deux pôles d'un même processus. Aussi parle-t-on d'enseignement-apprentissage (Peraya & Cerisier, 2022).

2.3. Pédagogue et pédagogie

Les différents dictionnaires consultés font état de la même origine du mot pédagogue, à savoir qu'il est « emprunté, par l'intermédiaire du latin paedagogus, « esclave qui accompagne les enfants à l'école », du grec paidagôgos, de même sens, puis « précepteur », lui-même composé à l'aide de pais, paidos, « enfant », et agein, « conduire » (dictionnaire de l'Académie Française[8]). Ils lui attribuent trois sens majeurs, selon qu'il est abordé de manière neutre, technique ou péjorative. Ainsi, un pédagogue est 1) celui qui a la charge de l'éducation et de l'instruction des enfants, 2) celui qui transmet un savoir, qui pratique l'art d'enseigner, d'éduquer et qui, à cette fin, traite de pédagogie et prend pour objet d'étude l'éducation de l'enfant et de l'adolescent et 3) celui, pédant, qui fait parade de son savoir (Dictionnaire de l'Académie Française). La lexicographie recensée par le CNRTL[9] est plus développée, notamment pour le sens technique où le pédagogue est qualifié de « *spécialiste de pédagogie, de sciences de l'éducation* » *et de « personne qui a l'art d'enseigner, d'éduquer, personne qui sait expliquer* ». « Pédagogue » est également un adjectif signifiant « *qui a le sens de l'enseignement, qui sait enseigner* » (Larousse) ou « *qui possède le sens de l'enseignement* » (CNRTL).

Décliné de pédagogue, le mot pédagogie vient du grec paidagôgia, « direction, éducation des enfants », et les trois sens identifiés par le dictionnaire de l'Académie française[10] sont 1) un ensemble de procédés pour instruire et former les enfants, 2) une discipline théorique visant à définir des méthodes d'enseignement et à déterminer de nouvelles pratiques éducatives et 3) la qualité d'une personne qui sait intéresser et former les esprits, qui est apte à transmettre son savoir, à faire acquérir des connaissances. Les rédacteurs du CNRTL[11] précisent la dimension technique en indiquant « *une science de l'éducation des jeunes qui étudie les problèmes concernant le développement complet (physique, intellectuel, moral, spirituel) de*

[7] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P2223
[8] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P1160
[9] https://www.cnrtl.fr/definition/p%C3%A9dagogue
[10] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P1157
[11] https://www.cnrtl.fr/lexicographie/p%C3%A9dagogie

l'enfant et de l'adolescent » et « un ensemble de méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former ». Pour Buisson (1911) et Durkheim (1938), la pédagogie est une *théorie pratique,* une théorie qui développe une réflexion méthodique sur l'éducation et une pratique visant à éclairer et guider l'action des éducateurs (Talbot, 2019). Ce souci pédagogique a émergé à la suite des lois de la fin du XIXe siècle obligeant l'instruction des enfants de 6 à 13 ans, confrontant les enseignants à conduire l'instruction d'élèves qui n'auraient jamais intégré l'école auparavant. Durant la première moitié du XXe siècle, les pédagogues de l'Éducation Nouvelle cherchent à proposer des pistes d'action pour adapter la pédagogie aux élèves en difficulté scolaire et sociale (Talbot, 2019).

Alors que la pédagogie est définie comme une discipline théorique convoquant science et méthode forgée par l'étude et la recherche, les qualificatifs attribués aux pédagogues relèvent d'un registre appartenant à des habiletés naturelles : art, sens de, qualité, aptitude. Il n'est nulle part fait mention de compétences pédagogiques résultant d'un apprentissage personnel ou d'une formation professionnelle basée sur les résultats de la recherche scientifique. Cet écart entre l'épistémologie d'une discipline reconnue et la représentation communément admise de la qualification de la personne habilitée à la mettre en œuvre nous questionne, avec une interrogation particulière sur les conséquences potentielles sur l'évolution de la discipline.

Nous relevons également l'absence du mot apprentissage, ce qui indique l'orientation unique du sens donnée à la pédagogie par les rédacteurs, allant du pédagogue vers l'apprenant sans que celui-ci soit explicitement identifiable, puisque les qualités du pédagogue peuvent s'exercer envers tout type d'interlocuteur. Par ailleurs, associer le mot pédagogie uniquement à l'enseignement ne suggère pas l'apprentissage qui est censé en découler alors qu'en principe, celui-ci est le principal objectif de l'enseignement. Les chercheurs en sciences de l'éducation proposent plusieurs définitions de la pédagogie, tels que Raynal et Rieunier (1997) pour qui elle correspond à « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui* ». Pour Altet (1994a), elle représente « *ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action* » Selon ces définitions, la pédagogie a pour intention le transfert des savoirs aux apprenants grâce aux actions de « *médiation* » de l'enseignant (Duguet, 2015).

2.4. Les conceptions de l'enseignement des enseignants

L'examen de ces définitions nous éclaire sur la conception, définie par Langevin (2007, cité par Demougeot-Lebel & Perret, 2011) comme étant une « *attitude mentale qui permet à l'individu d'appréhender et d'interpréter la réalité indiquée* », que nous avons construite collectivement

autour de l'éducation, de la pédagogie et des acteurs qui la déploient au sein de l'institution scolaire. Les enseignants ont des conceptions de l'enseignement qui diffèrent selon leur histoire personnelle, leur niveau d'expérience dans l'enseignement et leur capacité à se projeter dans l'expérimentation. La conception de l'enseignement des enseignants fait ainsi l'objet de nombreux travaux de recherche car elle influe sur son engagement dans l'enseignement. Selon Loiola & Tardif (2001), la notion de « *conception de l'enseignement* » désigne « *la manière dont les professeurs comprennent et envisagent leur rôle d'enseignant* ». Donnay & Romainville (1996, cité par Duguet, 2015) identifient pour leur part plusieurs dimensions des conceptions de l'enseignement. Ce terme engloberait à la fois « *le rôle respectif de l'enseignant et de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage* », tout autant que les conceptions de « *l'acte d'apprendre* », des « *résultats de l'apprentissage* », de « *l'état de départ de l'étudiant* », les conceptions de sa « *discipline* » et enfin de la « *relation théorie-pratique* ». Les conceptions de l'enseignement induisent ainsi les conceptions de l'apprentissage, mais en l'absence d'un examen réflexif de ce que ces représentations recouvrent, elles ne sont d'ordinaire pas clairement identifiées par les enseignants. Or ces conceptions tiennent une place importante dans la compréhension de leurs méthodes et de leurs pratiques pédagogiques.

La recherche a conduit les chercheurs à élaborer des typologies qui laissent apparaitre cinq types de conception de l'enseignement par les enseignants (Romainville, 2000, cité par Duguet, 2015) :

1. « Enseigner, c'est transmettre de l'information » : proche de la méthode traditionnelle préférée par certains enseignants, l'étudiant est ici considéré comme un être passif et l'enseignant, dans un souci de maitrise de sa discipline, dispense son cours à l'oral en adaptant toutefois le rythme de ses paroles à la prise de notes des étudiants.
2. « Enseigner, c'est transmettre un savoir » : similaire à la précédente, cette vision de l'enseignement indique cependant que l'enseignant s'inscrit davantage dans une logique de transmission d'un savoir scientifique qu'il structure et synthétise afin d'en faciliter la compréhension par les étudiants.
3. « Enseigner, c'est gérer des interactions professeur / étudiant » : dans cette perspective, l'enseignant ne conçoit plus l'enseignement comme un « processus à sens unique » (Romainville, 2000). Il cherche à susciter certains questionnements chez l'étudiant en tant que sujet actif. En rupture avec les conception précédentes, l'enseignement est envisagé comme un processus dynamique à double sens, où l'étudiant est lui aussi amené à interagir.
4. « Enseigner, c'est aider à apprendre » : à travers cette conception qui donne lieu à des méthodes pédagogiques actives, l'étudiant devient l'élément central de son apprentissage.

Le but de l'enseignant est de « créer des environnements d'apprentissage propices en termes de motivation, de ressources et d'accompagnement pédagogique »

5. « Enseigner, c'est favoriser un changement de conception » : l'enseignant se considère comme un « accoucheur du développement personnel de l'étudiant ». Il prend en compte les acquis antérieurs des étudiants, auxquels sont confrontés les nouveaux savoirs, et construit ainsi un nouveau corpus de connaissances impliquant l'ensemble de sa personne (Lambert-Le Mener, 2012).

Ces conceptions, non exclusives les unes des autres, varient ainsi d'un enseignant à l'autre et impactent leurs pratiques pédagogiques, suscitant des apprentissages différents chez les étudiants.

2.5. Théories, modèles, méthodes et pratiques pédagogiques

Dans l'enseignement scolaire, l'apprentissage des élèves fait l'objet de nombreuses recherches afin de comprendre, de caractériser, d'analyser les situations en classe et d'identifier les manières dont s'articulent les interactions entre les acteurs. Inscrits dans un contexte culturel, social et humain, des modèles successifs d'apprentissage émergent, que la communauté scientifique[12] propose d'ordonner en cinq grandes catégories déclinées ci-dessous :

Formulé par John Locke (1693) dans la continuité d'Aristote et de Platon, le **modèle transmissif ou de l'empreinte** est mobilisé dans tout cours magistral. Le maître est détenteur du savoir, il le transmet aux apprenants qui sont en posture d'écoute. Les spécificités de chacun ne sont pas prises en compte. Cette approche a une certaine efficacité pour les apprenants à l'aise, qui maîtrisent les codes universitaires.

Le **béhaviorisme** (John Watson 1913) est basé sur des stimuli envoyés à l'apprenant qui réagit à ses derniers, montrant ainsi s'il a appris correctement ou non. Il s'agit de créer des automatismes à partir d'essais-erreurs ; comme l'erreur génère un retour négatif, il convient donc d'essayer de l'éviter. Les apprenants sont conditionnés, modelés, façonnés en fonction de ce qu'on attend d'eux, leur ôtant toute forme d'esprit critique.

Le **cognitivisme** (Atkinson et Shiffrin 1968) considère que l'apprenant est un acteur de ses apprentissages en mobilisant son attention, ses capacités de mémorisation, de compréhension, de métacognition. L'apprenant met ainsi en place un certain nombre de processus que l'enseignant doit maîtriser pour l'accompagner dans cette mise en œuvre.

[12] Modèles théoriques de l'apprentissage : https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

L'erreur est exploitée pour construire les apprentissages. Le cognitivisme nécessite donc une interaction entre le maître et l'apprenant sous la forme d'un retour (feedback).

Le **constructivisme** (Piaget 1950) s'appuie sur le cognitivisme, mais considère que l'élève est déjà porteur de représentations sur ce que l'on cherche à lui enseigner et qu'il convient d'en tenir compte. Dans cette théorie, il s'agit de déconstruire ou de consolider les représentations initiales de l'apprenant. C'est la nécessité de s'adapter à la nouvelle conception du monde qui vont provoquer l'apprentissage. Il s'oppose au modèle transmissif et au béhaviorisme.

Le **socio-constructivisme** (Vygotski 1960) reprend la théorie de Piaget en y ajoutant la dimension sociale des apprentissages. L'apprenant n'est pas seul : il est entouré d'autres personnes qui ont un impact sur lui et le développement de ses connaissances lors d'interactions sociales. Il élabore ses apprentissages grâce aux échanges avec l'enseignant, avec d'autres apprenants et toute personne extérieure (amis, famille). Vygotski théorise la Zone Proximale de Développement (ZDP) définie comme l'écart entre, d'une part, la capacité à résoudre un problème seul et, d'autre part, la possibilité d'y parvenir avec l'aide d'autrui (enseignants, pairs apprenants) (Martin & Savary, 2008). Il a également théorisé le conflit socio-cognitif. Pour Doise et Mugny (1997), il se définit comme « *la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale* ». Autrement dit, le conflit socio-cognitif est provoqué par une dualité entre la conception initiale d'un apprenant et une autre réalité observée par ses pairs, notamment lors d'un travail de groupe.

De ces modèles théorisés qui « *constituent la ligne de cohérence des actions, organisent la synchronie des acteurs et des représentations qui les animent* » (Morandi, 1998) découlent les méthodes pédagogiques qui, en fonction d'un ensemble de variables contextuelles et intentionnelles, « *coordonnent l'ensemble des dispositions qu'un enseignant prévoit pour ses interventions et le chemin à parcourir par ses élèves* » (Morandi & La Borderie, 2001). Les méthodes sont fort nombreuses (impositives, traditionnelles, intuitives, actives, démonstratives, interrogatives, globales, nouvelles, centrées sur le contenu, modernes, audiovisuelles selon Raynal et Rieunier (2005, cité par Duguet, 2018)) et consistent en une « *organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative* » (Raynal et Rieunier, 2005, cité par Duguet, 2018.). Des différentes typologies établies par les chercheurs ressort l'existence de trois grands types de méthodes : le premier type repose sur un schéma transmissif de l'enseignant vers l'apprenant, le deuxième met l'accent sur le travail de groupe et le dernier sur l'apprenant. Ils s'accordent à replacer les méthodes sur un continuum allant d'une conception « magistro-centrée » de l'enseignement, lesquelles méthodes, transmissives et expositives, sont couramment qualifiées de « traditionnelles » et correspondent à la transmission d'information et de savoirs, à une

conception pédo-centrée, faisant ainsi référence aux méthodes « actives », lorsque l'enseignant devient facilitateur et médiateur des savoirs et l'apprenant acteur de ses apprentissages (Duguet, 2018). Parfois, les termes de *modèles* et *méthodes* se confondent tant ils peuvent recouvrir des réalités différentes (Duguet, 2015).

En lien avec les conceptions de l'enseignement précédemment présentées, les méthodes déployées par les enseignants oscillent entre les deux pôles opposés, en fonction des objectifs visés, du contexte de cours et des rétroactions des étudiants. Sans totalement les déterminer, les méthodes orientent la pratique pédagogique qui consiste à « *mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés. Ces conditions peuvent aller de l'exposé magistral adressé à toute la classe au travail libre individuel ou par groupes* » (Bru, 2021). La caractérisation des pratiques passe par le questionnement des enseignants et l'observation des cours afin de débusquer les différentes configurations à l'intérieur d'un cours (variabilité intra-individuelle) ainsi que les configurations dissemblables d'un enseignant à l'autre (variabilité inter-individuelles) (Bru, 2021).

Théorisée en 1988, Houssaye propose un modèle de compréhension pédagogique qui fait toujours autorité, nommé « triangle pédagogique », définissant tout acte pédagogique comme l'espace entre les trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'apprenant, le savoir. Les côtés du triangle expriment les relations entre les trois éléments, lesquelles varient en fonction de l'importance accordée à l'un ou l'autre des sommets, et induisent le modèle pédagogique privilégié. Ainsi, la relation *didactique* entre l'enseignant et le savoir lui permet d'enseigner, la relation *pédagogique* entre l'enseignant et l'apprenant favorise le processus de formation d'accompagnement, et la relation *d'apprentissage* entre l'apprenant et le savoir stimule la construction de son apprentissage. Idéalement, le point d'équilibre relationnel se trouve au centre de l'espace triangulaire en fonction du contenu, du public et des objectifs visés. Dans la pratique, la relation didactique est fréquemment prédominante et ce triangle pédagogique s'invite dans notre questionnement sur les pratiques des enseignants universitaires.

La pédagogie universitaire n'est devenue un objet de discussion et de travail que depuis la deuxième moitié du XXe siècle et reste sujette à de vives polémiques entre chercheurs convaincus concernant son existence au sein de l'université. Constitue-t-elle une compétence essentielle pour enseigner aux étudiants ? Une formation *ad-hoc* est-elle nécessaire pour la détenir puis la mobiliser ? Quelles adaptations apporter pour s'ajuster au contexte et au profil des étudiants ?

Dédiée au contexte universitaire du cycle de licence de la FACEF, notre recherche vise à dévoiler les pratiques des enseignants et ainsi s'approcher de ce qui peut constituer une didactique professionnelle propre à ce contexte.

CHAPITRE 3 – LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL UNIVERSITAIRE

Les caractéristiques de l'institution universitaire fondent sa singularité et ses principes organisateurs mais ne la préservent pas des bouleversements sociaux avec lesquels il faut composer. La culture et la tradition ne se sont pas incompatibles avec une réflexion portant sur les évolutions à apporter au système en place.

3.1. L'écart de perspectives entre enseignants et étudiants

Nous avons donc poursuivi nos investigations pour comprendre l'organisation et l'évolution des études universitaires en prenant en compte les contextes enseignants et étudiants. Dans une tranche d'âge généralement comprise entre 18 et 25 ans, le public en formation initiale dans l'enseignement supérieur présente, dans sa grande majorité, la caractéristique de vivre des processus de transition entre l'enseignement scolaire secondaire et, dans un contexte demandant un certain degré d'autonomie de travail, l'acquisition de compétences menant vers la vie professionnelle ; beaucoup doivent également composer avec l'éloignement de leur réseau habituel (famille et amis) et la constitution d'un nouveau réseau social. Les deux populations sont ainsi en contact quasi-quotidien dans une institution dédiée à la transmission du savoir considérée comme une fin en soi et « *qui tend à fonctionner sur un mode autoréférentiel (…) qui crée un malentendu entre professeurs et élèves* » (Flahaut, 2006). Ainsi, pour les enseignants, l'université constitue le lieu de leur activité professionnelle alors qu'elle est vécue par les étudiants comme un passage durant lequel ils s'identifient partiellement à leur rôle. Elément central de la relation entre enseignant et étudiant, le savoir à acquérir les réunit tout en les séparant. Apprendre n'est plus au centre du discours des étudiants, créant un décalage avec les enseignants qui, unilatéralement, « *tendent à établir une relation avec l'étudiant à travers le rapport entretenu avec leur propre passé* » (Paivandi, 2010). La vie sociale des étudiants constitue une part importante de leur quotidien et, partant, de leur construction identitaire. Cet écart d'objectifs professionnel et social entre ces deux populations s'exacerbe avec l'émergence de pratiques sociales et culturelles propres à chaque génération dans un contexte de transformations démographiques et politiques. La tradition cléricale imprègne plus fortement la transmission culturelle à l'ICP qu'au sein des universités publiques devenues laïques et intégrées à une société sécularisée. Ces établissements ne peuvent néanmoins se détacher totalement d'une conception de l'éducation héritée d'une nation de tradition catholique qui, encore maintenant, valorise une forme d'enseignement traditionnel, caractérisé par une posture frontale et une approche transmissive. Cette dimension culturelle, et religieuse pour l'ICP, où la place surplombante du maitre est prégnante dans les représentations des enseignants comme celle des étudiants, entrave l'évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage que le ministère de

l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) appelle pourtant de ses vœux dans la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche adoptée en juillet 2013[13] modifiant le Code de l'Éducation. La mise en place de la plateforme France Université Numérique (FUN) et l'ouverture de nombreux MOOC[14] ainsi que « les nouvelles formes d'apprentissage et les nouveaux modes d'enseignement » préconisés par le rapport Bertrand (2014) ont pour objectif de questionner des pratiques pédagogiques universitaires qui n'évoluent que lentement.

3.2. L'enseignement supérieur bousculé par l'évolution du contexte social

Autrefois réservée à une élite où seul un faible pourcentage d'une tranche d'âge accédait à l'université (Paquelin, 2020), celle-ci a ouvert ses portes depuis les années 1970 à un nombre croissant d'étudiants aux profils sociaux et aux stratégies d'apprentissage hétérogènes. Pour décrire le système universitaire de la fin du XXe siècle, Galland & Oberti (1996) évoquent « *une véritable massification de l'enseignement supérieur* ». Romainville (2000) emploie également ce terme dans un ouvrage intitulé « *l'échec dans l'université de masse* ».

En France, en 1990, 20% de la classe d'âge 25-34 ans était diplômée de l'enseignement supérieur, 39% en 2005 et 51% en 2022 (OCDE, 2022). L'évolution sociale de ce public s'est accentuée depuis l'accès au numérique (fin 2015, 85% des ménages français ont accès à Internet[15]) et l'expérience d'une crise sanitaire en 2020-2021 dans un contexte économique et climatique mouvementé. L'habitude de consommation rapide s'est invitée dans les pratiques d'études et l'effort nécessaire pour comprendre, apprendre et mémoriser rencontre des résistances de moins en moins dissimulées. Face à ces nouveaux profils étudiants aux caractéristiques différentes de celles des publics précédemment accueillis dans les établissements d'enseignement supérieur (OCDE, 2022), les enseignants universitaires, qu'ils soient enseignants-chercheurs valorisés pour leurs recherches et leurs publications ou enseignants issus du monde professionnel, n'ont pas été préparés ni accompagnés pour réfléchir et envisager l'évolution de leurs modalités pédagogiques. « *Là où l'uniformité était de mise, la prise en compte de la diversité devient un véritable enjeu* » (Paquelin, 2020). Cherchant malgré tout à s'adapter à ce public hétérogène qui, chaque année, les questionne, les enseignants s'efforcent de proposer un large spectre de modalités pédagogiques allant du cours transmissif à peine dialogué à l'organisation d'activités d'apprentissage engageantes et signifiantes pour les étudiants. Mais « *Etant donné qu'il n'y a pas de formation pédagogique*

[13] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027735009
[14] Massive Open Online Course signifiant « cours en ligne ouvert et massif »
[15] https://www.mediametrie.fr/fr/retour-sur-20-ans-de-numerique-et-dinternet

pour les enseignants, ou si peu, il est normal de constater le phénomène de la reproduction ; on enseigne comme on a été enseigné » (Guillemette, 2020). Aussi, toutes les modalités étant recevables, une réflexion collective sur leurs représentations et leurs pratiques pédagogiques serait utile pour éclairer le niveau de connaissance et de conscience des enseignants sur les effets produits par leurs cours au niveau des étudiants.

CHAPITRE 4 – LE MÉTIER D'ENSEIGNANT DANS L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE FRANÇAIS

Institutionnellement encadré par un référentiel abondant et communément libre de pratiquer une pédagogie choisie, le métier enseignant appelle de multiples compétences techniques et relationnelles scrutées par les chercheurs, afin de concevoir des parcours de formation d'enseignants et de formateurs d'enseignants qui permettent de saisir et d'embrasser la complexité de la mission. Face aux jeunes élèves ou aux adultes, la posture éducative relève d'une réflexivité essentielle au développement professionnel de l'enseignant.

4.1. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Publié au Bulletin Officiel n° 30 du 25 juillet 2013[16], il constitue, depuis cette date, la base référentielle sur laquelle s'appuient les dispositifs de formation initiale et continue tout au long du processus de développement professionnel de l'enseignant dans ses compétences pour enseigner, distinctes des savoirs à enseigner. Le nombre conjugué au niveau élevé des compétences prescrites par le référentiel caractérisent la complexité du métier, et il est permis de s'interroger sur leur mobilisation effective par les enseignants et la réelle capacité de ces derniers à toutes les détenir même après plusieurs années de pratique. En effet, dans la représentation populaire du métier d'enseignant, le plus important est la connaissance de la discipline et des savoirs associés que l'enseignant doit « transmettre » à l'élève davantage que la pédagogie qu'il va utiliser pour y parvenir. « *On sait que nombre d'enseignants estiment encore qu'il suffit de " dominer sa matière " et d'avoir quelques compétences de communication pour transmettre efficacement des savoirs. Les compétences qu'ils manifestent en pratique (gestion de classe, planification, prise en compte des différences, transposition, médiations, négociations et régulations diverses) restent souvent soit inaperçues, soit banalisées, dépourvues de nom.* » (Perrenoud, 1999). Le terme de professionnalisation s'est alors répandu dans les publications scientifiques concernant leur formation initiale et continue mais Charlier (2015) le conteste : « *Pris au premier degré l'expression professionnalisation voudrait dire que les enseignants (en général) ne sont pas des professionnels et qu'il s'agirait de les transformer. Cette forme de visée normative « sur » les enseignant-e-s qu'ils soient du primaire, du secondaire ou du supérieur ne m'a jamais paru acceptable car elle apporte avec elle toute une série de pratiques contrôlantes, peu respectueuses du « savoir enseignant » et des diversités individuelles*. » Il s'agirait en fait de distinguer les savoirs disciplinaires des

[16] https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

compétences pédagogiques nécessaires pour l'appropriation de ces savoirs par les élèves. Nous considérons que le savoir enseignant ne concerne pas uniquement la ou les disciplines enseignées mais également les savoirs mobilisés pour que les connaissances soient effectivement comprises et intégrées par les apprenants et que ceux-ci les restituent d'une manière ou d'une autre.

Dominique Bucheton (2019) explore inlassablement l'agir enseignant et l'a modélisé dans un « multi-agenda de préoccupations enchâssées », assorti de gestes pédagogiques et de postures ajustés au plus près de la dynamique d'un cours. *« Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006) : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels.* » (Bucheton & Soulé, 2009). Bucheton désigne par « gestes professionnels » « *l'action de l'enseignant dirigé vers l'élève ou la classe dans le but d'instruire et d'éduquer. (…) Le geste est verbal mais aussi non verbal : le corps de l'enseignant parle (déplacements, mimiques, regards, vêtements)* » (Bucheton, 2019).

Selon leur parcours professionnel antérieur, à savoir s'ils sont en formation initiale ou bien en reconversion professionnelle, les aspirants-enseignants primaires et secondaires sont formés et préparés de manière plus ou moins précise et complète à comprendre et à exercer ces gestes professionnels **pour** enseigner. Les carences de compétences peuvent ultérieurement être comblées au cours de dispositifs de formation continue proposés par l'institution. La reconnaissance institutionnelle et sociale, même actuellement bousculée pour des raisons diverses, est présente et la nécessité d'un temps de formation avant d'entrer dans une classe n'est théoriquement pas mis en doute.

4.2. La formation des futurs enseignants

Non enseignante nous-même auprès d'élèves en établissement scolaire et n'ayant pas été formée à l'être, la complexité du métier d'enseignant nous parvient par l'intermédiaire du parcours du Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques que nous pilotons depuis plus de dix ans. Cette absence de formation à l'enseignement nous a permis de ne pas avoir à déconstruire des représentations et des pratiques enseignantes afin de nous approprier celles du formateur d'adultes ; au contraire, mais avec un long travail d'appropriation des concepts et de leur mise en lien avec les activité de la formation, nous avons pu accéder directement au référentiel d'activité et de compétences de ce parcours et mettre en pratique les principes de l'andragogie, c'est-à-dire le processus pédagogique

appliqué à l'adulte. Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SGEC) a estimé qu'« *il n'est pas inutile de réfléchir sur les compétences des formateurs* » (Perrenoud, 1999) et le niveau 7 du Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques est justifié par la complexité de former des pédagogues, c'est-à-dire des adultes ayant *charge d'âmes* selon l'expression d'origine ecclésiastique signifiant la prise en charge de personnes confiées à l'instruction, la guidance et la confession de l'Église. Ces pédagogues doivent manifester des qualités morales pour être dignes de cette responsabilité et, de manière plus contemporaine, faire preuve d'éthique et de réflexivité ; leur formation implique un degré supérieur de professionnalité de la part des formateurs intervenant dans ce parcours.

Le substrat des gestes professionnels des enseignants mentionné par Dominique Bucheton se retrouve dans la didactique professionnelle des formateurs d'adultes et de pédagogues (enseignants, formateurs et cadres pédagogiques) avec la différence essentielle de l'âge et de l'expérience du public par rapport à l'objet d'apprentissage et les objectifs de formation poursuivis. Les gestes andragogiques du formateur sont donc ajustés en fonction de ces éléments et se configurent en postures que D. Bucheton (2019) qualifie « *d'organisations de gestes récurrentes pour orienter et piloter l'action d'une façon spécifique*. (…). *Ce sont ce que Vergnaud appelle des concepts en actes ! L'enseignant expérimenté, qui a travaillé sur plusieurs niveaux, dans divers quartiers, a essuyé plusieurs réformes, s'est constitué un capital de postures pour enseigner* ». Dans le contexte scolaire qu'elle considère, elle a identifié sept postures d'étayage (dont le sens premier est un soutien prévu pour s'effacer) qui se succèdent et s'ajustent en fonction de ce que l'enseignant perçoit du groupe classe et des élèves singuliers, eux-mêmes dans une posture propre.[17]

4.3. Les postures de formateur d'enseignants

Ce concept de posture se retrouve dans les pratiques professionnelles des formateurs et est décrit par Guy Le Bouëdec (2007) « *Le terme posture désigne proprement une position du corps dans l'espace ; il est ici employé de manière métaphorique pour exprimer les différents types de rôles remplis par un formateur ou un éducateur. Il n'y a pas de hiérarchie particulière entre ces postures même si les modes langagières tendent à en privilégier certaines et à en disqualifier d'autres. En revanche, la compétence d'un formateur exige de lui qu'il soit conscient des postures qu'il adopte à tel ou tel moment, de celle qu'il conviendrait d'adopter à telle phase de la formation, ainsi que des implications psychologiques et éthiques des unes et des autres ; faute de quoi le formateur est, proprement, dans l'im-posture, c'est-à-dire la confusion et la tromperie*. » Et P. Perrenoud (1999) ajoute que « *Lorsque les formateurs viennent du métier et se forment " sur le tas ", il n'est pas certain qu'ils soient plus au clair que les enseignants sur les*

[17] https://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes

compétences qu'ils mettent en œuvre. La familiarité avec un métier et la légitimité qu'elle donne jouent ici le même rôle de " couverture " que la maîtrise des savoirs académiques. ».
Conscient que les enseignants devenus formateur de leurs pairs sans formation ni réflexion spécifique reproduisent les postures d'un enseignant face à des élèves (« prof de prof ») et que professionnaliser ces formateurs permet le déplacement de posture et la réflexivité indispensables à l'activité de formation, l'Enseignement Catholique a construit un référentiel de compétences et de certification précis et exhaustif. Celui-ci mène aux compétences d'un praticien réflexif enrichi de compétences en accompagnement d'équipe et d'organisation apprenante dans une conduite de projets innovants. Le Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques, certification inscrite au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP, sous la gestion de l'institution publique France Compétences) depuis 2008[18], a donc pour objectif de professionnaliser le métier de formateur de pédagogue. Avec les enseignants inscrits, nous nous trouvons ainsi dans une double dimension qui nécessite que les stagiaires, des enseignants expérimentés donc, soient conscients, en miroir de leurs pairs, de la pédagogie qu'ils mettent en œuvre et des postures qu'ils adoptent en situation d'enseignement en classe et qu'ils se déplacent vers une pratique andragogique et des postures de formateurs en situation de formation (analyse, ingénierie, animation, évaluation). Ce processus de conscientisation à deux niveaux et de déplacement de l'un à l'autre est complexe pour les stagiaires ; aussi, dans le respect du référentiel d'activités et de compétences en vigueur, l'apprentissage du métier de formateur de pédagogue est organisé selon une alternance intégrative, qui associe pratiques collaboratives dans le cadre sécurisant d'un groupe constitué pour plusieurs mois, pratique professionnelle en contexte réel (expériences d'actions de formation) et réflexion sur l'expérience (analyse de pratiques et réflexivité). Le référentiel s'appuie sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984, repris par Chevrier & Charbonneau, 2000) qui consiste en un cycle de quatre étapes : 1. une expérience concrète d'apprentissage ; 2. une observation réflexive sur l'expérience ; 3. la formulation de théories ou concepts pour conceptualiser l'expérience ; 4. le transfert des théories ou concepts vers des situations concrètes ultérieures, constituant une nouvelle expérience d'apprentissage.

Les postures sont étudiées et explorées afin d'en saisir toute la complexité et la difficulté à les combiner dans une temporalité pertinente. L'apprentissage par l'expérience énoncé en premier lieu par John Dewey (1938) trouve ici son illustration, et les sessions de formation présentielles sont pensées de manière homomorphique comme un entrainement des stagiaires afin de les préparer aux futures expériences qu'ils vont rencontrer dans leur contexte professionnel. Comme l'indiquent C. Lison et D. Paquelin en 2019, « *les formations*

[18] https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/37175/

pédagogiques proposées aux enseignants se doivent d'être homomorphes comme le rappellent des études qui « ont montré que l'expérience vivante d'une situation formative qui présente un homomorphisme avec la situation à mettre en œuvre dans sa pratique, doublée d'une démarche réflexive, contribue au développement de nouvelles pratiques (Loisy, 2012, 2017) ». Soutenue par le référentiel de la certification cité plus haut, la professionnalisation des formateurs d'enseignants orchestrée de manière homomorphique et réflexive, suscitant un déplacement identitaire et postural dont ils doivent ensuite témoigner lors de la présentation de leur écrit professionnel, contribue à la montée en compétences de l'ensemble des personnels éducatifs en relation avec des élèves en classe et dans les espaces périscolaires de l'enseignement privé sous contrat.

Les invariants de l'activité enseignante qui se retrouvent dans l'activité de formation et qui constituent le substrat des gestes professionnels des métiers visant l'apprentissage sont néanmoins envisagés et ordonnés en fonction du public concerné, et ce, afin de tenir compte du niveau de connaissances et de compétences déjà présent ainsi que des objectifs d'acquisition de savoirs et de mobilisation de nouvelles compétences. L'hétérogénéité des apprenants, jeunes ou adultes, est également une constante, mais les principes de la différentiation permettent de modéliser des approches pédagogiques et andragogiques qui s'adaptent généralement à leurs besoins et attentes.

Prolongeant l'idée d'un écart de perspectives précédemment citées, les enseignants se confrontent à des apprenants en devenir, engagés dans une situation de transition entre scolarité et professionnalisation. En fonction de leur historique personnel et professionnel, les enseignants universitaires n'ont ainsi pas toujours la compréhension de la variété des profils qu'ils rencontrent et ils adoptent des attitudes et des postures qui peuvent être décalées ou mal perçues. Sans formation pédagogique leur permettant de comprendre les besoins et les attentes de ce public, les gestes et les postures des enseignants universitaires peuvent donc être mal ajustés et ne pas correspondre à ce qu'il conviendrait de pratiquer pour assurer un enseignement efficace et apprécié.

CHAPITRE 5 – LA MISSION D'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE

En premier lieu formé à la recherche, l'enseignant exerçant dans l'enseignement supérieur doit également déployer, sans formation spécifique, des compétences pédagogiques qui, de fait, s'acquièrent au gré de son expérience pratique. Alors que le nombre et la qualité de ses publications sont reconnus et valorisés, la qualité de son enseignement n'est, elle, pas évaluée et ne participe pas à l'évolution de sa carrière professionnelle. En outre, l'organisation des cours n'est pas incitative envers des méthodes d'enseignement convoquant une pédagogie active.

5.1. Faire apprendre et faire chercher

Nous revenons donc vers les composants du métier d'enseignant universitaire afin d'en identifier la didactique professionnelle, et plus précisément celle de l'enseignant-chercheur dans ses deux missions de recherche et d'enseignement, et constituer un référentiel d'activités et de compétences pertinent.

Les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs sont fixées par décret n°84-431 du 6 juin 1984, attribuant un statut particulier aux professeurs d'université et aux maîtres de conférences dans le cadre des missions du service public de l'enseignement supérieur prévues dans l'article L123-3 du Code de l'éducation en vigueur depuis 2013. Ces missions regroupent « *la formation initiale et continue tout au long de la vie, la recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société. Cette dernière repose sur le développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et de développement durable ; elles comprennent également l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle ainsi que la diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle ; elles incluent la participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et la coopération internationale*. »[19] Ces missions prescrites institutionnellement laissent une large place à l'interprétation personnelle quant à sa mise en œuvre effective.

Actuellement, la brochure éditée en 2019 par le MESRI « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur »[20] constitue le seul document qui propose de « *définir et partager les attendus du métier en tenant compte de l'ensemble des missions ainsi que des changements*

[19] https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027747739
[20] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur-47766

intervenus ces dernières années, identifier les besoins en formation tout au long de la carrière, faciliter le dialogue avec les acteurs qui interviennent autour de ce métier. ». Onze compétences mobilisées par un enseignant-chercheur sont identifiées dans le document, réparties en compétences communes à toutes les activités, compétences à l'intersection des activités de recherche et de formation, compétences spécifiques à la formation, compétences spécifiques à la recherche. En tant qu'enseignant-chercheur, il y a donc matière à se positionner par rapport aux repères indiqués, que l'on peut considérer comme les prescrits du métier, et à identifier les compétences détenues et celles à développer dans une perspective d'associer les deux versants du métier.

Comme le souligne B. Charlier (2015), « *Une caractéristique importante différencie cependant le « savoir enseignant du supérieur ». Il s'agit de son articulation à la recherche et à la construction de connaissances*. *Le « savoir enseignant du supérieur » relève sans doute comme celui de ses collègues du primaire et du secondaire du « savoir-faire apprendre » mais il relève aussi du « savoir-faire chercher »*. Cette compétence spécifique aux enseignants universitaires questionne leur posture et leurs gestes professionnels pour guider les étudiants dans « l'apprendre à chercher ». Nous retrouvons par ailleurs ce concept de recherche consubstantiel à l'apprentissage chez Aumont & Mesnier (2005) qui explorent un modèle pédagogique où s'articulent les deux conditions qui fondent l'efficacité de l'acte d'apprendre, *entreprendre* et *chercher*. Le contexte professionnel des trois dispositifs étudiés par les auteurs relativise la transférabilité de leur modèle vers l'enseignement universitaire, mais il mérite notre attention quant aux questions posées sur la relation aux objets de savoir, les processus explorés et les perspectives qu'il autorise.

La coexistence des missions confiées à l'enseignant-chercheur est donc identifiée dans le document du MESRI et nous nous intéresserons spécifiquement aux compétences qui concernent l'enseignement, la formation et l'apprentissage, ces trois mots y étant associés pour illustrer leur complémentarité et leur aspect indissociable. Telles qu'elles sont rédigées, certaines compétences sont relativement évasives et, pour être réellement investies, demandent un temps de traduction et de mise en lien avec des activités concrètes. D'autres sont plus explicites comme « *imaginer et planifier les activités et séquences d'apprentissage, les critères et méthodes d'évaluation (formative et certificative) en respectant la cohérence entre objectifs, méthodes pédagogiques et évaluations* » et peuvent inciter les enseignants et les responsables pédagogiques à s'engager dans un travail de réflexion sur l'organisation des modules d'enseignement et leur cohérence dans le curriculum de la formation. Comme précédemment évoqué, l'institution joue un rôle essentiel dans la volonté de l'enseignant-chercheur à réfléchir et à faire évoluer ses pratiques pédagogiques puisque « *ne devrait-on pas parler des compétences de l'enseignant mais bien des compétences de l'équipe constituée des enseignants et des services. En effet, il est bien difficile d'être compétent tout seul*. » (Charlier,

2015). Cette dernière conclut ainsi son propos « *Il ne s'agirait donc pas d'accompagner chaque enseignant individuellement mais de créer et d'animer un environnement qui rende possible la construction des pratiques d'enseignement susceptibles de soutenir un apprentissage en profondeur et le développement de compétences de haut-niveau. Le chantier est ouvert !* »

5.2. La reconnaissance professionnelle des enseignants universitaires

Consubstantiel au questionnement sur la pédagogie universitaire s'inscrit le principe du recrutement et de la valorisation des enseignants-chercheurs historiquement basé sur leurs recherches et leurs publications et non sur une évaluation de leur enseignement. Le recrutement des enseignants de la FACEF s'inscrit dans la logique décrite par les sénateurs D. Gillot et À. Dupont qui relèvent dans leur rapport d'information n° 446 (2013) que l'évaluation individuelle au niveau national réalisée par le Conseil National des Universités (CNU) « *se concentre principalement sur les travaux de recherche du candidat, sous-estimant d'autres aspects de leurs missions de service public, comme la performance pédagogique ou l'engagement dans la vie collective et institutionnelle de l'établissement* [21] ». Illustration en est donnée par les modalités et critères d'appréciation communiqués aux candidats pour la rédaction de leur dossier de qualification (mémoire de thèse ou note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR)) en sciences de l'éducation et de la formation (CNU 70ème section), où il est précisé que l'exigence de qualité scientifique et intellectuelle joue « *un rôle déterminant avec l'appréciation de : l'intérêt des apports de connaissance dans le champ ; leur originalité au regard de l'existant ; l'ampleur ou la précision des corpus étudiés ; la rigueur des analyses et des démonstrations ; la reconnaissance sociale de ces apports ; l'inscription dans une démarche de diffusion auprès de chercheur·es, des pair·es et de publics professionnels, voire de vulgarisation auprès de ces dernier·es et du grand public*[22] ». L'absence de critères relatifs à l'enseignement de la discipline ou aux missions administratives et d'encadrement potentiellement assurées par le candidat renforce son identité « *d'expert de domaine, maitrisant ainsi les connaissances propres à un champ disciplinaire* » (Lison & Paquelin, 2019). Le décret n°84-431 du 6 juin 1984[23] indique pourtant que « *les enseignants-chercheurs participent à l'élaboration, par leur recherche, et assurent la transmission, par leur enseignement, des connaissances au titre de la formation initiale et continue incluant, le cas échéant, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication* ». Cette

[21] https://www.senat.fr/rap/r12-446/r12-446-syn.pdf

[22] https://conseil-national-des-universites.fr/data/document/4484/3074/Public/2.%20Qualification/2021%20Conseils%20generaux%20pour%20la%20qualification%20MCF%20et%20PU.pdf

[23] Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/JORFTEXT000000520453/LEGISCTA000006119197/

« *double mission d'enseignement et de recherche* » fut confirmée en avril 2009 dans l'article 2 d'un décret modificatif.[24]

L'inscription du « doctorat éducation et formation » au RNCP publiée au Journal Officiel (JO) du 25 mai 2016[25] atteste seulement de deux compétences relatives à l'enseignement parmi les trente répertoriées : « *Enseigner et former des publics diversifiés à des concepts, outils et méthodes avancés* » et « *S'adapter à un public varié pour communiquer et promouvoir des concepts et démarches d'avant-garde* ». Les compétences concernant la démarche de recherche et de développement ainsi que sa diffusion dans l'espace scientifique sont ainsi bien plus détaillées (quatre blocs de compétences sur six) que celles dédiées à l'enseignement et à l'encadrement d'équipe. Dans une volonté potentielle de modifier la pondération des compétences définies par cette certification professionnelle française et prenant appui sur les recommandations du Parlement Européen, le MESRI a édité en juin 2019 une brochure, précédemment citée, ayant pour objet d'expliciter les activités et les compétences des enseignants-chercheurs, référentiel indicatif qui mentionne dans la partie consacré aux compétences spécifiques à la formation (page 13) les activités de conception, d'encadrement et d'évaluation des apprentissages attendues de la part d'un enseignant de l'enseignement supérieur. Plus précis et exhaustif, ce référentiel pourrait servir de source documentaire aux certificateurs pour reformuler les compétences pédagogiques lors du futur renouvellement de l'inscription du doctorat éducation et formation au RNCP.

Dans les textes législatifs, les missions de recherche et d'enseignement ont donc une valeur équivalente mais, factuellement, le CNU faisant autorité en France, la reconnaissance professionnelle de l'enseignant-chercheur « *est essentiellement obtenue en recherche et passe par la publication dans des revues identifiées et classées dans la discipline d'appartenance* » (Paivandi & Younès, 2019, p. 69). Les enseignants universitaires sont ainsi « *imprégnés d'une culture qui donne la primauté à la recherche dans les représentations collectives (c'est l'activité « noble »), que ce soit dans la vie quotidienne ou dans les recrutements et promotions* » (Dejean, 2006).

Comme l'indiquent Rege Colet & Berthiaume (2009), « *les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession* » et ce, quel que soit leurs antécédents professionnels. Ils ajoutent « *que la plupart des enseignants ne bénéficient d'aucune préparation à l'enseignement si ce n'est leur formation disciplinaire et scientifique qui en fait,*

[24] Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000020558078/2009-09-01/
[25] https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/31437/

avant tout, des « spécialistes disciplinaires ». Et « *dans la culture universitaire, l'absence d'une formation initiale ou continue pour enseignants-chercheurs est « justifiée » : la pédagogie constitue une activité non questionnée, exercée par les experts dans leurs domaines de recherche qui semblaient de facto qualifiés pour transmettre leurs connaissances aux générations futures* » (Paivandi, 2016). En fonction de l'orientation de l'université de rattachement en faveur de l'activité de recherche ou des performances pédagogiques, il est permis de supposer qu'une partie des enseignants-chercheurs, passionnés par leur discipline, s'abstient donc de consacrer l'attention nécessaire à la réflexion sur leurs pratiques d'enseignement pour concentrer leurs efforts vers la recherche et sa médiatisation tandis qu'une autre, davantage intéressée par la pédagogie et la relation avec les étudiants, y accorde du temps et de l'énergie. Cet engagement en faveur de l'apprentissage n'est pas reconnu par l'institution, comme l'indique Buffa-Potente (2016) interrogeant des enseignants universitaires sur leurs activités conjointes de chercheur, d'enseignant et de responsable pédagogique. « *Animés par la rencontre pédagogique, ces enseignants-pédagogues* » assument leur choix de la polyvalence par rapport à leurs collègues qui se consacrent avant tout à leurs recherches mais constatent que, « *même s'ils travaillent beaucoup* », leur évolution de carrière peut se voir freinée en raison d'une importance moindre accordée à la recherche.

5.3. Le statut des enseignants universitaires à l'ICP et dans les universités publiques

Au-delà de la préférence culturelle axée vers l'activité de recherche plutôt que vers celle de l'enseignement, l'organisation institutionnelle, à savoir le poids donné aux cours magistraux par leur mode de rémunération, ne donne pas avantage au développement professionnel pédagogique des enseignants qu'il est nécessaire d'inscrire dans des temps dédiés.

En qualité d'institution privée catholique, l'ICP obéit à des règles de financement différentes des universités publiques, lesquelles sont totalement subventionnées par l'État français.

Depuis sa création en 1875, le modèle économique de l'ICP dépend de plusieurs sources de financement telles qu'indiquées sur son site consulté en 2024 (mais sans précision sur la période considérée) :

Ainsi, le budget annuel de l'Institut Catholique de Paris se compose :

- pour 78 %, de charges de personnel (enseignants, administratifs)

- pour 22 % de charges externes (entretien des 35.000 m² de bâtiments, maintenance des outils pédagogiques et informatiques, communication …) :

L'Institut Catholique de Paris bénéficie d'une subvention publique qui ne couvre que 31 % de ses besoins de financement (le montant de la subvention du ministère de l'Éducation nationale

est fixé chaque année dans le cadre du budget national, mais sans obligation ni contractualisation d'aucune sorte) : il a donc l'obligation de demander des frais de scolarité à tous ses étudiants. Le mécénat privé vient également compléter le budget de l'ICP mais son caractère non reproductif d'une année à l'autre nécessite d'y consacrer quelques ressources.

Chaque année, l'équilibre financier est donc une nouvelle équation à résoudre et le calcul de rentabilité de chaque poste de dépenses est réalisé dans un souci d'optimisation. Les ressources humaines académiques s'intègrent dans cette logique, ce qui explique que parmi les 900 enseignants que compte l'institution (dont la moitié exerce un métier principal autre qu'enseignant), seuls 110 enseignants-chercheurs sont intégrés (soit 12% du total), c'est-à-dire assurant une charge de recherche et d'enseignement à plein temps sous couvert d'un contrat à durée indéterminée. Les autres (88% du total) ont le statut de vacataire, personne à laquelle l'institution fait appel pour exécuter une tâche précise et limitée dans le temps, et dont les heures d'enseignement effectuées à l'ICP ne représentent pas l'activité professionnelle principale, obligation réglementaire que l'institution applique scrupuleusement, que la personne soit en contrat à durée déterminée d'usage ou disposant d'un statut de micro-entrepreneur.

En comparaison, l'ensemble des universités publiques françaises emploient 55 000 enseignants-chercheurs titulaires, 13 000 enseignants du second degré titulaires, 20 000 enseignants contractuels et un nombre estimé à 167 000 enseignants vacataires, soit 64% du total. Selon les informations contenues dans le rapport d'avril 2024 du collectif « Nos services publics »[26], ce nombre en augmentation régulière depuis 2013 a accompagné la croissance démographique estudiantine et la baisse du taux d'encadrement par des titulaires. Il a été calculé à partir des heures de cours assurés par ces vacataires et qui *in fine* représenteraient l'équivalent du service d'enseignement de 29 000 enseignants-chercheurs titulaires à temps complet. Ces vacataires ne sont ni fonctionnaires ni agents publics contractuels, ils peuvent être embauchés sur une simple lettre d'engagement et sont invisibles dans les statistiques du ministère. La pression budgétaire a contraint les universités à limiter les recrutements de personnel permanent, d'où le recours à ce type de prestation.

Le statut des enseignants est important à souligner pour notre objet de recherche en raison du droit à la formation professionnelle. Dans le cas de l'ICP, l'enseignant vacataire embauché pour une tâche précise et limitée dans le temps n'a pas accès à la formation professionnelle sauf si la formation se déroule hors du temps de travail objet du contrat avec l'ICP. Au-delà du fait qu'une telle demande pourrait sembler paradoxale, l'institution ne peut donc contraindre

[26] https://files.umso.co/lib_ufoFEvhlRMwflNFx/eka1ydhn8fwsco48.pdf

le vacataire à participer à une session de formation professionnelle de quelque nature que ce soit. Toute inscription à des temps de formation professionnelle proposée par l'institution relève donc uniquement de la volonté de l'enseignant vacataire et de sa motivation à développer ses compétences.

En revanche, l'enseignant-chercheur intégré peut théoriquement se voir imposer des temps de formation professionnelle sur son temps plein de travail pour l'ICP. Dans les faits, cette situation n'advient pas car la disponibilité de chacun est contrainte par les temps d'enseignement, et le développement professionnel, souvent appréhendé comme la participation à des colloques, séminaires et rencontres entre pairs, relève de la motivation et de la responsabilité de l'enseignant-chercheur. Selon les informations issues du responsable formation du département des ressources humaines de l'ICP, les propositions de formation concernant le développement professionnel pédagogique en lien avec l'identité d'enseignant universitaire ne suscitent pas un nombre d'inscription suffisant pour démontrer l'intérêt des enseignants envers leurs pratiques pédagogiques.

5.4. L'organisation des cours

Le modèle « humboldien » qui prévalait depuis la reconstruction de l'université française pendant la Troisième République, à savoir « *un professeur responsable d'un domaine de savoirs tant en recherche qu'en enseignement, et son cours en amphithéâtre* » (Fave-Bonnet, 2011), a évolué au profit d'une organisation pédagogique orchestrée lors de la massification des années 1960 avec une distinction entre le cours magistral (CM) du professeur et les travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP) assurés par des enseignants non-titulaires au statut plus ou moins précaire. Face à un « *grand groupe ou une promotion complète* », le CM (règlementairement non obligatoire pour les étudiants) « *consiste généralement, pour le professeur-expert, à dispenser magistralement des savoirs sans que les étudiants n'interviennent pendant l'exposé* » (Papi & Glikman, 2015) et apporte les éléments théoriques et conceptuel de la matière étudiée. Comme l'indique Barry (2018, p. 99) qui s'est appuyée sur des observations et des enregistrements de cours pour en identifier une typologie, les styles d'enseignement en CM peuvent varier d'un professeur à l'autre, chacun laissant plus ou moins d'espace à la créativité de l'enseignant et à l'interactivité avec les étudiants.

Malgré tout, l'exposé magistral « *reste un pilier de l'institution, réinterprété grâce aux outils numériques pour répondre à la diversification et à l'augmentation des publics* » (Paivandi & Younès, 2019, p. 17) et « *conserve une place centrale dans les universités* » car c'est « *un moyen économique d'enseigner à un grand nombre d'étudiants* » (Papi & Glikman, 2015). Un subtil équilibre doit donc être trouvé entre les CM dispensés à de grands groupes d'étudiants et les TD et TP, en groupes restreints, qui les complètent par la mise en pratique et

l'approfondissement des connaissances théoriques lors de mise en activité individuelle et collective. Plus coûteux pour l'institution en termes de temps d'enseignement à rémunérer et d'espace dédié, ces derniers sont appréciés des étudiants pour leur interactivité et une relation pédagogique qui peut se déployer plus aisément. Proches de la forme scolaire, les TD et TP ne suscitent guère d'interrogations pédagogiques chez les enseignants en dehors d'une coordination adéquate avec ceux qui dispensent les CM (ce sont parfois les mêmes). Certains enseignants se questionnent plus fréquemment sur les conditions à réunir en CM, afin d'intéresser les étudiants à l'objet de travail, maintenir leur concentration, les encourager à s'exprimer, s'interroger, montrer leur esprit critique et revenir aux CM suivants. Lors d'échanges informels durant les années précédant cette recherche, nous nous sommes ponctuellement interrogées sur l'équilibre à trouver entre les ressources et les contraintes permettant de déployer des cours satisfaisant pour l'ensemble des acteurs, sans réellement trouver de pistes intéressantes à explorer. Réfléchir de manière isolée et non structurée ne conduit à aucune perspective encourageante, et le fait que cette réflexion ne soit institutionnellement pas pensée ni *a fortiori* organisée ne va pas dans le sens d'une évolution des représentations et des pratiques pédagogiques universitaires.

CHAPITRE 6 – LES ENJEUX DE NOTRE RECHERCHE

Dans une démarche de clarification des enjeux de notre projet de recherche, nous allons les présenter à la lumière d'une grille d'analyse micro/méso/macro qui offre un moyen d'appréhender les différents niveaux d'action et de non-action. Les enjeux donnent à voir les gains et les risques à mener le projet et à ne pas le mener. Dans la logique de réflexion qui nous anime depuis le début, nous aborderons ces enjeux en premier pour les enseignants et les étudiants (la partie micro) puis pour le cycle de licence de la FACEF (la partie méso) et enfin pour l'ensemble de l'ICP (la partie macro).

6.1. Les enseignants de la FACEF

Le public d'enseignants universitaires est réputé pour affirmer ses forces, ses convictions et ses résistances. « *On sait les universitaires attachés à la liberté académique et réfractaires à toute forme d'imposition de ce dont ils ne percevraient pas l'intérêt ni le bien-fondé.* » (Demougeot-Lebel & al., 2012). Ses compétences intellectuelles et réflexives de haut niveau lui permettent tout autant de procéder à des travaux de recherche scientifique reconnus et de dispenser des cours de niveau universitaire que de négocier avec l'institution les conditions de ses activités. Le statut est important au sein d'une communauté éducative qui s'exprime haut et fort lorsque cela est nécessaire. Issue du monde de la formation professionnelle, nous sommes conscientes de ne pas appartenir à cette communauté, mais en tant que doctorante, nous avons pu solliciter les enseignants universitaires du cycle de licence pour participer à notre recherche dans un périmètre délimité et une démarche explicitée. Dès les premiers échanges, nous avons clarifié l'objet, les hypothèses, les questions et notre posture afin de susciter l'intérêt et la confiance. Les enseignants qui ont manifesté leur curiosité et le souhait de participer à notre recherche ont d'emblée établi le lien entre leurs questionnements sur leurs pratiques pédagogiques et l'aide que nous pouvions leur apporter pour identifier des pistes de réponse. L'enjeu pour eux est donc d'augmenter la compréhension de leur répertoire pédagogique et l'impact de leurs pratiques sur les étudiants, de penser et de préparer leurs cours sous de nouveaux angles grâce à des ressources à explorer et à tester ainsi que de conscientiser une posture éducative en mouvement. Par ailleurs, même si le chemin vers la maitrise d'activités nouvelles ou différemment organisées consiste en un patient tâtonnement, les expérimentations suscitant des réactions positives chez les étudiants peuvent réamorcer leur motivation à enseigner.

Le corollaire de cet engagement dans la pédagogie est un surplus de temps dédié à la rénovation des cours au détriment de celui qui pourrait être attribué à la recherche, laquelle est régulièrement encouragée par la hiérarchie facultaire. Réorganiser un cours jusqu'alors patiemment construit représente par ailleurs une charge cognitive non négligeable, sans

garantie que le résultat soit à la hauteur des attentes de l'enseignant. Le *statu quo* pédagogique peut donc être une option choisie.

6.2. Les étudiants de la FACEF

Désormais recrutés via Parcoursup, les étudiants de licence de la FACEF n'ont pas fait l'objet de la part de l'institution d'une étude sociologique précise pour identifier leurs motivations à s'engager dans un parcours universitaire dédié aux sciences de l'éducation et, partant, à s'orienter vers un master des métiers de l'éducation et de l'enseignement.

En l'état actuel de nos connaissances après quelques échanges avec les enseignants, une partie des étudiants se sont engagés dans ce cycle d'études sans avoir d'idée précise sur leur futur professionnel et, parmi eux, une minorité ne persévérera pas dans cette direction. Une autre minorité a choisi une réorientation vers les sciences de l'éducation après une ou deux années d'études dans un autre cycle de licence qui ne les a pas satisfaits. Mais la grande majorité est attirée par les perspectives d'un métier au service d'autrui avec une forte tendance vers le professorat.

Dans la mesure où ces étudiants se projettent dans un métier où la posture éducative constitue une compétence majeure à acquérir, leur faire vivre des cours universitaires dans lesquels les enseignants ont intégré des démarches pédagogiques variées opérationnalisant leur propre posture éducative nous semble un enjeu essentiel. Cette cohérence entre les contenus académiques visant à développer les connaissances disciplinaires et des pratiques pédagogiques enseignantes tendant à concrètement les illustrer peuvent favoriser l'enrôlement et la persévérance des étudiants dans leur parcours d'études. Pour autant, les représentations de l'enseignement universitaire et les habitudes étudiantes de passivité face à un enseignement frontal ne sont pas toujours propices à encourager les changements de pratiques. Le nombre et l'organisation des temps de travail interactif doit prendre en compte la résistance de certains étudiants à cette modalité, car elle ne correspond pas à leurs préférences d'études ou, à tout le moins, à ce qu'ils ont vécu en tant que lycéens. Elle doit également composer avec la manière dont les groupes s'emparent de ces modalités interactives, ce qui peut sensiblement varier selon de nombreuses données. Mais priver les étudiants d'approches et de modalités pédagogiques différentes ne nous semble plus acceptable compte tenu des commentaires peu amènes des enseignants sur l'attitude générale des étudiants concernant leur apprentissage.

6.3. Le contexte de la FACEF de l'ICP

Proposer des cours dont le centre de gravité se déplace de l'enseignant vers les étudiants nous est apparu comme essentiel dans le contexte d'une faculté d'éducation et de formation, car ce

public a opté pour un projet professionnel dans lequel se manifestera une posture éducative. Celle-ci doit être explicite de la part des enseignants qui participent à la mise en œuvre de la maquette du cycle de licence, laquelle propose des cours de philosophie, d'histoire, de sociologie, de psychologie, de didactiques, etc., tous dédiés à l'éducation. Les enseignants spécialistes de ces disciplines-mères des sciences de l'éducation devraient, selon nous, être formés en pédagogie universitaire afin de mettre en œuvre en conscience et en compétence des expériences interactives, réflexives et suffisamment signifiantes pour les étudiants. Cela donnerait à voir à ces derniers une diversité d'approches pédagogiques que certains ont pu expérimenter lors de leurs années en lycée ou observer en contexte de stage en établissement scolaire et, partant, mieux envisager leurs propres actions.

Le choix d'enseigner ou d'étudier dans une institution catholique reflète une attention personnelle au projet éducatif de développement intégral de la personne. Celui-ci trouve sa source dans une conception de la personne que certaines grandes figures de la pédagogie issues des milieux catholiques de la première moitié du XXe siècle ont prôné via des approches pédagogiques respectueuses du sujet élève. En confiant en 1909 le cours de Psychologie infantile et de Pédagogie à l'abbé Jeanjean, philosophe qui s'est très tôt questionné sur les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves, la faculté de philosophie de l'Institut Catholique de Paris manifeste son intérêt pour le courant de la pédagogie nouvelle. Durant la période de l'entre-deux guerres, l'abbé poursuit ses recherches et milite pour une formation scientifique et pratique des futurs éducateurs qui se concrétisera par la création, en 1941, de l'Institut Supérieur de Pédagogie (Gutierrez, 2010). Son premier directeur, François Chatelain, est partie prenante avec Roger Cousinet de la création en 1945 de l'association « l'École nouvelle française ». Durant les décennies suivantes, des personnalités affirmées comme Jacques Piveteau, Antoine de la Garanderie, Daniel Hameline & Britt-Mari Barth participent au rayonnement pédagogique de l'ISP-Faculté d'éducation. Renommée en 2022, la Faculté d'éducation et de formation s'efforce de faire fructifier ce patrimoine intellectuel reconnu dans l'enseignement catholique (Gutierrez, 2014 ; Faure, 1976). Dans l'esprit, le caractère propre de celui-ci s'applique autant aux établissements scolaires qu'universitaires, et il nous semble pertinent de profiter de cette liberté institutionnelle pour reconsidérer la pédagogie universitaire du cycle de licence au-delà de l'accompagnement des étudiants.

Le projet facultaire porté par le doyen de la FACEF qui a pour titre "Communauté éducative inclusive. Penser et construire des institutions inclusives" « *pose la question de la place et du rôle de chacun pour bâtir une communauté de vie, de valeurs, de travail, d'études et de recherches. Ses fondements sont l'éducation pour tous, la diversité des besoins d'apprentissage, le développement intégral de la personne, la coopération entre ses*

membres. »[27]. Il renouvelle les perspectives humanistes des missions universitaires en termes d'accueil, de solidarité et d'intentionnalité éducative au plus près de la diversité des publics. Il se développe au sein d'une communauté ouverte et plurielle soutenant l'inclusion de chaque acteur (*enseignants et formateurs, étudiants et stagiaires, administratifs et responsables*) dans la mise en œuvre de son excellence. Outre les qualités éthiques de ce projet, l'enjeu est d'augmenter la notoriété et la visibilité de la faculté afin de sécuriser les inscriptions des étudiants et de motiver de futurs enseignants universitaires à la rejoindre. Entreprendre un mouvement de réflexion autour de méthodes d'enseignement renouvelées nécessite de rallier une majorité d'enseignants et d'y adjoindre la refonte de la maquette, afin de prendre en compte les nouvelles logiques et nécessités notamment temporelles. Cela peut constituer un risque pour un système qui doit par ailleurs mobiliser ses ressources pour *a minima* tenir compte des réformes décidées par la tutelle ministérielle concernant la formation initiale des enseignants.

6.4. Les enjeux institutionnels pour l'ICP

Créé en 1875, l'Institut Catholique de Paris est une association loi de 1901 régie par des statuts universitaires canoniques et des statuts civils. En 2013, il a été qualifié par l'État d'Établissement d'Enseignement Supérieur Privé d'Intérêt Général (EESPIG) en reconnaissance de la qualité de ses formations. Il est évalué par le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES) et procède à une démarche d'amélioration continue afin de satisfaire aux exigences de l'évaluation. La lecture des rapports issus des campagnes de 2018 et 2024[28] apportent des éclairages sur la culture et le fonctionnement de l'ICP et met en perspective ses points forts et ses points faibles ainsi que les recommandations des experts pour les actions à entreprendre.

Dans la partie consacrée à la politique de formation continue (page 17) du rapport de 2018, et précisément dans le tout premier paragraphe, la distinction entre les prestations de formation continue proposées aux publics professionnels et celles disponibles pour les personnels de l'ICP n'est pas claire. Les instituts indiqués comme spécifiquement dédiés à la FC ont développé un modèle économique d'offre de prestations adaptées aux besoins en formation des professionnels de leur secteur. La formation continue de leur propre personnel administratif et des enseignants-formateurs qu'ils emploient relève d'une action spécifique avec le département des Ressources Humaines, auquel les experts du HCERES recommandent la mise

[27] https://comeducinclu.hypotheses.org/files/2024/11/charte-CEI_2024.pdf

[28] Rapport de 2018 https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/depot-evaluations/D2019-EV-0753541S-DEE-ETAB190015545-022892-RD.pdf
Rapport de 2024
https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/rapports_evaluations/pdf/D2025-EV-0753541S-DEE-ETAB250024609-RD.pdf

en place d'un service dédié. En dehors de la FACEF (ex. ISP-Faculté d'éducation) où une partie des enseignants-formateurs sont formés à la pédagogie en raison de leur premier métier d'enseignant dans l'éducation nationale, les enseignants et formateurs des autres instituts ne sont pas formés à la pédagogie ni à l'ingénierie de formation, ce qui peut diminuer l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés.

La formation pédagogique des enseignants universitaires intervenant en formation initiale n'est pas abordée dans le rapport, mais il est permis de lire entre les lignes de certains paragraphes consacrés à la réussite des étudiants page 19 : « *La réussite des étudiants est évidemment un enjeu très important pour l'ICP. L'établissement a, en effet, développé un grand nombre de mesures, qui vont de l'orientation des lycéens à l'accompagnement pédagogique (avec une forte insistance sur les innovations pédagogiques, en particulier numériques)* » …. « *Pour l'ICP, les enjeux sont importants : d'une part, le recrutement d'étudiants est vital pour cet établissement privé, d'autre part, la qualité de l'accueil et de l'accompagnement reflète l'identité et les valeurs de l'ICP et est, à ce titre, un vecteur de réussite et d'attractivité des étudiants* ». Reflétant les entretiens et les observations réalisées par les experts, peu sujets à caution sur leurs qualités professionnelles, le rapport mentionne seul l'accompagnement pédagogique comme étant le seul élément distinctif favorisant la réussite des étudiants. En dehors des innovations numériques dont on peut questionner l'association avec l'accompagnement, il n'est pas fait mention d'autre approche pédagogique méritant une attention particulière. Nous comprenons que la pédagogie déployée par les enseignants universitaires de la FACEF relève, pour l'institution, d'une forme d'évidence implicite, perçue comme une compétence « innée », ni interrogée ni évaluée par elle. L'idée d'une formation pédagogique semble soit inexistante dans les représentations, soit écartée pour de multiples raisons qu'il conviendra d'investiguer.

Le rapport de 2024 aborde, quant à lui, la formation continue dans la partie consacrée au pilotage stratégique et opérationnel de l'ICP et le quatrième paragraphe de la page 15 l'évoque sommairement et de manière critique : « *Malgré des données partielles et les recommandations du rapport du Hcéres de 2017 à ce sujet, il apparaît que la formation continue n'a pas évolué favorablement d'un point de vue financier ces dernières années et que d'autres ressources couramment utilisées dans les établissements d'ESR, telles que la mise en place d'une politique auprès des alumni ou d'une politique de réponse à des AAP (Appel À Projet, ndlr), ne font l'objet d'aucune mention. »*

Dans un établissement privé, les considérations financières ne sont jamais loin et, tel qu'il est envisagé dans le rapport de 2018, l'accompagnement pédagogique augmenté d'outils numériques en cohérence avec l'identité et les valeurs de l'ICP suppose la mobilisation de

moyens humains et techniques. Il serait intéressant de questionner le retour sur investissement à moyen et long terme de cette modalité et de la comparer à certaines autres plus inclusives, visant à répondre au maximum de besoins partagés par les étudiants et réservant un accompagnement individuel à ceux qui rencontrent des difficultés académiques et sociales spécifiques. Ces modalités et ces pratiques pédagogiques universitaires requièrent, certes, quelque temps de formation des acteurs pour en comprendre le processus et les impacts, mais les bénéfices seraient plus largement partagés à la fois par les enseignants et par les étudiants. L'enjeu pour l'ICP serait ainsi une qualité renforcée de ses formations académiques et de l'accompagnement des étudiants.

À contrario, s'affranchir d'une réflexion sur la formation pédagogique de ses enseignants universitaires peut mener l'ICP à des impasses en termes de développement académique faute d'un recrutement suffisant d'étudiants. Manquant de connaissances académiques et d'expérience en démarche pédagogique, le public étudiant n'est pas considéré par les enseignants comme compétent (Berthiaume & al., 2011) pour exprimer ses attentes et besoins avec suffisamment de clairvoyance. Mais prendre la mesure de cet implicite est néanmoins devenu essentiel pour rendre les apprentissages plus effectifs et appréciés. Depuis la montée en puissance des réseaux sociaux, la renommée d'un établissement d'enseignement supérieur ne dépend plus uniquement de ses efforts de communication, et les avis sur la qualité des programmes de formation circulent en dehors des schémas institutionnels. « *La réputation d'un programme ou d'une institution est impactée par la qualité de l'enseignement et de l'expérience d'apprentissage qui y est offerte.* » (Bédart, 2014, p. 108).

La véritable gageure consiste à susciter l'intérêt des décideurs institutionnels de l'ICP, qu'ils soient académiques ou gestionnaires, sans lesquels toute initiative en faveur de la pédagogique institutionnelle resterait vaine. Il s'agit de les engager dans une réflexion sur la qualité pédagogique des enseignants et de provoquer la mobilisation de ressources, même modestes, afin d'entrainer ces derniers dans un processus de reconfiguration de leurs représentations et de leurs pratiques pédagogiques. Toute velléité de transformation de ce système solidement enraciné dans des habitudes anciennes comporte un risque intrinsèque. Le principe d'homéostasie institutionnelle, c'est-à-dire la capacité du système à maintenir l'équilibre de son milieu intérieur, agit comme un frein, limitant la convergence et la fédération d'initiatives émergentes perçues comme des perturbations.

Il nous semble donc nécessaire de questionner l'institution sur l'état de sa réflexion concernant la situation de la pédagogie universitaire à l'ICP et d'y associer l'évaluation de ce possible investissement en termes d'amélioration de la qualité de l'enseignement académique, de sa reconnaissance par les prescripteurs d'orientation des lycéens et des familles pour aboutir à

une meilleure sécurisation des inscriptions. Un entretien avec le vice-recteur à la recherche et au développement académique, ainsi qu'avec la personne chargée de la formation des personnels enseignants au sein de la Direction des Ressources Humaines, est utile pour connaitre la position de l'équipe de direction de l'ICP et des moyens octroyés.

Les enjeux de notre recherche sont donc multiples et s'inscrivent dans un système complexe et ancré dans l'histoire universitaire. En fonction de la position institutionnelle des acteurs, l'évolution de ce système va provenir de volontés individuelles qui peuvent avoir un impact plus ou moins fort sur le collectif.

CHAPITRE 7 – LES OBJECTIFS DE NOTRE RECHERCHE

Notre position institutionnelle de responsable pédagogique dans le département de formation continue de la FACEF nous a conduit à nous intéresser aux représentations et aux pratiques pédagogiques des enseignants et des formateurs du cycle de licence qui dispensent leur enseignement à des étudiants en formation initiale. Objet de l'attention des institutions politiques et universitaires mondiales, les facteurs de réussite et d'échec des étudiants sont abondamment étudiées, et les résultats de recherches constituent une littérature scientifique documentée sur les dispositifs d'accompagnement des stratégies et pratiques d'apprentissage. Aussi nous avons choisi de travailler avec les enseignants et les formateurs en raison de leur relative stabilité dans l'institution et du principe précédemment énoncé indiquant que la qualité des apprentissages des étudiants est tributaire de la qualité de l'enseignement dispensé. Nous nous situons au niveau micro du système universitaire, dans une recherche de compréhension des processus individuels de réflexion et de production des cours. Dans la mesure où l'ICP ne mobilise pas de ressource ni de structure spécifique pour soutenir l'activité pédagogique des enseignants, il n'est possible de mener une recherche que sur le terrain, en collecter des données valides pour les interpréter et les mettre à disposition de la communauté.

Nous avons ainsi identifié trois objectifs cohérents avec ce qui précède :

- Produire des connaissances sur les pratiques des enseignants universitaires en cycle de licence de la FACEF tels qu'ils les réfléchissent, les déclarent et nous permettent de les observer en contexte.
- Accompagner la « trans-formation » de ceux qui choisissent de consacrer du temps à la réflexion sur leurs pratiques pédagogiques, d'y poser un regard critique et de mettre en œuvre des expérimentations à leur mesure dans l'intérêt des étudiants et, partant, dans le leur.
- Nous référer aux approches pédagogiques interactives validées par la recherche en pédagogie universitaire et transposer des activités pédagogiques issues de la formation professionnelle continue.

La consultation de la littérature scientifique nous permet d'étendre nos connaissances en termes de recherche relative à la pédagogie universitaire, principalement dans l'espace francophone, et d'élaborer les questions qui circonscrivent le périmètre de notre recherche et guident l'opérationnalisation de ses étapes successives.

CHAPITRE 8 – REVUE DE LITTÉRATURE NARRATIVE POUR CIRCONSCRIRE LA RECHERCHE

La pédagogie universitaire visant à améliorer la réussite des étudiants est, dans l'histoire de l'éducation, un concept récemment délimité, et l'intérêt de la communauté de recherche se porte sur divers champs dont celui du développement professionnel pédagogique des enseignants. Des dispositifs de formation et d'accompagnement sont proposés avec, selon les époques et les contextes, une volonté institutionnelle diversement concrétisée par la création de structures et d'emplois dédiés. L'État français encourage fortement cette évolution et contraint l'institution universitaire par l'évaluation de ses processus sans davantage l'exhorter à la reconfiguration du système en place.

8.1. L'émergence de la question de la pédagogie universitaire

Dans un contexte de bouleversement économique et social, la pédagogie universitaire est née des besoins des domaines scientifiques professionnalisants, notamment de médecine et d'ingénierie, de faire évoluer l'enseignement universitaire dans une visée d'amélioration de l'apprentissage des étudiants, probablement pour une optimisation des enseignements (efficience), une meilleure appropriation des connaissances chez les étudiants et le développement de compétences professionnelles et relationnelles adaptées aux besoins des futurs employeurs. *« À l'origine, ce sont les domaines scientifiques les plus professionnalisants qui ont été les premiers et les plus actifs à conduire des analyses et des recherches sur la qualité de leurs formations universitaires »* (De Ketele, 2010). Nous pouvons supposer que l'écosystème anglo-saxon appelle une efficacité des apprentissages en raison du coût des études universitaires, de l'exigence des apprenants concernant leur employabilité, des liens étroits développés entre la recherche universitaire et les entreprises capables de les transformer en produits et services valorisables ; tout cela peut ainsi expliquer le questionnement sur la pédagogie universitaire initié par les acteurs de l'enseignement supérieur. Nous avons choisi de porter notre attention sur les universités actives dans l'espace francophone, suffisamment vaste et varié pour illustrer l'évolution du champ de pratique et d'investigation concernant la pédagogie.

Au Canada, *« c'est à partir de l'insatisfaction des étudiants quant à la qualité de la formation durant les années soixante que se sont créés les premiers services de pédagogie universitaire au sein des universités* » (Frenay & al., 2014). Ainsi, « *à la fois pour des raisons culturelles, politiques et économiques, les universités québécoises ont développé des actions de formation des enseignants dès le début des années 70 (…) et sont reconnues comme des chefs de file de*

la pédagogie universitaire » (Lison & Paquelin, 2019). Depuis cette période, celle-ci est interrogée afin d'envisager des évolutions prenant en compte les attentes des étudiants et l'identification de leurs pratiques d'apprentissage. « *Dans un monde qui bouge sans cesse, comment amener les apprenants à développer ce que l'on pourrait qualifier de rapport aux savoirs ? »* (Lison & Paquelin, 2019). Des groupes interdisciplinaires d'enseignants universitaires se sont organisés pour réfléchir à leurs pratiques et les faire évoluer en cohérence avec les évolutions du monde et la finalité de l'apprentissage, identifier celles qui favorisent l'interactivité et des relations moins distantes avec les étudiants ainsi que promouvoir l'utilisation de technologies numériques. L'université doit évoluer avec pour « *finalité de favoriser le développement de connaissances et de compétences critiques au service de l'individu et de la collectivité* » (Lison & Paquelin, 2019).

Ces réflexions et analyses de pratiques ont essaimé en Europe et se sont notamment diffusées dans l'espace francophone par l'intermédiaire de l'Université Catholique de Louvain la Neuve en Belgique (UCL), « *pionnière dans le développement de la pédagogie universitaire* » (Lebrun & De Ketele, 2019). Prenant appui sur ses relations privilégiées avec l'Université de Sherbrooke (Québec), l'Université Catholique de Louvain (Belgique) a procédé, dès les années 1970, à la mise en place de temps d'échange de dispositifs pédagogiques pour ses enseignants universitaires. Devant la nécessité de fournir aux collègues un soutien institutionnel et communautaire, la naissance d'un centre de ressources de pédagogie universitaire a rapidement suivi et, en 1980, le Vice-Recteur de l'époque a créé l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) ainsi que l'organe de publication associé, *Res Academica,* afin de faire connaître des travaux de recherche, des cadres de référence et de nouvelles pratiques. En 1995 fut créé l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) transformé en 2015 en Louvain Learning Lab (LLL) dont l'une des missions est de soutenir la recherche dans le cadre de la Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire. Les ressources librement accessibles sur le site internet du LLL[29] traduisent la qualité des prestations proposées aux enseignants universitaires de l'UCL et peuvent en inspirer de nombreux autres. En France, dans la continuité de la réforme de l'enseignement supérieur initiée par la loi Savary du 26 janvier 1984, sont créés les Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) « *afin d'assurer la formation des étudiants, bénéficiaires d'une allocation de recherche, qui souhaitent se préparer aux fonctions d'enseignant-chercheur dans le cadre d'un monitorat, parallèlement à la réalisation de leur thèse*. »[30], témoignant d'une volonté institutionnelle de

[29] Louvain Learning Lab : https://www.uclouvain.be/fr/lll

[30] Rapport de l'IGAENR sur les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur de juin 2009 : https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/094000565.pdf

s'emparer de la question de la pédagogie universitaire par « *une initiation au métier d'enseignant-chercheur à travers une formation pédagogique* » (Paivandi, 2010).
Couvrant l'ensemble des universités françaises, structurellement souple et peu coûteux mais relativement discriminant (un doctorant sur dix y a eu accès), « e*n vingt ans d'existence, les quatorze CIES (…) ont ainsi formé près de 40 000 moniteurs »*, soit environ la moitié des futurs nouveaux maitres de conférence (Adangnikou & Paul, 2008) ; ce dispositif national, associant allocation de recherche et monitorat, est l'objet d'un rapport rédigé par l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR) de juin 2009. Celle-ci en dresse un bilan mitigé, louant la diversité des formations proposées et déplorant « *le quasi-échec du tutorat* » en raison d'insuffisances structurelles. La modification du contrat doctoral en avril 2009 décentralisant le recrutement et la formation des doctorants a sonné le glas des CIES, ce qui a conduit, selon les universités, à la disparition de la formation à la pédagogie universitaire faute de moyens suffisants, parfois à son organisation au sein d'un collège doctoral ou encore à la création d'un Service Universitaire de Pédagogie (SUP). En 2013, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) qui forment les enseignants de l'enseignement primaire et secondaire se voient attribuer la responsabilité supplémentaire de la formation pédagogique des enseignants du supérieur. Et plus récemment, en date du 9 mai 2017, *le décret 2017-854 prévoit que les maîtres de conférences bénéficient « d'une formation visant l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier » (article 13) au cours de la première année suivant leur prise de fonction mais n'impose ni les modalités de formation, ni les compétences visées par la formation*. (Kiffer, 2018). Il en résulte une variété de structures institutionnelles génériquement nommés « centres de soutien à l'enseignement » proposant à des échelles diverses une panoplie de programmes de séminaires, d'ateliers, d'espaces de discussion et de réflexion, d'accompagnement sur-mesure et de ressources documentaires librement accessibles (Demougeot-Lebel & al., 2012). Avec une inscription sur base du volontariat, la diversité des propositions ne rencontre néanmoins pas toujours son public et le nombre de participants peut décevoir les organisateurs.

En Suisse romande, dans un contexte universitaire comptant de nombreux établissements d'enseignement supérieur, le questionnement sur la pédagogie universitaire n'émane pas d'une volonté institutionnelle nationale (la Confédération Suisse est une constellation de vingt-trois cantons et donc de vingt-trois systèmes éducatifs), mais de l'initiative d'un réseau de praticiens qui ont fait émerger des centres de soutien à l'enseignement dans les hautes écoles, les écoles polytechniques et les universités (Rege Colet, 2008). Au fil des années, toutes les

universités ont implanté une unité pédagogique chargée de conseiller et de former les enseignants. Ces unités entretiennent des contacts aux niveaux national et régional (Demougeot-Lebel & al., 2012). En Suisse romande, le Réseau Romand de Conseil, Formation et Évaluation (RCFE) propose des ressources et des formations gratuites aux enseignants travaillant dans une institution partenaire.

Aussi, dans un processus réflexif de la communauté qui constate l'évolution inévitable de l'enseignement universitaire, « *les questionnements de la recherche en enseignement supérieur, qui concernent les sources, les formes de production et de diffusion des connaissances, chevauchent en grande partie ceux qui émergent de la recherche en éducation* » (Béchard, 2008). Sans cadre théorique vraiment défini, sans reconnaissance institutionnelle formelle et financée, *« aujourd'hui, la pédagogie de l'enseignement supérieur comme domaine de recherche est un espace intellectuel en émergence, dynamique certes, mais dispersé dans toutes les disciplines »* (Béchard, 2008).

Constituant le cœur référentiel de notre recherche, ce premier tour d'horizon, limité à l'espace francophone, retrace l'émergence du questionnement autour de la pédagogie universitaire qui, sans être un domaine de recherche à part entière, mobilise la réflexion internationale dans un objectif de clarification et d'intelligibilité.

8.2. Comment définir la pédagogie universitaire ?

La pédagogie universitaire recouvre l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, s'élaborant dans un système aux interactions complexes entre les différents facteurs qui la composent. Adangnikou (2008) considère que « *la pédagogie universitaire s'intéresse, dans une perspective d'amélioration, aux pratiques d'enseignement dispensé dans l'enseignement supérieur, aux apprentissages des étudiants ainsi qu'à l'évaluation des deux* » et Rege Colet (2008) précise que « *deux catégories d'acteurs sont concernées avec, d'une part, les étudiants à travers leur expérience universitaire, dont celle du métier d'étudiant et, d'autre part, les chercheurs-enseignants en rapport avec leurs pratiques enseignantes* », constituant deux pôles d'exploration dont les objets de recherche diffèrent singulièrement.

Dans un article cité à de multiples reprises depuis sa publication en 2010, De Ketele a formulé l'élargissement du champ de la pédagogie universitaire et l'a schématisé dans ses dimensions diachroniques et synchroniques en identifiant les composantes suivantes : au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage), en amont le curriculum et en aval les résultats des activités pédagogiques. Transversalement s'intègrent les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques).

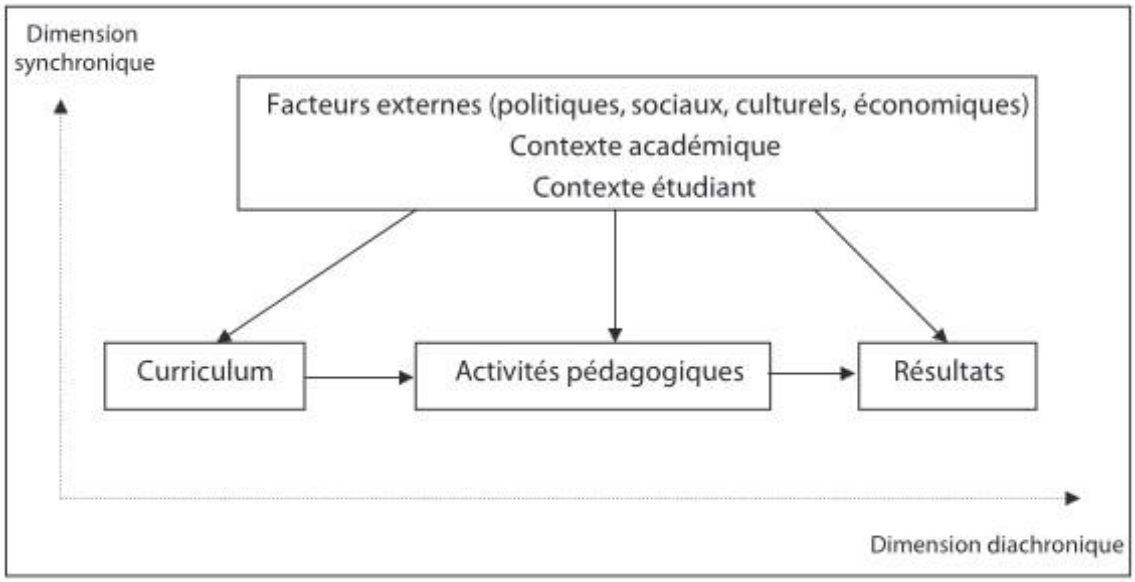


Figure n° 1 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples (De Ketele, 2010)

Chacune des composantes interagit de façon dynamique avec les autres, dans ses dimensions temporelles et contextuelles qui recouvrent l'étendue des thématiques concernées. Ainsi, la pédagogie universitaire se rapporte aux activités relatives :

- aux pratiques et méthodes d'enseignement utilisées à l'université (cours magistraux, travaux dirigés, projets, etc.), ainsi qu'à leur efficacité en fonction des disciplines et des objectifs d'apprentissage,
- à l'apprentissages des étudiants à travers les processus cognitifs et les facteurs qui l'influencent tels que la motivation, les styles d'apprentissage, les interactions sociales et l'utilisation des technologies,
- à l'évaluation et aux résultats académiques, ses différentes méthodes (examens, travaux, présentations, etc.) et leur rôle dans l'amélioration de l'apprentissage et dans la certification des compétences acquises,
- à l'innovation pédagogique par les nouvelles approches et les technologies éducatives qui peuvent être intégrées à l'enseignement pour rendre l'apprentissage plus actif, collaboratif et personnalisé.
- à la formation des enseignants universitaires et le développement de leurs compétences pédagogiques afin qu'ils puissent adapter leurs pratiques aux besoins des étudiants et aux évolutions de l'enseignement supérieur.

Malgré son jeune âge, tout au plus trois à quatre décennies (De Ketele, 2010), elle a fait l'objet de plusieurs milliers de contributions en premier lieu dans des revues anglophones, générant

ainsi l'émergence d'un courant en plein développement (De Ketele, 2010) même si, selon Adangnikou (2008), « *dans l'espace institutionnel de la recherche universitaire, officiellement défini par les sections disciplinaires du Conseil national des universités (CNU), la pédagogie universitaire n'existe pas*. ». En effet, elle demeure à la marge de l'activité institutionnelle de recherche et d'enseignement, à l'initiative d'enseignants-chercheurs qui s'interrogent sur le choix des connaissances à diffuser, les modalités d'enseignement pour en faciliter l'appropriation par les étudiants et l'évaluation académique appropriée.

8.3. Le développement de la recherche en pédagogie universitaire

En tant que discipline de recherche, l'éducation s'est progressivement structurée pour devenir un espace intellectuel à part entière, mais la recherche en pédagogie universitaire explore quant à elle des domaines propres aux spécificités du contexte de l'enseignement supérieur et des acteurs en présence. La production scientifique anglo-saxonne s'est développée à partir des années 1960 et, depuis les années 2000 en France, la recherche sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur se dynamise avec la création de réseaux, la tenue de colloques et de congrès, ainsi que de multiples rencontres interuniversitaires entre pairs menant de nombreuses études qualitatives et quantitatives. Selon Rege Colet (2008, citant Bigg, 1999 ; Hativa, 2000 ; Langevin & Bruneau, 2000), « *elle prend pour objet d'études l'enseignement et ses pratiques d'enseignement. Le questionnement porte, à notre sens, sur les spécificités de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu universitaire* ». Demougeot-Lebel & Perret (2011) situent l'émergence du champ de recherche au début des années 2000, et la publication de l'ouvrage *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, dirigé par Annoot & Fave-Bonnet (2004) peut être considéré comme la première synthèse des recherches sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Adangnikou (2008) quant à lui considère que « *d'une manière générale, elle se fait dans le cadre des sciences de l'éducation et des disciplines dont les enseignants-chercheurs prennent l'éducation comme objet d'étude (philosophie, psychologie, sociologie, économie, etc.)* ». De son côté, Béchard (2008) s'est référé aux quatre catégories de connaissance définies par Piaget en 1970 : les sciences historiques, les sciences juridiques, les sciences nomothétiques[31] et les disciplines philosophiques, pour en conclure que ces catégories s'appliquent aux « *projets de connaissance que l'on peut retrouver dans les recherches pédagogiques de l'enseignement supérieur* » (Béchard, 2008). À travers l'examen minutieux des contributions clés de la pédagogique universitaire dans trois revues de recherche couvrant la période 1976-

[31] Sciences nomothétiques : dont l'objet et la méthode permettent d'établir des lois générales ou universelles, représentées par des relations constantes entre les phénomènes observés (Thinès-Lemp, 1975) https://www.cnrtl.fr/definition/nomoth%C3%A9tique

2003, l'auteur indique que « *la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur est nettement focalisée sur le projet nomothétique, ce qui signifie un vif désir d'explication et de compréhension de la chose pédagogique, (…) toutefois supporté par un projet praxéologique important* ». Nous pouvons ainsi comprendre que le jeune âge de la recherche en pédagogie universitaire lui octroie, dans une démarche scientifique, une grande liberté d'observation sous des angles variés, potentiellement créatifs, afin d'identifier les caractéristiques de pratiques pédagogiques reconnues comme ponctuellement efficaces pour l'ensemble des acteurs concernés. Comme en recherche en sciences de l'éducation, la recherche en pédagogie universitaire s'appuie sur le renouvellement et la recomposition des projets de connaissance opérationnalisés en projets de recherche.

8.4. Les pôles de recherche en pédagogie universitaire

Sans prétendre à l'exhaustivité de sa recension qui serait généralisable à l'ensemble des communautés scientifiques, Béchard (2008) s'est attelé à expliciter le domaine de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur en explorant les publications de trois revues représentatives de leur espace intellectuel : *Res Academica* (RES) – devenue la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES) – pour les pays francophone, *Studies in Higher Education* pour les pays du Commonwealth et *Innovating Higher Eduction* (IHE) pour les États-Unis. S'appuyant sur une base de données de milliers de références bibliographiques issues de plus de 1300 articles parus entre 1976 (date de première parution des revues anglo-saxonnes) et 2003, Béchard a identifié les 63 titres les plus cités, dont il a catégorisé les programmes de recherche à l'aune des projets de connaissance cités précédemment (historique, juridique, nomothétique et philosophique). Béchard nous éclaire ainsi sur « *l'élite citationnelle* » de chaque espace intellectuel, affichant les préférences des communautés scientifiques concernées, ainsi que sur les liens étroits et actifs entre recherche pédagogique et pratiques pédagogiques dans la conduite des programmes de recherche qu'il a catégorisés dans le développement des personnes, la pédagogie de la compétence et le changement pédagogique. Il donne ainsi à voir une carte épistémologique de la recherche pédagogique dans l'enseignement supérieur.

À partir des données disponibles dans l'article, et notamment des libellés indiqués dans les contributions les plus citées, nous avons cherché à identifier quels objets de recherche ont chronologiquement émergé parallèlement au développement des systèmes d'enseignement supérieur après la deuxième guerre mondiale. Nous avons relevé qu'entre 1956 et 1995, les contributions s'intéressant aux apprenants et à l'apprentissage semblent majoritaires (Bloom, 1956 ; Feldman & Newcomb, 1969 ; Perry, 1970 ; Kolb & Fry, 1975 ; Davies, 1976 ; Marton & Saljo, 1976 ; Goldschmild & Goldschmild, 1978 ; Knowles, 1978 ; Reboul, 1980 ; Entwistle & Ramsden, 1983 ; Marton & al., 1984 ; Kolb, 1984 ; Biggs, 1987 ; Boyer, 1987 ; Brown & al.,

1989 ; Pascarella & Terenzini, 1991 ; Boulay & al., 1996). À partir des années 90, une bascule vers la recherche sur les pratiques pédagogiques enseignantes est visible (Prégent, 1990 ; Bireaud, 1990 ; Boyer, 1990 ; Edgerton & al., 1991 ; Boice, 1992 ; Ramsden, 1992 ; Donnay & Romainville, 1996 ; Frenay & al., 1998 ; McKeachie, 1999). Ainsi, l'intérêt des communautés scientifiques de ces revues s'est diversifié et a progressivement glissé vers un élargissement des questionnements, notamment sur les pratiques enseignantes, tout aussi essentiels que celui concernant les pratiques étudiantes. Selon Frenay & al., (2010), « *une double mission est communément reconnue au soutien au développement pédagogique des enseignants : il s'agit à la fois de renforcer et de promouvoir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants* ». Cette orientation s'avère justifiée car *« les pionniers de la pédagogie de l'enseignement supérieur (Hativa, 2000 ; Prosser & Trigwell, 1999 ; Ramsden, 2003) ont rapidement souligné que la qualité des apprentissages des étudiants est tributaire de la qualité de l'enseignement dispensé »* (Rege Colet & Rovero, 2015). L'enseignant est ainsi au cœur du réacteur universitaire et l'état des recherches menées autour de ses représentations, ses pratiques et son développement professionnel pédagogiques, constitue l'objet central de notre revue critique de littérature, dans laquelle nous pouvons distinguer trois thèmes principaux de recherche :

1. L'étude du déplacement des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires lorsqu'ils bénéficient de programmes de développement professionnel pédagogique,
2. L'étude et l'évaluation de dispositifs institutionnels de formation pédagogique des enseignants universitaires : CIES en France, dispositifs propres à chaque institution,
3. L'étude et l'évaluation de l'apport des conseillers pédagogiques dédiés à l'accompagnement des enseignants universitaires dans leurs démarches réflexives et actionnelles.

8.5. La recherche sur le développement professionnel pédagogique des enseignants

Les recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants se sont attelées à les décomposer afin d'éclairer la complexité d'un système où interagissent les enseignants, les étudiants et le contexte. Le « savoir-enseigner universitaire » des enseignants est défini, selon les nombreux travaux de Schulman (cité par Demougeot-Lebel & Emorine, 2025), « *comme un modèle intégratif tridimensionnel composé de connaissances et croyances disciplinaires ou de contenu (subject matter knowledge and beliefs) auxquelles s'ajoutent des connaissances et croyances pédagogiques générales (general pedagogical knowledge and beliefs) et des connaissances pédagogiques disciplinaires ou de contenu (pedagogical content knowledge,*

PCK) ». Ce Savoir Pédagogique Disciplinaire concerne les éléments pour enseigner, mais spécifiques à la discipline à enseigner. Si la construction des connaissances et des croyances disciplinaires des enseignants est bien documentée (Crahay & Fagnant, 2007), se pose alors la question de l'acquisition de leurs connaissances et croyances pédagogiques générales ainsi que sur leur développement.

Les études qui portent sur la pédagogie universitaire du point de vue de l'enseignement et de l'institution évoquent le « développement » de l'enseignant ainsi : *« Le concept de « développement pédagogique » (educational development) renvoie dans la littérature de l'enseignement supérieur à un champ de recherche et de pratiques spécifiques, qui regroupe les écrits sur les dispositifs et les interventions favorisant le développement des compétences pédagogiques des professeurs de l'enseignement supérieur, sans toutefois analyser le processus même de développement de ces compétences pédagogiques (educational or professional growth) »* (Frenay & al., 2010). Les processus de développement des compétences pédagogiques des enseignants du supérieur sont donc laissés à l'initiative des communautés éducatives et des institutions et selon les espaces culturels et les institutions du périmètre francophone étudié. Les concepts et les réalités sont diverses comme l'indique Nicole Poteaux (2013) : « *Les traditions culturelles pèsent de tout leur poids (Meirieu, Le Bars, 2001 : 140-141) et l'internationalisation souligne des différences fondamentales dans la conception même de l'éducation influencée par les cultures religieuses qui se résument à la médiation du texte par le clerc dans les pays de tradition catholique (cours magistraux) versus l'accès direct au savoir dans le protestantisme (lectures et travail personnels avant la rencontre avec les enseignants comme les « tutorials » anglo-saxons*). »

8.6. Les dispositifs et programmes de formation pédagogique des enseignants

L'accès au savoir, médié ou direct, dans l'enseignement scolaire se retrouve donc logiquement presque à l'identique dans les stratégies de développement des compétences pédagogiques des enseignants du supérieur, dans des dynamiques institutionnelles mettant en œuvre une diversité de politiques incitatives ou injonctives, dans des démarches associant plus ou moins les différents acteurs aux décisions prises et aux processus de déploiement. Ainsi, pour faire ressortir ces distinctions, nous avons étudié quelques articles traitant de différents programmes de développement professionnel pédagogique des enseignants au sein d'universités de l'espace francophone, récapitulés dans ce tableau :

Institution	Stratégie de développement pédagogiques des enseignants	Date de l'article
a) Université d'Anvers	Formation d'une année des néo-enseignants, démarche déductive et modalités pédagogiques relativement transmissives	2011
b) CIES, France	Formation de moniteurs chez les jeunes doctorants méritants, approche centralisée et accompagnement individuel	2010
c) Universités au Québec	Variété de stratégies dans une approche inductive (SoTL)	2019
d) UCL, Belgique	Dossier de valorisation pédagogique, approche inductive	2011

Tableau 1 : articles étudiés relatifs aux programmes de développement pédagogique

a) Depuis les années 2000, l'Université d'Anvers a engagé des investissements importants en matière de formation pédagogique des enseignants-chercheurs, et les chercheurs Stes & Van Petegem ont publié en 2011 les résultats de trois études empiriques visant à mesurer l'impact des programmes de formation pédagogique sur les professeurs, plus précisément sur ceux nouvellement engagés, ainsi que leurs effets sur les étudiants et sur l'organisation pédagogique. Proposés à des groupes hétérogènes de vingt-cinq enseignants volontaires, les modules de formation abordent des thèmes variés et alternent les séances de formation en salle avec un travail réflexif à produire à domicile sous forme d'exercices écrits. L'article ne précise pas le profil des intervenants ni les modalités pédagogique mises en œuvre durant les temps de formation. Les auteurs ont cherché à évaluer si les enseignants participant au programme de formation ont modifié leur conception individuelle de l'enseignement par rapport à leurs collègues n'y participant pas, si les étudiants ont perçu des évolutions dans les pratiques des enseignants participant à la recherche et si leurs acquis d'apprentissage se sont améliorés, et si le programme de formation a eu un effet à long terme au niveau individuel et organisationnel. Les résultats sont mitigés quant aux impacts constatés sur les enseignants, sur les étudiants et à leur niveau de persistance dans l'institution, pour deux raisons principales : l'orientation théorique de la formation, manifestement de nature descendante et non associée à des modalités expériencielles pratiques et collaboratives, et son ciblage sur les enseignants engagés depuis moins de sept ans, minoritaires au sein de l'institution et dont l'appréciation de leurs nouvelles compétences pédagogiques se trouvent inévitablement diluées parmi celles de l'ensemble des enseignants. Les étudiants n'ont par ailleurs pas perçu de manière évidente l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants et conséquemment, n'ont pas modifié leurs propres approches des études. L'article conclut sur « *la nécessité de mettre principalement l'accent sur les aspects pratiques de l'enseignement* », d'organiser un contexte institutionnel favorable au développement

pédagogique et d'élargir la proposition de formation aux enseignants expérimentés. Pour notre part, nous nous autorisons à supposer que le programme de formation a été, certes, élaboré en fonction de besoins recueillis au sein de la communauté enseignante afin que les contenus répondent à ses préoccupations, mais que ceux-ci ont été mis en œuvre de manière relativement traditionnelle, lors de cours expositifs dialogués et de travaux réflexifs individuels « *de nature quelque peu académique ou théorique* » selon les auteurs. L'histoire de la ville d'Anvers et de son ancrage catholique pourrait en partie expliquer l'approche déductive du programme de formation. La question reste par ailleurs posée sur le profil des intervenants qui a toute son importance dans le processus de formation. La dynamique formative et réflexive voulue par l'institution et ses acteurs semble ainsi s'exprimer à travers des pratiques qui ne s'éloignent guère des habitudes historiquement ancrées au sein de la communauté.

b) En France, la création et l'ajustement organisationnel par les décrets respectifs de 1989 et 1992 des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES, précédemment cités au chapitre 8 de cette partie) répondait à « *la nécessité de préparer les enseignants à leurs futures missions à travers une formation initiale adéquate* » (Adangnikou & Paul, 2008). Nous nous sommes appuyées sur les articles de deux auteurs, S. Pavandi et N. Adangnikou, pour comprendre quel fut « *le premier effort réalisé au niveau national dans le domaine de la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur (….) constituant donc un acte instituant, contraire aux traditions d'une université toujours hostile à une quelconque nécessité de formation pour pouvoir enseigner et transmettre le savoir* » (Paivandi, 2010). Cette « *décision d'une formation initiale pour les enseignants-chercheurs a été décidée par le gouvernement et mis en place de manière centralisée* » (Adangnikou & Paul, 2008). L'origine des articles étudiés se trouve dans une enquête réalisée en 2001 auprès des moniteurs, ces doctorants allocataires de thèse recrutés pour dispenser des cours contre rémunération, tout en bénéficiant de l'aide d'un tuteur et de dix jours de formation pédagogique par an. Reprenant une note d'information qu'il a rédigée en 2003 avec Coulon et Ennafaa pour le Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche[32], Paivandi (2010) expose une typologie des profils des moniteurs, puis s'oriente vers l'expression de leurs motivations à enseigner, les déceptions face au fonctionnement individualiste des équipes et leurs questionnements sur leur mission d'enseignant. Lorsque Paivandi aborde les CIES, les répondants manifestent une appréciation très majoritairement positive du dispositif (88%), portant un jugement favorable surtout envers

[32] Note d'information 03-10 : Les allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur https://dataesr.fr/NI/ni0310.pdf

les formations techniques et celles centrées sur les problématiques pédagogiques concrètes. Apparaissent néanmoins des critiques concernant l'organisation temporelle, les conditions matérielles, les relations avec les collègues enseignants et, parfois, le contenu même de certains stages de formation. S'inscrivant dans un cadre commun de cinq objectifs généraux (présentation de l'organisation et des buts de l'enseignement supérieur, la profession d'enseignant-chercheur, introduction à la pédagogie, développement personnel et informations sur le marché du travail pour les docteurs), les formations sont conçues localement par le directeur de chaque centre assisté d'un comité pédagogique (Adangnikou & Paul, 2008). L'auteur n'apporte pas de précision sur le profil des intervenants sollicités pour dispenser les formations. L'accompagnement des tuteurs, recrutés parmi les enseignants-chercheurs expérimentés en principe de la même équipe pédagogique que le moniteur, n'est pas non plus exempt de reproche, lorsque seule la moitié des moniteurs dit rencontrer son tuteur au moins une fois par mois, 38% au moins une fois dans l'année et 12% jamais. En relayant « *le manque de cohérence entre différents stages ainsi que la médiocre qualité de certains d'entre eux* » évoqué par des moniteurs associés en Collectif Critique, Adangnikou et Paul renforcent la critique du dispositif, regrettant « *les faibles ressources allouées aux CIES* » (Adangnikou & Paul citant Dejean, 2002) et « *le manque d'expert en pédagogie universitaire disponibles* ». Paivandi relève également une approche institutionnelle ne prenant pas en compte le temps nécessaire au déplacement identitaire des moniteurs qui passent d'étudiant à enseignant, et évoque un impensé pédagogique universitaire général impactant le contexte d'exercice des enseignants et l'environnement d'étude des étudiants. Les bilans et expertises des CIES réalisés en 1994, 1995, 1998 rédigés par diverses instances (inspection générale, chercheurs en sciences de l'éducation), mentionnés dans l'introduction du colloque des CIES de 1999[33], ont probablement permis d'infléchir quelques mises en œuvre opérationnelles, mais l'intention politique pourtant vertueuse ne semble pas avoir été accompagnée d'une réflexion pragmatique sur le contexte d'enseignement et les besoins des moniteurs, ni de la budgétisation de moyens suffisants pour atteindre les objectifs envisagés.

c) Proche de la culture états-unienne, les universités québécoises se sont emparées de la question du développement des enseignants depuis les années 1970, et l'ont envisagée selon une approche pragmatique telle qu'expliquée dans l'article de Lison & Paquelin (2019). Prenant acte de l'évolution des missions initiales de l'université et plus largement

[33] Actes du colloque des CIES de 1999 à Toulouse : https://www.amue.fr/fileadmin/_migrated/news/Rapport_CIES_02.pdf

de l'enseignement supérieur durant les dernières décennies, les auteurs proposent de qualifier maintenant cette mission d'intégrale, « *laquelle aurait pour finalité de favoriser le développement de connaissances et de compétences critiques au service de l'individu et de la collectivité »*. Mais dans le contexte d'incertitude modifiant la relation au savoir, les multiples accès possibles des étudiants à des savoirs jusque-là détenus seulement par les enseignants et l'hétérogénéité des publics, la relation à l'enseignement s'en trouve conséquemment bouleversée et sont remis en question les composants de l'activité d'enseignement : la conception de l'enseignement par l'enseignant, la posture adoptée ainsi que les pratiques pédagogiques. Historiquement adossé à une expertise disciplinaire et des compétences de recherche, le métier d'enseignant-chercheur s'est diversifié et complexifié, notamment en raison de la mutation du contexte et des attentes de l'institution universitaire. La liste des missions s'est allongée et parmi elles, l'acte d'enseigner augmente en importance et est devenu plus exigeant. Sans formation pédagogique initiale, les enseignants-chercheurs ne se projettent pas spontanément dans un questionnement individuel sur leur enseignement et pour les auteurs, « *il importe de les accompagner et de les former, de leur donner les moyens de questionner leurs pratiques et d'évaluer les retombées de celles-ci* » afin de donner un sens « *commun et partagé* » à une évolution nécessaire et « *susciter le désir de changer, passant ainsi de l'obligation à l'opportunité* ». Les universités québécoises ont donc progressivement mis en place des structures de soutien et d'accompagnement assortis de programmes de formation, et les enseignants volontaires, de tous statuts et disciplines, peuvent y trouver des ressources adaptées à leurs besoins propres, « *acceptant la remise en question de (leurs) certitudes, tout comme (ils le font) quotidiennement dans (leur) mission de chercheur* ». À cette démarche institutionnelle de formation s'ajoute une politique valorisant les compétences pédagogiques de la communauté enseignante pour renforcer l'attractivité des établissements, ainsi que l'engagement des enseignants dont la professionnalisation est « *pensée dans une approche écosystémique qui reconnaît la temporalité nécessaire à une transformation durable*. ». Dans cet environnement que l'on peut qualifier de porteur, « *toutes les formations à la pédagogie repérées, au Québec ou ailleurs, partent des pratiques initiales de l'enseignant, pratiques basées sur la conception que l'enseignant se fait de l'enseignement et de l'apprentissage* ». La dynamique réflexive individuelle et collective confrontée aux écrits scientifiques en pédagogie universitaire est le point de départ de la démarche de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL, en français : expertise en enseignement et apprentissage) dont l'entrée par la recherche rassure les enseignants-chercheurs. Les trois étapes de la démarche (Biémar & al., 2015) s'organisent successivement ainsi : 1) réfléchir sur l'enseignement et l'apprentissage articulés aux connaissances en pédagogie et nourris par des échanges avec les pairs ; 2) investiguer la

littérature scientifique pour documenter les pratiques pertinentes, en observer les impacts et les analyser ; 3) soumettre les résultats à la critique des pairs avant leur diffusion dans la communauté. Ainsi respecté dans leur cheminement identitaire, les enseignants peuvent y trouver le plaisir d'échanges collectifs sur des processus pédagogiques possiblement perçus comme opaques, participant de leur déplacement postural vis-à-vis des étudiants et les encourageant à sortir de leur zone de confort pédagogique. Le mouvement formatif des « académiques » québécois proposé par l'institution nous semble ainsi plus inclusif et attentif à leurs besoins et à l'expression de ceux-ci.

d) Connectée aux universités québécoise, l'Université Catholique de Louvain se nourrit des recherches nord-américaines pour développer sa culture de l'innovation pédagogique et proposer aux enseignants universitaires un environnement porteur qui s'appuie sur des leviers organisationnels, financiers et motivationnels. Ainsi, s'inspirant de ce qui se pratique dans d'autres universités, décision est prise en 2000 par le conseil académique de créer le Dossier de Valorisation Pédagogique (DVP), afin d'attester « *de la valorisation et de la reconnaissance accordées à la mission d'enseignement et à l'engagement pédagogique des enseignants* » (Wouters, Frenay & Parmentier, 2011). Dans cet article, les trois enseignants-chercheurs scrutent les éléments qui ont contribué à la mise en œuvre de cette mesure particulière, à savoir le contexte d'émergence, l'ancrage de la décision et la perception du DVP chez les enseignants, afin de mesurer de potentiels écarts entre la valorisation déclarée par l'institution et la valorisation perçue par les enseignants. Car, comme le soulignent les auteurs, « *sans une prise en compte effective dans leur carrière de la dimension enseignement de leur métier, certains des efforts individuels et institutionnels engagés pourraient rester vains*. » La description précise du DVP nous éclaire sur son usage par l'enseignant et par l'institution, dans l'objectif de constitution de traces par l'enseignant *de son développement professionnel à des fins d'amélioration et de diffusion de ses pratiques pédagogiques, et à des fins administratives*. De son côté, l'université « *concrétise la priorité accordée à la qualité de l'enseignement et se donne les moyens de prendre des décisions qui ne sont plus uniquement fondées sur la qualité des publications scientifiques*. » Procédant d'une revue de littérature sur la mise en œuvre concrète du DVP, parfois nommé « portfolio enseignant », les auteurs relèvent des points saillants propres à un dispositif manifestant une maturité institutionnelle incontestable concernant la pédagogie. Les fonctions conjointes, formatives et développementales, bénéficiant à l'enseignant, et celles, certificatives et administratives, propres à l'institution universitaire, ne sont pas exemptes de conditions pour exprimer toutes leur potentialité, notamment « *un travail de clarification et de régulation des procédures et des pratiques d'accompagnement au service du développement professionnel de l'enseignant* »

(Wouters, Frenay & Noël, 2010). Complétant la revue de littérature, les résultats de l'enquête menée par Wouters, Frenay et Parmentier auprès des enseignants de l'UCL sur leur perception du DVP révèlent une forme d'ambivalence : ils expriment à la fois le caractère formateur et réflexif de la tâche ainsi que « *l'utilité des dossier dans la mise en évidence des efforts consentis* », mais questionnent « *les garanties institutionnelles quant au processus d'évaluation et de valorisation* » et signalent la charge supplémentaire de travail et sa nature procédurière. Par ailleurs, la perception du DVP est d'autant plus positive qu'elle peut compenser des modalités d'accompagnement facultaire limitées. La double assignation réflexive et évaluative attribuée au DVP semble donc remplir l'objectif d'articuler le développement pédagogique des enseignants, tout en permettant une reconnaissance institutionnelle envers le versant enseignement du métier académique. Quelles que soient les éventuelles réserves et les conditions d'opérationnalisation du DVP, celui-ci favorise la recomposition de l'identité de l'enseignant-chercheur qui n'est plus uniquement valorisé pour la qualité de ses publications scientifiques.

L'exploration de ces différents programmes de formation et d'accompagnement à la pédagogie universitaire montre la diversité des approches politiques et institutionnelles, des décisions nationales et locales ainsi que des déploiements en fonction des moyens dédiés. Elle reflète des cultures historiques de consensus ou de rupture, s'appuyant sur des analyses systémiques de terrain ou sur des considérations intellectuelles plus surplombantes et menant à des résultats variables en termes d'efficience. Il nous semble néanmoins avantageux de prendre appui sur les programmes les plus efficaces et de s'en inspirer pour en identifier une adaptation locale acceptable par les acteurs en présence. L'évaluation de l'efficacité des programmes de développement pédagogiques professionnels reste par ailleurs une difficulté relevée par de nombreux chercheurs (Rege Colet, 2013 ; Frenay, 2010 ; Wouters, Frenay & Parmentier, 2011).

8.7. L'angle de recherche du développement professionnel des enseignants

Dans la synthèse sémantique de Frenay, Jorro & Poumay (2011), le développement des compétences pédagogiques des enseignants du supérieur est étudié de l'extérieur, à savoir quelle organisation institutionnelle et quelle médiation professionnelle, en la personne d'un conseiller pédagogique apportant conseil et accompagnement, leur sont proposées pour développer leurs compétences pédagogiques. Jorro l'aborde de l'intérieur, c'est à dire comment l'enseignant lui-même envisage et vit son développement professionnel lorsqu'il s'intéresse à ses compétences pédagogiques à faire évoluer, lesquelles s'additionneraient à son expertise de chercheur. Dans son analyse du développement professionnel, en lien avec

les travaux d'Yvon & Clot sur l'analyse de l'activité, Jorro évoque « *un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective* » (Yvon & Clot, 2004, cité par Jorro, 2011). On touche là à l'agir professionnel propre à chaque individu, dans son écosystème personnel et professionnel, et à ses motivations à se développer dans une orientation plutôt qu'une autre. Si l'on reste centré sur le développement des compétences pédagogiques, l'enseignant qui souhaite et/ou accepte (qui a donc dépassé la phase de résistance au changement) ce déplacement professionnel (et même identitaire) va rencontrer les phases d'apprentissage identifiées par Boucher & Jenkins (2004, cité par Jorro, 2011) à savoir *« une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ; une phase d'appropriation par des ajustements nécessaires ; une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité ».* Ces phases d'apprentissage peuvent être vécues de manière isolée, car issues d'une motivation intrinsèque de l'enseignant, avec ou sans l'accompagnement d'un conseiller pédagogique, ou bien imposées par l'institution qui elle-même agit ou réagit en fonction d'un contexte réglementaire ou social demandant une efficacité accrue de l'enseignement proposés dans ses murs.

Au-delà donc des « *injonctions de professionnalisme »* (Jorro, 2011) et des différentes approches de développement professionnel, recensées par M. Frenay, qui peuvent susciter une phase initiale de réserve, voire de résistance au changement, chez les enseignants universitaires qui ne se sont pas mobilisés de leur propre chef, l'institution a donc un rôle essentiel à jouer dans l'encadrement et même la sécurisation de leur parcours professionnel pour leur permettre de s'engager dans une démarche réflexive de développement de leurs compétences pédagogiques.

8.8. Les centres de soutien des enseignants dans les universités publiques et la fonction de conseiller pédagogique

8.8.1 Le cadre légal

Sans être un domaine de recherche officiellement reconnu, et suite au relatif manque d'intérêt de la part des enseignants et de financement de la part de l'institution, mais sous la pression de la force publique en faveur d'une amélioration des pratiques visant l'efficacité des apprentissages, les CIES, précédemment cités, ont permis, entre 1989 et 2009, de former à la pédagogie un nombre élevé de doctorants et de les préparer, durant le temps d'élaboration de leur thèse, au métier d'enseignant-chercheur. Localement élaborées au sein d'un comité pédagogique, les dix journées de formation par an, pendant trois ans, ont pu souffrir d'un manque de cohérence et de qualité intrinsèque, en partie lié aux faibles ressources allouées,

au manque d'expert en pédagogie universitaire et à l'implication limitée des moniteurs donnant plutôt priorité à leur recherche et à leur thèse (Adangnikou & Paul, 2008).

Parallèlement, à partir des années 2000, des structures de soutien à l'enseignement ont progressivement été créées dans les universités publiques afin de répondre aux besoins en développement professionnel pédagogique des enseignants universitaires, et plus précisément pour leur proposer des dispositifs de formation continue et d'accompagnement portant essentiellement sur le corpus de savoir pour enseigner.
En dernier lieu, la réglementation accompagne ces programmes, via le décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 et l'arrêté du 8 février 2018 qui fixent le cadre national de la formation et instaurent la formation pédagogique obligatoire des maîtres de conférences stagiaires lors de leur première année de nomination, assortie d'une décharge d'enseignement de 32 heures.

8.8.2. Les centres de soutien à l'enseignement et à la pédagogie

Les conclusions d'une enquête de Kiffer (2018) menée entre novembre 2015 et février 2016, sur un échantillon de 376 maitres de conférences, montrent que les enseignants universitaires novices bricolent le développement de leurs compétences d'enseignement au travers de modèles qui font sens pour eux en fonction de leurs besoins.

« Du point de vue d'une institution, penser le développement pédagogique en termes de processus, c'est fournir aux enseignants des conditions qui leur permettent de reconnaître les besoins de leurs étudiants, d'acquérir des connaissances et des compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage, de partager celles-ci avec leurs collègues, d'être reconnus et valorisés pour leur travail. En ce sens, le développement pédagogique (educational development) couvre toute la variété des approches décrites. » (Frenay & al., 2010). Pour soutenir la formation et l'accompagnement de ces néo-enseignants ainsi que ceux plus expérimentés souhaitant faire évoluer leurs pratiques, puis ultérieurement contrainte par la puissance publique, la plupart des universités publiques françaises a mis en place des centres de soutien à la pédagogie avec, selon leurs ressources financières et humaines disponibles, une équipe ou une personne dédiée à l'accompagnement des enseignants dans le développement de leurs compétences pédagogiques. En 2008 en France, une vingtaine de structures locales de pédagogie a été recensée par Adangnikou & Paul et, en 2025, elles sont au nombre de soixante-deux, soit présentes dans presque 90% des universités publiques.

Depuis 2017, deux instituts catholiques proposent des structures dédiées à l'accompagnement de l'innovation pédagogique, Hémisf4aire[34] à Lille et Campus Lab[35] à Angers. Créées à partir d'initiatives davantage individuelles qu'institutionnelles, elles se sont organisées pour

[34] https://hemisf4ire.com/
[35] https://www.uco.fr/fr/le-campus-lab-2-espaces-de-travail-collaboratif

proposer aux étudiants et aux enseignants une pluralité de services destinés à accompagner l'innovation dans l'apprentissage et l'enseignement en sortant des cadres habituels. L'entretien mené avec la responsable de Campus Lab nous conforte dans la nécessité d'une congruence forte entre les ambitions de développement et les moyens dédiés afin de réussir à obtenir des résultats tangibles, quoique fragiles. Conjointement à la création d'une faculté d'éducation en 2021, le Centre d'Appui à la Pédagogie Enseigner - Apprendre (CAP'EA)[36] de l'Université Catholique de Lyon s'adresse également aux deux publics. En l'absence de faculté d'éducation et de formation, l'Institut Catholique de Toulouse organise depuis 2024 des journées consacrées à la pédagogie universitaire avec conférences et travaux pratiques.

Ces centres peuvent proposer du soutien via des séminaires, des formations et des ateliers pédagogiques, une mise à disposition de ressources en ligne, de l'accompagnement dans la conduite de projets pédagogiques institutionnels, et participent ainsi à l'accueil et l'inclusion des nouveaux collègues. Les thèmes sont variés, s'adaptent à l'évolution des besoins des enseignants et incluent les TICE qui font maintenant partie des compétences à mobiliser pour diversifier les modalités pédagogiques des cours. Ces structures peuvent également organiser l'évaluation des formations et des enseignements auprès des étudiants, et procéder à des enquêtes pendant leurs études ainsi que plusieurs mois après la diplomation. Nous avons rassemblé dans un tableau (annexe 1) la plupart des liens d'accès aux centres de soutien à la pédagogie des universités publiques. Les lignes vides correspondent à une page non trouvée car inexistante ou en accès restreint.

Pour sa part, l'ICP mobilise ses efforts sur l'accompagnement personnalisé des étudiants et organise, à la demande des doyens et des directeurs de cycle, des formations ponctuelles et des tables rondes autour de thématiques pédagogiques en direction des enseignants.

Comme l'indique C. de la Fouchardière (2021), « *les institutions perçoivent l'innovation pédagogique uniquement à travers le spectre du numérique, qui reste une « coquille vide » si on ne commence pas par les bases »,* les bases étant la compréhension par les enseignants de l'ingénierie pédagogique et des processus d'apprentissage chez les étudiants. Aussi nous n'aborderons pas le développement des compétences en pédagogie universitaire des enseignants par le prisme de la technologie numérique et des innovations qu'elle permet, mais par celui de la médiation humaine et de son accompagnement sur mesure.

8.8.3. La fonction de conseiller pédagogique

La création des centres de soutien à l'enseignement requiert des ressources financières, avec un budget identifié, afin d'y affecter des emplois, une coordination d'acteurs, des temps de travail dédiés, le plus souvent dans une montée en charge progressive et la génération d'un

[36] https://www.ucly.fr/formations/capea-formation-accompagnement-enseignants/

nouveau métier. *« Les pratiques associées au développement pédagogique se déclinent en mettant en selle une fonction professionnelle spécifique, les conseillers ou accompagnateurs pédagogiques* » (McDonald & Stockley, 2010, cité par Frenay et al., 2011).

Ayant émergé depuis moins de vingt ans, le nouveau métier de conseiller pédagogique rassemble plusieurs rôles et missions, à savoir la mise en place de formations sur la pédagogie universitaire, le conseil et l'accompagnement d'enseignants dans leur développement professionnel, l'organisation et l'animation de temps d'échanges sur les pratiques pédagogiques et la production de ressources et la diffusion d'informations pédagogiques[37]. Il est investi par des profils variés, pour la plupart détenant un master 2 en psychologie ou en sciences de l'éducation, et plusieurs Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Enseignement (INSPE) proposent maintenant, au sein des master des Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF), des parcours dédiés au métier d'ingénieur ou de conseiller pédagogique – les dénominations diffèrent selon les approches.[38] Ouverts aux candidats en formation initiale ou continue (mais aucune trace d'un référencement au RNCP ni d'une formation finançable par le Compte Personnel de Formation), l'expérience professionnelle constitue un atout déterminant pour la qualité de l'accompagnement et des postures qui s'y rattachent, afin d'ajuster la distance et les objectifs visés en fonction des compétences pédagogiques existantes de chaque enseignant et de sa demande de conseil et d'accompagnement. « *Ainsi, de nombreux auteurs s'accordent pour souligner que le travail des conseillers pédagogiques repose sur une connaissance approfondie des processus d'apprentissage et d'enseignement, en maîtrisant, voire en menant des recherches sur les différentes dimensions des pratiques enseignantes, sur les approches pour préparer les enseignants à soutenir de manière efficace l'apprentissage des étudiants, sur l'apprentissage et la motivation des étudiants, et sur les variables qui soutiennent le processus d'apprentissage »* (Sorcinelli, Austin, Eddy & al. 2006, cité par Frenay & al., 2010). Exercer le métier de conseiller pédagogique demande donc un haut niveau de compétences professionnelles, issu de multiples expériences opérationnelles, académiques et institutionnelles. Le conseiller pédagogique doit être capable d'identifier le système en place, le jeu des différents acteurs et les leviers possibles de changement au sein de la structure. La maturité relationnelle et un réseau élargi de contacts permettent également de fournir une prestation qui tient compte de la sensibilité des enseignants universitaires. Pour faire évoluer leurs propres compétences, leur développement professionnel passe donc par des chemins connexes comme le partage d'expérience, l'analyse de pratiques, la participation à des

[37] https://sup.univ-lorraine.fr/conseiller-pedagogique-dans-le-superieur-un-nouveau-metier/

[38] https://inspe.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/513/2021/02/Master_CPES.pdf
https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil/formation/pratiques-et-ingenierie-de-la-formation/parcours-meef-conseil-et-ingenierie-pour-lenseignement-superieur-cies

formations complémentaires, disciplinaires ou transverses. « *Comme dans d'autres professions, le développement pédagogique des conseillers pédagogiques se fait au travers de la participation active à des congrès, des ateliers et des programmes de formation professionnelle. »* (Frenay & al., 2010).

Une tension a néanmoins été identifiée par N. Rege Colet (2008) dans la position des conseillers pédagogique au croisement des pratiques et de la recherche : « *La mission première des conseillers pédagogiques reste de l'ordre du service et comprend l'accompagnement des enseignants et équipes pédagogiques dans leurs initiatives pédagogiques, l'organisation d'activités de formation en pédagogie et l'évaluation de dispositifs pédagogiques variés. Cette mission de service est clairement dissociée d'une mission de recherche, et certains conseillers pédagogiques défendent leur orientation pratique. Généralement, les deux missions sont perçues comme antinomiques. Mais s'agit-il d'une incompatibilité intellectuelle ? Ne faut-il pas plutôt parler en termes de positionnement professionnel et institutionnel ? Les qualifications scientifiques de la plupart des conseillers pédagogiques en font des chercheurs, mais leur insertion institutionnelle, qui n'est pas universitaire, ne leur attribue pas explicitement une fonction de recherche. Or, des positions non universitaires, comme celle de collaborateur scientifique, ne devraient pas a priori exclure des activités de recherche. Le clivage est davantage dans l'esprit des gens, et certaines personnes ne s'autorisent pas cette activité de recherche ou ne reconnaissent pas leur participation à la recherche en éducation* ». Nous pouvons ajouter à cette dernière phrase que la considération des conseillers pédagogiques par les enseignants-chercheurs dépend du diplôme académique obtenu en formation initiale ou continue, et qu'avoir soutenu une thèse de doctorat confère au conseiller un statut reconnu par la communauté académique et facilite les relations mutuelles. Frenay & al., (2010) indique également la possibilité que « *des tensions surgissent entre les objectifs partagés par les conseillers pédagogiques ou les académiques et les objectifs institutionnels de l'université* », mettant à mal les équilibres souvent précaires entre les différentes missions des enseignants.

La fonction de conseiller pédagogique est donc en construction et sera amenée à continuellement évoluer en fonction des compétences attendues chez les enseignants universitaires au niveau pédagogique, relationnel, académique et institutionnel. La professionnalisation du conseiller pédagogique dépend de sa posture réflexive et de sa capacité à trouver les ressources de son propre développement dans les domaines où il se considère comme perfectible. Son inclusion dans la communauté des chercheurs reste encore à déterminer et dépend avant tout de son diplôme académique qui ne le prédestinait pas forcément à entrer dans la recherche.

8.9. Modélisations des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur

Malgré le fait que « *plusieurs chercheurs ont soulevé la question de l'impact du contexte d'enseignement sur le processus de réussite des étudiants* » (Berthaud & al., 2018 ; Duguet & al., 2016, cité par Jacquemart & al., 2024), peu d'études empiriques portent sur les pratiques enseignantes et leurs effets observables sur les étudiants. Duguet (2015) définit « *les pratiques pédagogiques comme étant l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant les cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant se référer à plusieurs dimensions telles que les interactions avec les étudiants, l'organisation du cours, la façon de transmettre de l'enseignant, sa clarté, le matériel mobilisé pour enseigner ou encore l'attitude de l'enseignant* ». À partir de cadres théoriques réputés solides et cohérents modélisant les pratiques enseignantes dans l'enseignement scolaire, Jacquemart & al. (2024) ont élaboré un cadre de référence identifiant les catégories clés des pratiques enseignantes en classe, dans un sens large, spécifiquement pour l'enseignement supérieur. Afin de s'extraire des pratiques autodéclarées par les enseignants et des témoignages d'étudiants sur leur expérience, les chercheurs ont validé, en 2025, un protocole d'observation systématique, intitulé *Just Teach*[39]*,* portant sur *l'ensemble des comportements observables manifestés par l'enseignant durant le cours, en présence .physique ou virtuelle) des étudiants »* (Jacquemart & al., 2024). Cet outil est mis gracieusement à disposition de la communauté scientifique après une formation à son utilisation d'une durée de trois heures.

Quatre catégories principales de pratiques enseignantes sont proposées :

- La gestion de la classe regroupe les pratiques enseignantes qui maximisent l'efficience du temps d'apprentissage en classe, la motivation, l'implication et l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage.
- Le soutien socio-affectif regroupe les pratiques enseignantes qui favorisent la qualité du climat de classe, du bien-être et des interactions entre l'enseignant et ses étudiants d'un point de vue émotionnel, affectif, social et relationnel.
- La structuration de l'apprentissage regroupe les pratiques enseignantes qui visent à ajuster la complexité des activités d'apprentissage pour faciliter et soutenir la compréhension des notions et concepts abordés.

[39] Guide de l'utilisateur simplifié du protocole Just Teach : https://sup-ubs.fr/wp-content/uploads/JP2025_guide_JUSTEACH_MDC.pdf

- L'activation cognitive regroupe les pratiques enseignantes qui stimulent les étudiants à s'engager cognitivement, à renforcer la profondeur de leur réflexion, leur prise de recul et leur réflexion critique face à l'apprentissage.

À partir de ces catégories, huit dimensions sont identifiées, chacune regroupant plusieurs indicateurs les illustrant de manière concrète, eux-mêmes déclinés en comportements observables, le tout constituant ainsi une grille de codage détaillée et précise.

Les concepteurs indiquent que ce protocole d'observation se distingue des modèles initiaux en raison de facteurs spécifiques au contexte universitaire, notamment la prédominance, toujours actuelle, de l'exposé magistral face à des grands groupes d'étudiants. Ils indiquent par ailleurs que ce protocole, élaboré récemment, est en premier lieu descriptif de pratiques et n'évalue pas leur influence sur l'apprentissage des étudiants (Jacquemart & al., 2024). La triangulation des données de l'observation avec d'autres méthodes d'enquête qualitatives, le couplage des pratiques observées avec la temporalité du cours ou encore l'observation de cours de TD sont évoqués par les chercheurs comme des améliorations du modèle afin d'augmenter la compréhension des pratiques enseignantes à l'université.

8.10. Le développement pédagogique des enseignants devenu injonction de l'État

« Les pratiques de développement pédagogique s'insèrent au sein d'un pays, dans un contexte national et politique qui, par la détermination des directives, lois et autres cadres nationaux plus ou moins contraignants, vont leur permettre de s'actualiser » (Frenay & al., 2010).

Outil de dialogue entre l'État français et les structures d'enseignement supérieur et de la recherche, mais vivement critiqué par les directions de laboratoire pour sa lourdeur bureaucratique dans une tribune du Monde de janvier 2022[40], l'évaluation du HCERES intervient en amont de la signature du contrat pluriannuel qui définit les orientations stratégiques et les projets de l'établissement pour cinq ans.[41] Basé sur un processus d'autoévaluation, la structure d'enseignement supérieur rédige un rapport répondant aux attendus du référentiel, puis ce rapport est discuté avec un comité d'experts lors de la visite de vérification pour produire, au final, un rapport d'évaluation définitif et publié sur le site de l'HCERES. La formation tout au long de la vie est évoquée comme faisant partie des obligations d'un établissement d'enseignement supérieur pour *participer à la diffusion des connaissances dans leur diversité, à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent, à la croissance et à la compétitivité de l'économie et à la*

[40] La bureaucratie du HCERES nuit gravement à la recherche française, Tribune des directions de laboratoires parue dans *Le Monde* le 10 janvier 2022 : https://shs.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2021-4-page-167?lang=fr

[41] https://www.hceres.fr/fr/evaluations

réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins économiques, sociaux, environnementaux et culturels et leur évolution prévisible et à la construction d'une société inclusive » (Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, articles 6-2°, 6-3° et 3° bis). La formation tout au long de la vie est également mentionnée dans le référentiel de l'évaluation externe d'enseignement supérieur et de recherche, dans le champ 4 (*Les grandes fonctions du pilotage RH, finances, immobilier*), référence 1 (*La politique de gestion des ressources humaines et le développement du dialogue social traduisent les missions et la stratégie, et contribuent au bien-être au travail des personnels de l'établissement*) où les deux premiers paragraphes de cette section indiquent : « *Une politique d'accompagnement et de formation des enseignants-chercheurs et des enseignants est mise en œuvre, qui permet de les soutenir dans leur parcours professionnel, notamment en cas de réorientation de leur recherche, dans leur activité pédagogique, ou en appui à leur investissement dans d'autres missions.* » et « *L'établissement prend en compte l'ensemble des activités exercées par les EC, ainsi que leur investissement dans l'établissement, dans sa politique de promotion*. ». L'université doit donc justifier des moyens mis à disposition des enseignants universitaires pour les soutenir dans leur activité professionnelle d'enseignement.

En juin 2025, dans un contexte de réduction budgétaire drastique et de scepticisme sur son indépendance politique, les députés de l'Assemblée Nationale votent la suppression du HCERES.

Dans l'objectif de compléter les dispositifs universitaires, *« de nouveaux formats apparaissent, comme par exemple, celui du MOOC, qui permettent aux enseignants de se former à leur rythme (MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur », s.d.)*[42] *»* (De La Fouchardière, 2021). Piloté par le MESRI, la première formation lancée entre novembre 2017 et février 2018 a été renouvelée quatre fois, et propose d'aborder, durant douze semaines, les processus d'apprentissage et les pratiques d'enseignement et d'évaluation selon le plan de cours suivant : rendre les étudiants actifs, les motiver, construire les activités d'enseignement et d'apprentissage, évaluer les apprentissages des étudiants, comprendre l'approche par compétence pour la mettre en œuvre, enseigner et apprendre en ligne. Ce plan de cours indique que la progression pédagogique du MOOC démarre par la centration sur l'étudiant à partir de laquelle est abordée l'activité d'enseignement et d'évaluation.

L'État renforce sa pression sur les institutions afin qu'elles déploient des dispositifs de développement des compétences pédagogiques et mettent à disposition des programmes de formation en libre accès, mais leur organisation dépend de la volonté politique de chaque

[42] https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/se-former-pour-enseigner-dans-le-superieur/

université et des moyens qu'elle y consacre pour soutenir la dynamique en faveur de l'enseignement. La décision de participer aux programmes et de potentiellement solliciter les conseillers pédagogiques pour une aide occasionnelle ou régulière revient ensuite exclusivement aux enseignants, ceux dont l'intérêt se déplace progressivement vers l'enseignement et l'apprentissage des étudiants. Par ailleurs, l'État encourage la systématisation de l'évaluation des enseignements, mais sursoit à l'imposition des changements profonds et structurels nécessaires pour engager une reconnaissance institutionnelle plus prononcée des compétences pédagogiques des enseignants.

Propre au statut d'EESPIG de l'ICP[43], le contrat quinquennal établi avec l'État français est assorti de l'évaluation du HCERES, lequel applique la méthodologie d'usage concernant la démarche d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche. Quoique succinctement mentionné dans le référentiel, le développement professionnel pédagogique des enseignants universitaires se trouve ainsi inclus dans l'évaluation de l'ensemble de l'ICP. Pour l'heure, le projet éducatif de développement intégral de la personne concerne avant tout l'accueil et l'accompagnement des étudiants. Toutefois, depuis quelques années, le développement des outils numériques constitue la porte d'entrée d'une modification des pratiques pédagogiques universitaires pour tous, mais cela ne semble pas mener les enseignants à considérer les autres apports réflexifs qui peuvent en découler ; ils juxtaposent des outils accessibles et attrayants sans percevoir que ceux-ci n'ont de sens qu'associés à des intentions pédagogiques identifiées. Une attention particulière bénéficiant de ressources dédiées pourrait, de toute évidence, être portée à leur développement professionnel pédagogique, contribuant ainsi à la notoriété de l'ICP, d'autant que la dégradation des perspectives démographiques des prochaines décennies va exacerber la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur pour le recrutement des étudiants. L'absence de structure de soutien à l'enseignement à l'ICP traduit ainsi un impensé pédagogique qui peut se révéler préjudiciable à l'institution, et notre recherche peut contribuer à nourrir la réflexion et les actions potentielles à déployer.

[43] https://www.icp.fr/a-propos-de-licp/decouvrez-licp/eespig-enseignement-superieur-prive-dinteret-general https://www.fesic.org/un-reseau-excellence-compose-eespig/le-contrat-eespig/

CONCLUSION DU CONTEXTE ET DU CADRE DE RÉFÉRENCE

En conclusion de cette partie consacrée à l'exploration sur quelques décennies d'un historique personnel et professionnel ainsi qu'un contexte professionnel et institutionnel, il nous apparait logique que la question de la pédagogie universitaire se soit manifestée de manière plus prégnante et élargie, questionnant l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur, qu'ils soient publics ou privés, sur le contexte d'enseignement et l'environnement des études. Depuis plusieurs siècles, l'université poursuit sa mission d'instruction et d'émancipation, traversée de courants philosophiques, religieux et politiques qui l'ont menée vers sa physionomie actuelle, où la liberté de l'enseignement supérieur reste balisée dans un espace prescriptif à forte tendance évaluative. La transformation sociale du public étudiant consécutive au baby-boom d'après-guerre puis liée à l'influence pressante des outils d'accès à information, de communication et de réseaux sociaux appelle la reconfiguration d'un système universitaire qui s'éloigne des attentes des acteurs. Détenteurs de savoirs savants complexes et inaccessibles aux étudiants sans leur médiation, les enseignants observent les changements, mais résistent cependant à modifier leurs habitudes d'enseignement et à s'intéresser aux objectifs d'apprentissage. Au demeurant, la pédagogie, telle que définie dans les dictionnaires, est uniquement associée à l'enseignement, sans mention de l'apprentissage qui en découle. L'absence de formation pédagogique des enseignants universitaires, leur statut et postures historiques ainsi que la valorisation institutionnelle favorisant les publications de leurs recherches ne les encouragent certes pas à attribuer plus de temps que suffisant à une mission obligatoire que certains considèrent comme secondaire. De fait, ils se plient à cette mission avec plus ou moins d'engagement et de créativité pour faire vivre des cours suscitant l'intérêt et la persévérance des étudiants. Les enjeux de notre recherche se situent ainsi au niveau des étudiants et des enseignants, afin que les enseignements soient davantage orientés vers l'apprentissage tout autant que sur le plan de la FACEF et de l'ICP, où la qualité académique et pédagogique des enseignements peut participer à la promotion de l'institution dans un contexte démographique dégradé. Aussi nous souhaitons donner à notre recherche un objectif de production de connaissances sur la manière dont les enseignants abordent techniquement leur mission d'enseignement ainsi que d'accompagnement de volontaires dans leur démarche réflexive sur leurs pratiques pédagogiques.

La littérature scientifique indique que des initiatives publiques, provenant de l'État ou de la région selon les cas, et institutionnelle, issues des universités ou de collectifs volontaires d'enseignants-chercheurs, sont engagées pour proposer des dispositifs de formation et d'accompagnement pédagogique à la communauté enseignante. À partir des années 1960, les

universités étatsuniennes sont les premières à amorcer une recherche ainsi que des expérimentations afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement professionnalisant. À leur suite, les universités canadiennes et européennes développent des actions de formation des enseignants. En France, les CIES œuvrent de 1989 à 2009 auprès de quelques milliers de doctorants méritants et les rectorats des universités prennent ensuite le relais en proposant des programmes de formation et d'accompagnement en fonction de leurs ressources et de leurs objectifs. Sans existence officiellement reconnue, la pédagogie universitaire donne néanmoins lieu à de nombreuses recherches ayant pour objectif d'améliorer la réussite des étudiants. S'inscrivant dans ces travaux, le développement professionnel pédagogique des enseignants devient alors stratégique. Depuis les années 2000, la quasi-totalité des universités publiques françaises ont créé une structure dédiée à l'ingénierie, l'accompagnement, l'appui ou l'innovation pédagogiques, visant à susciter chez les enseignants une démarche réflexive soutenue par une équipe de conseillers pédagogiques. Au croisement de la pratique et de la recherche, la fonction de conseiller pédagogique est toutefois encore en construction. Parmi les cinq instituts catholiques privés, quatre se sont engagés dans une démarche d'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants au sein de projets d'ampleur variée. Pour sa part, dans ses orientations pluriannuelles, l'ICP priorise l'accompagnement personnalisé des étudiants plutôt que le développement d'un soutien pédagogique à destination des enseignants.

Pour l'ensemble des acteurs concernés, la professionnalisation des pratiques enseignantes exige un investissement important, qu'il s'agisse de la formation des enseignants ou de la mobilisation de conseillers pédagogiques chargés d'accompagner le développement de l'ingénierie de formation et l'évolution des méthodes d'enseignement. L'État renforce sa pression sur les institutions pour améliorer la qualité des formations universitaires mais ne peut cependant pas imposer de règles trop contraignantes. Dans un contexte démographique déclinant, la stratégie de l'ICP gagnerait à s'articuler finement entre les prescriptions ministérielles et une démarche volontaire d'amélioration de la qualité de ses enseignements.

La méthode employée pour mener notre exploration du contexte et du cadre de référence relève presqu'uniquement d'une recherche documentaire parmi la multitude de sources mises à disposition par le centre documentaire de la FACEF. À quelques exceptions près en faveur d'ouvrages collectifs et d'actes de colloques internationaux, nous privilégions la lecture d'articles de revues scientifiques, et les nombreuses heures que nous y consacrons ne suffisent pas à aborder toutes les connaissances partagées par les auteurs. Tout en évitant de butiner trop largement, cette prise de données scientifiques nous permet de sélectionner les articles les plus pertinents pour élaborer notre réflexion, documenter notre objet de travail et progressivement resserrer notre recherche d'information concrètes sur la manière dont les

enseignants de l'enseignement supérieur pensent, élaborent, documentent, articulent et animent leurs cours. Jacquemart & al. (2024) relève que « *la littérature scientifique manque d'études récentes qui décrivent les pratiques enseignantes en vigueur dans l'enseignement supérieur* ». Ne trouvant pas de donnée précise sur ces processus cognitifs et contextuels, nous supposons qu'elles ne font pas l'objet d'un champ de recherche spécifique ni de publications dédiées en sciences de l'éducation et de la formation. Nous comprenons que notre recherche doit explorer ces composants qui n'apparaissent pas clairement dans les publications.

Au-delà de cette quête toute particulière, nous avons besoin de comprendre le contexte et le système dans lequel s'inscrit le périmètre de notre recherche. Les apports historiques sont éclairants pour la compréhension des ancrages culturels du contexte actuel, et nous apprécions les investigations dans les archives pour retracer les actions des personnalités marquantes de différentes institutions, dont l'ICP et la FACEF. Le fait de travailler au sein de l'institution et d'avoir côtoyé quelques-unes des personnes qui ont contribué à sa notoriété apporte à notre recherche une coloration personnelle imprévue et appréciée. Toutefois, leurs travaux de recherche sur la pédagogie et leur enseignement (la philosophie, l'histoire, les mécanismes de l'apprentissage pour les plus connus) s'adressent à des étudiants et des professionnels exerçant en contexte scolaire. Aucun ne s'intéresse aux pratiques pédagogiques en contexte universitaire.

En nous rapprochant du cœur de notre recherche sur les pratiques pédagogiques des enseignants de l'enseignement supérieur, nous constatons que s'y consacre une communauté d'enseignants-chercheurs francophones dont certains produisent de nombreuses données empiriques, objets de leurs publications. En les consultant chronologiquement, nous pouvons suivre l'évolution de leurs centres d'intérêt, l'étendue des connaissances qu'ils mettent à jour ainsi que les angles d'études différents qu'ils adoptent. Des équipes interuniversitaires rassemblent leurs moyens pour mener des projets ambitieux se déroulant sur un temps long et aboutissant à des ouvrages collectifs. Les actes de colloques et les articles de revue, parfois très fouillés, nous renseignent sur leurs méthodes d'enquêtes et les cadres théoriques convoqués pour soutenir leurs analyses et questionnements réflexifs. Cependant, ces articles sont des synthèses rédigées *a posteriori* et, à moins d'y être partie prenante, le processus organisationnel, temporel ainsi que les techniques propres à chaque chercheur ne nous sont pas accessibles. Adoptant cette même démarche exploratoire, nous devons nous-mêmes vivre l'expérience de la recherche, de l'enquête, de l'analyse pour en approcher toute la complexité et la profondeur. Nous nous inscrivons dans l'homomorphisme en faveur duquel nous plaidons les atouts en termes d'apprentissage auprès de nos collègues et nos apprenants.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans la littérature francophone consacré à la pédagogie universitaire, les thématiques ont été catégorisées par De Ketele (2010) et il est notable qu'aucune n'explore ce qui constitue les processus détaillés de la préparation et de l'animation des cours. Les chercheurs, œuvrant au sein des centres de soutien à l'enseignement qui se sont développés dans les universités publiques depuis les années 2000, ne se sont pas intéressés à ce type de recherche relatif au travail universitaire au grain relativement fin qu'ils pratiquent eux-mêmes en faisant montre de « *bricolage adaptatif individuel* » (Bedin & Broussal, 2012). Pour autant, ce point aveugle de la recherche, cette facette encore non explorée, mérite d'être investigué auprès d'un public qui n'a pas participé à une formation en pédagogie ni ne bénéficie d'espace d'échanges dédié à ces questions pragmatiques. Ainsi, lorsqu'ils croisent les objectifs pédagogiques avec les contraintes dont ils doivent tenir compte, telles que le temps imparti, le nombre de séances, le nombre d'étudiants, les modalités temporelles et spatiales en présentiel ou en distanciel, etc., les enseignants sont en proie à de multiples questionnements auxquels ils tentent de répondre par leur intuition, leur logiques personnelle, leur expérience de l'année précédente (lorsqu'elle a eu lieu), les échanges avec les collègues et, parfois, des cours déjà préparés par le précédent intervenant et qu'ils doivent ajuster. Dans la perspective de comprendre leur expérience et de nous y associer pour la faire évoluer, ainsi que dans l'intérêt de tous les acteurs et des enjeux précédemment exposés, il nous parait utile de mener une recherche exploratoire, compréhensive et collaborative afin de soulever le voile sur les représentations et les pratiques enseignantes à l'ICP et plus précisément à la FACEF. Dédiée à la formation initiale de futurs éducateurs et enseignants du premier degré, il nous semble encore plus essentiel de questionner ce qui est habituellement implicite ou invisible à la communauté. Aussi, nous avançons la question de recherche suivante, au sein du contexte de la FACEF, que nous estimons prioritaire dans l'évolution souhaitable des pratiques pédagogiques enseignantes à l'ICP :

Quelles seraient la démarche et les méthodes pédagogiques ainsi que l'accompagnement idoine afin de développer la réflexivité des enseignants universitaires et de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques dans le cadre d'une faculté d'éducation ?

Le processus de recherche prend appui sur des questions sous-jacente qui vont guider notre méthodologie de recueil de données empiriques :

1. Quels sont les processus en action mis en œuvre par les enseignants et formateurs universitaires dans leurs activités préparatoires des cours (l'ingénierie), l'animation proprement dite, la relation avec les étudiants, l'organisation des évaluations des enseignements ?

2. Quelle est leur didactique professionnelle d'enseignant universitaire : ses composants, les invariants collectifs et les variants individuels ?

3. Quelle est leur réflexivité sur leur activité d'enseignant ou de formateur ?

4. Quelles améliorations souhaitent-ils concrètement apporter à leur cours ?

5. Quelle ingénierie du cours envisager pour incorporer des grains pédagogiques issus de la CUA (Conception Universelle de l'Apprentissage) ?

Se lisant de manière chronologique, ces questions initiales de recherche guident le processus d'enquête de terrain mené durant l'année universitaire auprès des enseignants intéressés par cette recherche et la démarche associée afin d'atteindre les objectifs tels qu'ils ont été précédemment posés, à savoir 1) produire des connaissances sur les pratiques des enseignants universitaires en cycle de licence de la FACEF tels qu'ils les réfléchissent, les déclarent et me permettent de les observer en contexte et 2) accompagner la « trans-formation » de ceux qui choisissent de consacrer du temps à la réflexion sur leurs pratiques pédagogiques, d'y poser un regard critique et de mettre en œuvre des innovations à leur mesure dans l'intérêt des étudiants et, partant, dans le leur.

Afin de laisser possibles toutes les découvertes concernant ce que pensent, déclarent, font et ne font pas les enseignants universitaires de la FACEF, nous n'émettons pas d'hypothèse à vérifier. L'exploration méthodique du terrain devient le point de départ puis fera émerger la problématique de la recherche (Kaufmann, 2016).

PARTIE 2 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE

INTRODUCTION

Quatre chapitres se succèdent pour présenter le cadre méthodologique.

Le premier chapitre aborde les caractéristiques du terrain de notre recherche et ses acteurs. Bien que notre projet de recherche ne fasse pas l'unanimité au sein de la communauté enseignante, nous nous y engageons, forte du soutien du décanat de la FACEF et de la direction du cycle de licence. Nous le menons avec prudence, en appui sur nos questions de recherche et en veillant à préserver la sensibilité des acteurs concernés, invités à y collaborer en fonction de leurs objectifs et de leur agenda.

Le deuxième chapitre présente le paradigme épistémologique de la recherche, ainsi que notre cheminement vers une recherche qualitative dans laquelle l'exploration et l'approche compréhensive visent à rendre intelligibles les phénomènes recueillis dans une collaboration continuée avec les enseignants. Devenant la source du savoir, ils participent à la transformation des pratiques, en cognition et en situation. Notre posture et attitude sont l'objet d'une vigilance certaine afin de laisser advenir l'imprévu et l'inconnu émergeant de l'accompagnement. Cependant, nous avons conscience des biais inhérents à notre appartenance à un collectif professionnel commun ainsi qu'une subjectivité nourrie de notre expérience.

Dans le troisième chapitre, nous proposons de développer les éléments contextuels qui nous conduisent à opter pour une méthode de collecte de données empiriques, allant du général vers le plus précis, et alimentant une analyse par théorisation ancrée. Le processus opératif et chronologique des différentes techniques de collecte compose une triangulation des méthodes favorisant une vision plus globale des phénomènes.

Le quatrième est consacré à la présentation de la démarche et des méthodes diversifiées de collecte des données empiriques dans le but d'ouvrir l'espace de notre compréhension de la réalité des enseignants. Un questionnaire exploratoire, des entretiens et des observations constituent l'essentiel du recueil de données, auxquels s'ajoutent un groupe de discussion et des entretiens informels consubstantiels à l'accompagnement de quelques enseignants. Nous clôturons ce chapitre par des considérations éthiques et les limites de la recherche.

CHAPITRE 9 – LE TERRAIN DE LA RECHERCHE

L'objet de notre recherche ne fait pas consensus au sein de la communauté enseignante de la FACEF. Aussi, avec l'appui du doyen et de la direction du cycle de licence, nous adoptons une démarche prudente, attentive à la sensibilité des enseignants. Dans un premier temps, notre stratégie de communication vise à solliciter l'intérêt de ceux que notre recherche interpelle, afin de les inviter à y collaborer dans la perspective d'un accompagnement individuel. Dans un second temps, nous procédons à une enquête auprès des enseignants intéressés par notre recherche et souhaitant collaborer à l'exploration de leurs représentations et leurs pratiques pédagogiques.

9.1. Un terrain institutionnel et relationnel connu

Comme exposés dans les premières pages de ce mémoire, nos propres questionnements d'étudiante et de formatrice nous ont conduit à interroger les processus pédagogiques en action dans les cycles universitaires de la FACEF de l'ICP bien avant l'entrée en recherche. Les premiers échanges avec des enseignants « curieux » se sont déroulés de manière informelle, entre deux réunions ou lors d'entretiens planifiés, mais toujours dans un cadre non reconnu par l'institution. Leur démarche réflexive était individuelle, rencontrant souvent de l'incompréhension et parfois même une certaine hostilité de la part de leurs collègues. Les réactions de la hiérarchie sont à peine plus empathiques, partant du principe que les étudiants doivent s'acculturer aux règles et aux normes universitaires afin de s'approprier le « métier d'étudiant », et que les enseignants n'ont pas à s'adapter à ce public perçu comme moins homogène qu'auparavant. Lorsque notre projet de recherche a pris forme et s'est concrétisé grâce au soutien du doyen, nous avons élaboré une stratégie de communication pour le faire connaitre, tout en tenant compte du caractère déstabilisant de notre démarche auprès d'une communauté majoritairement rétive au changement et économe de ses actions afin de maintenir un équilibre par nature instable. Nous nous sommes donc efforcées de nous présenter de manière authentique, de faire connaitre nos intentions (annexe 2) et ainsi de donner toutes les garanties de respect des conceptions et des pratiques en vigueur, tout en ouvrant la possibilité à ceux qui le souhaitent de bénéficier d'un accompagnement non intrusif et à discrétion. L'ouverture de temps et d'espace de travail commun participe au tissage ou au renforcement de la confiance mutuelle indispensable à la validité de la recherche.

9.2. Soutien et contrôle de la direction du cycle

Sans être force de proposition sur les canaux possibles d'accès aux enseignants mais en autorisant nos demandes de documentation et d'information auprès de l'assistante administrative, la direction du cycle de licence nous soutient officiellement tout en restant à distance. L'objet de notre recherche ne rallie pas d'emblée tous les membres de la direction du cycle mais suscite de la curiosité. La direction permet ainsi que, durant quelques minutes, nous nous adressions aux enseignants présents à la réunion de rentrée de septembre 2022. Cette présentation orale de notre projet de recherche, associée à la projection de quelques diapositives (annexe 3), informe les enseignants de l'objet et des modalités de la recherche ainsi que de la possibilité d'être accompagnés dans leurs réflexions selon leurs besoins. Nous annonçons également que les enseignants volontaires pour collaborer à cette recherche seront sollicités au moyen d'un questionnaire succinct auquel ils pourront répondre de manière anonyme, ou en indiquant leurs coordonnées afin de poursuivre plus avant les échanges. Toutes ces précautions oratoires et méthodologiques ont pour objectif de rassurer les enseignants sur un engagement réflexif modulable de leur part et une posture d'écoute et accompagnante de notre part.

Le diaporama est ensuite diffusé par l'assistante auprès de l'ensemble des soixante enseignants du cycle afin que tous soient informés de notre recherche et puissent, si nécessaire, nous questionner par courriel pour obtenir des informations complémentaires. Les statuts des enseignants sont variés : maitres de conférences, enseignants vacataires titulaires ou non d'un doctorat, enseignants vacataires exerçant une activité dans d'autres contextes professionnels (exemple : psychologue clinique, enseignant ou cadre éducatif en établissement scolaire, formateur en centre de formation professionnelle, etc.). Cette diversité confère à notre recherche une pluralité de processus qu'il convient d'analyser ultérieurement.

L'accès à l'ensemble des enseignants du cycle de licence est l'objet d'une négociation implicite avec la direction du cycle, un équilibre tacite trouvé pour que chaque partie maintienne respectivement le contrôle de l'information diffusée et détermine les contours de son périmètre d'action. Pour des raisons autant réglementaires (notamment Règlement Général de la Protection des Données[44], texte réglementaire européen qui encadre le traitement des

[44] https://www.cnil.fr/fr/rgpd-de-quoi-parle-t-on

données entré en application le 25 mai 2018) que managériales, la direction ne souhaite pas que les informations à destination de tous les enseignants leur soient directement adressées. La liste complète des enseignants est en principe seulement détenue par les directions et l'assistante pédagogique. En pratique, il suffit qu'une information soit adressée par courriel en faisant apparaitre tous les destinataires pour que la liste des noms et des adresses électroniques puisse être récupérée et potentiellement utilisée, ce qui ne manque pas d'arriver. Il est également compréhensible que la direction souhaite connaitre le détail des informations avant leur diffusion, au cas où elle y verrait quelques modifications à y apporter. Ce contrôle préalable peut se justifier par la nature intrinsèquement sensible de toute information, dans le sens où il faut en imaginer toutes les compréhensions et interprétations possibles, et la nécessité pour la direction d'être informée du déroulement de la recherche, en restant impliquée au niveau institutionnel mais à distance au niveau opérationnel. Pour les enseignants, cette implication signifie que notre recherche doctorale s'insère dans un projet institutionnel cadré. Nous respectons donc les règles et les devançons même parfois, notamment lors de l'envoi aux enseignants participant à la recherche d'informations spécifiques à son déroulement. Le contenu et l'attention personnelle du courriel ne requièrent pas de préalablement l'adresser à la direction du cycle mais nous préférons le faire afin de maintenir un esprit collaboratif.

Délimiter notre terrain de recherche aux enseignants du cycle de licence de la faculté qui nous emploie comporte l'avantage d'avoir accès aux enseignants avec lesquels nous avons déjà échangé et de continuer à le faire dans un cadre plus formel. En tant que facteur déterminant dans une recherche qui pourra activer une évolution des représentations et des pratiques, la confiance qui avait pu s'établir durant les années d'échange informel est renforcée par l'obligation de notre part d'adopter une méthodologie de recherche dûment reconnue.

9.3. Un échantillonnage non probabiliste

Le terrain de la recherche étant limité aux enseignants volontaires pour y participer, ils ne peuvent en aucune manière être considérés comme représentatifs de la population des enseignants de licence de la FACEF. Ce groupe de volontaires se range dans la catégorie des échantillonnages non probabilistes et plus précisément du type échantillon de convenance, c'est-à-dire constitué de manière non aléatoire. Outre les liens précédemment tissés avec certains, d'autres ont réagi positivement à la proposition d'accompagnement et se sont fait

connaitre lors d'échanges de courriels. Chaque enseignant constitue ainsi un cas d'école dont l'enquête de terrain examine un ensemble de variables propres à sa singularité individuelle et dont l'analyse ne pourra être généralisée à d'autres personnes. « Bien qu'on ne puisse inférer d'un échantillon non probabiliste la population, ces enquêtes permettent souvent de découvrir des phénomènes ; ils contribuent indéniablement à la phrase exploratoire de la recherche sur le phénomène »[45]. Le processus de recherche utilise donc une approche exclusivement qualitative à visée exploratoire exposée dans le paragraphe suivant.

[45] L'utilité des échantillons non probabilistes : https://dimension.usherbrooke.ca/pages/73

CHAPITRE 10 – L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE RETENUE

Situé dans un paradigme constructiviste, l'option d'une recherche qualitative s'est logiquement imposée à nous compte tenu de l'objet de la recherche conjugué aux caractéristiques du terrain précédemment présentées. La proximité avec le petit nombre d'enseignants volontaires ouvre l'espace d'exploration de leurs représentations et de leur expérience pédagogique. Le cœur de notre enquête de terrain s'inscrit dans une approche compréhensive des phénomènes, sollicitant leur collaboration active dans une démarche d'intercompréhension et d'accompagnement individuel, propices à l'émergence de la réflexion sur l'action. Leurs narrations, questionnements et actions se combinent à ceux que nous pouvons élaborer à partir de plusieurs recueils de données empiriques, dont les méthodes sont familières à ces enseignants-chercheurs, dans une visée d'intelligibilité des pratiques. Co-acteurs de la recherche et co-producteurs de connaissances à partir de leur expérience, ils participent ainsi à une recherche-intervention visant une transformation, à tout le moins à une évolution vers un développement professionnel pédagogique au sein du contexte de la FACEF. Praticienne de la formation professionnelle au sein de cette même faculté et évoluant vers une posture de chercheuse, nous sommes consciente de l'existence de biais cognitifs pouvant altérer notre perception des phénomènes ; aussi nous nous employons à adopter une posture d'ouverture aux données de l'enquête empirique afin de rendre possible le questionnement et l'analyse. En contrepartie de leur collaboration, nous proposons aux enseignants un accompagnement personnalisé étalé sur la durée de la recherche afin d'en récolter les bénéfices mutuels et de renforcer la collaboration relative à leurs pratiques pédagogiques. Cela nous oblige, cependant, à clarifier les attentes et les présupposés respectifs qui pourraient altérer les données de la recherche.

10.1. Paradigme épistémologique

Notre questionnement épistémologique constitue une composante essentielle dans l'élaboration de notre recherche, dans la perspective de définir, au regard du contexte et des objectifs visés, l'approche à privilégier, les méthodes et techniques de recherche ainsi que la clarification de la construction de l'analyse des résultats obtenus. Notre exploration épistémologique nous conduit à identifier le paradigme dans lequel nous nous situons et qui guide nos choix de chercheuse.

Le concept de paradigme formalisé comme concept par Kuhn (trad. 1972) a été examiné et discuté par des scientifiques de toutes disciplines tel que Henri Atlan (1999, cité par Rumlehard, 2005) qui parle, pour une communauté scientifique, « d'un ensemble d'idées, de conceptions, qui forment un cadre de pensées à l'intérieur duquel on pense, on imagine et on planifie les expériences, on interprète les résultats, on élabore les théories ». Galpérine et Gayon (2004, repris Rumlehard, 2005) proposent « quelque chose qui est à mi-chemin entre un modèle de recherche imitable et une matrice sociologique et institutionnelle (norme, canaux d'échanges, etc.) construite spécifiquement par les communautés scientifiques ». Les sciences humaines et sociales sont marquées par deux paradigmes majeurs, à savoir le positivisme, qui s'en tient aux faits par le moyen d'observations et d'expériences répétées46, et le constructivisme qui reconnait que la réalité est le produit de l'intelligence humaine en interaction avec l'expérience du monde réel (Le Moigne, 1995). Eu égard au contexte dans lequel nous conduisons notre recherche et aux intentions exploratoire que nous exprimons, nous pouvons qualifier notre recherche de constructiviste car elle « vise à comprendre des situations ou des phénomènes spécifiques en recueillant des données riches à partir desquelles des idées peuvent émerger » (Essaber & al., 2024). Nous pouvons également la caractériser en tant que recherche de faisabilité à forte orientation praxéologique afin de dégager des savoirs d'actions identifiables (Astolfi, 1993). Nous reconnaissons aussi que nous sommes étroitement liée à notre objet de recherche et que notre interaction mutuelle est à l'origine de la production de connaissance. Enfin, il est admis que nous ne pouvons être objective et que notre subjectivité, même conscientisée, influence et relativise la réalité rapportée et objet de l'analyse.

10.2. Choix des méthodes qualitatives

Comme évoqué précédemment, notre recherche vise à identifier les processus de préparation et d'animation des cours à partir de l'expérience des enseignants. « *On considère que la méthode qualitative traite des données difficilement quantifiables, qu'elle recourt à une méthode d'analyse souple et davantage inductive et qu'elle s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser* » (Douglas, 1976, cité par Nguyên-Duy & Luckerhoff, 2006). Elle s'inscrit donc dans une logique compréhensive qui requiert une enquête qualitative de terrain, laquelle nécessite un recueil de données qualitatives suivi d'une analyse également qualitative afin d'identifier le sens et les objectifs

[46] https://fr.wikipedia.org/wiki/Positivisme

de l'agir enseignant. « *Les méthodes qualitatives cherchent généralement à répondre à des questions du type « quoi », « comment » ou « pourquoi » concernant un phénomène* » (Essaber & al., 2024). Dans cette démarche de découverte et de construction du sens, nous nous saisissons de l'expérience que vivent les enseignants participant à la recherche ainsi que de leurs questionnements sur cette expérience, et nous recueillons les données empiriques tout au long de la recherche. Tout comme l'indiquent Paillé et Mucchielli (2016, p. 13), cela « *implique un contact personnel avec les sujets de la recherche* (….) *sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages* ». La proximité déjà éprouvée avec certains enseignants de licence et les demandes plus ou moins explicites d'une aide ponctuelle dans la préparation des cours nous confortent dans la perspective d'une exploration qualitative, assortie d'une posture d'accompagnement. Plus prosaïquement, ce choix s'explique par 1) la probabilité qu'un nombre limité d'enseignants de licence souhaite participer à la recherche faute de temps disponible et/ou d'un intérêt marqué pour mener une réflexion sur l'enseignement et les pratiques pédagogiques ainsi que 2) le caractère cognitif et affectif, presque intime, des processus de travail des enseignants qui se manifestent pour participer à la recherche de manière authentique et qui acceptent, lors des échanges et des observations de leur cours, de réinterroger le réel pour le faire évoluer. Ainsi notre recherche peut être qualifiée « d'enquête anthropo-sociologique » telle que l'entendent Paillé et Mucchielli (2016, p. 89) en référence à son étymologie grecques (*anthopos*) qui renvoie à l'étude de l'être humain dans l'ensemble de ses dimensions (culturelles, sociales et psychiques), ce qui nous semble correspondre à notre recherche d'intelligibilité des processus d'enseignement.

Le supposé nombre relativement faible d'enseignants (moins de vingt) intéressés par la recherche permet, de ce fait, d'anticiper une suite d'étapes d'exploration des représentations et des pratiques ainsi que des temps d'accompagnement individuel pour répondre aux questions de recherche.

10.3. Le dévoilement par l'approche compréhensive

Notre recherche trouve son ancrage dans l'action des enseignants et les informations qu'ils nous partagent lorsque celles-ci ne sont pas observables. Afin de saisir le sens qu'ils donnent à leurs actions et, potentiellement, d'en identifier une explication, nous nous inscrivons dans une approche compréhensive définie par Paillé et Mucchielli (2016) comme « un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.), parties prenantes d'une situation interhumaine. L'approche compréhensive

postule également la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine.) » Indispensable dans cette approche, l'effort d'empathie de la chercheuse permet aux parties en présence de se rencontrer de manière authentique, alors même que les référentiels respectifs (histoire de vie, formation, expérience, perspectives) sont, par nature, éloignés. Mais cette approche seule est insuffisante pour insuffler un mouvement réflexif et constructif chez les enseignants qui doit être complété d'un questionnement explicite sur les processus pédagogiques. Nous abordons là une dynamique collaborative qui met en jeu autant la chercheuse que les enseignants.

10.4. La recherche de l'intelligibilité des pratiques

Robbes (2020) distingue quatre types de recherche en sciences de l'éducation avec la pédagogie comme objet, dont deux dans lesquelles nous ne nous inscrivons pas : les recherches « sur » et « par » les pédagogues, des recherches académiques dans le premier cas et des recherches extérieures à l'université dans le second. En revanche, les pratiques de recherche « pour » et « avec » les pédagogues, qui recouvrent l'ensemble des actions à visées transformatives et formatives des acteurs, correspondent à ce que nous souhaitons mener afin de contribuer à l'évolution des pratiques pédagogiques au bénéfice des enseignants et des étudiants. Selon la discipline, elles sont nommées recherche-action, recherche participative, recherche en partenariat, recherche-intervention, intervention de recherche, et font coexister les savoirs scientifiques (dits savants) et les savoirs profanes dans la production des connaissances. Cette double origine des savoirs « *induit un changement épistémologique qui a bien évidemment des conséquences méthodologiques* »….. « *ainsi que des changements anthropologiques mettant en avant une figure de l'individu autonome et universel* » (Paturel, 2014) afin de s'adapter à la réalité complexe des situations sociales étudiées. Les acteurs « *n'interviennent donc pas comme des témoins d'une expérience vécue, mais comme des co-producteurs et co-productrices de connaissance à partir de leur expérience* » (Lasida & al., 2022).

Selon Desgagné et Larouche (2010), la collaboration de recherche sert la légitimation du savoir d'expérience : celui du chercheur autant que celui du praticien, « …*elle permet d'offrir au praticien un espace dit réflexif pour faire entendre sa voix, une voix, qui peut être, d'ailleurs, celle d'un groupe de praticiens, et que le chercheur se doit alors de canaliser autour de ce qu'elle a de spécifique à offrir, soit sa connaissance pratique ou expérientielle à propos des questions touchant l'exercice de sa profession* ». Les entretiens avec les enseignants universitaires volontaires leur offrent un temps de formulation, de verbalisation et d'explicitation des processus pédagogiques qu'ils élaborent, tant dans la préparation que l'animation des cours et l'évaluation des acquis des étudiants. « *L'approche collaborative*

s'inscrit, en ce sens, dans une démarche d'explicitation des pratiques » (Desgagné et Larouche, 2010). Plusieurs expriment le fait de réfléchir tout en énonçant, de se projeter dans les idées formulées, et nous observons en effet qu'ils produisent une activité métacognitive en même temps que la mémoire est sollicitée et que le discours se déroule. L'écoute et les questions permettent d'avoir accès à « l'atelier mental » de fabrication des cours, tant de manière rétrospective que projective, aux niveaux méthodologiques et techniques, tout en facilitant l'expression des émotions relatives à ce qui est reçu des étudiants comme travail, engagement, relations, etc.

« *Le praticien devient celui qui est à la source du savoir* » (Desgagné et Larouche, 2010) étudié par le chercheur, un savoir objet d'analyse qui sera ensuite questionné, confronté, catégorisé pour en identifier quelque théorisation. Dans cette démarche collaborative, le chercheur manifeste la reconnaissance et la légitimation de l'expérience du praticien, de sa capacité à réfléchir sur ses pratiques et à s'adapter à un futur en évolution. De son côté, le praticien joue le jeu d'extérioriser ce qui, d'ordinaire, reste contenu dans ses pensées et ses réflexions. Il reconnait donc également au chercheur une légitimité à le questionner dans un objectif préalablement explicité.

La visée de la recherche collaborative est de rassembler puis de transformer des savoirs d'expérience singuliers en savoirs théoriques catégorisables et intelligibles, ce qui ne signifie pas qu'ils sont généralisables. Si nous ajoutons les visées transformatives de la recherche au niveau des pratiques pédagogiques de ces enseignants, nous devons également entendre, deviner ce qu'ils n'expriment pas faute de formation, de concepts et de vocabulaire concernant la chose pédagogique, mais qu'ils questionnent de manière intuitive. Ces carences de formulation constituent, selon nous, les marqueurs d'une inconnaissance inconsciente concernant un objet, la pédagogie.

La collaboration de recherche va donc conduire à 1) reconnaitre et expliciter les savoirs d'expérience des enseignants pour en constituer un recueil de pratiques déclarées, 2) accompagner les enseignants à identifier, ancrer et développer ces savoirs dans leur agir professionnel singulier, 3) faire émerger les inconnaissances, conscientes ou non, et proposer une aide ajustée aux besoins identifiés, 4) observer le déroulement des cours pour identifier les pratiques effectives et partager les commentaires, réflexions, questionnements qui auront émergé. 5) procéder à d'autres entretiens pour noter les changements observables à positionner dans le recueil des pratiques déclarées.

Le processus décrit dans la recherche collaborative rejoint celui de la recherche-action tel que décrit par Mucchielli (2009, p. 216) : « *La recherche-action est ainsi une recherche appliquée à l'action de ce sujet, mais aussi à partir de l'action de celui-ci. La démarche n'est jamais uniquement menée à propos d'un acteur, mais avec lui, voire à sa demande*. (…) *L'imbrication*

du chercheur, de l'acteur et des contextes est une caractéristique intrinsèque de la recherche-action ». Lors de l'étape d'observation des pratiques et, parfois, des entretiens, la recherche se déroule sur les lieux mêmes de l'action, avec les acteurs concernés pour la collecte de données, lesquelles seront analysées qualitativement dans l'objectif de constituer des comptes-rendus analytiques de l'action. Les échanges sollicités par les enseignants font l'objet de prise de notes ou, dans le cas de visioconférences, de transcriptions de l'enregistrement effectué, documentant ainsi le déroulement de l'accompagnement.

Au sein de la communauté de recherche, ce format collaboratif est critiqué pour les processus de recueil des données qui pourraient compromettre leur validité et leur fiabilité, tout en étant, par ailleurs, reconnu pour donner accès à des savoirs issus de pratiques professionnelles et, partant, à une orientation plus démocratique de la recherche (Vinatier & Morissette, 2015). Y est également associé le développement professionnel des praticiens que nous souhaitons accompagner sur la durée, et sans leur collaboration active, notre recherche ne rendrait pas compte de la complexité des processus en action. Mais le profil des enseignants universitaires, dont la plupart sont rompus aux techniques de recherche, donne une couleur spécifique à notre collaboration ; les participants à la recherche acceptent et comprennent les procédés d'entretiens et d'observations et peuvent également y poser un regard critique, nous obligeant à une attention constante à notre posture et à notre attitude dans le feu de l'action.
Finalement, en mettant en œuvre une collaboration active avec les acteurs du terrain dans une visée non seulement descriptive et explicative mais également transformative de leurs représentations et pratiques pédagogiques, nous menons ce qui est nommé une recherche-intervention qui « *vise à donner du sens, en allant au-delà de la description, par l'explication et la théorisation* » (Royer, Baribeau & Duchesne, 2009, cité par Krief & Zardet, 2013) et qui « *s'inscrit dans une démarche largement constructiviste de production des connaissances : une logique intentionnelle, une visée transformatrice, un projet de changement délibéré d'une situation donnée* » (Lewin, 1947 & Le Moigne 1990, cité par Krief & Zardet, 2013). Nous souscrivons à ces visées, et espérons les concrétiser en vertu de l'enracinement de notre recherche dans l'institution à laquelle nous appartenons et de la curiosité qu'elle suscite auprès des enseignants qui y collaborent. Pour autant, être familière de l'univers professionnel des sujets de notre recherche nous oblige à une prudence accrue et à une conscientisation élevée de notre posture de praticienne, de chercheuse et de collègues du collectif étudié.

10.5. La posture et l'attitude de la chercheuse

Faire partie de la FACEF depuis douze ans, en tant que praticienne de la formation professionnelle, et avoir précédemment engagé des relations professionnelles régulières avec certains enseignants du cycle de licence, contribuent à dissiper une méfiance somme toute

naturelle. Grâce aux échanges informels entre enseignants sur le projet de recherche, nous gagnons du temps concernant le ralliement de plusieurs autres enseignants avec lesquels les relations sont par ailleurs limitées voire inexistantes en raison des différences de rythme et de lieu d'activité. Ainsi, nous sommes collègues au sein de la même faculté, mais les processus de travail sont distincts entre formation initiale et formation professionnelle, et nous ne nous rencontrons que fortuitement dans l'espace commun. Nous partageons les caractéristiques et les intentions des métiers de l'éducation, mais en raison de ces distinctions de modalités de travail et de public apprenants, les étudiants en formation initiale et les adultes en activité pour la formation professionnelle, nous n'appartenons pas au même collectif professionnel de la faculté. Les perceptions de nos réalités respectives sont construites à travers le filtre de nos vécus, expériences, croyances et probablement stéréotypes, que notre recherche collaborative va s'efforcer d'élucider. Chaque partie, la chercheuse et les enseignants, adopte ainsi une distanciation vis-à-vis de l'expérience partagée, exposée par l'enseignant et recueillie par la chercheuse, tout y en étant intellectuellement immergée durant les temps d'entretien et d'observation.

« *Dans le domaine de la sculpture, la posture est une question de position, de stature, de maintien de la personne ou de l'objet sculpté qui de figé devient dynamique et exprime un mouvement* » (De Ketele, 2014). Dans la conduite de cette recherche, nous procédons à deux mouvements distincts pour répondre à deux factualités de nature différente ; pour la première, nous veillons à manifester les signes de communication et d'entrée en relation à notre interlocuteur, de manière à ce qu'il perçoive notre volonté de vraiment le rencontrer et de comprendre son référentiel de réflexion et d'action pédagogiques, tout comme notre souhait de cheminer ensemble dans une forme d'introspection consciente (Pons & Doudin, 2001). Cette dernière peut advenir sur la base de la confiance construite depuis plusieurs années avec les enseignants, mais elle appelle à être renforcée par une posture d'accueil et d'écoute qui peut ainsi répondre à nos besoins respectifs d'intercompréhension et d'ajustement mutuel dans un objectif commun de dévoilement des implicites du métier et d'intelligibilité des situations pédagogiques. Nous nous référons à De Ketele (2014) qui qualifie cette posture comme celle « *d'un partenaire qui met entre parenthèses les attributs de son statut pendant l'accompagnement pour entamer l'aventure d'un nouveau cheminement conjoint qui conjugue les ressources de l'un et de l'autre, partage les difficultés et assume conjointement la responsabilité des fruits du voyage* ». Il n'est toutefois pas assuré que ce mouvement de rapprochement relationnel et cognitif produise ce que chacun en attend sur le moment, et seule la persistance de la relation en potentialisera les effets.

La deuxième factualité relève de la conscience que notre posture récente de chercheuse intègre une histoire personnelle et professionnelle, et que notre subjectivité est engagée avant

même le début de l'enquête de terrain. Notre recherche existe parce que nous attribuons une importance à la pédagogie orientée vers l'apprentissage, et que celle-ci, telle que nous l'observons et l'expérimentons en formation initiale universitaire, nous conduit à ne pas nous satisfaire de ce qui demeure implicite et confus. En tant que praticienne de la formation professionnelle menant un projet de recherche sur le terrain de la formation initiale, notre perception des phénomènes se construit à travers les filtres de notre expérience qui la biaise, mais permet également de l'orienter vers des perspectives imprévues. Selon Paillé & Mucchielli (2016), « *la posture est une position construite par un chercheur ou par une équipe de chercheurs en lien avec un projet de compréhension d'une situation. Rappelons également qu'elle ne constitue pas un repère fixe ; au contraire elle va varier, même sensiblement, à mesure de l'avancement des travaux* ». Notre posture initiale, qui peut être qualifiée d'experte des processus pédagogiques et des mécanismes de l'apprentissage, s'est progressivement construite par la formation, l'autodidaxie et la veille constante des évolutions de la recherche en pédagogie. Notre expérience du terrain de la formation professionnelle oriente nécessairement notre recherche, et l'inverse est tout aussi vrai, contribuant à transformer cette expérience et à l'enrichir de clés de compréhension encore non explorées. En situation de recherche (entretien, observation, transcription, analyse), la posture initiale s'efface temporairement pour se muer en posture de chercheuse des processus pédagogiques mis en œuvre par des enseignants non formés à la pédagogie, sous réserve d'« *du type de regard posé sur le réel ainsi que du statut accordé aux données de l'enquête* » *dans « une attitude de complète ouverture aux données de l'enquête* (…) *qui implique alors une mise entre parenthèses provisoire des ressources de la posture*.(…) *En fait, la posture ne peut évoluer que si l'attitude est correcte, c'est-à-dire si elle est faite d'ouverture, d'écoute, de respect, si donc elle rend possible une remise en question de l'acquis* » (Paillé & Mucchielli, 2016). Nous sommes ainsi en présence d'un déplacement identitaire, majeur et indispensable, de la posture d'experte qui projette une solution face à une situation problématique à celle de chercheuse qui scrute de manière critique des situations de travail pour mener à bien la démarche compréhensive ainsi que la recherche collaborative visées. Pour autant, cette double posture de praticienne et de chercheuse nous conduit à faire constamment dialoguer la théorie avec la pratique que les enseignants nous donnent à voir.

10.6. L'accompagnement comme la condition de la collaboration

Consubstantiel à la recherche collaborative, l'accompagnement s'organise en fonction des souhaits des enseignants à partir de leurs situations de travail, dans la visée d'une compréhension et d'une élucidation de leurs pratiques, tant pour eux-mêmes que pour la chercheuse. Au-delà des différents mots qui spécifient l'accompagnement selon le contexte et les objectifs, Paul (2009) indique que « *la définition minimale de toute forme*

d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. (…) La dimension relationnelle est première. La dimension opérationnelle lui est subordonnée. La « mise en relation » (avec) est la condition de « la mise en chemin » (vers) ». Selon De Ketele (2014), quelles que soient les situations et les objectifs poursuivis « *l'accompagnement est une rencontre entre deux personnes (éventuellement plusieurs, mais peu nombreuses comme l'exige l'idée de rencontre)* » (…) et « *dans cette rencontre, accompagnateur et accompagné(s) partagent des préoccupations communes (ils partagent le pain, comme le souligne l'étymologie ''cum panis''), tout en ayant des parcours différents, des expériences diverses, des motivations différenciées ; c'est ce qui fait la richesse de la rencontre ».* Celle-ci prend des formes diverses selon les personnes qui, progressivement, révèlent à l'accompagnateur leurs préoccupations, leurs ambitions, leurs questionnements pédagogiques et, parfois, des réflexions très personnelles.

Les études d'impact des dispositifs de formation pédagogique dédiés aux enseignants universitaires sont peu nombreuses, mais établissent toutes un lien positif entre une formation longue (au moins une année) avec un accompagnement et un changement de posture davantage centrée sur l'apprentissage des étudiants. « *Comme l'expliquent Frenay et al. (2010), la formation doit donner le temps aux professeurs de réfléchir, de se questionner et d'expérimenter d'autres pratiques. Cela prend du temps et une formation courte ne permet pas un réel changement de cap* » (Ménard & al., 2020). La temporalité longue de l'accompagnement permet d'insuffler une dynamique réflexive, et espérons-le, pérenne. Dans une société qui accélère, « *le dépassement d'une difficulté prend du temps, penser prend du temps* » (Cifali, 2019) et le temps de l'accompagnement permet d'instaurer la qualité relationnelle nécessaire à la réflexion, la projection et l'action effective. Nous devons nous adapter à l'autre, à ce qu'il est, à ce qu'il fait de là où il en est (Paul, 2009) et respecter son rythme.

Toutefois, au-delà de d'une posture en retrait consistant à aider les enseignants à problématiser une situation pédagogique qui les perturbe et à les laisser trouver leur propre réponse, nous choisissons, lorsque leur demande est explicite, de partager nos connaissances en leur suggérant des activités qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils n'ont pas eu l'occasion de tester en cours. Ce choix délibéré de proposition d'action répond à leur nécessité d'information et d'idée créative (pour eux) car ils se sentent démunis dans leurs méthodes d'enseignement qu'ils disent parfois répétitives et qu'ils souhaitent diversifier. D'aucuns pourraient considérer notre posture comme étant celle d'un coach, dont la définition proposée par le dictionnaire en ligne Le Robert est la suivante : *accompagnement (d'une personne, d'une équipe) dans l'accomplissement et la réussite de ses projets*. Cette définition correspond partiellement à la posture que nous adoptons, en situation d'interaction,

d'ajustement à la demande des enseignants. Certains collaborent à notre recherche pour se questionner et être questionnés sur leurs pratiques, sans souhaiter entrer dans un quelconque projet, alors que d'autres, plus volontaires pour faire évoluer leurs pratiques, sollicitent des idées d'activité, en veillant absolument à prendre une décision éclairée sur celles-ci pour les incorporer ou non dans leurs cours. En revanche, quelle que soit notre action, nous leur donnons l'occasion d'envisager d'autres chemins qu'ils n'ont pas vus ou osés emprunter jusqu'alors, et de suivre leur intuition pour éventuellement tester ces idées d'activité et en extraire une expérience utile. Nous nous retrouvons dans ce que Cifali (2001) dit de l'accompagnant : « *il lui faut être dedans, mais aussi dehors ; s'engager, sans s'y perdre : travail psychique afin de maintenir une bonne distance, une juste mesure.* (…) *On donne importance à l'autre, pas à soi ; on soutient, on n'impose pas ».* Tout comme De Ketele, elle souligne la rencontre au cœur même de l'acte professionnel et la nécessaire attention à l'esthétique et à l'éthique du geste.

Dans cette perspective, nous nous référons au concept des 3 P, formulé en premier par Crossman (1966) sous la forme « *la permission sans protection est inefficace* » d'où nait la règle des 3 P, à savoir « protection + permission = puissance », qui pose un cadre dans lequel peut s'inscrire l'accompagnement des enseignants. En d'autres termes, l'accompagnement leur offre implicitement un espace de confiance, sous *protection,* facilitant la *permission* qu'ils se donnent d'expérimenter de nouvelles pratiques, et ainsi de s'engager dans l'expression de leur *puissance*, c'est-à-dire de manifester leur pouvoir de pensée et d'agir. Vallerie & Le Bossé (2006) définissent ce processus comme « *la possibilité de mener à terme un changement souhaité et défini par la personne* », laquelle s'appuie sur sa réflexivité et l'analyse de son contexte pour imaginer des changements dont elle pourra dégager de futurs enseignements.

L'accompagnement rencontre de ce fait le concept de professionnalité émergente développé par Jorro & De Ketele (2011), selon lequel il s'agit de « *se construire par des processus renouvelés d'incorporation et de réincorporation des savoirs, des savoir-agir professionnels et de l'éthos professionnel en fonction des évolutions des contextes, des mises en situation nouvelles, des défis nouveaux posés* » (De Ketele, p.172), concept applicable autant aux enseignants collaborant à notre recherche qu'à la chercheuse elle-même qui s'ancre dans l'expérience de la recherche.

10.7. Des présupposés à clarifier

Nous avons présenté le fait que la chercheuse et les enseignants participant à la recherche exercent dans la même faculté d'éducation et de formation, mais selon des approches et des modalités distinctes. Notre appartenance partielle au terrain de recherche et les relations historiques qui ont pu tisser avec les acteurs dissipent leur méfiance, mais n'éliminent pas leur

circonspection liée au fait que notre recherche est soutenue par le décanat et, par extension, la direction du cycle de licence. Nous pouvons être ainsi perçue à la fois comme l'agent d'une immixtion au sein du corps enseignant, cherchant à dévoiler des pratiques enseignantes qui, pour certains, n'ont pas vocation à l'être, tout comme celui de l'intérêt manifesté par la direction pour l'aspect pédagogique de la fonction qui, jusqu'alors, ne faisait pas fait l'objet d'une attention particulière. L'absence de structure facultaire ou institutionnelle de soutien à l'enseignement en atteste.

Nous devons également être vigilante à détecter et potentiellement tenir à distance les intentions d'instrumentalisation de notre recherche, d'où qu'elles viennent. Sans nécessairement s'efforcer de les éviter, l'essentiel est de les conscientiser et de les intégrer dans l'analyse des données qualitatives. Ces possibles perceptions de notre position par les parties prenantes ainsi que notre propre connaissance de ce terrain lui confèrent un caractère spécifique.

Nous ajoutons que notre perception subjective du terrain de recherche est nourrie d'informations issues d'une expérience personnelle singulière, d'échanges plus ou moins formels avec les acteurs et de l'exploration de la littérature scientifique, toutes ces sources s'étant mutuellement alimentées étant à l'origine des questions de recherche. « *À la base de cette interrogation, il y a toujours un projet, un angle d'approche, au minimum une sensibilité aiguisée par des référents interprétatifs* » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 121). Etayée par les travaux en psychologie du développement et des apprentissages, ainsi que par la littérature scientifique relative aux études portant sur les conditions de réussite des étudiants à l'université, notre *équation intellectuelle* (Paillé & Mucchielli, 2016) pose comme postulat, et non comme hypothèse, qu'il est devenu nécessaire que les pratiques pédagogiques enseignantes s'orientent vers une centration vers les apprentissages ; cela implique d'examiner avec discernement les pratiques valorisant le cours magistral au profit d'une approche pédagogique globale et d'une pluralité de méthodes d'enseignement-apprentissage, davantage susceptibles de répondre aux besoins et attentes des étudiants. Cela ne peut advenir que si les enseignants universitaires bénéficient d'une sensibilisation aux mécanismes de l'apprentissage et aux conditions de son efficacité et, sur une durée longue, d'échanges collectifs et d'accompagnements individuels respectueux de leurs besoins et de ceux de l'institution. Ainsi, animées par ces convictions, nous devons interroger nos présupposés sur le déficit présumé de connaissances pédagogiques chez les enseignants afin de rester ouvert à l'éventualité que certains disposent d'une formation à la pédagogie. Par ailleurs, il nous appartient d'exercer une forme de retenue quant à nos compétences pédagogiques afin de préserver une posture d'accueil et d'écoute essentielle à notre démarche d'accompagnement.

Les caractéristiques du terrain de recherche, tant institutionnel que relatif au public d'enseignants sensibles à la question pédagogique, à savoir ceux concernés par la relation enseignement-apprentissage et pointilleux quant à leur liberté pédagogique, soulèvent des questions sur la méthodologie de recherche idoine pour révéler les implicites du métier d'enseignant universitaire. Comment rendre compte de la diversité des représentations et des pratiques dont il est nécessaire d'exposer et d'analyser les multiples ramifications tout identifiant ce qui les rassemble et les relie ? Quelle méthode d'enquête pourrait conjointement rendre accessibles les représentations, les pratiques, les besoins de nouveauté, les obstacles au changement, les incertitudes personnelles ? Comment mener cette enquête qui nous permettra de faire progressivement émerger les détails jusqu'alors non perçus par les acteurs ? Dans la partie suivante, nous exposons la méthodologie qui nous semble la plus pertinente au regard de notre intention d'une explicitation du métier et de la compréhension des résultats.

CHAPITRE 11 – LA THÉORISATION ANCRÉE COMME BOUSSOLE MÉTHODOLOGIQUE

Les travaux de recherche menés sur la pédagogie universitaire depuis quelques décennies distinguent plusieurs composants parmi lesquels nous choisissons de travailler sur le versant enseignement. Le contexte de la FACEF se révèle tout à fait spécifique, au niveau de l'absence de réflexion institutionnelle sur celui-ci alors que l'accompagnement des étudiants fait partie des dispositifs visant à améliorer leur expérience des études. Nous constatons, par ailleurs, que la littérature scientifique n'entre pas dans le détail de la construction des cours par les enseignants, et qu'il nous importe de le dévoiler autant que possible. Enfin nous ne détectons pas de tendance vers l'apport de techniques issues de la formation professionnelle pour enrichir et faire évoluer les pratiques vers plus d'interactivité. L'absence de données qui nous intéressent nous conduit à les collecter selon une logique d'entonnoir, du général vers le spécifique, afin d'obtenir le niveau de détail que nous recherchons. Dans un processus itératif de collecte, d'analyse et de théorisation, ces données empiriques nourrissent des questionnements successifs, donnant lieu à une analyse par théorisation ancrée nous permettant d'accéder à l'intelligibilité des phénomènes. La moisson de données provient tout d'abord de documents institutionnels renseignant le contexte réglementaire et organisationnel du cycle de licence. Puis les réponses au questionnaire destiné à identifier les enseignants souhaitant collaborer à notre recherche constituent un premier corpus informatif sur leurs représentations et pratiques qui sont plus précisément exprimées au cours d'entretiens individuels. Il s'ensuivit des observations en situation complétant les propos déclarés et, pour quelques enseignants, un entretien faisant office de retour d'expérience de l'accompagnement qui a pu se déployer pendant le temps de la recherche. Deux types de données s'ajoutent à notre recherche : un questionnaire administré aux étudiants afin d'établir un recueil de leurs pratiques et de leur expérience d'étude ainsi que des échanges informels avec les enseignants ayant souhaité un accompagnement. Conjointement et simultanément sont émis des questionnements qui visent à éclairer les phénomènes et leur interprétation que nous pouvons en déduire. L'analyse par théorisation ancrée se déroule ainsi tout au long de notre recherche, à partir du corpus de données recueillies selon plusieurs méthodes de collecte. Celles-ci constituent le socle de la triangulation des données que nous constituons dans une optique davantage de qualité que de validité.

11.1. Le choix d'un composant de la pédagogie universitaire

Lorsque De Ketele (2010) décrit la pédagogie universitaire, il évoque un champ d'analyse et de recherche vieux de quelques décennies concernant la qualité des formations universitaires,

champ qui s'est progressivement élargi avec la prise en compte des activités qui le composent, des acteurs qui interagissent et de multiples facteurs qui pondèrent le mouvement de l'ensemble, le tout dans un système où les contextes sont de plus en plus prégnants. À l'instar du concept de pédagogie s'enracinant dans une multitude de fondements théoriques, nous notons par ailleurs que la pédagogie universitaire s'ancre dans une diversité de cadres théoriques complémentaires qui rendent compte de la complexité et la dynamique de ses composantes, sans pour autant faire émerger un principe organisateur unifié capable de fédérer et hiérarchiser l'ensemble des approches. Nous pensons qu'elle a tout à gagner de la diversité des théories qui la fondent et qui enrichissent ses configurations et ses processus d'activité. En revanche, elle fait toujours l'objet de controverses et de contestations de son existence alors que de nombreuses recherches collaboratives interuniversitaires sont menées depuis les années 2000. Pour notre part, parmi les composants du champ d'analyse et de recherche actuellement émergeant de la littérature scientifique, nous faisons le choix de nous consacrer à l'exploration de l'activité pédagogique enseignante car, selon Rege Colet & Rovero (2015), *« la qualité des apprentissages des étudiants est tributaire de la qualité de l'enseignement dispensé ».* Nous posons là notre première décision de recherche qui guide notre méthodologie de travail.

11.2. Considérations contextuelles

Lors de la revue critique de littérature éclairant l'état de la recherche scientifique autour de la pédagogie universitaire dans les établissements universitaires francophones, nous relevons trois éléments majeurs nous menant vers l'approche méthodologique de notre recherche doctorale.

En premier lieu, la revue de littérature rend compte de dispositifs de formation et d'accompagnement mis en œuvre dans des institutions universitaires en faveur d'une réflexion sur la pédagogie mise en œuvre par les enseignants. Le processus de prise de conscience de l'importance de cette dimension du métier dans les universités québécoises est décrit par Bédard (2014) et se déroule en plusieurs étapes. La première est, pour les enseignants-chercheurs, un éveil à la question de la pédagogie universitaire en tant que praticien qui construit ses premières expériences d'enseignement en se basant principalement sur son vécu d'étudiant. La deuxième étape consiste à adopter une posture de praticien qui réfléchit à sa pratique dans un objectif d'amélioration de ses façons d'enseigner, avec la possibilité de s'adresser à des services d'appui pédagogiques universitaires fournissant des méthodes, des outils, des moyens appropriés. L'expérimentation d'activités développant de nouvelles compétences pédagogiques et « *l'appel à des théories ou des modèles formels pour tenter de comprendre et d'expliquer ce qui se passe dans sa pratique »* (Bédard, 2014) constituent la troisième étape du praticien chercheur qui recourt alors à une méthode de recherche

rigoureuse sur les données de son contexte d'enseignement. Enfin, en dernière étape, se trouve la posture de chercheur en pédagogie, à savoir celle de « *l'expertise de recherche en enseignement* », où la recherche formelle et documentée de la réalité pédagogique « *contribue à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage »* (Bédard, 2014). La plupart des enseignants s'en tiennent à la posture du praticien réflexif, et seule une minorité s'enquiert d'un possible accompagnement et de temps d'échanges avec leurs pairs lorsque cela est proposé dans le contexte d'exercice.

En 2025, presque la totalité des universités publiques françaises sont entrées dans un processus de prise en compte de la dimension pédagogique du métier d'enseignants avec, pour certaines, la mise à disposition d'un centre de ressources pédagogiques et de conseillers dédiés à l'accompagnement de l'ensemble de la communauté enseignante afin d'encourager une posture réflexive et une évolution des méthodes pédagogiques. Pour notre part, le terrain de recherche sur lequel nous travaillons, à savoir le cycle de licence de la FACEF de l'ICP, ne ressemble pas aux structures universitaires faisant l'objet des différentes études rapportées dans la revue critique de littérature. En effet, une réflexion institutionnelle sur la pédagogie universitaire au bénéfice des étudiants, comportant des dispositifs d'accompagnement personnalisés et d'aménagement spécifiques pour les étudiants en situation de handicap, est largement déployée au sein de l'ensemble de l'ICP. En revanche, la pédagogie universitaire abordée du côté enseignant ne fait aucunement l'objet d'un questionnement ou d'une démarche réflexive dans un cadre institutionnel ou facultaire. Aussi nous estimons qu'il nous est impossible de poser des hypothèses sur l'activité pédagogique des enseignants de notre terrain de recherche, et que nous devons investiguer le détail de leurs processus et de leurs mécanismes de travail relatifs à la préparation et à l'animation des cours dans un contexte élargi de représentations et de pratiques pédagogiques.

En second lieu, la revue de littérature ne rend pas compte de ce qui constitue les processus détaillés de la préparation et de l'animation des cours, tels que nous souhaitons les dévoiler dans le détail pour comprendre l'implicite du métier. Nous ne pouvons pas nous appuyer sur une méthodologie de collecte de données empiriques, d'analyse de ces données ou de discussion concernant la manière dont les enseignants s'emparent d'une commande institutionnelle de cours et la transforment en un objet d'étude disciplinaire accessible aux étudiants.

Quel que soit le contexte d'enseignement, les enseignants doivent réaliser les deux missions constitutives de leur métier : l'élaboration partielle ou totale du curriculum de connaissances disciplinaires et l'organisation d'un processus pédagogique pour le faire acquérir par les apprenants. La transposition didactique réalisée par l'enseignant (Paun, 2006), à savoir la transformation du savoir scientifique disciplinaire en contenu à enseigner assimilable par les

étudiants, ne fait pas l'objet de notre recherche. Elle relève de l'expertise disciplinaire des enseignants et de leur capacité à sélectionner, dans un curriculum prescrit, les contenus pertinents à transmettre, ainsi que l'application d'une didactique potentiellement spécifique à la discipline.

Notre recherche s'attache à explorer le versant pédagogique du métier, la progression et l'organisation pensées et mises en œuvre par les enseignants afin d'atteindre l'objectif de compréhension et d'appropriation des contenus par les étudiants, ce dont la littérature scientifique ne rend pas compte de manière approfondie selon l'état de notre revue. Il nous importe d'investiguer ce point aveugle de la recherche afin de découvrir comment les enseignants procèdent aux niveaux cognitifs et actionnels pour penser et animer leurs cours. Nous cherchons à dévoiler la manière dont se déroulent réellement les cours afin de comprendre ce qu'il est pertinent de mettre au travail pour collaborer utilement avec eux et les amener progressivement à penser et animer de manière différente tout en respectant leur liberté pédagogique. Leur absence de formation en pédagogie et le fait qu'ils bricolent leur méthode personnelle d'enseignement nous conduit à ne pas envisager d'hypothèse spécifique sur leurs représentations et pratiques pédagogiques afin de laisser nos questionnements s'élaborer au fur et à mesure de la recherche.

Enfin, la perspective que nous envisageons de mettre au travail avec les enseignants, à savoir l'intégration d'activités pédagogiques et de techniques d'animation de cours issues de celles de la formation professionnelle afin de varier les méthodes pédagogiques universitaires et rendre ainsi les cours magistraux plus interactifs, n'est pas envisagée comme telle dans les études scientifiques menées pour investiguer le champ des représentations et des pratiques pédagogiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. La revue de littérature ne rend pas compte des méthodes pédagogiques des enseignants selon un angle opérationnel « terre à terre », recueillies au plus près des situations complexes qu'ils doivent gérer dans le contexte universitaire et, conséquemment, ne scrute pas, par le menu, l'articulation qu'ils mettent en œuvre pour atteindre leurs objectifs. Le détail de leur élaboration nous importe véritablement car le démasquer nous aide à identifier, avec les enseignants, ce qui peut faire l'objet, dans leurs méthodes, de questionnements et de discussions sur ce que nous estimons êtres des micro-changements mais que nous devons cognitivement manipuler avec eux pour les rendre utiles et acceptables. Qu'envisager avec eux qui pourrait leur permettre d'atteindre les objectifs importants à leurs yeux tout en s'appuyant sur un ancrage pédagogique structuré et sécurisant ?

Ces considérations contextuelles établissant l'absence de données empiriques qu'il nous importe de connaitre, ainsi que les questions liminaires que nous posons, dessinent un schéma directeur qui oriente progressivement notre démarche de recherche. Elles balisent l'itinéraire

méthodologique que nous souhaitons emprunter selon une logique d'entonnoir, du général vers le spécifique. Ce processus implique une collecte des données empiriques de plus en plus précises, jusqu'à atteindre le niveau de granularité requis par nos objectifs d'analyse. En fonction des données obtenues, nos questionnements ont donc vocation à évoluer tout au long de notre enquête et à reconfigurer les analyses successives qui en découlent.

11.3. Des données analysées par la théorisation ancrée

À la collecte des données empiriques qui se déroule tout au long de notre recherche, en plusieurs étapes et méthodes de recueil, y est associée, conjointement et simultanément, l'analyse par théorisation ancrée telle qu'énoncée par Glaser & Strauss en 1967 dans l'ouvrage « *The Discovery of Grounded Theory : Stratégies for Qualitative Research », adaptée et approfondie dans le contexte francophone par Pierre Paillé.* En réaction à la tendance dominante de l'époque d'imposer des modèles théoriques aux réalités sociales étudiées, cette méthode d'analyse qualitative inductive consiste à faire émerger une théorie à partir de données empiriques progressivement recueillies sur le terrain, sans partir d'hypothèses ou de cadres théoriques préétablis. La compréhension des phénomènes sociaux, culturels ou psychologiques doit émerger des données recueillies sur le terrain et non être imposée *a priori*. La théorisation est ainsi étroitement liée aux phénomènes observés et pertinente pour les acteurs concernés. *« Souhaitant aller au-delà de la simple description de ce qu'il a observé ou de ce qu'on lui a raconté, l'enquêteur désire cerner les processus, les logiques, les enjeux à l'œuvre »* (Paillé, 2019). Cet auteur indique par ailleurs (1994, p. 149) que théoriser, « c'*est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière* ». Problématisation, collecte et analyse se réalisent ainsi en parallèle et s'enrichissent mutuellement (Lejeune, 2021). Pour cela, la chercheuse procède en six étapes qui structurent l'analyse et la théorisation à partir des données recueillies (Paillé, 2019 ; Meliani, 2013) :

1) *l'examen phénoménologique ou descriptif des données* : les données brutes (documents, entretiens, observations) sont fragmentées et codées pour identifier des unités de sens pertinentes ; *les questions à se poser sont : Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?*

2) *l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes* : les catégories identifiées à partir des codes structurent les principaux thèmes émergents ; *les questions à se poser sont : Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?*

3) *la mise en relation des catégories et propriétés* pour comprendre la dynamique du phénomène étudié ; *les questions à se poser sont : ce que j'ai ici est-il lié avec ce que j'ai là ? En quoi et comment est-ce lié ?*

4) *l'intégration analytique de l'ensemble* : l'articulation des catégories entre elles élabore un schéma explicatif du phénomène ; *les questions à se poser sont : quel est le problème principal ? Je suis devant quel phénomène en général ? Sur quoi mon étude porte-t-elle en définitive ?*
5) *la modélisation des phénomènes émergents* rend compte des relations et des processus identifiés ; *les questions à se poser sont : comment le phénomène se dévoile-t-il ? Quelles sont les propriétés du phénomène ? Quels sont les antécédents et les conséquences du phénomène ? Quels sont les processus en jeu autour du phénomène ?*
6) *la consolidation de la théorisation* : l'explication générale du phénomène fondée sur les données empiriques. *La théorisation doit permettre de saisir la complexité du phénomène tant au niveau conceptuel qu'au niveau empirique de ses mises en situation*.

Les questionnements qui émergent lors de l'analyse de chaque corpus constitué sont réinterrogés lors des analyses suivantes, et révèlent progressivement le cœur de l'objet de recherche, ces phénomènes complexes que nous cherchons à dévoiler et à théoriser. « *Non seulement l'analyse prend comme point de départ les premiers épisodes de collecte des données, mails elle se poursuit dans un processus de validation qui consiste à revenir constamment, soit aux données déjà collectées, soit à de nouvelles données* » (Guillemette, 2006, p. 33). Ce processus itératif, qui ancre notre théorisation dans les données empiriques constituées successivement, nous permet de « *comprendre, cerner, expliciter, théoriser le phénomène* » (Paillé, 1994, p. 152) et ainsi d'objectiver notre analyse. Le résultat n'est pas figé car la théorisation est « *un travail théorique toujours en construction de même que le processus à l'œuvre en vue de cette construction* » (Paillé, 2019).

11.4. Étapes d'une exploration en entonnoir

Dans la perspective d'une approche systémique du terrain de recherche et afin d'explorer l'ensemble des facteurs participant à l'environnement des acteurs, notre première étape est de prendre connaissance des documents institutionnels circulant au sein du cycle de licence. Progressivement, mais sans garantie d'exhaustivité, nous avons accès aux compte-rendu des conseils de licence qui se tiennent chaque semestre, à la maquette des trois années de la formation, aux plannings de tous les cours, au règlement pédagogique du cycle et au guide des études. Au cours de la lecture de ces documents, nous constatons qu'ils fixent l'information pour une durée plus ou moins déterminée, et évoluent diversement selon leur nature : les plannings sont revus pour chaque nouvelle rentrée universitaire même si la maquette n'est pas modifiée, le règlement pédagogique et le guide des études sont ajustés en fonction du contexte institutionnel et la nécessité de rendre explicites des éléments qui, jusqu'alors, ne l'étaient pas. Nous découvrons ainsi l'environnement politique, institutionnel, réglementaire, fonctionnel et informationnel des acteurs ainsi que les traces des échanges qui

s'établissent entre eux. N'ayant pas connaissance de documents édités dans des contextes similaires, comme le cycle de licence d'une autre faculté de l'ICP ou d'un département appartenant à une Unité de Formation et de Recherche (UFR) d'une université publique, nous ne pouvons en faire une comparaison critériée ni en déduire des caractéristiques saillantes, ou encore nous questionner sur la pertinence ou l'absence d'informations utiles. En conséquence, ces données documentaires sont informatives et ne peuvent faire l'objet d'une analyse spécifique pertinente.

Dans un deuxième temps, afin d'identifier les enseignants intéressés par notre recherche et volontaires pour y collaborer, nous demandons à la direction du cycle de licence d'adresser un questionnaire exploratoire à l'ensemble de l'équipe enseignante. Nous cherchons à discerner leurs représentations, leurs intentions et leurs pratiques pédagogique au travers leurs réponses aux questions posées qui composent des premiers récits professionnels diversement détaillés. Paillé (1994) indique que l'analyse par théorisation ancrée n'est pas une analyse de contenu (p. 151) ; cependant, nous procédons par micro-analyse des réponses pour en extraire le sens et les mettons en lien afin de dégager les représentations et les pratiques partagées par les répondants tout en distinguant également les singularités de chacun. Des phénomènes émergent, tout comme des tensions, des dilemmes, des ambiguïtés qui se dessinent et suscitent notre questionnement. Celui-ci fournit le préalable à la troisième étape du recueil de données qui s'effectue par entretien individuel avec les enseignants qui se sont fait connaitre via le questionnaire.

Le troisième temps de recueil de données empiriques se déroule en tête à tête avec les enseignants lors des entretiens individuels, en présentiel ou en visioconférence. Les questions posées tendent à investiguer plus profondément ce que chaque enseignant a, plus ou moins précisément, évoqué dans ses réponses au questionnaire. En ressort une compréhension plus précise des processus de travail, de la préparation à l'animation des cours. « *Le geste fondamental de ce type de démarche est une demande constante de compréhension* » (Paillé, 1994, p. 152) dans un objectif de fidélité maximale entre ce qui est vécu par les acteurs et ce qui en est compris et conceptualisé dans la recherche. L'analyse fait ressortir de nouveaux questionnements, plus saillants que les précédents, nous conduisant à changer de méthode de recueil de données pour ouvrir l'angle de vision des phénomènes dans une posture d'ouverture, de découverte et de compréhension (Guillemette, 2006, p. 34).

L'observation en situation constitue la quatrième étape de la collecte des données où, à l'inverse d'une position extérieure face au récit de l'enseignant de son expérience des cours, nous nous immergeons dans le terrain de recherche *in situ*. La méthode de recherche par l'observation permet d'accéder à d'autres expressions de l'activité, celles qui peuvent être

invisibles à l'enseignant car masquées par l'ensemble des micro-événements dans lesquels il est lui-même immergé. À partir de ce corpus de données, nous pouvons renouveler notre compréhension des indices observables afin de les traduire en conceptualisation de l'action des enseignants. Au-delà de la description de la façon dont les acteurs vivent le moment du cours, et comment ils parviennent à l'animer au mieux dans l'espace de ressources et de contraintes qui sont les leurs, la finalité de l'analyse est de mettre au jour ce qui sous-tend leurs actions, et comprendre comment ils s'arrangent avec les variables qui s'invitent dans le cours. L'analyse peut également permettre d'identifier les tensions implicites qu'ils ne soupçonnent pas mais avec lesquelles ils doivent sans cesse composer.

À l'intérieur de ces différents temps de collecte de données s'insèrent des échanges oraux et écrits entre la chercheuse et quelques enseignants désireux de poursuivre la collaboration sur la recherche, manifestant ainsi leur intérêt pour comprendre leurs pratiques et les évolutions potentielles qu'ils peuvent introduire dans leurs cours. Les traces de ces échanges éclairent chronologiquement le cheminement progressif et réflexif des enseignants sans pour autant préfigurer leur déplacement vis-à-vis de la conception de l'enseignement ou de la posture pédagogique.

Notre choix d'orienter notre recherche sur le versant enseignement de la pédagogie n'exclut cependant pas celui de l'apprentissage des étudiants et les facteurs qui l'influencent. Ainsi, nous proposons aux trois niveaux de licence un questionnaire relatif à leur expérience des cours et l'organisation de leurs études, afin d'établir une forme d'état des lieux de leurs pratiques déclarées et de l'appréciation de l'expérience. L'analyse qui en découle apporte une perspective différente de ce que les enseignants saisissent et comprennent des étudiants, et y apporte des nuances utiles pour les questions de recherche, notamment celles relatives à la perception par les étudiants des pratiques pédagogiques enseignantes.

Un groupe de discussion est organisé afin de compléter par une cinquième collecte les données précédemment recueillies. Répondant à l'intérêt de quelques enseignants pour cette méthode de travail collectif, nous proposons plusieurs créneaux possibles de visioconférence à l'ensemble de ceux qui collaborent à la recherche. Trois enseignants se rendent disponibles et les échanges se déroulent durant une heure environ autour du thème des pratiques pédagogiques qu'ils estiment efficaces et qu'ils souhaitent partager à leurs collègues. Dans une posture en retrait et interagissant peu, hormis quelques questions de relance, nous avons l'opportunité de recueillir une diversité de conceptions, de démarches et de pratiques pédagogiques, souvent en dialogue et, cependant parfois, en confrontation à mots couverts. Les singularités individuelles expliquent les différents niveaux de maitrise des concepts et, partant, du déplacement requis pour envisager des pratiques différentes.

La dernière prise de données empiriques provient du retour d'expérience de quelques enseignants accompagnés depuis le début de la recherche et qui testent des activités différentes avec les étudiants, des scripts d'action plus structurés et/ou des pratiques vertueuses plus systématiques. Les petits pas qu'ils ont effectués, chacun selon son contexte, ses besoins et ses moyens, vérifient l'un des principes de l'ergonomie du travail, à savoir « *sa compatibilité avec les pratiques habituelles des professeurs et, de l'efficience de l'intervention, c'est-à-dire du rapport entre son coût pour les enseignants et ses bénéfices* » (Renaud, 2020).
Le schéma ci-dessus illustre notre processus opératif des prises de données auprès des enseignants du cycle de licence de la FACEF :

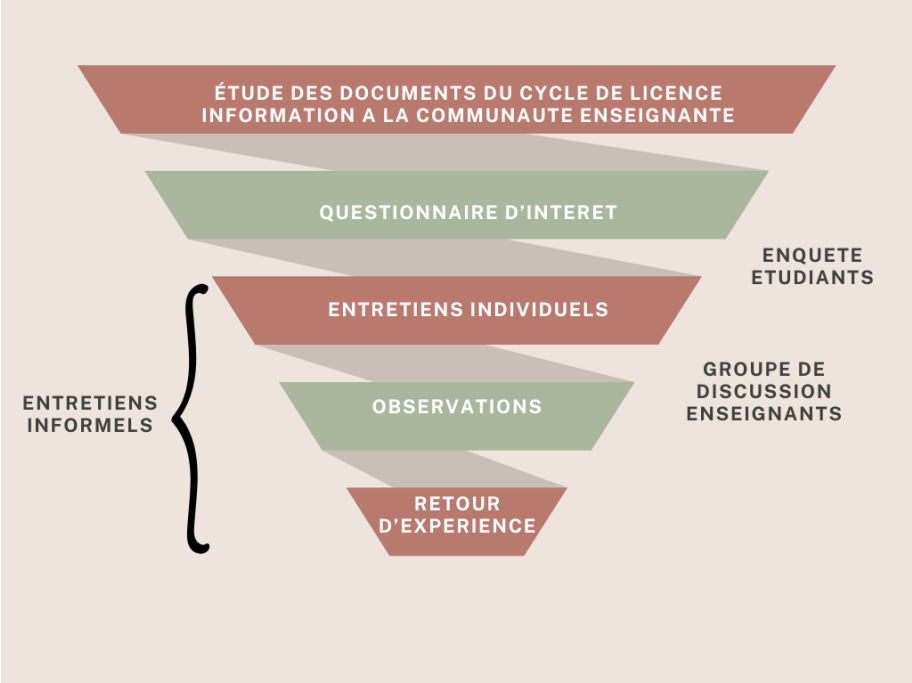


Figure n° 2 : processus opératif des prises de données successives

Ces prises de données successives constituent le matériau initial et brut de notre recherche.
La chronologie que nous suivons et la logique d'entonnoir que nous appliquons visent à graduellement obtenir des données empiriques de plus en plus précises et contextualisées, dans un climat de confiance mutuel avec les enseignants. Il nous appartient ensuite, progressivement, d'analyser les résultats afin d'en extraire les informations utiles à l'accompagnement qui se déroule conjointement à l'enquête et à l'accès à l'explicitation des compétences du métier mobilisées par les enseignants. La théorisation ancrée nous fournit le cadre méthodologique propice à ce dessein car cette méthode prend en compte « *le corpus habituel, classique, de l'anthropologue : notes de terrain, transcriptions d'entrevues formelles ou informelles, documents variés, etc.* » (Paillé, 1994).

11.5. Critères de scientificité de la recherche

Au regard de l'approche méthodologique retenue et de notre appartenance au terrain de la recherche, nous sommes vigilante quant à notre positionnement et à notre posture afin de garantir la fiabilité de notre étude. Avant toute analyse et interprétation, écouter et observer les phénomènes décrits et apportés par les enseignants nous obligent à adopter une attitude empathique et à mettre à distance nos préconceptions. « *Cela exige un certain silence intérieur et une disponibilité à ce qui est, à ce qui se présente à soi* » (Paillé & Mucchielli, 2016). Nous sommes désireuses d'honorer la confiance construite avec les enseignants qui sous-tend le contrat implicite de partage des données et d'accompagnement des pratiques, et ainsi d'accéder à leur réalité et à leurs préoccupations.

Par ailleurs, dans le contexte spécifique qui nous conduit à mener une recherche uniquement qualitative, les méthodes de collecte et d'analyse des données empiriques s'attachent à fournir des résultats qui ne peuvent être généralisés, mais proposent des éléments de théorisation. Cependant, dans une perspective de qualité de la recherche plus que de validité des données, celles-ci se complètent et constituent le socle d'une triangulation aboutissant à une meilleure compréhension des phénomènes. Toujours d'actualité, Denzin (1970, cité par Caillaud & Flick, 2016) a défini différents niveaux de triangulation : la triangulation des données, autrement dit le fait d'inclure des données issues de sources différentes ; la triangulation des chercheurs (différents observateurs ou intervieweurs réalisent le travail) ; la triangulation des théories, autrement dit approcher les données avec des perspectives et des hypothèses variées ; la triangulation des méthodes, c'est-à-dire l'utilisation de différentes méthodes de recueil de données. Pour notre part, *« chaque méthode nous renseigne sur une facette, nous donne accès à une partie du phénomène, est une fenêtre ouverte sur l'objet. En les multipliant, on obtient une vision plus globale de l'objet ou du phénomène, un objet qui, comme le cristal, ne cesse d'évoluer* » (Caillaud & Flick, 2016). Les contradictions qui peuvent émerger ne sont pas une menace mais complètent notre compréhension du phénomène.

CHAPITRE 12 – LA DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES

Compte tenu de la nature de la recherche que nous considérons comme sensible, car touchant à l'identité professionnelle des enseignants et pouvant susciter une certaine circonspection de leur part, nous envisageons les étapes chronologiques de constitution du corpus terrain dans le respect de leurs contraintes et de l'évolution probable de leurs réflexions. Ci-dessous, la présentation de la démarche de collecte des données correspond à la logique de l'entonnoir que nous souhaitons appliquer pour obtenir des informations précises qui se complètent.

12.1. Un questionnaire de manifestation d'intérêt

La collaboration des enseignants à cette recherche est annoncée (et n'est possible que) sur la base du volontariat. Un premier questionnaire exploratoire de vingt-deux questions est envoyé à l'ensemble des enseignants du cycle de licence, soit soixante personnes, afin de réaliser un recueil des représentations, des convictions et des pratiques déclarées concernant l'enseignement et la pédagogie universitaire mise en œuvre. Nous donnons le choix aux répondants de rester anonyme ou d'indiquer des coordonnées de contact dans la perspective de collaborer ensuite à la recherche. Le type de questions posées relève d'une approche qualitative car il laisse aux répondants la liberté d'apporter le niveau de détail de leur choix, sans limitation du nombre de caractères ; ils peuvent ainsi fournir des informations plus complètes et précises. Par le fait de répondre au questionnaire et de fournir l'effort réflexif pour formuler des réponses, cette première étape nous renseigne d'une part sur l'intérêt porté à la pédagogie et ce, quelles que soient les suites envisagées, car seuls les enseignants désireux de réfléchir sur leurs connaissances et leurs pratiques consacrent du temps à ce type d'enquête. D'autre part, le contenu des réponses nous informe plus ou moins précisément sur les représentations et les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants qui sont généralement attentifs à choisir des formulations limitant les possibilités d'interprétations erronées. Ils peuvent également choisir de s'affranchir des limites des questions pour apporter des précisions complémentaires ou envisager des questionnements connexes.

Douze enseignants répondent au questionnaire, dont dix indiquent leurs coordonnées afin d'être contactés pour la suite de la recherche.

12.2. Les entretiens individuels

Une fois les enseignants volontaires identifiés pour participer à la recherche, nous leur proposons de convenir d'un temps d'entretien d'une heure environ, afin de reprendre de manière plus précise les questions posées dans le questionnaire, d'en aborder d'autres en fonction de l'orientation prise par l'entretien et de consacrer du temps à l'approfondissement des réponses. Neuf entretiens individuels sont ainsi programmés en l'espace de deux mois.

En recherche qualitative, l'entretien individuel constitue un instrument privilégié d'exploration et de découverte pour s'approcher des circonvolutions réflexives à l'œuvre chez les enseignants. « *L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde* » (Baribeau & Royer, 2012).

Il s'agit d'un entretien semi-directif (ou semi-structuré) comportant des questions ouvertes prédéterminées, correspondant aux thèmes et sous-thèmes à explorer afin de découvrir les processus de pensée, de questionnement et d'action de l'enseignant. Pour accéder à ce qui se passe dans la tête des enseignants et faciliter l'émergence d'énonciations jusqu'alors implicites ou tues par manque d'espace d'expression, nous nous employons à instaurer un climat de confiance permettant l'interactivité, parfois l'intrusion dans l'intimité mais sans être menaçante ou déstabilisante pour la personne interrogée (Tétreault, 2014). Cela nécessite, pour nous, de nous concentrer sur le sens du contenu exposé, conjointement à une distanciation sur le déroulement de l'entretien pour anticiper les relances ou les nouvelles questions en fonction du fil du discours. « *La souplesse de l'entretien semi-structuré permet de poser des questions de manière à établir des liens entre les différents sujets et à approfondir davantage certains éléments énoncés par le participant* » (Tétreault, 2014). Alors que l'ordre prédéterminé des questions correspond à une logique de progression des thèmes et sous-thèmes abordés dans l'entretien sous une forme que l'on peut qualifier d'entonnoir, nous pouvons décider de modifier cet ordre, recentrer l'entretien si les propos s'éloignent de l'objectif et approfondir certaines questions plus que d'autres. « *En fait, le déroulement de l'entretien repose sur deux éléments fondamentaux, soit la motivation de la personne à s'exprimer sur un sujet et la capacité de l'interviewer à poser les bonnes questions au bon moment* » (Tétreault, 2014).

L'entretien est proposé pour se dérouler en présentiel ou en distanciel, les modalités techniques maintenant à la disposition des personnels de l'ICP permettant une grande souplesse et un plein choix individuel. Lorsque l'entretien se déroule en présentiel, le lieu est décidé selon la préférence de l'enseignant interviewé, dans son bureau ou dans un bureau neutre. Dans les deux modalités, il est enregistré afin d'être ensuite transcrit puis analysé.

Il est prévu deux entretiens par enseignant, un au début de la constitution du corpus terrain et un après l'observation des cours et, potentiellement, suite à des échanges informels oraux ou courriels. En effet, croiser la chercheuse dans les locaux de la FACEF réactive chez les enseignants des souvenirs et des projections qu'ils peuvent ensuite souhaiter discuter afin,

par exemple, de formaliser un questionnement, se pencher sur certains aspects d'un cours, trouver une ressource plus pertinente, etc.

12.3. Les approches émiques et étiques en question

Les énonciations et les déclarations des enseignants sur leurs activités pédagogiques fournissent un matériau indispensable mais ne peuvent, à elles seules, témoigner d'une réalité objective des pratiques avec les étudiants durant les cours. Cette objectivité étant impossible à atteindre en raison de nos pré-acquis et de notre subjectivité, nous contournons l'écueil en nous appuyant sur la combinaison des approches émiques et étiques développées par le linguiste et anthropologue américain Kenneth Pike en 1954. Initialement élaborée pour distinguer la différence entre la perception interne des sons par le locuteur (l'émique) et les ondes acoustiques restituées par les appareils d'observation et de mesure (l'étique), il propose d'étendre cette démarche aux faits sociaux et culturels (De Sardan, 1989). Ainsi, dans l'étude des cultures et des comportements humains, ces deux approches complémentaires sont utilisées en anthropologie et dans les sciences sociales.

L'approche émique s'intéresse à la façon dont les membres d'une culture perçoivent et catégorisent leur propre réalité. Elle cherche à comprendre les représentations sociales à travers les discours exprimés et vise à reproduire fidèlement le point de vue des sujets étudiés, en respectant leurs propres concepts et systèmes de pensée, ce que De Sardan résume ainsi : « *L'attention méticuleuse portée aux discours et, plus largement, aux représentations des acteurs est au cœur de toute démarche émique, qui entend rendre compte du point de vue indigène* ». Il ajoute que l'émique peut renvoyer à une « *grammaire culturelle* » intériorisée et sous-jacente aux discours, postulant de structures cognitives associées à des façons de penser et d'agir spécifiques. Mais ces niveaux d'interprétation s'éloignent du fondement empirique de la démarche.

« *Les discours et représentations mentales des acteurs sociaux ne peuvent servir de base à une analyse rigoureuse des sociétés et des cultures. On ne peut croire personne sur parole, et encore moins « sur pensée ». En effet l'emic, c'est au fond ce qui se passe « dans la tête » des sujets, même s'il s'agit le plus souvent d'un registre de l'implicite ou de l'inconscient. Par contre le flux des comportements (behavior stream) est, lui, observable et mesurable. Alors que les paroles ne disent rien des pratiques, les pratiques quant à elles peuvent démentir les paroles* » (De Sardan, 1989).

L'approche étique utilise donc les catégories et interprétations de l'observateur extérieur, anthropologue, chercheur. « *Elle repose sur des observations externes indépendantes des significations portées par les acteurs et relève d'une observation quasi éthologique des comportements humains* » (De Sardan, 1989). Elle s'appuie sur des faits visibles et observables par tous, des concepts considérés comme généralisables, une perspective se voulant

culturellement neutre et s'exprime dans le langage savant des scientifiques. L'objectif est de limiter les biais ethnocentriques et d'appliquer des observations à différentes cultures.
Les deux approches sont complémentaires et se réfèrent à une double herméneutique, celle de « l'indigène », l'informateur, et celle du chercheur, le scientifique. Elles ont un statut cognitif différent et relèvent d'univers de sens distincts mais sans hiérarchie de valeur entre les discours. « *Les différences sont inévitables et normales car les objectifs, les ressources et les contraintes des deux positions sont inéluctablement différentes, et le discours de l'informateur n'est pas celui du chercheur* » (De Sardan, 1989). L'utilisation conjointe et réfléchie de ces deux perspectives permet une compréhension plus complète et nuancée des phénomènes culturels et sociaux, et dans le cas de notre recherche, des univers cognitifs et pratiques des enseignants du cycle de licence de la FACEF.
Parallèlement aux présupposés de la chercheuse précédemment abordés, De Sardan mentionne « *la présence (inévitable) de l'interprétation du chercheur au sein même des représentations émiques* », faisant référence aux biais cognitifs qui peuvent se manifester lors du recueil des données (*interprétation dans l'émique*) et durant le processus d'interprétations savantes et d'énoncés théoriques (*interprétation sur l'émique*).
Dans la perspective de confronter les données déclaratives recueillies lors des entretiens individuels, du registre de l'émique, et avec l'accord, parfois même à l'invitation des enseignants, sont donc prévues des observations de cours qui relèvent de l'étique.

12.4. Les observations de cours

Fréquemment utilisée dans la conduite d'études qualitatives en sociologie, l'observation directe est une méthode consistant à observer directement sur le terrain la situation sociale que l'on cherche à étudier. Elle permet de recueillir des données verbales, para-verbales et surtout non verbales, ces dernières participant significativement à la communication des enseignants vers les étudiants. Il s'agit de saisir les pratiques en temps réel, en observant ce que les enseignants font et disent, sans intervenir, dans la recherche de compréhension d'un phénomène à travers la description la plus fidèle possible de comportements, de situations et de faits. « *L'observation directe est aussi le seul moyen d'accéder à certaines pratiques : lorsque celles-ci ne viennent pas à la conscience des acteurs, sont trop difficiles à verbaliser ou au contraire, font l'objet de discours pré-construits visant au contrôle de la représentation de soi, voire lorsque ceux-ci ont le souci de dissimuler certaines pratiques* » (Arborio, 2007).
Alors que Cassignol & al (2022, p. 120) indique que « *la difficulté d'accès à ces pratiques est certainement un des axes « faibles » des recherches en pédagogie universitaire* », nous estimons que les observations des cours des enseignants interrogés sont essentielles à mener pour éclairer cet axe. Largement utilisée dans le contexte de l'enseignement scolaire, l'observation en situation de cours est plus rare dans l'enseignement supérieur (Jacquemart &

al., 2024). Combiné aux entretiens individuels dans lesquels les pratiques pédagogiques sont autodéclarées, nous considérons « *a priori qu'il y a un intérêt de connaissance à établir des constats d'abord fortement contextualisés, que l'observation d'interactions directes permet de comprendre des actions collectives et des processus sociaux, et que le sens vécu par les agents, tel qu'il se donne à voir dans la situation observée, joue un rôle dans ces processus* » (Arborio, 2007). Cette autrice travaille dans le contexte hospitalier, et les processus qu'elle décrit sont transposables dans l'univers de l'enseignement supérieur en tenant compte du type de cours, de la maturité du public étudiant et de l'expérience pédagogique des enseignants. Par ailleurs, Melin (2011) indique que « *la fécondité de l'usage de l'observation dépend, certes, d'abord de la distance critique à l'égard de ses propres jugements ou sentiments, ce qui suppose une forme d'émancipation par rapport à son milieu, mais aussi de la capacité de comprendre en finesse l'univers symbolique des catégories des personnes étudiées* ».

Aussi, il nous importe de procéder à ces observations directes avec le plein accord de neuf enseignants, sans instrument autre que notre grille d'analyse, au milieu des étudiants, sans interaction, afin de ne pas perturber le déroulement du cours. S'agissant d'observations objectivantes, il est ici question d'une technique non participante, c'est-à-dire non interventionniste ; nous ne posons pas de question pendant l'observation et optons pour un rôle passif. Nous adoptons ainsi une posture objectivante, laquelle « *est associée à un certain nombre d'exigences de validité, par exemple celle qui attend de celui qui est en posture « objectivante » (Bourdieu, 2003) de ne pas induire les comportements qu'il entend observer, ou les propos qu'il entend recueillir, ou encore celle qui voudrait que ce que la posture « objectivante » a permis de recueillir comme données soit utilisé honnêtement dans le travail de théorisation sociologique* » (Genard & Roca i Escoda, 2010).

Armée d'une grille préconstruite relativement ouverte composée d'items ou de critères de type temporels, chronologique, spatiaux, organisationnels ou encore dynamiques, nous centrons notre regard sur les comportements et les modalités interactionnelles entre l'enseignant et les étudiants pendant un cours. Les interactions entre les acteurs avant et après le cours sont également une source d'information à considérer.

« *L'enquête, par observation directe, peut se faire « à découvert » ou incognito* » (Arborio, 2007). Nous savons que notre présence est immédiatement repérée par les étudiants et, en accord avec l'enseignant observé, nous choisissons de nous présenter à eux dans les minutes précédant le cours, en déclinant notre identité, notre appartenance à la FACEF et la raison de notre présence dans la salle. Cela clarifie la situation et permet aux étudiants d'oublier notre installation parmi eux et de se concentrer sur le cours. Toutefois, ce poste d'observation donne un angle de vue spécifique, le leur, bien différent de ce qu'il serait si nous étions placée dans une position extérieure à leur espace, par exemple sur le côté de la salle.

12.5. Les groupes de parole

Nous souhaitons proposer aux enseignants interviewés et observés un temps de partage d'idées et d'expérience autour de l'objet « pratiques pédagogiques » qu'ils ont rarement le temps de discuter en réunion (les conseils d'enseignants et de licence abordent une multitude d'objets). Complétant les entretiens individuels et les observations, cette méthode qualitative nommée « focus group » ou « groupe de parole » est intégrée dans une perspective multi méthodologique. « *À la différence de l'observation, les focus groups permettent de centrer la conversation sur un sujet particulier. Contrairement aux entretiens, ils permettent au chercheur d'envisager l'expression d'idées au sein d'un contexte social précis (par exemple, une conversation entre collègues ou entre amis) et permettent ainsi de considérer les pratiques conversationnelles grâce auxquelles un sujet est discuté* » (Kitzinger & al., 2004). Les auteurs citent les travaux de Moscovici (1984) pour qui « *la formation d'idées, de croyances et d'opinions s'insère dans et par la communication* ». Les conversations nous renseignent ainsi sur les représentations construites par les protagonistes, le niveau de leur engagement dans l'objet de discussion et les préoccupations exprimées. Elles nous informent également sur ce que chacun dit de sa pratique et s'autorise à partager à d'autres enseignants appartenant à la même structure d'enseignement, c'est-à-dire jusqu'à quel point leurs propos semblent authentiques et transparents.

À l'endroit des enseignants, les objectifs envisagés sont de 1) partager des actions qu'ils considèrent comme utiles aux autres car efficaces dans le cadre de leurs cours, 2) questionner les collègues sur des actions qu'ils cherchent à mettre en œuvre et sur lesquelles ils butent et 3) collecter des actions auxquelles ils ne pensent pas afin de potentiellement les tester dans leur cours. Nous souhaitons rendre visible la diversité de leurs pratiques pédagogique afin qu'ils puissent y réfléchir rétrospectivement, s'en inspirer ou non, au choix et à la mesure de chacun.

Le recrutement des participants s'effectue via l'envoi d'un courriel, avec des propositions de dates et d'horaires sur lesquels se positionnent les enseignants, et indiquant l'objet des échanges. Dans ce même message, nous leur demandons de réfléchir à trois actions maximales qu'ils considèrent comme utiles aux autres, car efficaces dans le cadre de leurs cours, afin de les proposer aux collègues.

Parce que le présentiel est impossible à organiser en raison de l'éloignement géographique de certains enseignants, le groupe de discussion de trois enseignants se déroule en visioconférence. La dimension distancielle modifie la spontanéité des échanges, mais l'écoute est généralement plus attentive puisque la parole est donnée à une seule personne et que les apartés sont impossibles. Cela aide à la clarté de l'enregistrement puis à sa transcription ultérieure.

Nous organisons le temps d'échanges selon un protocole souple en démarrant par une rapide présentation des participants (ils se connaissent plus ou moins bien) et les cours qu'ils animent au sein de la FACEF, l'expression des préoccupations pédagogiques du moment et quelques mots sur les actions qu'ils souhaitent proposer aux collègues. Puis vient l'attribution de la parole à celui ou celle qui la souhaite et le démarrage des échanges. Notre rôle est de donner la garantie d'un espace protégé, confidentiel et de veiller à des temps de parole équitables entre participants. « *L'animateur encourage le groupe, l'anime mais il ne cherche pas à contrôler les questions soulevées. Il doit expliquer que l'objectif est que chacun parle aux autres et non à lui* » (Kitzinger & al., 2004). Nous sommes également attentifs aux contenus discutés afin d'atteindre au mieux les objectifs visés et de limiter, si possible, les disgressions « hors-sujet ». Compte tenu des intentions transformatives de cette recherche, nous ne souhaitons pas limiter les échanges à des discussions purement intellectuelles sur les opinions et les ressentis des uns et des autres sur l'objet « pratiques pédagogiques ». Nous aspirons à ce qu'ils profitent de ce temps volé à leur quotidien pour s'enrichir des pratiques des collègues, des pratiques questionnées et discutées avec le groupe.

Notre interrogation concerne le nombre de participants disponibles et volontaires pour ce temps de partage. Nous écartons l'option d'élargir l'invitation à d'autres qui n'ont pas été préalablement interviewés et observés en raison des relations spécifiques d'intérêt et de confiance mutuels nouées avec les neuf volontaires. Nous espérons réunir entre trois et cinq participants afin qu'une dynamique de conversation s'engage au bénéfice de tous.

12.6. Les échanges informels

Entre les rendez-vous convenus pour un entretien ou une observation, dont les conventions sont tout à fait acceptées par les enseignants qui s'y prêtent, se déroulent parfois des discussions informelles lors de rencontres fortuites au sein de la FACEF. Il ne s'agit pas de demande de conversation hors enregistrement mais l'exploitation d'opportunités qui se présentent au gré des emplois du temps et de la présence des acteurs dans les murs de la faculté. Dans un bureau, une salle de réunion ou un couloir, ces discussions renforcent notre proximité avec les enseignants du cycle de licence, favorisant une parole plus spontanée et moins filtrée. Cette transparence relationnelle peut permettre d'aborder des objets sensibles ou plus personnels qui seraient peu accessibles lors d'entretiens formels, enregistrés et transcrits. Ils rebondissent sur les thématiques précédemment abordées, en entretien formel ou lors de l'observation, et cette souplesse dans les échanges facilite l'émergence d'idées, la co-élaboration de nouveaux objets de travail, l'approfondissement de certains points qui peuvent faire évoluer la recherche vers de nouvelles questions et de nouvelles orientations. Pour les enseignants, ces opportunités d'échanges informels matérialisent une continuité dans l'accompagnement, et réactivent des préoccupations qu'ils ont pu laisser en suspens faute de

disponibilité pour y réfléchir posément. Par leur choix de l'objet abordé, ils mènent le jeu et orientent la conversation selon leur propre intérêt (Bruneteaux & Lanzarini, 1998). Ainsi, nous sommes sollicitée pour apprécier la narration de changements opérés dans les cours, donner un avis sur les futures modifications d'une activité proposée aux étudiants, ou encore répondre à la demande explicite d'une idée pour diversifier un cours dédié à la révision ; ce sont autant de preuves de l'importance et de l'impact de ces échanges pour l'enseignant qui les demande.

De notre part, ils traduisent une sollicitude envers les enseignants dans leur souhait de poursuivre une réflexion sur les situations rencontrées et leurs actes qui en découlent. Sans les enseignants, le recueil formel de données empiriques ne peut se réaliser, et ces discussions informelles sont l'occasion de resserrer les liens et d'affirmer une proximité relationnelle non feinte. L'accès aux espaces interstitiels de leur emploi du temps pour explorer, ensemble, un objet source de questionnements est une transaction à laquelle nous pensons qu'il est nécessaire répondre de la meilleure des manières, en leur apportant une écoute, une aide, un soutien, un conseil, et ce, quel que soit le moment de la journée. Ils nous permettent également d'enrichir la complexité et la profondeur des données précédemment recueillies de manière formelle. Ces interactions intègrent les perspectives subjectives des enseignants et donnent à voir une représentation plus complète de leur contexte personnel et professionnel.

Cependant, nous avons conscience que le caractère non standardisé des discussions informelles reste propre à chaque enseignant et relève de sa singularité. Elles traitent d'un contexte, d'une situation, d'une action et d'une réflexion spécifiques qui ne comportent pas nécessairement d'équivalence chez un autre enseignant. Elles s'inscrivent dans l'espace de l'accompagnement individuel qui n'a pas vocation à établir de comparaison entre les données recueillies auprès des autres enseignants.

Dans ces discussions informelles, la subjectivité des acteurs, enseignants et chercheuse, s'exprime pleinement, tout à leurs objectifs de co-construire une piste de travail, de résoudre un problème, d'investiguer d'une nouvelle idée. L'absence de cadre autorise ainsi une grande liberté d'expression tout autant que la difficulté à transcrire les échanges pour en garder trace et permettre la compréhension du cheminement.

12.7. L'entretien de retour d'expérience

Tout au long des différentes prises de données, nous constatons et gardons trace de l'évolution des représentations et potentiellement des pratiques pédagogiques, concrétisées par des témoignages, des questionnements, des remerciements, etc. Nous souhaitons cependant lui donner un caractère plus institutionnel et mesurer concrètement les effets de

l'accompagnement en procédant à un entretien de retour d'expérience, ou retex en langage abrégé. Envisagé comme une conversation destinée à recenser et expliquer ce qui a changé dans les représentations et les pratiques pédagogiques depuis le début de l'accompagnement, cet entretien est à considérer au sein d'un modèle d'évaluation communément appliqué en formation professionnelle et dans le milieu éducatif, celui de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) qui, dans une démarche de formation et d'apprentissage, propose quatre niveaux d'impact (Gaudreau et al., 2021). Nous adaptons ce modèle au contexte et aux objectifs de notre recherche.

- Le premier niveau fait référence à la satisfaction globale et spécifique des apprenants. Y être vigilante nous permet de saisir la motivation et l'intérêt des enseignants à s'engager et poursuivre l'accompagnement qui, tout en leur apportant un soutien dans leurs questionnements, consomme du temps dans leur agenda.
- Le deuxième niveau vise la mesure des apprentissages effectués par les enseignants, selon nous, perceptibles lors de nos échanges formels et informels durant lesquels les questions et les reformulations éclairent les prises de conscience mutuelles sur les problématiques étudiées.
- Le troisième niveau relève de l'application et du transfert, en contexte de cours, des connaissances et des habiletés partagées durant l'accompagnement. Quelles sont les modifications de réflexion, de comportement et d'action opérées à la suite d'un échange ? Qu'est-ce que celui-ci a déclenché chez l'enseignant ?
- Le quatrième niveau prévoit d'évaluer les retombées de l'évolution des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants sur les pratiques d'apprentissage des étudiants et leurs résultats aux examens académiques. Dans le cadre de notre recherche, nous ne disposons pas des moyens nécessaires pour mesurer l'impact des modifications de pratiques pédagogiques des enseignants sur les performances des étudiants. Une telle évaluation exigerait la mise en place d'une étude randomisée, conduite sur une période d'une à deux années, afin de garantir des résultats fiables et scientifiquement exploitables.

Ce modèle simple et hiérarchique comporte des lacunes et des limites, notamment en raison de la multiplicité des variables à prendre en compte pour établir le niveau de transfert des connaissances en pratiques concrètes, d'efficacité des pratiques transférées en contexte d'exercice et, ajouté par certains travaux de recherche, du rapport coût-bénéfice d'un tel dispositif d'accompagnement. Il constitue cependant une échelle de référence utile pour comprendre les changements opérés par enseignants accompagnés, précisément sur les trois premiers niveaux. Ces changements sont, cependant, tous singuliers, propres au déplacement professionnel spécifique de chacun et conséquemment, nous traitons les données issues des entretiens de retour d'expérience uniquement dans le cadre des études de cas.

12.8. L'étude de cas

Proposé aux enseignants et saisi par cinq d'entre eux, notre accompagnement se déploie en fonction de leurs souhaits dans la visée d'une compréhension et d'une élucidation de leurs pratiques, tant pour eux-mêmes que pour nous. Ainsi, nous nous sollicitons mutuellement pour, tantôt réfléchir ensemble sur une question posée par l'enseignant qui donne ensuite lieu à des échanges informels, tantôt prévoir une rencontre dans l'agenda afin que l'enseignant participe aux prises de données empiriques de notre recherche. Cet accompagnement individuel diachronique fonde, pour chaque enseignant, l'étude de cas de son cheminement réflexif et actionnel dans l'exercice de sa mission d'enseignement.

En 1989, Yin (cité par Albarello, 2022) définit l'étude de cas comme une « *recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain dans un contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte n'apparaissent pas clairement, et dans laquelle on mobilise des sources empiriques multiples* ». Albero (2010, cité par Albarello, 2022) ajoute à cette définition le fait d'être une « *méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier* ».

Dans notre recherche, l'accompagnement des enseignants et l'étude de cas inductive de chacun d'eux se complètent avantageusement pour « *décrire un phénomène, à en développer une visée compréhensive et conceptualisée à partir des perceptions actions, interactions et processus des différents acteurs en présence (interprétativisme) ou à générer une nouvelle théorie à partir d'observations et de descriptions obtenues sur le terrain (constructivisme) »* (Prévost & Roy, 2012, p. 70). Nous nous enracinons dans des pratiques contextualisées pour développer notre analyse. Sans poser de cadre conceptuel définitif et rigide, nous nous référons néanmoins à un ensemble de concepts liés à notre recherche permettant d'orienter notre perception, notre compréhension, nos inférences, et ainsi approfondir notre analyse des phénomènes concernés pour en faire émerger une configuration. S'appuyant sur la singularité de chaque enseignant, l'étude de cas enrichit et précise des concepts identifiés lors des précédentes prises de données, avec des nuances, des inflexions, des spécificités, des divergences et, potentiellement, faire émerger des concepts sous-jacents jusqu'alors non détectés.

Avec six enseignants constituant un échantillon de convenance non représentatif de l'ensemble de l'équipe éducative et motivés prioritairement par leur intérêt professionnel, nous nous situons dans une étude multi-cas qui, en principe, ne peut donner lieu qu'à des études de cas exploratoires. Cependant, en procédant à « *la description en profondeur du cas*

et de son contexte, l'agrégation des données en catégories, l'interprétation directe d'instances particulières puis reconstruction de façon plus significative, le dégagement de patrons ou configurations (pattern) ou d'énoncés et la transférabilité des résultats (leçons tirées du cas) » (Creswell, 2003, cité par Prévost & Roy, 2012, p. 72), nous souhaitons explorer, comprendre et analyser les résultats dans la perspective de faire émerger les facteurs significatifs du cheminement de chaque enseignant durant la période d'accompagnement.

12.9. Considérations éthiques et limites de la recherche

Les entretiens informels qui se sont déroulés préalablement à notre entrée officielle en recherche nous apprennent que notre objet de travail est hautement sensible dans une institution qui, traditionnellement, valorise avant tout la mission de recherche et les publications scientifiques. La qualité de l'enseignement est abordée à l'aune des résultats académiques des étudiants, et les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants ne semblent pas d'un intérêt suffisant pour faire l'objet de réunions de travail et d'échanges dédiées. Naviguant entre la méfiance des uns et la confiance des autres, et tout en étant soutenue par le décanat, nous comprenons que la prudence est de mise à tous les niveaux et à toutes les étapes de la recherche, et qu'il est essentiel que les acteurs concernés perçoivent notre posture d'exploration et de compréhension de leur réalité avant toute autre considération. L'humain est au centre de notre thèse et nous veillons à respecter les principes édictés dans le Code de conduite européen pour l'intégrité en recherche[47], à savoir la fiabilité, l'honnêteté, le respect et la responsabilité.

La fiabilité vise à garantir la qualité de la recherche qui transparaît dans la conception, la méthodologie, l'analyse et l'utilisation des ressources. Notre honnêteté consiste à élaborer, entreprendre, évaluer, déclarer et faire connaître la recherche d'une manière transparente, juste, complète et objective. Par la réflexion ainsi que le choix de notre langage et de nos actions, nous manifestons le respect envers les collègues, les participants à la recherche, la société, les écosystèmes, l'héritage culturel et l'environnement dans lequel se déroule notre recherche. Enfin, nous assumons notre responsabilité pour les activités de recherche, de l'idée à la publication ainsi que pour les implications plus générales de la recherche.

Par ailleurs, nous veillons à obtenir le consentement éclairé des enseignants volontaires pour collaborer à notre recherche et à préserver leur anonymat et la confidentialité au sein d'un lieu de recherche dûment identifié, en supprimant toute information ou indice pouvant dévoiler l'identité des répondants. Avec leur accord préalable et formalisé, les entretiens individuels et les échanges du groupe de discussion sont enregistrés et traités de manière

[47] https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/01/FR_ALLEA_Code_de_conduite_europeen_pour_lintegrite_en_recherche.pdf

scientifique dans le respect du RGPD (en vigueur depuis le 25 mai 2018) et de la Loi « Informatique et Libertés » du 6 janvier 1978 modifiée en 2004. Notre travail de recherche est toutefois artisanal dans le sens où, réalisé avec des outils numériques, la collecte des données empiriques est traitée sans utiliser de logiciel spécifique. Toutes les prises de données sont une expérience relationnelle et sources de conversations porteuses de sens qui font l'objet d'une transcription fidèle. Celle-ci constitue le matériau-support des six étapes de la théorisation ancrée décrites dans le chapitre 11.

Nous avons conscience que notre recherche comporte des limites quant à la prise de données empiriques. Celles-ci ne proviennent que d'un nombre restreint d'enseignants volontaires qui ont manifesté leur intérêt à y collaborer, et qui expriment leur subjectivité sur l'objet considéré ainsi que leur intérêt personnel à être accompagnés dans leurs questionnements personnels. Leurs représentations et leurs pratiques ne sont pas généralisables à l'ensemble de la communauté enseignante de la FACEF et il nous revient d'en mesurer la partialité tout en identifiant les éléments récurrents intéressants pour le dévoilement et l'explicitation des pratiques. D'autres recherches pourront enrichir cette thématique afin de participer au développement professionnel pédagogique des enseignants universitaires.

CONCLUSION DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE

À la conjonction d'une orientation politique publique attachée à la progression de la qualité de l'enseignement universitaire et de la volonté décanale de faire connaitre l'activité pédagogique des enseignants de la FACEF, nous mettons à profit cet alignement des planètes pour engager une recherche doctorale menée avec les acteurs concernés. La nature spécifique du contexte professionnel et institutionnel ainsi que notre intention de mener une recherche exploratoire pour comprendre et expliciter les implicites du métier d'enseignant universitaire inscrivent notre thèse dans un paradigme constructiviste de recherche de faisabilité à forte orientation praxéologique dans une visée d'intelligibilité. Aussi, nous adoptons l'approche qualitative pour l'ensemble de notre recherche, le faible nombre d'enseignants y collaborant ne permettant pas de les considérer comme un échantillon représentatif de l'ensemble de l'équipe enseignante du cycle de licence de la FACEF. Nous portons par ailleurs une vigilance certaine à l'adoption d'une posture d'écoute et à une attitude d'ouverture envers les informations recueillies auprès des enseignants que nous proposons d'accompagner tout au long de la recherche. Nos présupposés doivent en effet être mis de côté pour accueillir tous les cas de figure.

La collecte du corpus de données empiriques s'échelonne tout au long de notre recherche, simultanément enrichie par une lecture continuée de la littérature scientifique. Les données empiriques fournissent le matériau d'analyse par théorisation ancrée que nous préférons à l'émission d'hypothèses éloignées de la réalité des acteurs et susceptibles de générer chez eux des confusions. La démarche de collecte des données empirique, allant du général au plus précis, dans une logique d'entonnoir, nous donne accès à des informations qui se complètent et s'affinent progressivement, traduisant notre cheminement conjoint à celui des enseignants, dans une collaboration marquée du sceau de la confiance. La présentation des caractéristiques de chaque méthode donne à voir l'opérationnalisation de la recherche dans le respect des règles éthiques en vigueur.

Dans la partie suivante, nous présentons les résultats et analyses successifs réalisés à partir des différentes prises de données empiriques.

PARTIE 3 – UNE RECHERCHE EN MARCHE : DE LA PRISE DE DONNÉES AUX RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

INTRODUCTION

Cette partie présente les résultats des prises de données successives réalisées entre octobre 2022 et mars 2025, constituant le matériau sur lequel s'appuie notre recherche collaborative. Les enseignants qui y participent sont partie prenante du processus d'exploration de leurs représentations et de leurs pratiques pédagogiques, donnant accès conjointement à leur activité cognitive et à leurs gestes professionnels observables en situation de cours. Durant le temps de la recherche, certains souhaitent également être accompagnés dans une visée délibérée de réflexion et de raisonnement relatifs à une possible évolution de leurs pratiques.

Nous présentons en premier lieu, dans le chapitre 13, la démarche de recherche visant à composer, dans une logique d'entonnoir, un corpus partant d'informations générales vers des données de plus en plus précises. Sont associés à chaque collecte de données les informations contextuelles, la méthode employée, la présentation des résultats ainsi que leur analyse et le croisement avec des données complémentaires. À la fin de ce chapitre, nous estimons intéressant d'exposer les résultats d'une enquête menées auprès des étudiants des trois niveaux de licence car explorer leurs pratiques d'études et leur expérience universitaire complète utilement les informations les concernant énoncées par les enseignants.

Le chapitre 14 se concentre sur la description de l'accompagnement, durant trois années, de six enseignants et l'analyse de chacun de leur cas, dans la perspective de suivre leur cheminement professionnel dans leur mission d'enseignement. Par une pluralité de prises de données dans une proximité relationnelle singulière, ces enseignants nous permettent de réaliser une étude diachronique éclairante pour notre recherche.

CHAPITRE 13. PRISES DE DONNÉES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES : CONTEXTES, TRAITEMENTS DES DONNÉES, RÉSULTATS ET ANALYSES

13. Le questionnaire exploratoire

Introduction

À la suite de la présentation de notre recherche lors de la rentrée facultaire mi-septembre 2022, un questionnaire exploratoire est administré mi-septembre 2022 afin de réaliser un recueil des représentations, des convictions et des pratiques déclarées concernant l'enseignement et la pédagogie universitaire mise en œuvre (annexe 4). Nous proposons également aux répondants d'indiquer des coordonnées de contact dans la perspective de collaborer ensuite à la recherche ou bien de rester anonyme. Cet anonymat est garanti par le logiciel libre d'enquête et de sondage LimeSurvey que la Direction des Services Informatiques et Numériques (DSIN) de l'ICP administre sur son serveur pour l'ensemble des enquêtes institutionnelles. Dans ce chapitre, nous présentons ainsi les résultats de la première prise de données empiriques qui constituera le terrain d'enquête et d'accompagnement de notre recherche.

13.1.1. Données contextuelles

Le questionnaire comporte vingt-deux questions, cinq concernent les variables sociodémographiques des répondants, sept sont relatives au contexte institutionnel d'enseignement et neuf informent sur les opinions et les représentations des enseignants, ces dernières demandant un temps de réflexion plus conséquent. Préalablement à l'envoi du questionnaire, la formulation des questions est soumise à l'examen de deux enseignantes qui proposent des modifications pour les rendre plus concises tout en restant explicites.

Associé à un court message d'explication que nous rédigeons, le lien de connexion est adressé par le secrétariat du cycle de licence à l'équipe des soixante enseignants. Durant les jours qui suivent l'envoi de l'invitation, l'application LimeSurvey recense un nombre élevé de connexions non validées par abandon du processus de réponse et six réponses complètes, plus ou moins longues et détaillées. Nous présumons que l'intention de répondre est potentiellement présente mais que le nombre de questions et/ou leur caractère réflexif décourage les répondants. L'expiration de la session après soixante minutes de connexion est également susceptible d'invalider certains questionnaires partiellement ou totalement complétés, obligeant les répondants à tout reprendre depuis le début. Cette limitation technique est corrigée mi-octobre par la DSIN et nous demandons au secrétariat du cycle de licence de renvoyer le message et le lien vers le questionnaire. Douze réponses complètes sont envoyées

par les répondants. Ce désagrément nous alerte sur les aléas techniques qui peuvent décourager les bonnes volontés.

Douze personnes répondent donc finalement au questionnaire, parmi lesquelles onze indiquent leurs coordonnées, signifiant leur souhait de participer aux étapes suivantes de notre recherche. Les profils sont variés et la composition du groupe est la suivante : quatre Maitres de conférences, un enseignant (docteur) intégré, sept enseignants vacataires (docteurs, doctorants et professionnels extérieurs). Cinq enseignants n'enseignent qu'en licence, les autres enseignent dans d'autres cycles (master, doctorat). Pour sept d'entre eux, l'enseignement est leur principale activité. Tous sont chargés de cours magistraux et certains assurent également des TD (pas de TP). Les cours distanciels synchrones et asynchrones font partie de leurs modalités de cours. Le nombre d'étudiants en cours est compris entre 25 pour les TD et 100 à 120 pour les CM.

13.1.2. Traitement des données empiriques

Les données recueillies dans le questionnaire administré par l'application LimeSurvey sont, tout d'abord, importées dans notre ordinateur sous la forme d'un tableau Excel, lequel constitue la source primaire que nous convertissons en texte pour la rendre plus maniable. Les données relatives aux variables sociodémographiques des répondants et à leur contexte institutionnel d'enseignement sont rassemblées pour être juxtaposées. Les neuf colonnes de données relatives aux opinions, représentations et récits des enseignants sont visuellement organisées afin de permettre une lecture horizontale et verticale des réponses.

La lecture horizontale nous fait accéder à des éléments caractérisant le répondant, fournissant des informations sur ses préférences, ses habitudes, ses logiques d'action. Les réponses se complètent ou se répètent de manière cohérente. Au-delà de nos précédentes interactions avec les enseignants, les réponses à un questionnaire dédié sur un objet d'étude spécifique constituent la première étape d'une *rencontre* qui, en toute logique, est destinée à se poursuivre dans une relation continuellement en construction.

Dans un format thématique, l'organisation verticale des réponses rend possible l'examen approfondi de chacune, l'accès à la diversité des récits répondant à une même question et leur mise en perspective par la conduite d'une micro-analyse ligne à ligne. Cette stratégie exploratoire consiste en une immersion dans le matériau à travers plusieurs lectures, en s'arrêtant sur les mots et les phrases, et ainsi mettre à distance nos présupposés afin de maximiser l'ouverture de pistes et l'ouverture d'esprit (Lejeune, 2021). Nous annotons les lignes de manière descriptive par des mots-clés et des phrases-clés et constituons un codage ouvert du matériau. Nous rédigeons ensuite une synthèse de ce qui émerge de cet examen immersif. Une illustration est proposée ci-dessous.

Que souhaitez-vous atteindre lorsque vous enseignez ?	
Les objectifs que je me suis fixés, en lien avec les contenus et la manière dont les connaissances sont construites par les élèves.	Objectifs de l'enseignant Connaissances construites
Je souhaite instaurer un climat de classe bienveillant où chacun se sent valorisé, une relation de confiance entre enseignant et étudiants mais aussi chez les étudiants entre eux. Tout simplement parce que nous sommes en sciences de l'éducation, j'aimerais qu'il y ait plus de confiance dans les établissements scolaire et plus de bienveillance. La meilleure façon pour moi de transmettre ces valeurs à mes étudiants est tout d'abord d'en témoigner, au quotidien, pour qu'ils puissent s'en inspirer et les reproduire dans leurs futures pratiques professionnelles.	Climat bienveillant Confiance mutuelle Congruence entre valeurs et actions Exemplarité et homomorphisme des cours
Qu'ils aient plaisir, qu'ils comprennent les concepts et sachent les mettre en pratique	Plaisir, concepts Pratique
Avoir semé des graines qui permettront aux étudiant.es d'être acteurs/trices, auteur.es, créateurs/truces, artisans, et artistes de leur vie.	Semeur de réflexivité et de conscience du choix de vie
Viser les apprentissages et le développement de l'étudiant	Apprentissage et développement étudiant
Qu'à l'issue du cours, les étudiants ressortent avec une plus-value cognitive.	Valorisation cognitive
Une participation active des étudiants, un engagement actif de leur part mais aussi une bonne compréhension théorique qui fait écho à leur pratique de terrain.	Participation, engagement Compréhension théorique Pratiques de terrain
Idéalement que l'étudiant s'approprie le cours et puisse le prolonger par sa réflexion et ses recherches. Les objectifs sont différents selon les types d'enseignement. La question est "en quoi ma discipline de sociologie peut leur être utile dans le cadre d'un cursus de l'éducation". En quoi c'est intéressant pour eux, que vont-ils en faire (comme en formation continue), en licence la notion d'utilité est plus lointaine et c'est utile pour la culture générale. Le cours des humanités numériques avec des perspectives générales au niveau de la société.	Appropriation du cours Réflexion et recherches Diversité des objectifs Utilité des savoirs pour le métier Utilisation des savoirs Culture générale
La petite étincelle qui éveillera la curiosité chez l'étudiant, lui permettra de dépasser ses idées reçues, ses résistances pour se saisir notamment de la richesse et la densité des enseignements en psychologie et psychanalyse. Ces avancées et ses nouvelles connaissances lui permettant d'avancer, d'ajuster son comportement, son discours avec l'enfant (lorsqu'il est en stage par exemple). Intelligence, intuition et humilité sont essentielles dans les métiers de l'éducation et la formation	Compréhension des enjeux Curiosité Dépasser les résistances Richesse Nouvelles connaissances Ajustement comportement Valeurs essentielles

Tableau n° 2 : extrait des réponses au questionnaire, annotées ligne à ligne

Dans un souci de transparence auprès des enseignants et d'attention à la confiance établie, nous leur adressons un diaporama de synthèse (annexe 5) récapitulant les principales thématiques identifiées lors de cette première prise de données empiriques.

13.1.3. Résultats qualitatifs

Illustrée par des verbatims significatifs issus de différents répondants et notés en italique, nous présentons ci-dessous la synthèse des réponses aux neuf questions relatives aux opinions et aux représentations des enseignants sur leur enseignement au sein de la FACEF.

Question 1 : Qu'est-ce qui est fondamentalement important pour vous en tant qu'enseignant.e universitaire ?

Dans les intentions pédagogiques déclarées, le mot transmettre est mentionné à plusieurs reprises, ce qui traduit une préoccupation partagée de la transmission des savoirs et de la culture du métier.

- *Transmettre et être en interaction.*
- *Transmettre un savoir en accord avec les pratiques de terrain (pour que les étudiants puissent en faire quelque chose dans la ""pratique"" de leur stage et de leur futur métier). Participer à l'élaboration de l'esprit critique des étudiants.*
- *La transmission des savoirs et des méthodes.*

La seconde préoccupation concerne les méthodes d'enseignement favorisant une relation de qualité avec les étudiants, afin de faciliter et maintenir leur engagement, leur attention, leur persévérance et de les aider à développer leur réflexivité et leur esprit critique.

- *Contenus : garder en tête les objectifs du référentiel du niveau d'enseignement, aider les étudiants à développer un regard distancié et critique, réflexion sur la construction du savoir indépendamment du contenu.*
- *Varier les modalités de travail, intégrer de la diversité dans les enseignements.*
- *Donner des consignes claires pour ne pas perdre les étudiants moins présocialisés à l'université. Donner envie de découvrir. Transmettre des méthodes.*

Les efforts des enseignants semblent récurrents pour construire une dynamique d'apprentissage sans que ce mot soit formulé. L'effort de centration vers l'étudiant est manifeste et volontaire, elle est déclarée comme une intention et une pratique mais ne semble pas correspondre à un concept connu des enseignants.

Est également indiquée la liberté pédagogique d'élaboration des cours puisque, lorsqu'ils sont attribués à des enseignants-chercheurs, leur contenu se rapporte aux travaux de recherche propres de l'enseignant ainsi qu'à ceux de sa communauté disciplinaire.

- *La base est d'être enseignant et chercheur, l'idéal c'est que les recherches enrichissent les enseignements, en école les savoirs sont existants, en université les contenus sont construits par les chercheurs, idéalement des savoirs nouveaux voire co-construits avec les étudiants. Cela arrive en accompagnant les doctorants et cela peut arriver avec des mémoires de grande qualité. Ex. Production de 35 entretiens avec les étudiants de licence d'une promotion a permis de produire un article scientifique.*

Question 2 : Que souhaitez-vous atteindre lorsque vous enseignez ?

Les réponses expriment majoritairement et explicitement une centration des objectifs pédagogiques vers la qualité de l'apprentissage des étudiants, le maintien de leur engagement et de leur persévérance dans le travail à fournir pour s'approprier les savoirs et les méthodes.

- *Idéalement que l'étudiant s'approprie le cours et puisse le prolonger par sa réflexion et ses recherches.*
- *Qu'à l'issue du cours, les étudiants ressortent avec une plus-value cognitive.*
- *Viser les apprentissages et le développement de l'étudiant.*

Est également mentionnée l'utilité des savoirs et méthodes transmises. Les enseignants cherchent à mettre en œuvre un climat de bienveillance, des valeurs et des pratiques réflexives propres aux métiers d'éducateurs qu'eux-mêmes considèrent comme essentielles.

- *Je souhaite instaurer un climat de classe bienveillant où chacun se sent valorisé, une relation de confiance entre enseignant et étudiants mais aussi chez les étudiants entre eux.*

Alors que le cursus de licence rassemble plutôt des cours de culture générale, les répondants indiquent une préoccupation vers l'utilisation par les étudiants des savoirs et techniques dans leurs pratiques futures.

- *Les objectifs sont différents selon les types d'enseignement. La question est "en quoi ma discipline de … peut leur être utile dans le cadre d'un cursus de l'éducation". En quoi c'est intéressant pour eux, que vont-ils en faire (comme en formation continue) ? En licence la notion d'utilité est plus lointaine et c'est utile pour la culture générale.*
- *Qu'ils aient plaisir, qu'ils comprennent les concepts et sachent les mettre en pratique.*
- *Une participation active des étudiants, un engagement actif de leur part mais aussi une bonne compréhension théorique qui fait écho à leur pratique de terrain.*
- *Atteindre les objectifs fixés par le référentiel et développer le regard distancié et critique (pratique du carnet d'étonnement).*

Le mot transmission n'est pas mentionné et les objectifs indiqués expriment le pragmatisme et l'adaptation aux apprentissage nécessaires aux étudiants.

Question 3 : Quelle est l'organisation-type de vos cours ?

Les réponses nous renseignent sur les représentations pédagogiques en actes.

- *Il s'agit de partir d'une situation, d'une question, afin de déplier des éléments de cours (documents de cours mis à disposition en ligne ; avant ou après le cours en présentiel) et d'amener les étudiants à réagir, problématiser, rendre compte de manière critique du fonctionnement et des limites des outils conceptuels proposés, dans la variété des contextes éducatifs dont ils ont connaissance (parfois l'expérience).*

Les enseignants expriment une grande attention à alterner les modalités transmissives et participatives afin de déclencher puis maintenir l'attention et l'engagement des étudiants dans les cours. Ils sont ainsi souvent partie prenante et co-constructeurs du cours grâce à leur expérience et à leur réflexivité. Les mises en situation (avant ou/et pendant ou/et après) jouent un rôle important.

- *"Squelette" du cours et idées essentielles projetés sur Power Point. Puis ""co-construction"" du cours ensemble, en fonction de leurs retours et de leur participation (où quelque part je les "guide" vers la réflexion).*
- *Avant de démarrer une formation, temps d'ancrage dans le cours pour mobiliser les représentations et les connaissances sur un sujet. Une lecture questionnante sur la notion, ensuite le point un peu magistral à partir de la lecture guidée et enfin des travaux de groupe. Peu de délégation de cours à l'extérieur. Prétexte pour aborder d'autres ressources, travailler la recherche documentaire.*

Dans quelques cas, les pratiques évaluatives sont créatives et témoignent d'une volonté de faire émerger les compétences des étudiants. Leur nombre parfois élevé en CM ne constitue visiblement pas une limite à la collaboration et aux échanges mutuels malgré les contraintes (ex. : micro vissé). Le numérique transparaît dans quelques phrases et traduit le niveau de maitrise de l'enseignant.

- *CM : Tour de table. Présentation théorique avec interruptions régulières pour les questions ou objections.*
- *Je suis limitée par la trop grande présence du distanciel dans mes cours (en particulier en TD). Il y a une part de cours "magistral" brève mais qui pose les bases de mon objet d'étude. Je cherche le plus possible d'exemples concrets. Dès que possible je recherche à faire participer les étudiants (prise de parole, travail décloisonné, dans et hors de la salle, présentations, témoignages...tout ce qui peut impliquer les étudiants et les rendre acteurs...même en format CM dans un amphi avec un micro vissé sur le bureau et 120 étudiants.*
- *Si c'est en présentiel, j'essaie que tout se déroule pendant le cours et que tout tienne dans les séances. Articulation d'apport de contenu sans dépenser les 45 min d'une traite et des moments de mise en activité individuelle ou en petits groupes de 3 avec partage en plénière. Souvent, une micro-évaluation à la fin de chaque cours pour coller à l'évaluation par compétences. Evaluation rendue possible par Moodle. ENT beaucoup utilisé pour compléter le cours par des ressources et lieu pour rendre les productions dans le forum plutôt que sur un espace de dépôt de devoirs.*

Les enseignants mentionnent un travail des étudiants presque exclusivement réalisé en cours présentiel ; les travaux demandés hors-présentiel sont limitées à de la prise de connaissance de ressources et aux compléments apportés par les étudiants.

Question 4 : Quelle(s) approche(s) - c'est à dire la façon de faire les choses - privilégiez-vous dans vos cours ?

Quel que soit le format du cours, les modalités participatives, interactives et flexibles articulées avec des apports théoriques progressifs sont majoritairement déclarées être privilégiées afin de susciter l'engagement, la réflexion et l'activité productive des étudiants.

- *"Participative" essentiellement, en partant d'exemples concrets, et de la théorie par petites touches.*
- *Exercice pratico-pratique, débats dans le cadre de forum de discussion et interaction.*
- *L'enjeu est d'impliquer les étudiants à partir d'un cours qui leur impose une forme de participation minimum, un engagement réflexif.*

La classe inversée est citée ainsi que la différentiation pédagogique pour s'adapter à l'hétérogénéité du groupe.

- *Un maximum d'interactions. Parfois des classes inversées.*
- *Présence animée (humour et fantaisie si pas trop fatiguée...) et accrochage de leur attention avec des anecdotes ou des situations cliniques issues de ma pratique professionnelle de ….*
- *Plutôt du travail collaboratif à plusieurs échelles pour ne pas les mettre en concurrence les uns avec les autres.*

Alors qu'ils proposent des tâches d'apprentissage très diverses, les modes d'engagement cognitif associés à ces tâches d'apprentissage, de la plus passive à la plus créative, ne semblent pas être conceptualisés par les enseignants. Les temps métacognitifs de structuration des connaissances en fin de séquence avec les étudiants ne sont pas indiqués non plus.

Question 5 : En dehors de Moodle, utilisez-vous le numérique dans vos cours (diaporama, ressources audio et vidéo, applications, etc.) ?

En complément de la question précédente, l'utilisation du LMS (Moodle) et d'outils numériques complémentaires est exprimée avec les limites de compétence propres à chacun.

- *Toujours, sous différentes formes. J'utilise souvent la vidéo comme élément servant à une mise en problématisation de phénomènes éducatifs.*
- *Les supports que j'utilise le plus souvent sont les articles scientifiques en ligne, les séquences filmiques pédagogiques et les supports power point pour chaque séance. Mais, il m'arrive aussi d'utiliser quelques applications comme Wooclap et Kahoot qui ont beaucoup de succès auprès des étudiants et rendent le cours plus interactif.*
- *Diapo Power Point, Podcasts, Texte PDF, Vidéos*
- *La visioconférence pour du synchrone, des vidéos, des ressources numériques diverses, mais finalement pas tant d'outils différents car Moodle est déjà complet. Parfois les étudiants testent des outils pour expérimenter et réfléchir sur leur utilisation, les faire se questionner. Je ne suis pas vraiment geek en cours.*

- *Oui, tout selon les contraintes des salles, au moins un objet numérique dans les cours. Demande de BYOD aux étudiants (téléphone, ordi, tablette)*

En complétant l'oralité de l'enseignant par des média visuels figées ou animés, le numérique permet de varier les modalités d'apprentissage et potentiellement d'augmenter l'engagement des étudiants en cours et leur motivation à réaliser le travail personnel demandé.

Question 6 : Quelle stratégie, organisation ou méthode mettez-vous en œuvre pour faire évoluer vos cours ?

Trois sources cohabitent pour questionner le contenu et les modalités pédagogiques des cours et les faire évoluer d'un semestre ou d'une année à l'autre :

- Les propres recherches de l'enseignant sur les objets de travail des cours
- Des sources extérieures comme la recherche et la vérification de ressources documentaires à jour et l'état de la recherche scientifique (publications scientifiques, colloques, vidéos professionnelles, etc.)
- Des informations issues des réactions des étudiants sur leur réflexions, leur compréhension, leur appropriation des cours et leurs difficultés que les enseignants notent pour ajuster leurs futures activités
    - *Surtout par des lectures, je me réfère à ce qui existe ailleurs, les travaux du CNESCO qui comporte des recommandations claires et étayées, côté recherche et retour d'expérience pratique. Evolution pas à pas pour m'approprier les ressources.*
    - *Actualisation en fonction de mes lectures, de mes préoccupations et de l'avancée de la recherche, en fonction des réactions des étudiants et d'une forme d'évaluation liée à la manière dont ils ont investi le cours et construit leurs connaissances.*
    - *Je revois toujours mon cours d'une année sur l'autre. Je vérifie les articles et autres ressources disponibles.*
    - *Alternance entre théorie et pratique, puis des échanges nourris dans les deux sens (quand je sens que je les "perds", je me le note pour ne pas reproduire cela avec un autre groupe et essayer d'aborder la notion sous un autre angle).*
    - *Appui sur les expériences des années passées : ce qui a fonctionné, a accroché leur intérêt, les a fait progresser ..ou pas.*

Question 7 : Si c'est le cas, comment associez-vous les étudiants à l'évolution de vos cours ?

Les réponses montrent une diversité de pratiques pour inclure les étudiants dans la réflexion sur le déroulement et l'évolution des cours. Ils sont visiblement sollicités pour co-construire le cours, apporter des contributions au niveau de leur expérience et de leur esprit critique et parfois un questionnaire d'évaluation plus ou moins formalisé. Leurs échanges et débats en

présentiel et à distance font partie des ressources des enseignants pour nourrir les cours ainsi qu'ajuster le plan, les objets et les modalités pédagogiques.

- *Parfois ce sont les étudiants qui font le cours, à travers le choix des thématiques qu'ils proposent (et que je prends en charge au niveau des contenus et situations que je propose), à travers leur implication dans le cadre d'exposés ou de débats critiques sur un texte, une vidéo, une situation. Ils font même parfois leur propre QCM (quand l'enseignement s'y prête en complément d'autres formes d'évaluation), ce qui permet une initiation à la méthodologie de la recherche et me permet de réguler les enseignements en ayant un retour sur certains problèmes de compréhension ou certaines imprécisions.*
- *En échangeant avec eux.*
- *En les impliquant.*
- *Par le biais de leur questionnement.*
- *En sollicitant leur participation, leur avis, leur expérience, etc.*
- *Travaux de groupe où ils se transforment eux-mêmes en enseignants en transmettant aux autres ce qu'ils ont compris d'un article, d'une problématique...*
- *Je fais des petits questionnaires aux étudiants sur Google Form pour recueillir l'évaluation des modalités, les supports, le rythme, la compréhension, etc.*

Question 8 : Quels sont les éléments aidants dans la préparation et l'animation de vos cours ?

Les réponses montrent que les enseignants observent les étudiants agir et réagir et s'intéressent à leurs comportements pour mieux cerner leurs attentes.

- *Une bonne connaissance du public (représentations, attentes, comportement...) et des conditions d'enseignement (salle, espace, effectif des étudiants...). Une bonne connaissance des objets enseignés et des rapports des étudiants à ces objets.*
- *La participation des étudiants. J'ai besoin de m'appuyer sur leurs parcours, leurs réactions, ou réflexions. J'ai besoin qu'ils m'apportent des éléments et qu'on réfléchisse ensemble.*
- *Leurs sourires, présence active et dynamique, liberté de poser toutes les questions qu'ils veulent.*
- *La confiance des responsables de licence m'aide dans la préparation des cours ainsi que le fait que je travaille sur le terrain en dehors des heures d'enseignement : je peux donc apporter du concret à la théorie. Et certains étudiants (souvent les mêmes) qui font vivre le cours en y participant activement aident à l'animation...*

Les temps institutionnels de collaboration et de partage entre enseignants ne sont pas mentionnés et ils ont pour habitude de chercher seuls des sources diversifiées pour nourrir leurs pratiques tant au niveau des contenus que des modalités. Lorsque cette collaboration est organisée, il est mis en évidence que les représentations, la compréhension des objectifs et les pratiques envisagées diffèrent d'un enseignant à l'autre.

- *Les collègues ont parfois passé leurs cours, solidarité et partage de cours et de pratiques. Question des contenus avec les articles, veille partagée entre enseignants pour construire ses propres contenus sur base d'un intitulé de cours plutôt vague. Défi de construire ses*

propres contenus. Tout part de sa propre compréhension de ce qui est visé par le cursus. Exemple : préparation des séminaires de master organisée par SP et HP, 6 participants et 6 manières de comprendre l'objet, écart énorme de représentation sur les objectifs, sur le déroulement, sur la fonction de tel ou tel enseignement dans le cursus.

L'un des répondants est un jeune doctorant qui s'appuie sur ses propres modes et ressources d'apprentissage ainsi que sa proximité générationnelle avec les étudiants pour ajuster ses pratiques pédagogiques et les activités associées.

- *Le fait que je sois doctorant m'aide beaucoup dans la préparation des cours. Au niveau des connaissances et savoirs, je suis tout le temps en train d'apprendre et de lire. Je suis en relation avec mes directeurs de thèse que m'apportent énormément sur le plan de la culture. (…) Je pense aussi que le fait de cumuler les deux statuts d'enseignant et d'étudiant me permet d'assurer un meilleur accompagnement aux étudiants. Comme je suis souvent dans une posture d'étudiante, je comprends ce qu'ils ressentent.*

Question 9 : Quels sont les freins, les obstacles lors de la préparation et l'animation de vos cours ?

Compte tenu de ce qui a été précédemment rapporté concernant l'interactivité des cours, le grand nombre d'étudiants et la disposition des salles en amphi avec un mobilier fixé au sol limitent la mise en œuvre des pratiques collaboratives en présentiel.

- *Les limites matérielles. Les salles conçues pour des CM type conférence.*

Les cours en distanciel cumulent plusieurs difficultés difficiles à dépasser pour les enseignants.

- *Le nombre d'étudiant pour les CM et le cadre physique (amphi...) sont un véritable frein pour diversifier les outils...mais mon plus grand frein est le format "cours en distanciel". C'est un défi constant de se confronter à un écran noir avec juste des noms et d'établir une relation... J'espère que l'an prochain on m'attribuera enfin des cours 100% présentiels.*
- *Le distanciel avec les caméras et micros des étudiants qui sont coupés : j'ai l'impression de radoter toute seule devant mon écran.*
- *Les cours à distance (compliqué de savoir si certains sont vraiment derrière leur écran - impossible de vérifier cela quand CM).*

Les applications numériques permettant la participation active des étudiants en distanciel demandent un investissement temporel significatif aux enseignants pour les maîtriser et sont souvent payantes pour être vraiment efficaces.

- *Le manque de maîtrise de l'outil informatique (pour ma part, je ne maîtrise pas toutes les fonctionnalités informatiques pour rendre mes cours + attractifs)*

Ces limites matérielles et logistiques indépassables par les seuls enseignants relèvent de l'organisation institutionnelle et de moyens dédiés pour la formation des enseignants.
Quelques-uns évoquent le manque de communication au sein de l'équipe afin de répondre à leurs questionnements ponctuels ou récurrents.

- *Un manque de visibilité sur le public et les conditions matérielles ; parfois les objectifs de certains cours sont peu explicites (et sont à construire) au regard de la maquette, notamment dans ses articulations avec d'autres enseignements.*
- *Je pense que le plus grand frein que je connais face à la préparation de mes cours est le manque d'échange avec les collègues pour bénéficier de leurs feedbacks afin d'apprendre et de progresser. Cela pourrait m'aider à prendre du recul et à réfléchir. Je ne parle pas des responsables qui, eux, au contraire, sont très présents et font preuve de beaucoup d'accompagnement. Mais, je pense qu'il serait bon d'harmoniser les cours davantage et de créer des communautés d'apprentissage. Il est important, à mon avis, de partager nos pratiques professionnelles afin de les mutualiser et de pouvoir se situer les uns par rapport aux autres.*

Le manque de motivation manifeste des étudiants, leurs difficultés d'attention et leur hétérogénéité met les enseignants en difficulté et modifie leur perception de la qualité des cours.

- *Le facteur aléatoire du nombre d'étudiants présents car problème des absences et dispenses d'assiduité qui peuvent casser la dynamique d'une progression au sein d'un cours ; problèmes majeurs : bruit, bavardage, dispersion sur leur téléphone, ordi pour faire autre chose pendant le cours.*

Mention est également faite de la difficulté à mettre les étudiants en réflexivité sur l'objet d'un cours car ils ne sont pas conscients de leurs propres pratiques individuelles et collectives.

- *Les défis que je me lance sont de mettre en abyme l'objet de recherche avec les modalités, c'est un moteur et un obstacle car difficile à travailler en grand groupe. Les étudiants ne se voient pas comme un groupe interculturel, écart à réduire entre la pratique et la réflexion.*

13.1.4. Analyse des données collectées via le questionnaire

Ces premières données empiriques, recueillies à l'écrit de manière asynchrone, sont déclaratives et expriment la façon dont les enseignants se pensent et se voient agir rétrospectivement, en faisant appel à leur mémoire d'expérience et à leur réflexion sur ces expériences. Ils relatent des situations concrètes vécues seuls, avec leurs collègues ou avec les étudiants. Les questions abordent des thèmes variés de manière progressive : les représentations de l'action d'enseigner, les objectifs visés, les pratiques déclarées et celles illustrées par des actions concrètes, l'utilisation du numérique, les stratégies et pratiques réflexives et l'intégration des étudiants dans l'évolution des cours ; en transversal est questionnée la posture des enseignants qui doivent composer avec une double injonction : la mission d'enseignement universitaire et la nécessité d'apprentissage des étudiants. La méthode de la micro-analyse des données a permis d'accéder au plus près des faits relatés par les répondants sur leurs intentions pédagogiques et leurs pratiques déclarées. La

catégorisation donne ensuite accès aux phénomènes émergents présentés ci-dessous pour chaque thème abordé.

Les enseignants déclarent nourrir les intentions pédagogiques suivantes :

- La transmission des savoirs, des méthodes de travail et de la culture du métier,
- La centration vers l'apprentissage des étudiants et des pratiques pédagogiques favorisant leur engagement et leur persévérance, leur apprentissage, leur réflexivité et leur esprit critique dans une relation bienveillante,
- La qualité académique des cours et leur utilité pour les futures pratiques des étudiants.

Ils indiquent assurer leur mission d'enseignement via les processus suivants :

- L'articulation de pratiques pédagogiques variées : transmissives et participatives, individuelles et collectives, dialoguées et réflexives, en appui sur des ressources diverses, avec des mises en situation – avant, pendant, après le cours – demandant un engagement cognitif significatif,
- La participation des étudiants à la co-construction du cours, celui-ci vécu principalement en présentiel, et parfois l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants (EEE) comme source d'information pour son évolution,
- L'utilisation du numérique (Moodle et d'autres applications) en fonction des compétences des enseignants et des contraintes matérielles,
- La mise à jour des cours via des recherches scientifiques et en appui sur les retours des étudiants.

De manière implicite ou explicite selon les enseignants, ils signalent le défaut de :

- Temps métacognitif de structuration des connaissances en fin de séquence avec les étudiants,
- Temps institué de partage de pratiques avec les collègues enseignants, mais pour certains, des échanges ponctuels au gré de moments informels.

Et ils annoncent déployer les stratégies, techniques et activités pédagogiques qui :

- S'inspirent de modèles théoriques tels que le socioconstructivisme, le modèle transmissif, la pédagogie de l'expérience, l'homomorphisme, la réflexivité, l'apprentissage coopératif,
- Mettent en œuvre des sollicitations cognitives : brainstorming, débat critique, réflexion individuelle, mise en situation, construction de Questionnaire à Choix Multiples (QCM), travaux de groupe, exercices, témoignages, questionnement, exemples concrets, présentation orale des étudiants, jeux de rôle, évaluation mutuelle, anecdotes, humour,

- Utilisent l'outil numérique : ressources de Moodle, forum de discussion, Wooclap, Kahoot, diaporama, nuages de mots, vidéos, podcast.

En croisant ces informations, nous identifions quelques éléments qui ressortent de manière saillante dans les réponses :

- Une volonté des enseignants à être cohérents entre les intentions et les actions pédagogiques déclarées en réponse à des questions faisant appel à leur mémoire d'action,
- Une implication des enseignants dans leur mission d'enseignement universitaire,
- Une centration sur l'étudiant et son apprentissage par la diversité des stratégies et des activités pédagogiques ainsi que les ressources et outils utilisés avec prise en compte des impacts sur les étudiants mais sans analyse fine ni théorisation des pratiques,
- Une attention partagée envers un climat bienveillant d'apprentissage et à des relations interpersonnelles de qualité.

Les enseignants indiquent s'appuyer sur des éléments aidant à la préparation et l'animation des cours :

- Leurs propres recherches sur l'objet de travail des cours,
- Les ressources documentaires recueillies dans les publications scientifiques, les colloques, les vidéos professionnelles, etc.,
- Les retours spontanés et/ou réfléchis des étudiants sur leur compréhension et leur appropriation des cours,
- Une préparation et une organisation précise des cours,
- Des échanges ponctuels avec les collègues.

En revanche, ils déplorent des freins variés limitant leur mission d'enseignement :

- Les limites organisationnelles, matérielles et techniques : insuffisance administrative ponctuelle, nombre d'étudiants en CM, disposition des salles, technicité et dépersonnalisation des cours en distanciel,
- Le manque de motivation des étudiants et les désagréments afférents (absence, dispersion attentionnelle, bruit, etc.) ainsi que l'hétérogénéité des profils,
- Le manque d'échanges institutionnalisés avec les collègues sur les démarches et les pratiques pédagogiques.

Nous conservons en mémoire trois éléments qui nuancent la valeur et la possible montée en généralité des informations collectées :

- La non-représentativité des répondants de l'ensemble de la communauté des enseignants de licence de la FACEF, créant un doute sur le peu d'intérêt des enseignants pour la chose pédagogique et/ou leur manque de temps et de motivation pour réfléchir à leurs réponses. Les répondants identifiés sont ouvertement curieux et motivés par le souci d'apporter un enseignement, une relation et un apprentissage de qualité aux étudiants,
- La double contrainte de l'enseignement universitaire, à savoir la mission intériorisée de transmission des savoirs et le souhait de réunir les conditions de l'apprentissage des étudiants afin de maintenir leur engagement et leur persévérance,
- L'expression des réponses dans un vocabulaire pédagogique imprécis sur les processus (méthodes et pratiques pédagogiques) et les mécanismes de l'apprentissage qui révèle le peu de concepts connus en la matière et, parfois, le résultat de lectures scientifiques qui restent théoriques car non mises en lien avec les pratiques.

13.1.5. Conclusion : une première rencontre à approfondir

Cette première rencontre sur des objets professionnels avec des enseignants universitaire que nous côtoyons parfois depuis plusieurs années fait évoluer nos représentations de chercheuse et l'instruit sur leurs représentations et pratiques pédagogiques. Sans avoir explicitement posé la question sur leur conception de l'enseignement, nous constatons que la centration sur l'apprentissage des étudiants est revendiquée par les répondants, et que leurs approches pédagogiques tentent de satisfaire les attentes des étudiants tout en maintenant l'atteinte des objectifs de transmission comme incontournable, traduisant implicitement une conception composite de l'enseignement comme étant un processus interactif dans une logique de transmission d'un savoir scientifique structuré (Romainville, 2000, cité par Duguet, 2015). Dans un souci de maintien des liens et de communication des résultats de cette première enquête, nous adressons aux enseignants un diaporama de synthèse (annexe 5).

Tout en prenant acte des intentions bienveillantes des enseignants à l'égard des étudiants, notamment lors de nos échanges informels, nous n'avions pas accès aux récits de leurs actions ni à leurs réflexions sur leurs actions en réponse à des questions précises. Le détail des explications données dans les réponses au questionnaire ainsi que leur style direct présument d'une forme de sincérité et de détermination à amener chaque étudiant à son excellence. Il convient d'approfondir ces informations en procédant à des entretiens individuels, afin de questionner plus précisément les enseignants sur les différents processus qu'ils mettent en œuvre dans l'exercice de leur mission d'enseignement, et de potentiellement faire de ce moment d'échanges une opportunité réflexive et constructive autant pour eux que pour nous.

Aussi nous poursuivrons notre collecte de données afin de progressivement élaborer des réponses aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les processus en action mis en œuvre par les enseignants et formateurs universitaires dans leurs activités préparatoires des cours (l'ingénierie), l'animation proprement dite, la relation avec les étudiants, l'organisation des évaluations ?

2. Quelle est leur didactique professionnelle d'enseignant universitaire : ses composants, les invariants collectifs et les variants individuels ?

13.2 Les entretiens individuels

Introduction

Issu du groupe de douze enseignants ayant répondu au questionnaire, nous nous entretenons individuellement avec neuf d'entre eux. Sans leur collaboration, notre recherche n'existe pas et nous sommes attentive à mener des entretiens compréhensifs en adoptant une posture empathique. Nous nous référons au cadre théorique de l'ergonomie cognitive, la didactique professionnelle et l'action (cognition) située, trois approches complémentaires qui éclairent la compréhension de l'activité humaine, notamment en contexte de travail ou d'apprentissage, et qui valorisent le contexte réel comme source première d'analyse. Les données empiriques collectées durant les entretiens sont traitées, présentées et analysées de manière thématique en référence au cadre théorique précédemment cité.

13.2.1. Profils des enseignants interrogés

Après avoir identifié douze enseignants du cycle de licence de la FACEF volontaires pour participer à la recherche via le questionnaire administré fin 2022, objet de la partie précédente, des entretiens compréhensifs individuels (Kauffmann, 2016) sont menés entre avril et juin 2023 auprès de neuf enseignants intéressés par la perspective d'être interrogés de manière plus approfondie sur leurs représentations et leurs pratiques pédagogiques. Ils témoignent ainsi d'une forme d'engagement pour les étapes ultérieures de notre recherche, à savoir un accompagnement de leur réflexivité et de l'évolution potentielle de leurs pratiques.

Sept femmes et deux hommes sont questionnés, l'un des deux hommes étant à la fois enseignant et directeur du cycle de licence. Le profil professionnel des enseignant est renseigné dans le questionnaire de 2022 et augmenté d'informations recueillies durant l'entretien ainsi qu'à partir de médias professionnels (curriculum vitae et notice biographique en ligne), sans objectif d'exhaustivité mais avec l'intention de situer la personne dans son histoire et son contexte, et ainsi éclairer ses propos. Ils sont tous titulaires d'un diplôme de

3ème cycle (ou en cours de préparation) et assurent des cours en cycle de licence depuis plusieurs années.

Lors de la rédaction de leurs réponses au questionnaire envoyé fin 2022, ils se sont interrogés sur leurs pratiques et à ce titre, ils sont déjà sensibilisés à l'objet étudié lorsque l'entretien démarre. Durant ce temps d'échanges, ils expriment de manière visible leurs représentations mentales, désignées par Dortier (2014) comme « un ensemble de connaissances ou de croyances, encodées en mémoire et que l'on peut extraire et manipuler mentalement », faisant écho aux actions décrites de manière plus ou moins précise. La mémoire est fugace, faillible et nous nous efforçons de les aider dans la restitution de leurs souvenirs.

13.2.2. Posture et positionnement de la chercheuse

Nous avons conscience que cette recherche ne peut exister que grâce aux enseignants qui, en acceptant d'être co-acteurs et collaborateurs, peuvent néanmoins faire preuve d'une réserve, voire d'une méfiance, à l'égard de ce qui peut advenir de leur participation. Nous veillons à adopter une posture empathique via une écoute active et un intérêt visible pour le récit qu'il nous donnent à entendre. Nous nous rappelons d'être attentive à oublier nos propres connaissances et opinions pour ne penser qu'au monde à découvrir et aux richesses de notre interlocuteur (Kaufmann, 2016) ; parfois nous cheminons ensemble au sein de références communes afin d'approfondir des informations ou des réflexions. La proximité relationnelle et la confiance sont indispensables pour faciliter le lâcher-prise des enseignants durant l'entretien.

Notre double positionnement de chercheuse et de praticienne est un biais que nous verbalisons lors de l'introduction de l'entretien, lorsque nous précisons notre positionnement de chercheuse et notre objectif de neutralité dans les échanges. Parmi ces derniers, ceux concernant les ressources et pistes possibles relatives au déroulement des cours sont généralement différés en fin d'entretien ou lors d'autres temps informels.

Pour chaque entretien, nous prévoyons une durée d'une heure, tout en nous laissant la liberté de poursuivre l'échange au-delà, dans le cas où cela nous parait nécessaire pour la qualité de l'information recueillie. Les rebonds de la pensée donnent parfois lieu à des réflexions inattendues dont la valeur informationnelle est précieuse.

13.2.3. Cadre théorique relatif aux entretiens

En cohérence avec notre volonté d'ancrage dans une épistémologie de l'activité des enseignants du cycle de licence, nous prenons appui sur des approches qui valorisent le contexte réel comme première source de données étudiées.

L'ergonomie cognitive

Pour envisager les représentations et les actions pédagogiques mises en œuvre par les enseignants sous des angles d'exploration et de compréhension jusqu'à présent peu dévoilés, nous nous référons à des courants de recherche sur l'analyse des situations de travail et l'ergonomie cognitive. Apparus dans les années 1960 pour contribuer à la compréhension des interactions homme-machine, ces courants s'intéressent aux aspects cognitifs du travail, dépassant la seule considération des facteurs physiques, jusqu'alors étudiée par l'ergonomie. L'ergonomie cognitive étudie les interactions entre les capacités cognitives humaines et les environnements de travail ou d'apprentissage. Elle s'est véritablement formalisée dans les années 1970 et 1980, en réponse à l'informatisation croissante des environnements de travail. En tant que discipline dérivée de la psychologie cognitive, elle étudie les processus cognitifs impliqués dans les interactions entre l'homme et son environnement, notamment dans le contexte du travail. La perception, l'attention, la mémoire, le langage, le raisonnement, la résolution de problèmes, la réponse motrice sont les principaux processus examinés afin d'optimiser les interactions homme-machine et concevoir des environnements de travail et des interfaces compatibles avec les capacités cognitives humaines.[48]

En Europe, elle se développe aux Pays-Bas, au milieu des années 1980, au sein d'une communauté de recherche s'intéressant aux interactions homme-ordinateur, parallèlement à des groupes constitués d'ergonomes et de psychologues qui centrent davantage leurs recherches sur la cognition individuelle et collective au travail avec ou sans machine (Hoc, 1998). Cette évolution est notable en France dans les années 1990 avec les travaux de Leplat et l'équipe du Laboratoire de Psychologie du Travail de l'École Pratique des Hautes Études (Paris) et leur approche centrée sur l'analyse fine des situations de travail. Cette méthodologie, connue sous le nom d'analyse ergonomique du travail, examine à la fois la tâche prescrite et l'activité réelle du travailleur : « *Qu'est-ce qui est demandé au sujet, qu'est-ce qu'il cherche à faire, que fait-il effectivement et comment, et finalement quels sont les rapports entre ces questions ?* » (Leplat & Hoc, 1983).

[48] https://fr.wikipedia.org/wiki/Ergonomie_cognitive

La didactique professionnelle

Elaborée par Pastré, Mayen & Vergnaud (2006), le courant théorique de la didactique professionnelle emprunte « *à l'ergonomie un paradigme central qui permet de guider l'analyse : la distinction entre la tâche (ce qui est à faire, ou, comme dit Léontiev « un but dans des conditions déterminées ») et l'activité (la manière dont un sujet réalise la tâche)* ». Elle y insère, par ailleurs, la tâche attendue, relative aux attentes implicites du commanditaire, et la tâche effective correspondant à la représentation que se fait l'opérateur des prescrits avant d'entrer dans l'activité. Elle s'appuie sur des situations professionnelles authentiques et analyse le rapport entre savoirs théoriques et savoirs en acte. Dans l'analyse selon eux « *particulièrement difficile* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 182) qu'ils font de l'activité enseignante, les trois auteurs en soulignent la complexité en rapport avec les savoirs à transmettre au sein « *d'une activité qui se réalise entre un humain et un groupe d'humains, ce qui veut dire que la transformation visée par l'activité porte conjointement sur le groupe classe et sur les individus qui le composent* ». En outre, cette activité s'inscrit dans une temporalité à plusieurs niveaux concernant l'acquisition des connaissances par les apprenants. Ils relèvent également que « *c'est un métier très empirique, où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Outre la décomposition de l'activité enseignante via le prisme des concepts organisateurs de la didactique professionnelle, Pastré (2007) signale « *la relation interpersonnelle que l'enseignant réussit à établir avec cet élève : d'une part, il diagnostique une certaine forme d'activité (qui ne lui convient pas) ; d'autre part, il attribue à l'élève un vrai « pouvoir d'agir » (Rabardel, 2005), le traitant comme un « sujet capable » (Rabardel, Pastré, 2005) ».* En s'appuyant sur des indices et sans entrer dans la boite noire de l'élève, l'enseignant influe sur son psychisme, « *dans une permanente activité d'inférence, en passant de la réussite ou non réussite de la tâche à l'attribution, ou non, d'un apprentissage : évaluant la partie observable de l'activité, il infère et agit sur la partie interne non observable. C'est une activité subtile et aventureuse et il n'est pas facile de savoir si elle est fondée ou non* » (Pastré, 2007). Cette co-activité enseignant-apprenant inscrite dans des buts et des dimensions multiples, enchâssés les uns dans les autres, nous amène à l'exploration du cadre théorique de l'action (ou cognition) située.

L'action (cognition) située

Développé par la britannique (d'origine américaine) Lucy Suchman dans son ouvrage "Plans and Situated Actions" (1987), la théorie de l'action (ou cognition) située propose une nouvelle perspective sur l'interaction humaine et la cognition. Selon ses trois principales dimensions que sont la situation, l'action et la cognition, elle accorde une place centrale à l'environnement

et à la situation de travail, comme « *monde propre de l'acteur humain* », autre façon de « *conceptualiser l'action dans un cadre où elle est réalisée* » (Suchman, 1978, citée par Theureau, 2004). En défendant l'idée que la cognition n'est pas seulement interne mais enracinées dans des situations concrètes, des interactions sociales et un environnement matériel, elle remet en question les approches cognitivistes et béhavioristes traditionnelles qui, durant les recherches des années 1980-1990 en sciences de l'éducation, avaient contribué à éclairer les modes de raisonnement et prises de décision des enseignants (Durand & al., 2010).

Selon Suchman (citée par Theureau, 2004), l'environnement joue un rôle crucial dans le processus cognitif, étant considéré comme partie intégrante de celui-ci. La cognition ne se situe pas uniquement "dans la tête", mais dans un entre-deux entre l'acteur et la situation, incluant les autres acteurs présents. Les actions humaines ne sont pas entièrement contrôlées par des plans prédéfinis, mais sont constamment construites et reconstruites en fonction des interactions dynamiques avec l'environnement matériel et social, considérant les plans comme des ressources pour l'action plutôt que comme des déterminants stricts du comportement. À l'instar de Durand & al. (2010), nous ajoutons « *la contribution essentielle de l'acteur à la définition de son monde d'action ou de sa situation* » qu'il s'efforce d'anticiper pour mieux l'habiter.

La théorie de Suchman croise le paradigme des approches dynamiques incarnées, également connues sous le nom de "cognition incarnée" ou "embodied cognition" en anglais, développé par Varela, Thompson et Rosch dans l'ouvrage *The Embodied Mind* (1991). Jugeant insuffisants les apports du cognitivisme où l'apprenant est considéré comme un super-ordinateur, les auteurs proposent une vision de la cognition comme un phénomène émergent, situé et profondément ancré dans les interactions corporelles avec l'environnement : la cognition est « située » (*situated cognition*), car elle ne peut être envisagée indépendamment des situations dans lesquelles elle prend naissance, et « incarnée » (*embodied cognition*), car elle est ancrée dans le corps et émerge de ses interactions (son incarnation) avec le monde extérieur. Quant aux représentations mentales, elles sont considérées comme indissociables des expériences sensori-motrices de l'individu.[49] Varela définit ainsi le concept d'enaction comme « *l'activité d'un acteur (pris comme un système vivant) (qui) se transforme continuellement sous l'effet de sa dynamique propre et en lien avec des perturbations provenant de son environnement* » (Durand, 2009). Varela reconsidère le rapport à la connaissance, à l'évolution et à la culture en tant qu'histoire vécue, centrale dans notre système corps-cerveau, à investiguer avec une approche phénoménologique.

[49] https://www.universalis.fr/encyclopedie/cognition-incarnee/

Les entretiens individuels fournissent un matériau narratif de l'activité énactive des acteurs en tant que réflexion, description et explication de leur activité d'enseignement dans un contexte à chaque fois singulier. Le paradigme de l'énaction souligne la dimension incarnée de la cognition et de l'information. Ce matériau constitue une étape supplémentaire de dévoilement des gestes professionnels des enseignants dont nous présentons la méthode de collecte ci-après.

13.2.4. Méthode d'entretien retenue

Nous retenons la méthode des entretiens compréhensifs individuels (Kauffmann, 2016) issue de la sociologie compréhensive de Weber qui aborde la compréhension dans une triple démarche : « *comprendre le sens qui est subjectivement visé par l'individu* », (….) *l'interpréter sous certaines conditions de rationalité préalablement posées (…) et ordonner causalement les raisons subjectives qui la motivent avec sa manifestation objective – c'est-à-dire avec le déroulement extérieur et avec les effets de l'activité considérée »* (Gonthier, 2004). Weber propose ainsi une approche nuancée qui combine la compréhension, l'interprétation et l'explication causale pour analyser l'action sociale des acteurs. Dans l'entretien compréhensif, Kaufmann indique que « *l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté* ».

Au-delà de leur contenu lisible, chaque réponse au questionnaire laisse poindre une posture, une expérience, une ambition, un questionnement à partir desquels nous identifions, pour ces entretiens semi-directifs, une liste de thèmes à traiter que nous introduisons avec des questions pouvant néanmoins laisser libre cours à l'interprétation de l'enseignant. L'ordre des questions varie en fonction du discours de chacun, des associations d'idées qui s'expriment et de leurs propres questionnements qui émergent. Durant les trois mois où se succèdent les entretiens, le guide d'entretien évolue avec des questions mieux formulées, plus ajustées à l'enquêté, cherchant à dévoiler des informations récurrentes, comme un motif qui se répète d'un entretien à l'autre, tout en explorant des éléments qui ne sont pas spontanément abordés par l'enseignant. Il est ainsi personnalisé, adapté à chacun mais flexible, dans la perspective de faire émerger des phénomènes d'ordinaire implicites pour l'enseignant et invisibles à l'enquêteur. « *Cette étude de l'expérience cherche à comprendre le social à partir de la perspective des acteurs puisque de toutes les voies existantes pour rendre compte de ce qu'ils sont et vivent, leur expérience est la plus juste* » (Goyer & Borri-Anadon, 2018).

Les outils de l'entretien d'explicitation sont ponctuellement mobilisés afin de relancer l'échange et favoriser le lâcher-prise de l'enseignant. Développé par Vermersch (2014) en collaboration avec des enseignants et des formateurs, « *la spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action* » (Vermersch, 2014, p. 9). Les questions, reformulations et silences participent à la mise en mot de l'expérience et ainsi de connaître en

détail de son déroulement et potentiellement l'intention qui la sous-tend. « *Ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours), pour cerner les représentations ou les préconceptions sources de difficultés* » (Vermersch, 2014, p. 10).

Cependant, en raison du faible nombre des personnes interrogées, il nous est impossible de saturer les données.

13.2.5. Déroulement des entretiens

Le fait d'avoir déjà recueilli leurs réponses écrites, de côtoyer certains enseignants depuis plusieurs années ainsi que de les préalablement informer de la durée de l'entretien facilite la prise de rendez-vous. Celle-ci s'effectue soit par courriel individuel, soit en présentiel à l'occasion d'une rencontre au sein de la FACEF. En fonction des agendas, six entretiens s'y déroulent dans une petite salle calme réservée pour l'occasion, les trois autres sont menés en visioconférence via l'outil Teams de Microsoft. La configuration des lieux de rencontre, dans une petite salle comportant une table ronde et quelques chaises ou sous contrainte de l'écran, placent les acteurs dans une position de face à face, très commune dans le monde du travail où chacun tient un rôle. La présence d'une table ou de l'écran préserve la distance sociale nécessaire pour le confort des acteurs et la qualité de leur interaction (Sauveyre, 2013). Nous prenons peu de notes complémentaires à l'enregistrement afin de rester concentrée sur la profondeur de l'entretien.

Le tableau ci-dessous récapitule l'organisation des entretiens individuels :

Enseignant	Date de l'entretien	Durée de l'entretien	Lieux de l'entretien
ES01	04/04/2023	50 min	Visio Teams
ES02	19/04/2023	43 min	Visio Teams
ES03	20/04/2023	38 min	Bureau réservé
ES04	15/05/2023	50 min	Bureau personnel
ES05	15/05/2023	36 min	Bureau réservé
ES06	15/05/2023	66 min	Bureau réservé
ES07	15/05/2023	76 min	Bureau réservé
ES08	20/06/2023	56 min	Visio Teams
ES09	20/06/2023	48 min	Bureau personnel

Tableau n° 3 : organisation des entretiens individuels

13.2.6. Traitement des données empiriques

D'une durée comprise entre 45 et 75 minutes, les entretiens font l'objet d'un enregistrement audio pour lequel nous sollicitons l'accord des enseignants à travers la signature d'un formulaire de consentement qui les informe du cadre de la recherche, et recueille leur accord pour l'enregistrement de l'entretien et le traitement scientifique des données, dans le respect du Règlement Général sur la Protection des Données (en vigueur depuis le 25 mai 2018) et de la Loi « Informatique et Libertés » du 6 janvier 1978 modifiée en 2004. Lors des premières minutes de l'entretien, nous rappelons l'objet et la nature qualitative de la recherche, ses différentes phases et l'intérêt que représente le recueil de données empiriques. Nous prenons soin de vérifier le temps que l'enseignant peut nous accorder et renouvelons la demande d'accord de l'enregistrement. De plus, nous lui indiquons qu'il peut mettre fin à l'entretien à tout moment.

Les enregistrements audios sont transcrits en plusieurs étapes : la transcription automatique de Teams est téléchargée, puis l'enregistrement audio fait l'objet d'une écoute attentive conjuguée à une relecture du texte afin de corriger les erreurs de transcription du logiciel et de procéder à une transcription littérale ou transcription lissée (Dresing & Pehl, 2024, p. 21) qui se concentre sur le contenu de ce qui est réellement dit. Ce qui n'en relève pas est éliminé de la transcription comme les répétitions de mot, les bégaiements et les mots de remplissage (« heu », « hum ») lorsqu'ils n'apportent pas de sens au contenu échangé. Celle-ci aboutit à un texte grammaticalement correct, avec une bonne fluidité de lecture. Les enseignants n'ont pas accès à la transcription des entretiens et ne peuvent y apporter de correctif. Cependant, ils sont destinataires d'un diaporama de synthèse des entretiens et des données analysées.

À partir du texte brut mais lissé de chaque entretien, nous procédons à plusieurs lectures successives afin de nous imprégner des expériences et des événements qui se présentent. Cet examen phénoménologique initial constitue « *l'écoute initiale attentive des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les « faire parler ». Cet examen consiste ainsi à donner la parole avant de la prendre soi-même* » (Paillé & Mucchielli, 2021). Puis nous utilisons la méthode de micro-analyse ligne à ligne qui consiste à annoter le texte brut par des mots saillants, des mots-clés ou des reformulations (Lejeune, 2019) dont voici une illustration :

AC D'accord. Donc ma première question, c'est quand tu as ces étudiants en face de toi qui sont relativement jeunes, qu'est-ce que tu as en tête, qu'est-ce que tu cherches à obtenir d'eux ? ES05	

Bah, on a des étudiants qui sortent souvent pour la plupart du lycée. Donc on se dit, je sais qu'il y a un cours qui s'intitule le métier d'étudiant, donc je pense que dans ce cours-là, ils ont des contenus qui leur permettent de rentrer dans le moule. Mais moi, enfin tous mes cours commencent par une espèce de fiches, je leur demande où ils viennent, ce qu'ils ont fait l'année d'avant, ce qu'ils veulent, pourquoi ils sont là, 3, 4, 5 questions sur une feuille auxquelles ils répondent. Je repars chez moi avec les questions et évidemment j'avais aussi la base que j'ai déjà préparée, ce qu'on fait dans le premier cours et je repars chez moi et j'essaie de voir qui sont les étudiants que j'ai pour le semestre.	Recueil d'information sur les étudiants et leurs représentations pour ajuster les cours aux spécificités individuelles. Analyse du contexte et du public
Et en fonction de cela, il y a ce que j'appelle la base, espèce de socle commun pour tout le monde et après, quand je vois qu'il y a des spécificités dans les fiches qui qui m'ont été rendues, je dis, mais déjà je le dis un petit peu au premier cours, pour les étudiants à besoin spécifique, les étudiants qui ont des problématiques de linguistique, les étudiants qui ne viennent de la France, tout un tas de spécificités, je précise au 2ème cours qu'ils peuvent revenir vers moi parce qu'on a…. Au début, je j'étais contre le distanciel, mais c'est un outil aujourd'hui dont on ne peut plus passer. Et donc je leur propose de me faire des petits messages sur Moodle pour me demander des moments, des temps de travail personnalisé comme à l'école primaire enfin comme au collège hein, pour les aider en cas de besoin. Voilà, mais évidemment, ce que j'attends la fin d'une année en matière de méthodo et recherche documentaire, c'est que les étudiants puissent apprendre à faire de la recherche par eux-mêmes, à savoir où trouver les documents, savoir comment les exploiter, quels sont les types de documents à exploiter, pour quelle matière, et surtout pouvoir rendre des travaux à la fin du semestre, référencés, documentés. Après la méthodologie universitaire, ils sont, déjà contrairement à ce qu'on pense, ils sont souvent déjà armés, hein, pour certains pas tous, vraiment pas tous, mais pour certains, ils savent pourquoi ils sont là, ils savent comment faire des fiches de travail, ils savent ce qu'ils vont faire dans une semaine, ils n'ont pas besoin d'organigrammes, ils n'ont pas besoin de... Et puis après, on a encore des étudiants qui des fois savent mais sont dans la procrastination, qui renvoient toujours à plus tard ce qu'il peut faire aujourd'hui, et après on a aussi ceux qui ne comprennent pas toujours ce qui est en train de se dire. Et donc eux c'est, c'est surtout cela en fait qui m'intéresse, ceux qui sont un peu perdus, qui, et pour tout un tas de raisons d'ailleurs, des fois, les raisons sont familiales, des fois, elles sont voilà…. Mais je laisse toujours cette grande porte, hein, pour que les étudiants viennent vers moi pour me dire quelles sont leurs difficultés, pour pouvoir atteindre les objectifs qu'on se fixe, locaux, parce qu'il y a les objectifs globaux et surtout après les petits objectifs intermédiaires qui font qu'on atteint l'objectif principal.	Accompagnement distanciel à la demande des étudiants. Outil numérique Intentions pédagogiques : que les étudiants acquièrent une méthodologie de travail et de recherche fiable. Observation des comportements : les étudiants déjà mûrs, les procrastinateurs, les perdus. L'enseignante considère sa mission, son utilité auprès des étudiants en difficultés (éthique professionnelle) Objectifs découpés en plusieurs niveaux et temporalisés
AC Est-ce que tu les fais travailler en groupe ?	

ES05 Oui, en parti, en partie, parce que le travail de groupe est quelque chose, c'est …. un instrument, oui mais oui….	Méthode pédagogique
AC Une modalité ?	
ES05 Un double tranchant, je voudrais dire hein, parce que, on le pense, le travail de groupe, un peu au sens des…c'est à dire qu'on se dit, ceux, par exemple, qui n'ont pas toujours tout compris, ils peuvent dans un groupe mieux comprendre grâce à la peer education, grâce au partage, mais il y a beaucoup d'étudiants qui ne travaillent pas quand ils sont dans les groupes. Donc on travaille beaucoup, on travaille toutes les semaines en groupe, mais on l'a mis de manière individuelle et le travail à rendre est individuel. Ce n'est pas un travail de groupe. Parce que je me souviens du coup les années d'avant, et puis ils sont revenus, hein, se plaindre pour d'autres collègues aussi. « Oui Madame… , et donc quand on travaille » et là ça a été très fort cette année. Dès la 2ème semaine, je donnerai pas son nom, j'ai une étudiante qui est venue me voir et qui me dit « Madame, moi je m'en sortirai jamais, je comprends pas où je suis, on a l'impression d'avoir affaire à des enfants de primaire, il faut tout leur dire, faut tout leur expliquer quand bien même vous mettez des messages sur la méthodologie sur Google, il faut toujours leur réexpliquer » et ça, je l'ai vécu dans les visio, c'est-à-dire que, on explique la consigne de travail, les étudiants commencent à travailler, on les met dans les salles virtuelles et au bout de 30 secondes, pendant qu'on est en train de continuer à créer une salle, on a déjà des messages dans le tchat du groupe qui vient d'être créé, « qu'est-ce qui a été dit, qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce que… » En fait, on se dit, déjà on leur explique dans le grand groupe, on explique ce qu'on a à faire et ensuite, vraiment je m'arrête, je leur dis « prenez un café, prenez n'importe quoi. Surtout quand on revient, dites-moi ce que vous n'avez pas compris dans ce que nous allons faire tout de suite, est-ce que c'est bon pour tout le monde ? » J'attends quelques minutes, hein…. « Oui, Madame, c'est bon, c'est bon ». Dès que je ferme la salle précédente, et que j'en créé une autre. C'est « Et alors ? Sur le motif d'aide ? Qu'est-ce qu'il fallait faire ? Et sur l'ethnologie, qu'est-ce qu'il fallait dire ? Qu'est-ce qu'il faut dire ? Et sur l'ethnographie. Et qu'est-ce qu'elle a dit sur l'altérité ? » Mais j'étais là ! J'ai demandé que tout le monde s'exprime… Donc ça c'est une chose en fait qui me perturbe beaucoup dans l'enseignement universitaire parce que, après, peut-être qu'on en parlera à la pédagogie universitaire, je suis un tout petit peu enfin, perdue mais je te je te dirai pourquoi. Mais moi ce qui me dérange vraiment, c'est comment amener les étudiants à exprimer leurs besoins, en temps réel. Voilà, comment arriver à ne pas faire rentrer des étudiants chez eux sans ce qu'on leur a apporté. On sent qu'ils prennent ce qu'ils ont envie de prendre pour aller faire	Travaux de groupe manié avec prudence avec l'hétérogénéité des étudiants, connaissance des bénéfices de la méthode collaborative Partage d'expérience et prise en compte des difficultés des étudiants En distanciel, difficulté à faire comprendre et appliquer les consignes. Méthode de l'explication en plénière, réflexion individuelle puis questionnements en sous-groupes Allier l'individuel au collectif Les faire s'exprimer pour connaitre leurs besoins pour

ce qu'ils ont envie de faire avec ce qu'on leur apporte ? Parce que moi j'ai des j'ai des étudiants qui m'apportent beaucoup. On n'a pas, on n'a rien sur l'aviation, hein, ici à l'ICP, mais je me souviens encore d'un étudiant, l'année dernière, il s'appelait Thomas, qui m'a donné la passion de l'aviation. Je suis allée au Musée Salis pour découvrir quels étaient les premiers avions de France, du monde même aussi d'ailleurs, et c'est grâce à cet étudiant-là. Puis j'en ai d'autres qui viennent, qui nous proposent des thématiques en dehors de ce qui dans le cadre du cours « Madame, est-ce que je pourrais faire un exposé sur… » et moi, j'encourage beaucoup ça. Je ne reste pas figée sur mon cours, ce n'est pas vrai, pas vraiment envie, mais quand j'ai des propositions, je leur dis, ça ne peut pas dépasser 10 min, mais c'est important de leur donner la parole parce qu'ils ont envie, ce n'est pas toujours le cas. Et quand ils ont envie de s'exprimer quand ils ont envie de dire quelque chose quand ils sont allés partager quelque chose... Je me suis inspirée pour ça d'une pédagogie de l'institutrice de ma fille qui aujourd'hui est au collège. Ça s'appelait quoi de neuf ? Tous les lundis, il y avait un élève, il était 28, qui apportait quelque chose et elle ma fille, elle avait fait un exposé sur le violon, parce qu'elle fait du violon au conservatoire, puis à un autre moment, voilà, elle avait expliqué à ses camarades comment elle était arrivée à la danse classique. Et puis après il y a d'autres, il y a tellement… Chaque enfant apporte quelque chose et c'est 5 min, tous les lundis. Moi, je me suis inspirée de ça et je leur dis, quand vous avez envie de nous parler d'une chose qui, même si elle n'est pas en lien avec le cours, je donne 10 min et quelquefois on a des pépites. AC Mais en respectant la méthodologie telle que ton cours le rapporte. ES05 La méthodologie je…. bah c'est pour ça que je disais, je suis un peu perdue quand on parle de méthodologie parce que en fait, j'ai bien aimé dans tes slides le mot bricolage, parce qu'en fait finalement on peut avoir une armature, on peut avoir un squelette de quelque chose, et quand on arrive devant la classe, devant les étudiants, on est obligé de réfléchir autrement, on est obligé d'aller dans la praxis de l'urgence parce qu'il y a des besoins qui se sont imposés et on peut sortir du cours, il peut arriver qu'on sorte du cours pour faire autre chose, pour faire quelque chose qui est forcément en lien avec le cours et l'objectif du cours, mais qui n'était pas dans l'ordre méthodologique du cours.	comprendre et mémoriser le cours Apports des étudiants vers l'enseignante Encourage les partages de centres d'intérêts individuels, la prise de parole devant le groupe. Donne envie aux étudiants de s'exprimer sur leurs découvertes, leurs apprentissages, inspiré du « Quoi de neuf » de Freinet Donner la parole aux étudiants Modification du cours Ajuste le déroulement et l'articulation de son cours en temps réel en fonction des événements, des imprévus, des situations.

Tableau n° 4 : extrait de la transcription d'un entretien individuel annoté ligne à ligne

Constituant un codage ouvert explicitant le témoignage des personnes interrogées dans une visée immersive, ces annotations sont ensuite regroupées en catégories de sens correspondant aux dimensions de l'action située (action, situation, cognition) rassemblées dans le tableau ci-dessous, inspiré de Sadeghpour & al (2021) :

Dimension	Catégories principales	Sous-catégories
Action	Gestes professionnels enseignant	Postures éducatives
		Méthodes pédagogiques
		Liens avec le vécu des étudiants
		Relationnel avec les étudiants
		Communication interpersonnelle
		Rétroaction des étudiants
		Consignes de travail
		Outil numérique
		Bonnes pratiques pédagogiques individuelles
	Posture éthique	Ethique professionnelle
		Valeur du diplôme
Situation	Prescription institutionnelle	Contenus à enseigner
		Modalités, temporalité, espace des cours
		Règlement des études
	Facteurs psycho-cognitifs	Emotions et sentiments
		Besoin de reconnaissance
		Difficultés ressenties
	Spécificités individuelles	Statut et caractéristiques professionnelles
		Profil personnel
		Expérience d'enseignement
Cognition	Sens de l'action	Intentions pédagogiques envers les étudiants
		Analyse du contexte et du public
		Réflexivité sur les pratiques
	Appui sur l'expérience	Modification/adaptation des cours
		Ajustement en temps réel

Tableau n° 5 : catégories et sous-catégories issues des entretiens individuels

Cette catégorisation, ou étiquetage selon les auteurs (Lejeune, 2019), introduit une conceptualisation des aspect visibles et invisibles de l'activité pédagogique racontée par les enseignants. Elle qualifie ce qui se déroule dans les témoignages et identifie les phénomènes sous-jacents, vécus intérieurement et ordinairement peu sujets à ces questionnements convoquant l'association de l'action, la situation et la cognition. Elle enrichit la méthode d'analyse par théorisation ancrée qui se veut, selon Raymond & Forget (2020), « *phénoménologique et herméneutique : elle demande l'accueil de ce qui se donne dans le but de comprendre le sens que les phénomènes émergents ont pour les auteurs eux-mêmes* » (repris de Paillé & Mucchielli, 2016). En cela, elle prolonge l'entretien compréhensif avec

l'objectif d'entrer dans la subjectivité de l'enquêté et des pensées qui le traversent durant l'entretien.

Dans les pages suivantes, nous exposons les résultats de la collecte des données issues des entretiens individuels, accompagnés de verbatims significatifs, en nous référent aux catégories précédemment identifiées. Sont majoritairement exprimées celles correspondant aux gestes professionnels, aux sens de l'action et de l'appui sur l'expérience. Les résultats sont successivement abordés selon trois angles :

- Une exposition structurée des concepts liés à la pédagogie, formulés explicitement par les personnes interrogées ;
- Une présentation des concepts pédagogiques que nous inférons des verbatims, c'est-à-dire des éléments qui, bien qu'implicites, révèlent des représentations ou des pratiques non conscientisées par les personnes interrogées ;
- Une présentation ordonnée des thématiques non pédagogiques abordées de manière significative au cours des entretiens.

Nous retenons toutefois que « *Tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement. Quelle que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée* » (Kaufmann, 2016).

13.2.7. Résultats des entretiens exprimés par les enquêtés

Préambule

Le début de l'entretien consiste à clarifier l'intitulé du ou des cours, les publics concernés (L1, L2, L3), le type de cours pratiqué (CM, TD), la temporalité (annuelle, semestrielle) et l'organisation de l'enseignement de l'objet travaillé (un seul ou plusieurs cours). Puis les questions d'exploration similaires à celles du questionnaire de fin 2022 sont posées aux enseignants, afin d'entrer dans les multiples processus mentaux sur lesquels ils s'appuient pour penser et mettre en œuvre leur cours. Notre intérêt se portant sur la réflexion et le récit des actions des enseignants, les questions ont pour objectif de les faire s'exprimer sur ce qu'ils cherchent à obtenir des étudiants lorsqu'ils préparent les cours, sur ce qu'ils font concrètement durant le cours et sur ce qu'ils obtiennent des étudiants. La formulation est volontairement peu directive voire imprécise afin de laisser les logiques et les sensibilités personnelles s'exprimer car « *il n'y a pas de fonctionnement cognitif indépendant d'un fonctionnement émotionnel* » (Favre, 2010). Les enseignants peuvent ainsi laisser cheminer leurs pensées, solliciter leur mémoire et réfléchir à leurs actions tout en déroulant leur récit.

Nous présentons ci-dessous les concepts liés à la pédagogie qui émergent explicitement des entretiens individuels, accompagnés de verbatims significatifs.

Faire comprendre le sens et les apports du cours et susciter le questionnement

À la question sur les objectifs poursuivis par les enseignants, ceux-ci comprennent généralement ce qu'ils considèrent comme des objectifs d'enseignement ou des intentions pédagogiques, déduction que nous formulons en raison des réponses indiquant une **intention pédagogique** d'amener les étudiants à comprendre le sens des apports théoriques du cours dans le curriculum et à se repérer dans leur travail.

« donc tout d'abord mon objectif principal bien sûr, c'est qu'ils comprennent finalement, c'est heu … que lorsque les étudiants sortent du sortent du cours, je veux être sûre que tout le monde ait tout compris, qu'ils aient compris déjà les notions que j'ai enseignées, mais aussi qu'ils aient vu un sens un peu à leur travail, qu'ils aient compris pourquoi on est en train de travailler sur ça, d'étudier ça, comment est-ce que c'est cohérent avec le plan du cours en général »
ES01

« *le cours, il est défini par rapport à des objectifs précis qui répondent en partie au référentiel de compétences* »
ES04

« *Moi, j'estime que ce diplôme, c'est pour les former à une ouverture d'esprit, à une espèce de, voilà, savoir travailler avec des enfants, savoir être avec les parents aussi, avec beaucoup d'humilité et d'intelligence, et que ça, ça s'apprend, ça s'apprend* »
ES06

Certains enseignants augmentent leurs objectifs par la recherche d'un esprit critique et le questionnement des étudiants à partir des ressources proposées, auxquelles s'ajoutent leur propre expérience personnelle, citoyenne, professionnelle.

« *Et au fur et à mesure, par exemple, pendant chaque séance, on essaie de répondre aux questions qu'on s'est posées en début de cours, en début de séance, donc en fin de séance, on peut répondre aux questions qu'on s'est posées en début de séance sous forme de synthèse souvent, et c'est eux qui répondent finalement aux questions qu'on s'est posées au début* »
ES01

« vraiment essayer de développer leur capacité à se questionner »
ES03

« *j'aime bien mettre, même y compris dans un cours plutôt magistral, des éléments où ils sont, ils vont questionner les éléments que je propose* »…
ES04

Une volonté de susciter l'intérêt, la curiosité et l'engagement des étudiants

Pour atteindre les objectifs d'enseignement, les enseignants cherchent à capter l'attention et à susciter l'intérêt des étudiants car ils devinent ou **ont fait l'expérience** que, sans ces interactions, la compréhension et l'appropriation du cours seront insuffisantes. La manière de procéder est variée d'un enseignant à l'autre et n'est pas forcément formulée de manière explicite.

« J'ai envie de dire qu'ils s'ennuient pas, enfin arriver à les, à les mobiliser, alors passionner, je suis pas sûre, mais en tout cas à susciter leur intérêt, leur curiosité en fait, voilà, pas à pas. Les temps morts, mais mon but même pour un CM, mais là c'est très compliqué un CM, parce qu'ils sont nombreux, le contexte, l'environnement, c'est d'arriver à ce que ce soit participatif »
ESO3

Une enseignante insiste sur la **valeur du diplôme** de licence, à ce qu'il est censé apporter aux étudiants et plus globalement sur la **responsabilité des enseignants** à organiser des apprentissages cohérents avec les objectifs visés.

« *Moi, j'estime que ce diplôme, c'est pour les former à une ouverture d'esprit, à une espèce de, voilà, savoir travailler avec des enfants, savoir être avec les parents aussi, avec beaucoup d'humilité et d'intelligence, et que ça, ça s'apprend, ça s'apprend* »
ES06

Des relations qualitatives avec les étudiants

À la lecture des verbatims, il apparait que les enseignants cherchent à établir un **climat bienveillant** permettant les échanges tant sur les objets des cours qu'ils qualifient « *d'intéressants* » que sur des questions plus personnelles.

« Parce que après il y a des étudiants qui viennent me voir et avec qui je discute et j'ai eu des conversations vraiment intéressantes ! Ou même au premier semestre, quand j'allais les voir, quand j'allais voir chaque groupe et que je discutais avec eux, il y avait vraiment des échanges intéressants ! »
ES07

Dans les cours traitant de la psychologie et comportant une dimension introspective, ils sont néanmoins vigilants à poser certaines limites à d'éventuelles confidences qui dépasseraient le cadre de leur mission d'accompagnement.
Les enseignants déclarent être attentifs au **rythme des cours** qui comportent une pause médiane et à la fatigue observable dans les cours de fin de journée.

« C'est pour ça que lorsque j'ai une séance qui est surtout en fin d'après-midi, j'essaie de prendre en compte leurs besoins puisque c'est ce que j'essaie d'expliquer, donc je sais que j'étais aussi dans une posture d'étudiante. Par exemple, il m'arrive souvent de, si je sens que ça va pas beaucoup, qu'ils sont fatigués. Déjà, j'ai une présence qui peut être plus faible que lorsque c'est le matin »
ES01

Les étudiants sont encouragés à s'exprimer, se questionner, échanger, au cours de dialogues provoqués par les enseignants.

« *Voilà, ça se libère après c'est un petit peu, mais en première année c'est, faut aller les chercher, faut aller les chercher un peu plus* »
ES02

Selon leur personnalité, les enseignants s'emploient à nouer avec les étudiants des **relations personnalisées** voire complices, par inclination individuelle ou pour être sûrs de remarquer d'éventuelles difficultés d'apprentissage et relationnelles. Un maitre de conférences regrette qu'en CM, le grand nombre d'étudiants l'empêche de tous les connaitre et accepte conséquemment d'animer des cours de TD afin d'améliorer sa proximité.

« *Voilà et si je me suis engagé dans ce 4ème atelier, alors dans ce 4ème cours donc, qui sont des TD, bon, il y avait des enjeux administratifs de répondre à…. À remplir finalement ma charge d'enseignement, mais c'était aussi un choix de pouvoir mieux connaître mes étudiants et dans les conditions de petits groupes et faire un autre type de travail, parce que bon jusqu'à voilà, sur les CM, on est plus de 100 étudiants, donc j'arrive à en repérer une dizaine. Mais les 90 autres je ne les connais pas, voilà. Donc là il y a un vrai enjeu de rapport enseignants-étudiants, étudiants-enseignants qui qui me semblait important pour aussi le cadre de mes CM du coup pour mieux les connaître »*
ES04

Une attente envers une posture d'apprentissage de la part des étudiants

Les enseignants attendent des étudiants présents au cours un **engagement dans l'apprentissage** et de la persévérance pour effectuer le travail nécessaire pour la compréhension des concepts et leur mémorisation. Mais le règlement des études n'impose pas la participation aux CM et les enseignants relèvent cette limite dans le comportement des étudiants.

« *Alors, leur adhésion, enfin, leur motivation déjà, qu'ils puissent se sentir concernés par les cours parce qu'en plus, moi, comme j'ai beaucoup de CM bon ben les CM, la présence n'est pas obligatoire donc bon j'en perds déjà pas mal à cause de ce dispositif* »
ES03

« *Après, dans l'attente les concernant bah c'est qu'ils fassent leur boulot d'étudiant… Et c'est quoi le boulot d'étudiant ? Déjà, qu'ils viennent en cours. Mais bon ça, après ils sont pas obligés donc…* »
ES07

Par ailleurs, les enseignants ne comprennent pas pourquoi certains étudiants qui assistent au CM ne sont pas cognitivement présents et font tout autre chose que d'être attentifs à ce qui s'y déroule.

« *enfin pour qu'une fois qu'il soit là, ils soient vraiment là parce que très honnêtement, alors je l'avoue mais, heu, tous mes collègues qui ont des CM alors en tous cas qui en ont eu avec cette promo, ils étaient nombreux, avaient ce même problème de il y a qui bossent, y en a qui sont au fond qui discutent* »
ES03

Durant les cours et lors des travaux de groupe, présentiels ou distanciels, ils souhaitent voir les étudiants participer aux échanges, questionner les concepts, partager leur propre expérience, proposer leurs idées. Les mots participer et participation sont prononcés de nombreuses fois dans les entretiens et dans cette perspective, les enseignants s'efforcent de mettre en œuvre les conditions favorisant ce comportement et **ajustent leurs interactions** pour enrôler les étudiants.

Des modalités pédagogiques actives dans les CM

Pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, parallèlement aux temps d'apports théoriques nécessaires, les enseignants s'efforcent de mettre en œuvre des **méthodes pédagogiques** actives à l'intérieur des CM, qui donnent ainsi de l'espace et du temps aux étudiants pour agir et réagir. Ils procèdent à des cours dialogués concomitamment à la projection d'un diaporama, et invitent les étudiants à réagir à leurs propos de manière spontanée ou en réponse à des questions ciblées. Ils les encouragent à partager leurs expériences, leur vécu personnel et professionnel afin d'illustrer au mieux des concepts parfois éloignés du référentiel des étudiants. Afin de conserver ou réactiver l'attention des étudiants sur l'objet du cours, ils indiquent également organiser une alternance d'activités qui recouvrent un large éventail de situations et de matériaux qu'ils trouvent dans leurs recherches, leur expérience professionnelle, leur compétences créatives et les suggestions des étudiants. Certains enseignants sont conscients que les activités expérimentées en cours constituent des ressources pédagogiques transposables par les étudiants dans leur stage. L'inverse est également vrai, lorsque des étudiants partagent des activités observées ou vécues pendant leur stage en établissement scolaire.

« *Là je suis obligé de leur faire du cours théorique, et pour leur faire avaler la pilule, parce que c'est quand même ça, j'ai ma clinique parce qu'en fait du coup, qu'est-ce qui se… Ma clinique, c'est-à-dire que je leur donne des exemples cliniques avec les enfants que je peux avoir dans mon cabinet* »
ES06

« *Alors sur une séance de deux heures, je m'arrange toujours pour qu'il n'y ait pas que du cours magistral, ça pour moi, c'est d'abord parce que c'est difficile quand même, hein ? Voilà. Et puis ensuite parce que ils vont s'ennuyer, moi aussi enfin* »
ES03

« *moi l'enjeu principal, c'est de faire en sorte que je parle pas pendant deux heures du cours, seul sur ma chaise mais que, à un moment donné l'étudiant rentre, s'engage dans une activité intellectuelle de*

mise en problématisation, de questionnement, mais même simplement parfois des demandes de précision. Mais c'est ce sont des indicateurs qui montrent qu'ils sont dans le cours »
ES04

« *Est-ce que, par exemple, ce qu'ils apprennent, est-ce qu'il peut leur servir pour le, qu'est ce qui ce qu'ils ont appris, mais ce qu'ils ont vu en stage qu'ils peuvent venir raconter aux autres en classe, qu'est-ce qu'ils peuvent partager aux autres de ce qu'ils ont vu sur le terrain, ce qui se passe concrètement, par exemple* »
ES01

« *sur un semestre, j'essaie vraiment de les conduire dans cette réflexion d'une mise en contexte. Pourquoi je me pose cette question. De rentrer dans une démarche plus scientifique, et d'aller faire l'enquête* »
ES03

« *Donc j'essaie un peu de voir ce qui se dit et notamment les médias comme Kombimi que les jeunes étudiants affectionnent beaucoup. Bon voilà, j'essaie de questionner aussi ce qui peut sortir de de ces médias-là*. »… « *Et sinon support vidéo, article, podcast, je leur fais, je l'ai fait travailler sur des podcasts, sur des vidéos, sur des articles : Le Monde, Charlie Hebdo, Marianne, enfin plein de de journaux différents, Libération* »
ES02

En synthèse des paroles recueillies, nous pouvons établir que les enseignants préparent des activités scénarisées de manière plus ou moins structurée et temporalisée. Ces activités sont incorporées durant le temps de CM afin de varier les modalités, limiter le temps expositif et éviter la lassitude cognitive. Nous pouvons ainsi distinguer 1) les types de ressources proposées, 2) les consignes d'activités et 3) les productions des étudiants.

1) Proposées par les enseignants et possiblement par les étudiants, les ressources regroupent principalement des documents textuels et filmiques sur des faits sociaux et des situations authentiques à analyser et problématiser. Lorsque les concepts du cours s'y prêtent, l'expérience des étudiants peut être la ressource sur laquelle porte l'activité.
2) Les consignes consistent majoritairement en une prise de connaissance et un questionnement sur la compréhension de la ressource, son lien avec les concepts étudiés en cours et l'analyse critique qui peut en être faite.
3) Les étudiants sont sollicités à réfléchir puis à s'exprimer seuls ou à plusieurs, à l'oral ou par écrit, spontanément au sein même du cours ou après un temps de travail personnel plus approfondi, pour produire ultérieurement une restitution orale ou écrite, prise en compte ou non dans l'évaluation des étudiants. Les jeux de rôle et les simulations sont également évoqués par certains enseignants.

13.2.8. Résultats des entretiens inférés par la chercheuse

Nous présentons ci-dessous les concepts pédagogiques inférés des échanges car comportant des éléments implicites qui révèlent des représentations ou des pratiques pédagogiques non conscientisées.

Des pratiques pédagogiques empiriques à rapprocher d'une professionnalité émergente

Le verbatim des enseignants montre que leurs **méthodes pédagogiques** sont peu conceptualisées, ils utilisent un vocabulaire qui ne fait pas référence à des approches théoriques ou méthodologiques, ce qui nous laisse supposer qu'à l'exception de l'enseignante qui a expliqué son parcours et sa formation en pédagogie en début d'entretien, ils n'ont pas eu accès à une formation pédagogique structurée depuis qu'ils préparent et animent des cours universitaires. Sans soutien institutionnel, ils se sont formés « sur le tas », année après année, en accumulant une **expérience d'enseignement** et en tenant compte des **rétroactions des étudiants** pour faire évoluer les contenus et les modalités de leurs cours et en prenant progressivement confiance en eux, parfois en se nourrissant de lectures scientifiques.

« *Et un autre élément que j'ai appris cette année, en fait, grâce à l'expérience que j'ai eue*,…. »
ES01

Ce processus dynamique fait écho à la professionnalité émergente théorisée par Anne Jorro (2011) en tant que « *construction renouvelée d'un soi professionnel pour des acteurs qui ont déjà de l'expérience* ». Sans que nous puissions affirmer de manière certaine qu'elle représente un objectif professionnel pour eux, mais plutôt l'expression d'un intérêt à l'égard de l'apprentissage des étudiants, la construction continue de la professionnalité des enseignants en pédagogie universitaire peut trouver du sens dans l'évolution positive de l'expérience d'enseignement et de celle des rétroactions des étudiants. Il nous faut alors comprendre dans les tâtonnements, les essai-erreur-réussite et les intuitions pragmatiques (De Ketele, 1993) la manifestation de cette professionnalité émergente, qui peut être reconnue et rapprochée des concepts scientifiques faisant l'objet de recherches universitaires en sciences de l'éducation et de la formation, ainsi que d'une didactique professionnelle propre au métier d'enseignant universitaire.

Des modèles théoriques d'enseignement et d'apprentissage repérables

À partir des pratiques pédagogiques empiriques énoncées durant les entretiens, nous relevons plusieurs méthodes pédagogiques issus de modèles théoriques, formulés pour la plupart au début du XXe siècle avec, dans le champ scolaire, l'apport des pédagogies nouvelles qui ont,

depuis lors, irrigué la réflexion pédagogique dans son ensemble. En effet, en rupture avec les pédagogies politiques à l'antique et les pédagogique traditionnelles d'inspiration chrétienne, les pédagogies nouvelles considèrent l'apprenant comme un sujet en construction, dont il faut accompagner le potentiel de développement personnel qualifié d'inédit et infini par Resweber (2017). Les pédagogies de l'enfant et celles de l'adulte s'inspirant mutuellement pour constituer « *le champ de la formation qui met en interaction l'apprentissage et l'éducation* », ce croisement s'applique également aux étudiants en formation initiale, eux-mêmes dans un processus de construction postscolaire, en chemin vers des perspectives professionnelles. Les entretiens confirment ainsi les conceptions de l'enseignement précédemment identifiées dans les réponses au questionnaire, à savoir que les enseignants le considèrent comme un processus interactif dans une logique de transmission d'un savoir scientifique structuré. Lors des interviews des enseignants, nous n'avons pas noté de référence explicite à des modèles théoriques d'enseignement et d'apprentissage, mais nous avons mis en lien les verbatims avec ce qui nous semble saillant et caractérisable dans l'alternance des processus enseigner et apprendre.

- Dans la préparation de leurs cours, les enseignants s'efforcent d'élaborer une progression pédagogique afin de mener les étudiants vers les objectifs qu'ils se sont fixés au sein de la maquette du diplôme. Nous ne savons pas quels types de progression sont concrètement appliqués, car des stratégies différentes sont possibles et elles ne semblent pas être conscientisées par les enseignants. Mais nous comprenons que ces choix sont subjectifs et qu'ils évoluent en fonction de **l'expérience d'enseignement** et des **rétroactions des étudiants.**
- En alternance avec les apports théorique appliquant des modalités transmissives et dialoguées qui procèdent de l'acte d'enseigner, les enseignants déclarent mettre en œuvre des activités variées reliées au métier d'éducateur et d'enseignant, tant sur le fond que sur la forme, activités qui procèdent de l'acte d'apprendre de la part des étudiants : analyse de texte et de vidéo, problématisation de situations authentiques, jeux de rôle et de simulation, mise en recherche, production de synthèse, présentation orale, travail en groupe. D'après la littérature, cette diversité de formes d'activation pédagogique favorise l'implication des étudiants, la profondeur de l'apprentissage, les interactions cognitives et la contextualisation des apprentissages (De Clercq & al., 2022). Elle nous laisse également supposer que les enseignants ont admis l'hypothèse constructiviste qui postule que l'individu construit ses propres connaissances et que celles-ci ne sont pas indépendantes du sujet (Jonnaert, 2009).
- Décrite comme une proposition ponctuelle d'activité, la pratique du travail de groupe et de la coopération des étudiants pour élaborer une production collective amplifie le processus de construction des connaissances par les interactions sociales nécessaires pour

produire le travail visé. Elle illustre ce que P. Carré (2015) a formulé dans « *On apprend toujours tous seul, mais jamais sans les autres* ». Si elle est correctement guidée par l'enseignant, cette modalité socioconstructiviste (Vygotski, 1934) renforce chez les étudiants la compréhension des concepts, des situations et des expériences par les discussions et les confrontations entre pairs.

Une didactique professionnelle à expliciter

Née au sein et dans le prolongement de la formation des adultes, la didactique professionnelle a pour objectif d'analyser l'activité réelle des acteurs professionnels afin d'en comprendre l'organisation pragmatique et la construction des compétences (Pastré & al., 2006), et elle est ici convoquée pour préciser les **gestes professionnels** propres au métier d'enseignant et, plus particulièrement, ceux correspondant à l'exercice de l'enseignement universitaire. Ainsi, toujours à partir du récit des enseignants, nous pouvons identifier une **réflexivité** sur le métier et sur le public d'étudiants, des comportements **relationnels** et des gestes techniques et pratiques qui se manifestent dans des postures éducatives variées qui se succèdent en fonction des situations rencontrées.

Dans l'ouvrage sur les **postures éducatives**, Le Bouëdec et al. (2016, p. 34 et 35) ont distingué « *six postures pour désigner six types de relations éducatives : l'autorité, l'accompagnement, l'animation, la négociation, le conseil, l'orchestration. Chaque posture étant définie par trois traits : une intention éducative sur autrui (fondée sur une dimension anthropologique), un certain nombre d'actes et de comportements cohérents avec cette intention, un principe éthique comme instance critique de régulation* ». Sans qu'elles soient explicitement énoncées, les entretiens nous ont éclairé sur l'adoption de ces postures par les enseignants, sachant que les auteurs précisent « *qu'il est essentiel de les adopter toutes pour que tous les aspects de la personne soient éduqués* ». Cette dernière phrase ne peut être vérifiée sur la base des récits, et les postures seront à renseigner lors des observations de cours. Cela nous mène à l'analyse de l'activité enseignante sous l'angle dynamique des postures, qui **s'ajustent en temps réel** aux situations rencontrées et à la **communication** à conduire avec les étudiants. Dans un objectif d'amélioration de la formation des enseignants scolaires, l'équipe de recherche pluridisciplinaire du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education, Formation (LIRDEF) de l'Université de Montpellier dirigée de 2006 à 2010 par D. Bucheton s'est penchée sur l'analyse du travail de l'enseignant, à l'issue de laquelle a été formulé le modèle du multi-agenda des préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009), défini à partir de cinq préoccupations centrales de l'activité constituant le substrat des gestes professionnels : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en

cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage. Cette modélisation a été élaborée à partir d'une recherche auprès d'enseignants scolaires et nous pouvons identifier ces préoccupations comme étant également centrales dans l'activité des enseignants universitaires.

Illustration des concepts par l'analyse d'un récit de cours

Un enseignant se distingue des autres par la diversité des pratiques qu'il indique mettre en œuvre. Nous les avons donc isolées et analysées afin de montrer l'organisation d'un enchainement pédagogique sollicitant chez les étudiants des processus cognitifs complexes :

« *Très concrètement, ça se dévoile dans la manière parfois de faire partager un cours en amont ou de demander, par exemple, moi, je fais des principes de QCM, que les étudiants eux-mêmes ont à élaborer à la fin ou pendant les cours que je donne. Ce principe là, ça les oblige à être attentifs à ce qui se passe par rapport aux contenus qui sont développés afin qu'ils puissent élaborer des questions pertinentes* »
ES04

Nous pouvons exprimer le processus en phases successives :

- l'engagement préalable des étudiants dans l'activité avec la mise à disposition du cours en amont,
- les consignes de l'enseignant indiquant l'élaboration par les étudiants d'un QCM à l'issue du cours renforçant ainsi leur engagement et leur attention,
- le déroulement du cours, potentiellement dialogué, avec les apports théoriques de l'enseignant afin de soutenir la concentration et la prise de notes des étudiants,
- la réalisation du QCM par les étudiants les obligeant à vérifier leur compréhension des concepts pour la formulation de questions pertinentes

Ce processus émane d'un enseignant universitaire expérimenté qui a construit progressivement ses compétences d'enseignement par **l'analyse de ses expériences et des rétroactions des étudiants** pour, dans ce cas précis, aboutir à une répartition de la responsabilité de l'apprentissage entre lui et les étudiants. Il se situe ainsi au croisement des conceptions habituellement véhiculées par les enseignants dans la littérature pédagogique depuis une vingtaine d'années, décrites par Frenay en 2006 comme les deux pôles d'un continuum conceptuel : des conceptions magistro-centrées visant la transmission de contenu et des conceptions centrées sur l'étudiant visant avant tout son apprentissage.

Cet enchainement pédagogique peut être également étudié sous plusieurs angles :

- la sollicitation par l'enseignant des fonctions exécutives des étudiants, celles-ci consistant en des compétences cognitives qui permettent d'agir de façon organisée pour atteindre des objectifs[50],
- la didactique professionnelle de l'enseignant qui montre sa conception de l'enseignement en tant qu'organisateur et médiateur entre le savoir et l'apprenant ainsi que, sans forcément les nommer ainsi, ses connaissances sur les processus de tâche (ce qui est à faire) et de mise en situation professionnelle des étudiants pour, à la fois, les amener à réaliser des activités productives (rédiger des questions) et constructives (prolonger l'activité productive par une transformation des connaissances) (Pastré & al., 2006).

Ce même enseignant explique comment il place les étudiants dans une posture de chercheur pour leur faire vivre l'expérience de la compréhension, de l'inférence, de la catégorisation sur un objet les concernant.

« *Soit, par exemple, j'ai présenté dans un cours de didactique, si on va travailler par exemple sur les stratégies qu'élaborent les élèves pour résoudre un problème de mathématiques. Eh ben ce problème-là, je vais le proposer, je vais présenter le protocole expérimental et puis ils vont se mettre un petit peu dans la peau du chercheur qui va inférer à partir de différentes situations de production d'élèves, des catégories et c'est à partir de là ensuite qu'on va travailler, par exemple sur les procédures et les conceptions qui sont sous-jacentes dans la résolution de problèmes, c'est à dire les données, elles sont jamais données directement telles quelles, mais elles font toujours l'objet d'un travail d'appropriation* »
ES04

En formation initiale et continue, placer les apprenants en activité de recherche, de réflexion et de production, telle une anticipation ou une simulation de ce qu'ils vivront dans le réel de leur futur métier, rejoint le principe de l'homomorphisme décrit par Develay (2013) : « *Les enseignants agissent devant leur classe non pas comme on leur dit de faire en formation, mais comme on le fait avec eux dans le temps de cette formation. On parle d'isomorphisme ou d'homomorphisme entre le temps et les méthodes de la formation et le temps et les méthodes de l'enseignement* ». Coupler expérience et analyse réflexive suscite chez les étudiants le questionnement et les échanges recherchés par l'enseignant. Cette pédagogie par l'expérience est également mise en œuvre par un autre enseignant telle que décrite ci-dessous :

« *je vais te donner un exemple que je fais plus concrètement, dans les grandes figures de la pédagogie donc si j'enseigne John Dewey, par exemple, je vais faire ça sous forme de pédagogie de projet*

[50] Les fonctions exécutives : https://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/10047/SKS_2012_FonctionsCognitives_08ch_OCR.pdf?sequence=27&isAllowed=y

puisque lui sa pédagogie c'est l'expérimentation, donc je vais faire ça sous forme d'expérimentation, c'est eux qui vont découvrir, je vais pas faire ça sous forme de cours magistral par exemple »
ES01

13.2.9. Thématiques connexes exprimées par les enquêtés

Les concepts et des pratiques pédagogiques ont été centraux dans les entretiens, mais ceux-ci ont également permis aux enseignants de s'exprimer sur d'autres objets de leur activité tout autant préoccupants et, dans le cadre de cette recherche, riches d'informations sur leur expérience.

Recueil d'appréciation des étudiants

Le processus de recueil d'appréciation des étudiants est institutionnalisé par l'envoi d'un questionnaire du Vice-Rectorat à la Stratégie et au Développement Académique (VRSDA) de l'ICP à la fin de chaque année universitaire. Il est commun à l'ensemble des facultés et ne prend pas en compte les spécificités des disciplines enseignées et des modalités afférentes. Concernant la FACEF, les résultats du questionnaire et la synthèse des réponses sont envoyés à la direction de chaque cycle, et il apparait que le cycle de licence ne diffuse pas les documents en l'état mais opère un filtrage préalable. Afin de renseigner ce compte-rendu, le directeur du cycle de licence nous a partagé les documents (résultats et synthèse) qu'il a reçus le 6 octobre 2023 au titre de l'évaluation de l'année 2022-2023 et son message d'accompagnement fut : « à ne pas diffuser, nous n'avons pas encore eu le temps de travailler dessus, les enseignants n'ont pas eu cette information ». La transparence des résultats communiqués par le VRSDA envers les enseignants n'est donc pas souhaitée par l'administration facultaire.

Pour recueillir les **retours des étudiants** sur leur expérience du cours, quelques enseignants procèdent alors de manière plus ou moins formelle et structurée, en invitant les étudiants à exprimer leur vécu et opinion sous forme de bilan ou en intégrant des questions dans le contrôle terminal.

« Et dans la dernière séance, après qu'on ait tout fait, qu'on ait tout travaillé, je demande quelle serait une évaluation du cours, donc « qu'est-ce qu'ils ont apprécié ? Et aussi qu'est-ce qu'ils auraient apprécié ? Ce que j'ai appris, ce que j'ai aimé, ce que j'ai apprécié, ce que j'aurais aimé aussi », et donc là aussi, j'avais eu des personnes qui m'avaient écrit : « on était un peu nombreux dans un travail de groupe, j'aurais préféré qu'on soit moins », donc c'est comme ça que je m'adapte en fait, par rapport à leurs besoins »
ES01

« Je leur demande toujours un bilan en fin d'année en fin de semestre donc, j'ai les bilans de toutes les années où en fait, je leur pose alors pour le coup j'ai pas changé mes questions, je leur demande ce qu'ils ont le plus apprécié pendant le semestre sur le format, sur ce qu'ils veulent, sur le format à l'intérieur, sur ce qu'ils veulent, qu'est-ce qu'ils ont appris parce que c'est des éléments à la recherche qu'ils ont vu pendant les trois années »

ES03

« Ça fait souvent l'enjeu d'un moment informel à la fin puisque je leur indique que ce cours, je le reproduirai l'année suivante sûrement avec d'autres choix sous une autre forme, parce que y a des publics aussi parfois différents, mais principalement ce sera reconduit, donc c'est là, je leur demande de me donner un retour. Alors ils peuvent le faire soit par petite vignette écrite qu'ils remettent anonymement à la fin du cours, soit on en parle de vive voix lorsqu'ils osent le faire, parce que c'est… Il y a quand même une forme de critique directe du prof qui peut être voilà qui lui est quand même renvoyé. Donc il y a, il y a une forme de réticence d'en parler ouvertement et directement »
ES04

Comme l'expliquent Berthiaume & al. (2011) dans une synthèse de la littérature, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) est généralement perçue par les enseignants de manière négative ou futile pour plusieurs raisons : 1) l'aspect personnel et solitaire de l'acte d'enseignement demeurant un objet d'échanges limités ou inexistants avec les collègues, 2) la compétence limitée des étudiants à évaluer une prestation enseignante sous l'angle pédagogique, 3) la perception d'un système de contrôle de la prestation et potentiellement d'une limitation de la liberté académique par l'institution universitaire et pour certains, « *l'argument persistant qui consiste à considérer l'enseignement comme un art et non une science* » difficile à évaluer (Dawe, 1984, cité par Berthiaume, 2011). Nous émettons des réserves sur la pertinence de cette conception dans le contexte d'une faculté où les sciences de l'éducation sont au cœur des enseignements.

Parmi les enseignants interviewés, cinq sur neuf ont exprimé leur besoin d'une **rétroaction des étudiants** sur leurs cours, ce qui traduit, chez les autres, un probable inconfort tel que décrit par Berthiaume. Un enseignant a indiqué sa crainte d'une surcharge de travail, ignorant manifestement que des techniques sont disponibles pour l'éviter.

Néanmoins, nous pouvons considérer qu'une incohérence est manifeste lorsque l'évaluation, ou plutôt l'appréciation des pratiques enseignantes par les étudiants, n'est pas demandée par les enseignants, alors que ceux-ci déclarent préparer et animer leurs cours en diversifiant les modalités pour susciter l'engagement et la persévérance des étudiants. Quelle résistance les entrave pour aller dans une réflexivité plus approfondie sur leurs pratiques pédagogiques, notamment grâce aux informations recueillies auprès des étudiants ?

Par ailleurs, l'évaluation fera partie, à plus ou moins court terme, des pratiques professionnelles des étudiants auprès de leurs futurs élèves, et engager une réflexion sur l'évaluation des enseignements, dûment guidée par l'enseignant, peut faire naître des questionnements individuels et collectifs sur la complexité de l'évaluation, ses objectifs et les principes éthiques qui la sous-tendent. Qu'il soit organisé de manière institutionnelle par le VRSDA ou de manière plus individuelle par l'enseignant, « *le feed-back peut mener une discussion de certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage entre l'enseignant et les étudiants, ou encore avec des collègues, réduisant ainsi l'écart pouvant exister entre les*

pratiques de l'enseignant et les attentes des étudiants – si cela peut impliquer que l'enseignant modifie ses pratiques, il peut aussi advenir que les étudiants aient à modifier leurs attentes à l'égard de l'enseignement » (Berthiaume & al., 2011).

La réflexion de cet enseignant illustre la nécessité d'un dialogue constructif pour un ajustement mutuel entre enseignant et étudiants :

« *mais en fait quand je dis que je suis pas satisfaite, c'est pas que je suis pas satisfaite de leur travail, je suis pas satisfaite du mien parce que je me dis que là, il y a des choses qui sont pas qui ont été probablement pas bien expliquées ou pas ou peut-être qu'ils ont pas les outils, bon…* »
ES03

Un autre évoque la difficulté à relier la perception de sa prestation et le niveau de compréhension des étudiants concernant les concepts travaillés en cours.

« *Parfois tu dis : bon j'ai pas été très performant aujourd'hui, bon parce que aussi parfois t'as des baisses de dynamique hein tout simplement, mais finalement ils se sont appropriés les fondamentaux à ce moment-là. Donc entre le sentiment que tu as de comment tu perçois que ton cours a été reçu ou non, alors finalement, il y a des distorsions* »
ES04

Un processus d'appréciation et évaluation des enseignements institutionnalisé serait de nature à renforcer les schémas relationnels avec les étudiants instaurés par les enseignants au fur et à mesure du déroulement du cycle d'études.

Indications de bonnes pratiques

Nous avons remarqué que les récits des enseignants comportent de nombreux détails qui pourraient être qualifiés de « bonnes pratiques » dans la mesure où ils rassemblent tout ou partie des caractéristiques de l'activation pédagogique (De Clercq & al., 2022), à savoir l'implication de l'étudiant, des modalités d'apprentissages favorisant le questionnement et la recherche du sens, des interactions cognitives avec l'enseignant et entre étudiants, ainsi que la contextualisation et l'adaptation des situations d'apprentissages au public et à leurs futurs métiers. Nous avons rassemblé quelques exemples de verbatims issus des transcriptions :

« Diffusion du plan en début de cours, prise de notes des questions, ajustement des activités au rythme ainsi qu'aux réactions et centres d'intérêt des étudiants, brassage des étudiants lors des travaux de groupe, recherche de la compréhension des besoins, des émotions et du vécu des étudiants, appui sur des ressources pédagogiques extérieures, mise en activités des étudiants sur des situations authentiques, consignes précises, plan de dossier, grilles d'évaluation, méthodologie du devoir sur table, évaluations, réflexivité pédagogique des enseignants »

Mais nous estimons que déclarer des pratiques vertueuses ne garantit pas qu'elles soient effectivement mises en œuvre au niveau où elles sont élaborées, ni que les effets sur les étudiants soient à la hauteur de ce que les enseignants espèrent ou imaginent. En l'absence de partage de pratiques et de dialogue réflexif avec leurs pairs, ils en ont une représentation personnelle qui ne peut s'extraire de leur propre logique. Néanmoins, lorsqu'ils relatent avoir modifié une activité pédagogique, explicité des consignes ou réorganisé un scénario de cours, ils témoignent d'une évolution de leurs pratiques, généralement concrétisée par les retours positifs des étudiants (ou l'absence de retours négatifs).

Cela nous conduit à maintenant évoquer les difficultés que les enseignants rencontrent dans le quotidien de leur activité d'enseignement face aux étudiants et à l'institution universitaire.

Les difficultés exprimées par les enseignants

Plusieurs enseignants déplorent que le règlement des études n'oblige pas les étudiants à assister aux CM auxquels seul un petit nombre participe. Parmi eux, une proportion, considérée comme élevée, ne s'engage pas dans l'apprentissage et fait tout autre chose que de s'intéresser au cours et aux échanges qui s'y déroulent.

« Parce qu'en fait ils sont très… je les trouve très passifs. Et leur seul objectif par rapport à ce que je perçois, c'est d'avoir la note qui valide leur diplôme. Et pour certains, d'avoir la note, c'est-à-dire d'avoir une excellente note pour pouvoir continuer. Donc, synthétiquement mon optique, quand je conçois les cours, voilà, c'est plus les aider, les accompagner pour apprendre à apprendre »
ES07

Les enseignants indiquent qu'en complément de leur diaporama, les explications et les échanges avec les étudiants présents apportent des éclairages et un approfondissement qui sont constatés dans les évaluations. À contrario, les absents peuvent être repérés par la superficialité de leurs restitutions et le caractère reproductif du diaporama qui n'a pas été complété par les notes prises en cours. La récupération de ces notes par les étudiants absents auprès des présents est une pratique courante qui ne remplace pas l'attention et les échanges vécus en cours, ni ne leur permet d'en comprendre l'intégralité et les subtilités.

« *je me retrouvais avec des copier-coller de mon cours, même en master, c'est à dire que mon cours était volé, repris à l'identique et voilà. Et puis, et avec des choses qui étaient pas forcément digérées de façon intelligente parce que moi, quand je mets les cours sur Moodle, en plus j'écris bien ou je prends l'écriture de ma thèse donc c'est des trucs qu'il faut digérer, et du coup, ben pour moi le CM c'est en vivant, c'est en mode échange, enfin échange verbal avec l'enseignant, quitte à ce qu'ils se rebiffent* »
ES06

Surtout observable en L1, l'hétérogénéité des étudiants en termes de prérequis académiques, d'outillage cognitif et de posture de travail est pointée par les enseignants comme une limite à l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

« *Là je parle de mes L2 hein parce que je les récupère enfin pas brut de caisse mais si tu veux ils sont en L1, ils viennent d'ailleurs aussi, donc il y en a qui arrivent pas à écrire, qui arrivent pas à structurer leurs pensées, y en a qui, tu vas leur répéter 15 fois la consigne, et puis ils vont te réécrire en te demandant, et tu vas redire la consigne et en fait, bah non. Quand ils vont rendre, c'est toujours pas ça quoi !* »
ES03

La qualité de l'expression écrite des étudiants est évaluée comme très moyenne, voire faible, par la plupart des enseignants (même si leurs sensibilités divergent), conduisant la direction du cycle à implémenter le projet Voltaire pour les faire progresser en orthographe et en expression écrite.

« *Bah ils sont pas tous profs des écoles, y a aussi ça, y aussi le rapport à l'écriture, encore une fois, suivant le milieu, c'est comment tu le gères sans stigmatiser aussi. Donc, mais là, la solution la plus simple qu'on a pris, c'est qu'on met le paquet, là ils font des tests de niveau, carrément tous les L1 des 3 campus font un test de niveau pendant la semaine de rentrée, on fait des groupes de niveau et dans la méthodo, ceux qui sont… On a acheté des licences Voltaire pour la moitié des étudiants de L1 de tous les campus* »
ES09

La taille importante des amphis et leur équipement limité freinent la mobilité des enseignants qui doivent rester plus ou moins proches de leur ordinateur pour faire défiler le diaporama. Pour certains, la contrainte du distanciel a été difficile à vivre, et le retour au présentiel est un soulagement. Parce que ses souvenirs sont encore vifs, la plus jeune enseignante déplore le manque d'échanges avec les collègues sur la préparation et l'animation des cours.

« *un CM en présentiel dans un amphi avec 100 ou 90 ou même 70, un vendredi matin, de 8 à 10, et ben ça franchement, faut avoir envie de se lever pour venir* »
ES03

L'écart de génération parfois important entre enseignants et étudiants ainsi que la diversité des publics étudiants génère des questionnements sur les représentations de ce que l'université fut et est devenue. Cette enseignante déplore le manque de lucidité de ses collègues et l'inertie de l'institution face aux profils des étudiants qui évoluent avec les années.

« Alors on m'a répondu à l'université, ça fonctionne pas comme ça, l'université. Moi c'est pas ma vision de l'université, mais j'entends hein aussi, il y a des gens qui qui vivent sur un rêve de ce qu'était l'université ou que je connais moi en tant qu'étudiante. Mais OK je veux bien mais sauf que c'est pas le public qu'on a et sauf qu'on est en sciences de l'éducation »
ES03

Les valeurs individuelles du projet facultaire de la FACEF

Porté par le doyen, le projet facultaire de la FACEF pour une « Communauté Educative Inclusive. Penser et construire des institutions inclusives » renouvelle les perspectives humanistes des missions universitaires en termes d'accueil, de solidarité et d'intentionnalité éducative au plus près de la diversité des publics. Une seule enseignante l'évoque en regrettant que ce projet ne soit pas davantage investi par l'ensemble des acteurs :

« *Moi par contre, je suis peut-être une, une utopiste, j'aime beaucoup ce projet facultaire, même si je pense qu'il faut le travailler vraiment, il faut le travailler, hein ? Mais en tout cas, il a le mérite d'exister et il a le mérite de de poser un cadre et il a un potentiel, il a un sacré potentiel. Personne, pardon mais personne ne l'utilise (…) Personne de l'incarne, ça c'est certain, personne ne le vit, déjà il n'est pas vécu entre les adultes, du tout, donc les étudiants, là voilà et pas vécu non plus entre les adultes et les étudiants* »
ES03

Nous constatons cependant qu'il imprègne l'ensemble des pensées et des actes pédagogiques des enseignants interrogés. Sans pouvoir s'appuyer sur des informations structurées, et s'en remettant à leurs propres ressentis et recherches sur les besoins des étudiants, ils s'efforcent d'être à leur écoute et de mettre en œuvre, à l'aune de leurs possibilités, des situations d'apprentissage qui, selon eux, peuvent convenir à l'ensemble des étudiants. La pluralité des pratiques pédagogiques relevées dans les verbatims indique, par ailleurs, une attention à la diversité des préférences d'apprentissage des étudiants. Lorsque les enseignants remarquent des difficultés individuelles, ils personnalisent leurs relations afin de trouver des solutions adaptées, fréquemment mises en œuvre avec le soutien des responsables du cycle de licence. Ainsi le projet facultaire n'est peut-être pas explicitement mis en lien avec les actes quotidiens des enseignants, mais il correspond à des valeurs individuelles vivantes qui se révèlent prégnantes dans les échanges et leurs récits.

13.2.10. Conclusion : synthèse des données collectées lors des entretiens

Les deux premières prises de données empiriques, à savoir le questionnaire et les entretiens individuels, prennent appui sur les mêmes thématiques pour interroger les enseignants qui ont manifesté leur intérêt pour notre recherche. Parmi les douze personnes ayant répondu au questionnaire, neuf ont accepté d'être interrogées en entretien individuel, manifestant un engagement notable envers les étapes que nous souhaitons mettre en œuvre dans la suite de notre recherche. Ils y collaborent ainsi pleinement en l'échange, de notre part, d'une posture empathique, compréhensive, et d'une perspective d'accompagnement de leurs questionnements. Pour les entretiens individuels, nous considérons un cadre théorique centré sur les pratiques professionnelles en situation, et retenons la méthode des entretiens

compréhensifs qui favorisent, de part et d'autre, la recherche du sens de la réflexion et de l'action. Le guide d'entretien s'ajuste à chaque personne interrogée, en fonction des thèmes qu'elle souhaite aborder, dans un climat de confiance préservé. Enregistré puis transcrit, chaque entretien fait l'objet d'une examen phénoménologique initial en plusieurs lectures, puis d'une micro-analyse ligne à ligne faisant ressortir un codage ouvert qui donne lieu à des catégories de sens, permettant ainsi l'accès à la subjectivité des enquêtés. Les résultats de l'enquête par entretien individuel sont présentés ci-dessous de manière synthétique et selon trois angles : les concepts liés à la pédagogie formulés explicitement puis ceux inférés des verbatims et enfin les thèmes relevant plus largement du métier d'enseignant.

Concepts exprimés par les enquêtés, synthétisés par la chercheuse

- Les enseignants se donnent pour objectif de **faire comprendre** aux étudiants les concepts, susciter leur questionnement et leur esprit critique pour trouver du sens aux apprentissages.
- Les enseignants appliquent des méthodes pour atteindre leurs objectifs, telles qu'organiser **l'interaction** avec les étudiants pour capter leur attention, limiter le temps expositif, réveiller leur curiosité et mobiliser leurs compétences cognitives.
- Les enseignants s'efforcent d'instaurer des relations de qualité et un **climat de confiance** via des échanges bienveillants et constructifs, afin de susciter leur intérêt envers les cours, leur engagement dans les travaux escomptés et de maintenir au mieux leur persévérance.
- Les enseignants attendent des étudiants qu'ils manifestent de l'engagement et de la persévérance dans l'apprentissage pour produire le travail attendu, ainsi qu'une participation active durant les cours (répondre aux questions, s'interroger, partager une expérience, proposer des idées, etc.).
- Les enseignants expriment spontanément leur incompréhension concernant la présence passive des étudiants en CM (non obligatoire).
- Les enseignants indiquent mettre en œuvre des modalités pédagogiques variées. En CM, ils pratiquent le cours dialogué et l'alternance d'apports théoriques et d'activités mobilisant la compréhension et la réflexion des étudiants sur les concepts. Ils utilisent de ressources variées (textes, vidéos, expérience, actualité) pour travailler les concepts. Ils mettre en activité des étudiants (élaboration de questions, situations-problèmes, recherche de solutions) pour l'appropriation des concepts.

Concepts inférés par la chercheuse

- Des **compétences pédagogiques évolutives** faisant référence à la professionnalité émergente (Jorro, 2011)

- Une **réflexivité récurrente** pour faire évoluer les cours au croisement de l'expérience acquise, des attendus du référentiel et du comportement des étudiants.
- Une **conscience de pratiques et de postures éducatives** mais des pratiques pédagogiques et une didactique professionnelle non conceptualisées par manque d'information et de formation en pédagogie.
- En référence au socioconstructivisme, **des pratiques pédagogiques variées, contextualisées,** suscitant les échanges avec les étudiants pour les maintenir actifs et faciliter les apprentissages.
- En référence à l'apprentissage par l'expérience et par la simulation de celle-ci, **des situations authentiques didactisées** en activités individuelles et collectives (petits groupes).
- En référence au triangle pédagogique (Houssaye, 1988), une **relation** privilégiée s'articulant majoritairement entre l'enseignant et le savoir (processus enseigner), invitant toutefois le processus de formation et d'accompagnement dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant. En revanche, la relation entre l'apprenant et le savoir (processus apprentissage) semble inégalement stimulée par l'enseignant.
- En lien avec les intentions pédagogiques, **des postures éducatives cohérentes** et régulées de manière éthique en fonction des situations rencontrées.

Thématiques connexes exprimées par les enquêtés, synthétisés par la chercheuse

- **Pas d'évaluation systématique des cours** organisée par les enseignants ; en fin de semestre, quelques-uns demandent un retour spontané à l'oral ou anonyme par écrit afin de potentiellement prendre en compte ces remarques pour les cours suivants.
- **Questionnement des enseignants** sur la perception de leur enseignement versus la compréhension des concepts par les étudiants.
- Conséquences négatives pour les **étudiants absents des CM** : compréhension diminuée des concepts, absence de distance et d'esprit critique par rapport au diaporama diffusé par l'enseignant (copié-collé), superficialité des travaux produits.
- **Hétérogénéité des étudiants** (surtout les L1) en termes de prérequis académiques, d'outillage cognitif et de posture de travail.
- **Niveau de l'expression écrite majoritairement insuffisant** au regard des attendus universitaires et des futurs métiers éducatifs des étudiants.
- Taille et équipement des amphis peu propices à l'interactivité et aux échanges mutuels.
- Avec les collègues, **peu ou pas d'échanges sur les pratiques pédagogiques**.
- Questionnement sur **l'évolution de l'institution universitaire** et quelles missions elle doit maintenant remplir auprès des étudiants.

13.2.11 Croisement des données déclaratives et interrogations

Les données recueillies dans les entretiens confirment et complètent celles collectées dans les réponses au questionnaire et les enrichissent de détails davantage exprimables oralement. Nous nous situons dans une approche émique qui s'intéresse à la façon dont les membres d'une culture perçoivent et catégorisent leur propre réalité, en explorant « *ce qui se passe « dans la tête » des sujets »* (De Sardan, 1998).

L'analyse par théorisation ancrée nous conduit à réaliser des lectures successives des transcriptions des entretiens afin de codifier le corpus, d'en extraire des catégories qui nomment les aspects essentiels de ce qui est dit, puis de mettre les catégories en lien afin de dégager le sens des propos. Rassemblées dans la présentation synthétique des résultats, la catégorisation des données fait émerger des représentations et des pratiques récurrentes et communes aux enseignants. Quoique ne faisant pas l'objet de discussions spécifiques lors de temps d'échanges institutionnels, la similarité de certains de leurs gestes professionnels, actionnels, cognitifs et en situation, montre une dynamique de pratiques, et signifie l'existence d'invariants constituant le genre professionnel auxquels ils appartiennent, alors qu'ils n'ont pas, sauf une enseignante, bénéficié d'une formation relative au versant enseignement de leur métier. Il semble qu'en premier lieu l'expérience accumulée et leur réflexivité fondent leur activité d'enseignement qui, par ailleurs, s'appuie sur un socle culturel et éthique affirmé.

Les lectures successives des transcriptions peuvent cependant mener à la production d'une surinterprétation des données empiriques et, au stade de notre enquête, leur collecte demeure toutefois insuffisante pour parvenir à une compréhension de la dynamique des phénomènes étudiés. Via les réponses du questionnaire ou les échanges recueillies lors des entretiens individuels, nous ne disposons des enseignants interrogés que des déclarations concernant leurs intentions pédagogiques, leurs pratiques d'enseignement, leurs perceptions sur leur vécu des cours et sur celui, prudemment supposé, des étudiants. Ils expriment volontiers leur partialité et leurs biais liés à leur histoire personnelle et professionnelle, et affirment des valeurs humanistes et inclusives parfois en décalage avec ce que l'institution leur permet de déployer. Leur enthousiasme à enseigner et leurs aspirations pour la réussite des étudiants se trouvent ainsi parfois entravés par les contraintes concrètes d'un système complexe, lequel doit composer avec de multiples variables dont certaines échappent à la connaissance ou à la maitrise des enseignants. Chez la plupart d'entre eux, nous décelons ainsi, lors des échanges et des récits, une tension visible entre leurs valeurs personnelles, qui rejoignent celles du projet facultaire, et sur ce qui les met en difficulté ou sur ce qu'ils regrettent de ne pouvoir réaliser compte tenu du contexte d'exercice. Dans un souci de

transparence, nous réalisons, à leur intention, un diaporama de synthèse des données récoltées lors des entretiens (annexe 6).

Tout comme les enseignants, nous sommes perplexes à propos de l'écart décelé entre leur posture, définie par Bucheton & Soulé (2009) comme « *un schème préconstruit du « penser-dire-faire » convoqué en réponse à une situation ou à une tâche donnée* », décrite par eux comme orientée vers les étudiants, et les effets constatés sur l'engagement, la persévérance et les résultats académiques de ces mêmes étudiants. En nous appuyant sur la sincérité de leurs réponses quant à leurs intentions pédagogiques, à la diversité de leurs méthodes d'enseignement et à la qualité du climat relationnel instauré, nous nous interrogeons sur les éléments manquants qui empêchent une adhésion effective des étudiants à cette dynamique et à sa traduction en termes de résultats académiques. Aussi, pour compléter le recueil des récits des enseignants et tenter de trouver des pistes de réponse à cette interrogation, nous procédons à l'observation du déroulement des cours des enseignants interrogés, afin de mettre en lien les représentations et les pratiques déclarées avec les actions concrètement entreprises. Cette prise de données empiriques se déroule entre octobre 2023 et février 2024 avec le soutien de la direction du cycle de licence.

13.3. Les observations de cours

Introduction

À la suite des entretiens individuels des neuf enseignants menés entre avril et juin 2023, l'observation des cours est réalisée auprès de huit d'entre eux entre octobre 2023 et février 2024, principalement durant des CM de L1. Nous procédons à des observations non participantes, dans un rôle passif, installée parmi les étudiants, et, en appui sur une grille préconstruite, nous notons de manière manuscrite ce qu'il nous semble intéressant de relever. Les données font l'objet d'une relecture avec l'enseignant, puis sont transcrites en format numérique et analysées sous l'angle des caractéristiques propres à la matrice SWOT, acronyme des mots anglais strengths, weaknesses, opportunities et threats (forces, faiblesses, opportunités et menaces). En lien avec les dimensions et catégories de l'action située, nous relevons des écarts entre les récits des entretiens et les observations des cours, entre les intentions pédagogiques et les réalisations effectives, ce que les enseignants souhaitent expliciter à travers un accompagnement personnalisé. Ces éléments sont synthétisés dans un diaporama adressé aux enseignants (annexe 7).

13.3.1. Données contextuelles

Les neufs enseignants interrogés entre avril et juin 2023 témoignent de représentations et de pratiques pédagogique qui suscitent notre questionnement concernant les effets constatés sur

les étudiants en termes d'engagement dans les cours, de persévérance dans les études et de résultats académiques. Il est donc nécessaire d'observer le déroulement des cours afin de mettre en relation le récit de l'action et ce qu'il est possible d'observer de l'action elle-même. La prise de données par l'observation se situe dans l'approche étique qui « *repose sur des observations externes indépendantes des significations portées par les acteurs et relève d'une observation quasi éthologique des comportements humains* » (De Sardan, 1998).

Cette étape se déroule entre octobre 2023 et février 2024, à l'invitation de huit enseignants curieux de poursuivre les échanges sur leurs pratiques pédagogiques.
Disposant du planning des cours de chaque niveau de licence, nous sélectionnons prioritairement les cours magistraux des L1 car ce sont les plus ardus pour les enseignants : la quasi-totalité des étudiants ont obtenu leur baccalauréat peu de temps avant leur entrée à l'université (une minorité est en réorientation), et ils débutent leurs études avec un nécessaire temps d'adaptation au contexte, aux rythmes, aux attentes des enseignants, au règlement des études, etc. que l'équipe éducative tente d'accompagner au mieux. Marqués par les pratiques d'études lycéennes, dans un modèle où « *l'apprenant est souvent mis dans une logique d'accumulation de contenus de matières disjointes et de restitution lors des contrôles* » (Paivandi, 2011), les étudiants abordent l'autonomie et la responsabilité individuelle de leurs études universitaires de manière variable, selon leur niveau de maturité. Les deux groupes en présence, celui déjà constitué des enseignants et celui en constitution des étudiants, se trouvent donc dans un ajustement mutuel constant pour faciliter le bon déroulement de la première année d'études.

Traditionnellement, le CM est organisé comme un temps d'exposition de concepts et de théories qui sont ensuite mis à l'épreuve durant les TD. Les pratiques pédagogiques en CM sont néanmoins variables d'un enseignant à l'autre, et plusieurs ont expliqué dans leur entretien qu'ils évitent de monopoliser la parole durant les deux heures du CM et qu'ils cherchent à interagir avec les étudiants lors de questionnements, de temps de réflexion individuelle, de présentations d'un travail, etc.

Nous questionnons chaque enseignant sur la pertinence d'observer un cours plutôt qu'un autre et en fonction de leur programme, leur réponse est positive ou bien ils préfèrent modifier le jour ou l'horaire de l'observation. La plupart nous invite à faire plusieurs observations, ce que nous acceptons en fonction de notre agenda. Le tableau ci-dessous récapitule les observations réalisées :

Enseignant	Date de l'observation	Type de cours	Horaires
ES09	29/09/2023	CM	10h00 – 12h00
ES07	02/10/2023	CM	13h00 – 15h00
ES05	17/10/2023	TD	10h00 – 12h00
ES04	16/11/2023	CM	10h00 – 12h00
ES08	17/11/2023	TD	11h00 – 13h00
ES02	23/11/2023	CM	08h00 – 10h00
ES03	28/11/2023	CM	08h00 – 10h00
ES06	08/12/2023	CM	10h00 – 12h00
ES05	15/01/2024	TD	14h00 – 16h00
ES05	22/01/2024	CM	10h00 – 12h00
ES02	15/02/2024	CM	08h00 – 10h00

Tableau n° 6 : récapitulatif des observations de cours

Comme précédemment exposé dans la partie 2 chapitre 12 (les observations de cours), nous procédons à des observations directes, sans instrument autre qu'une grille d'observation préconstruite et un cahier pour prendre note de critères de types temporels, chronologiques, spatiaux, organisationnels ou encore dynamiques. Nous sommes assise parmi les étudiants, sans interaction, afin de ne pas perturber le déroulement du cours. Appliquant une technique non participante, ou non interventionniste, nous ne posons pas de question pendant l'observation et optons pour un rôle passif.

13.3.2. Déroulement de l'observation

Quel que soit le type de cours, CM ou TD, le déroulement des phases de l'observation et de sa suite conversationnelle avec l'enseignant est généralement le suivant :

- Nous entrons dans la salle un peu avant le début du cours afin de saluer l'enseignant.
- Juste avant le démarrage du cours, mais ce n'est pas systématique, nous disposons d'un court temps de parole pour expliquer les raisons de notre présence dans la salle. Les étudiants ont souvent été prévenus par l'enseignant.
- Nous nous asseyons dans les derniers rangs de la salle parmi des étudiants.
- Dans un cahier dédié, nous effectuons la prise de notes manuelle de ce que nous observons du déroulement du cours, sa temporalité, l'organisation de l'espace, l'utilisation des moyens techniques disponibles, la gestion de l'espace par l'enseignant, les interactions avec les étudiants, l'activité des étudiants, les réactions mutuelles, etc.

- Le plus souvent immédiatement à la fin du cours ou, en cas d'indisponibilité de l'enseignant lors d'un temps dédié quelques jours plus tard, nous lui lisons nos notes manuscrites et nous l'observons se rappeler le déroulement du cours. Notre récit lui rappelle le déroulement du cours qu'il a, généralement, partiellement gardé en mémoire et l'enrichit d'éléments dont il n'avait pas conscience sur le moment.
- Lors de notre narration, l'enseignant réagit, explique, questionne afin de contextualiser l'expérience et d'apporter les compléments qu'il souhaite.
- Nous écoutons et nous reformulons éventuellement sa pensée afin de valider notre compréhension de ses explications et, lorsque nous sommes sollicitée, nous évoquons des aménagements possibles, ajustés à ce que nous comprenons de faisable dans son contexte, pour lui faire gagner du temps, de l'énergie et de la satisfaction. Nous imaginons ensemble les hypothèses relatives aux effets sur les étudiants.
- Nous prenons note de cet échange dans le même cahier avec une couleur différente.
- Nous transcrivons nos notes dans un fichier Word et en rédigeons une synthèse détaillée.

13.3.3. Traitement des données issues des observations

En situation, la grille d'observation (annexe 8) nous permet de centrer notre attention vers certains éléments, alors que d'autres phénomènes simultanés tout aussi significatifs se manifestent, qu'ils attirent notre attention et qu'il faut les noter afin d'en garder trace. Les pages du cahier sont ainsi remplies de phrases, mots isolés, signes de ponctuation, etc. en plusieurs couleurs. La transcription de ces notes manuscrites vers leur équivalent numérique nous donne l'opportunité de nous relire plusieurs fois, et de parfois formuler plus intelligiblement ce qui fut rapidement écrit. Les relectures nous permettent alors de faire émerger les catégories et sous-catégories de l'action située (action, situation, cognition) déjà utilisées pour l'analyse des entretiens individuels. Nous notons ainsi une prédominance des sous-catégories en lien avec les gestes professionnels des enseignants qui doivent composer avec les prescriptions institutionnelles. Nous relevons également une prépondérance des gestes d'adaptation en temps réel et de modification de la séance en fonction des rétroactions des étudiants. Cette grille de lecture facilite l'identification des signes significatifs observés, notés puis transcrits pour en produire une analyse plus approfondie. Le tableau ci-dessous illustre la méthode d'annotation utilisée.

09h55 Installation des étudiants, la salle est chaude et humide en raison du cours précédent.	
10h00 Démarrage à l'heure, les retardataires s'excusent et s'installent (soucis dans les transports franciliens). ES05 salue les étudiants de quelques mots de bienvenue et leur demande de se placer vers l'avant de la salle car comme elle bouge, elle n'utilise pas le micro fixé au bureau.	Accueil (relationnel avec les étudiants) Présence physique, mouvements
10h10 Le cours commence vraiment. LC questionne les étudiants sur les concepts vus durant le cours précédent. Elle s'interrompt pour faire ouvrir les fenêtres et les étudiants qui en sont proches montent sur leur table pour atteindre les poignées très en hauteur (bâtiment fin du 19ème).	Récupération mémorielle Vigilance au bien-être collectif
Reprise des questions, LC circule dans les allées, elle dialogue avec les étudiants en parlant doucement et en maitrisant son débit. Elle projette un diaporama pour soutenir son propos, notamment les citations longues et complexes pour les étudiants et elle leur laisse du temps pour les noter. Peu d'ordinateurs ouverts, la plupart notent de manière manuscrite. LC questionne sur le sens de la citation (« qu'avez-vous compris de la citation ? »). Le rythme est lent, elle regarde intensément les étudiants, les réponses ne se bousculent pas. Elle cherche à les capter en répétant et reformulant les concepts déjà abordés. Elle explique le concept par un exemple du quotidien. Suite de la citation et lien avec le principe d'éducabilité exprimé par une étudiante. Illustration avec des situations emblématiques du métier d'éducateur, exemples parfois personnels. LC note au tableau le nom du chercheur cité et projette une nouvelle citation que les étudiants copient.	Méthode pédagogique, CM dialogué Présence physique Diaporama (numérique) Contrôle du temps Méthode pédagogique CM dialogué Posture enseignement, interaction Illustration des concepts Rétroaction étudiante Illustration du métier Oral et visuel, ressources
10h55 Pause et annonce d'un « quoi de neuf » d'une étudiante au retour de pause.	Temps de pause
11h10 Fin de la pause L'étudiante prend la parole, elle est à l'aise pour parler d'un objet qui lui plait. L'attention des étudiants est variable mais ils sont silencieux. Son propos est structuré et exprimé clairement, en conclusion elle synthétise la chronologie des faits puis répond facilement aux questions.	Dévolution pédagogique (hors objets du cours), prise de parole étudiante
11h25 Reprise du cours Questions sur le concept de démocratisation de l'école. Rappel de faits historiques sur l'éducation, propos sur la nécessité de former des enseignants.	Posture enseignement, CM dialogué, liens avec le métier
11h40 Explication orale de la manière dont seront évalués les TD, tout est écrit dans Moodle, brouhaha dans la salle.	Consignes orales

Explication orale et écrite (diapo projetée) du travail des TD de l'après-midi et du lendemain pour les quatre groupes. 11h45 Fin du cours À la demande de LC pour ses statistiques, une feuille circule pour que les étudiants inscrivent leur nom. Certains étudiants viennent discuter avec LC avant de quitter la salle.	Consignes orales et écrites Relationnel avec les étudiants

Tableau n° 7 : extrait des notes d'une observation annotées ligne à ligne

Il s'agit de comprendre et de potentiellement expliquer ce que nous constatons, décrivons et identifions comme gestes du métier d'enseignant dans un contexte universitaire. Dans cette perspective, nous utilisons une matrice d'analyse permettant à la fois la mise en relief des éléments saillants internes au cours et la prise en compte du contexte qui peut l'influencer. Il s'agit de la matrice SWOT (Lanore, 2023), acronyme des mots anglais strengths, weaknesses, opportunities et threats (forces, faiblesses, opportunités et menaces), développée pour la première fois dans les années 1960 par deux consultants en management, Albert Humphrey et William Albert Dettmer. Cet outil d'analyse stratégique utilisée dans les entreprises les aide à poser un diagnostic sur leur positionnement concurrentiel et est utilisé dans de multiples contextes différents pour évaluer une situation, un projet, etc. Nous estimons que cet outil peut constituer une grille de lecture et d'analyse d'une situation de cours permettant un angle de vue plus large et davantage prospectif.

Nous détournons donc l'utilisation initiale de la matrice SWOT afin d'analyser les données des observations, internes et externes au cours, à la lumière des questions suivantes :

Forces Quels sont les points forts de l'activité de l'enseignant au niveau de l'animation, des supports, des échanges, de l'organisation, etc. ?	**Faiblesses** Quels sont les points faibles de l'activité de l'enseignant au niveau de l'animation, des supports, des échanges, de l'organisation, etc. ?
Opportunités Quelles opportunités peuvent faire évoluer le cours de manière positive ou faciliter son déroulement ?	**Menaces** Quelles menaces peuvent faire évoluer le cours de manière négative ou entraver son déroulement ?

Tableau n° 8 : questions appliquées à la matrice SWOT

La transcription numérique de chaque observation est alors reconsidérée afin d'identifier les éléments saillants répondant à l'une des quatre questions, pour ensuite les confronter aux catégories et sous-catégories de l'action située. Toutes ne sont pas repérables car l'observation donne à voir ce qui est perceptible de l'extérieur, mais fournit néanmoins à l'observateur des indices manifestes émanant d'une activité invisible. Nous pouvons cependant formuler les thématiques qui émergent de chaque carré de la matrice en cohérence avec les catégories identifiées.

Forces (points forts de l'activité de l'enseignant)

Ce sont les caractéristiques positives internes au cours, influencées et contrôlées par l'enseignant, qui lui permettent d'atteindre au mieux les objectifs qu'il se fixe. Afin de faciliter l'enrôlement des étudiants et de conserver leur attention, tous les enseignants observés s'efforcent de réunir les conditions de déroulement du cours, que l'on peut ordonner ainsi :

- Une occupation physique de l'espace de la salle : contact visuel, rythme et modulation de la voix, déplacements, contrôle du bruit,
- Des relations interpersonnelles avec les étudiants qui se manifestent par une liberté d'échanges, de questionnement et de commentaires, une expression faciale accueillante, une écoute individuelle,
- Des techniques d'animation de cours variées : rappel des concepts, métaphore, soutien numérique visuel, mise au travail en groupes, répétitions orales,
- Des sources scientifiques (textes, vidéos) et expérientielles (témoignages enseignant et étudiant) en soutien du cours oral.

Fragilités (points faibles de l'activité de l'enseignant)

Alors que le mot « weakness » est habituellement traduit en français par « faiblesse », nous préférons employer le mot de « fragilité » qui correspond davantage à ce que nous comprenons des observations en situation, et qui sont les aspects négatifs internes qui peuvent altérer le déroulement du cours et l'atteinte des objectifs. Nous relevons ainsi :

- L'omniprésence de l'enseignant, sans répit, durant toute la durée du CM,
- Un scénario de cours relativement semblable d'un cours à l'autre,
- Des consignes de travail insuffisamment précises et peu ou non temporalisées,
- La place de l'oralité très supérieure à celle de la source visuelle,
- L'outil numérique diversement maitrisé et utilisé.

Du point de vue des enseignants, considérer ces actions comme des faiblesses est hautement contestable, car cette interprétation peut entrer en tension avec leurs conceptions de la mission enseignante à l'université, en situation de face à face pédagogique avec les étudiants. Nous avons conscience qu'elle peut les heurter, en lien avec le fait qu'ils font de leur mieux, en fonction de ce qu'ils savent de la pédagogie et peuvent réaliser dans leur contexte. Notre point de vue s'appuie, lui, sur la littérature scientifique en sciences de l'éducation et de formation, issue des universités francophones qui, depuis quelques décennies, font état de pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage des étudiants. Celles-ci seront abordées dans la quatrième partie de cette thèse.

Nous reconnaissons que les fragilités identifiées durant les observations sont principalement dues au manque de connaissances en pédagogie des enseignants, issu d'une absence de formation pédagogique que l'institution ne prévoit pas dans le cadre de leur mission d'enseignement. Par ailleurs, cette interprétation est à moduler en fonction du format de cours observé ; un peu plus des deux tiers des cours des répondants notre enquête sont dispensés dans un format magistral (huit sur onze), ce qui limite les possibilités de diversification des méthodes pédagogiques et d'interactivité avec les étudiants. Les observations réalisées en cours de TD montrent l'emploi de méthodes pédagogiques socio-constructivistes donnant la part belle aux interactions entre les étudiants et l'enseignant.

Opportunités d'évolution des cours

Dès le début de notre recherche, les enseignants ont manifesté leur curiosité et leur intérêt pour réfléchir sur leurs pratiques et se sont rendus disponibles pour y collaborer. Cette opportunité n'est pas la seule qu'ils saisissent. Ils expriment par ailleurs des motivations et des actions considérées comme des facteurs externes positifs pouvant bénéficier à leurs pratiques pédagogiques. Lors de l'échange post-observation, cette motivation transparait ainsi sur :

- Le projet de davantage séquencer les cours,
- L'accueil favorable de l'idée d'expérimentation pédagogique et avec une réflexion, voire des projets concrets dans ce sens,
- Le souhait d'examiner des méthodes pédagogiques mises en place chez les pairs.

Menaces pesant sur les cours

Considérées comme des facteurs externes négatifs, les menaces qui pénalisent l'activité enseignante ne peuvent, en principe, pas être contrôlées par les enseignants mais doivent être gérées au mieux pour affaiblir leur impact. Lors des observations, nous notons ainsi que de nombreux étudiants maintiennent leur attention durant le cours à la condition que l'enseignant les sollicite constamment et les contraigne à se concentrer sur ses paroles et ses questions. L'activité cognitive principale des étudiant relève en effet, le plus souvent, de l'écoute et de la prise de notes, entrecoupée d'échanges plus ou moins fréquents entre quelques étudiants et l'enseignant, lequel met en œuvre son cours magistral sous une forme dialoguée afin, précisément, de soutenir l'attention des étudiants.

La configuration et l'équipement des salles prévues pour accueillir plus de cinquante étudiants (nombre minimum d'un CM) est limitant : mobilier souvent fixé au sol, rangées de tables et de chaises entravant la liberté de mouvement des enseignants et des étudiants. Lorsque peu d'étudiants se présentent au CM dans une salle prévue pour en accueillir un nombre plus élevé, nous notons qu'ils se répartissent dans la moitié la plus éloignée du bureau de l'enseignant. Cet éloignement physique peut gêner sa stratégie pédagogique.

L'évolution de la maquette de la licence en sciences de l'éducation et de la formation tend, à chaque modification de version, vers davantage d'objets et de concepts à enseigner, ce qui la rend plus dense et demande conséquemment une progression pédagogique plus rapide. Cela entre visiblement en conflit avec les compétences des étudiants et leurs capacités à fournir l'effort nécessaire pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

13.3.4. Rapprochement avec les récits des enseignants et observation

Dans la perspective de rapprocher les données empiriques auto-déclarées lors des entretiens individuels de celles observées, nous utilisons le tableau des catégories de sens correspondant aux dimensions de l'action située (action, situation, cognition). À chaque sous-catégorie, nous tentons de qualifier ce que nous observons par rapport à ce qui est dit.

Dimension	Catégories principales	Sous-catégories	Constat entre les récits et les observations
Action	Gestes professionnels enseignant	Postures éducatives	Cohérentes
		Méthodes pédagogiques	Appliquées mais inachevées
		Liens avec le vécu des étudiants	Ponctuels
		Relationnel avec les étudiants	Ouvert et accessible
		Communication interpersonnelle	Fréquente
		Rétroaction des étudiants	Peu fréquente
		Consignes de travail	Souvent répétées
		Outil numérique	Diversement utilisé
		Bonnes pratiques pédagogiques individuelles	Partielles, diverses
	Posture éthique	Éthique professionnelle	Manifeste
		Valeur du diplôme	Importante
Situation	Prescription institutionnelle	Contenus à enseigner	Syllabus à déployer
		Modalités, temporalité, espace des cours	Cours de 2 heures
		Règlement des études	Appliqué, qq règles contestées
	Facteurs psycho-cognitifs	Émotions et sentiments	Non visible
		Besoin de reconnaissance	Souhaité
		Difficultés ressenties	Cohérentes
	Spécificités individuelles	Statut et caractéristiques professionnelles	Divers
		Profil personnel	-
		Expérience d'enseignement	Variable
Cognition	Sens de l'action	Intentions pédagogiques envers les étudiants	Cohérentes
		Analyse du contexte et du public	Peu évoqué
		Réflexivité sur les pratiques	Manifeste
	Appui sur l'expérience	Modification/adaptation des cours	Visible
		Ajustement en temps réel	Cohérent

Tableau n° 9 : catégories et sous-catégories issues des observations de cours

Ces rapprochements mettent en évidence des écarts variés qui influent diversement sur le déroulement des cours, écarts auxquels nous pourrions appliquer un coefficient de

pondération relatif à leur impact dans le cas d'une recherche ultérieure. Nous préférons examiner plus précisément quelques éléments saillants que nous abordons ci-dessous selon le point de vue de l'enseignant et celui de la chercheuse.

13.3.5. Conclusion : des écarts entre récit et observation, entre représentation et pratique

Autant lors des entretiens individuels que conversations post-observations, nous relevons des tensions exprimées par les enseignants dont certaines sont observables en situation. Ces tensions proviennent d'écarts que nous identifions à plusieurs niveaux, que nous exposons ci-dessous.

Selon les enseignants, des écarts entre leurs intentions pédagogiques en action et les effets sur les étudiants

Lors des entretiens, certains enseignants ont conscience des écarts entre leurs intentions pédagogiques qu'ils s'emploient à traduire en contenus d'apprentissage, et les effets constatés sur les étudiants, tant au niveau des attitudes que des résultats aux examens académiques. Ils pensent et disent déployer des pratiques pédagogiques qu'ils estiment opérantes, mais dont ils ne parviennent pas à évaluer l'efficacité en situation. Par expérience, ils font peu confiance à leurs perceptions ou à leurs ressentis sur ce que les étudiants comprennent et mémorisent du cours. Ils l'ajustent en fonction des rétroactions observables, et parfois exprimées par les étudiants, mais ils ne captent pas, sur le moment, suffisamment d'information de leur part sur la pertinence de l'activité, sur sa compréhension et le sens que les étudiants lui attribuent. Les signaux étant souvent faibles, ils restent sur des impressions, émettent des suppositions et ne peuvent s'appuyer que sur peu d'éléments tangibles à leurs yeux. Un enseignant indique ainsi de réelles distorsions entre la perception qu'il a de la qualité de son cours et le degré de compréhension et d'appropriation des concepts par les étudiants.

Tout en étant par ailleurs circonspects sur le travail personnel fournis par les étudiants pour préparer, compléter et s'approprier les cours, les enseignants s'interrogent sur leur adéquation avec les objectifs qu'ils visent et, de ce fait, ils les redéfinissent en fonction de ce qu'ils estiment le mieux adaptés à la maturité et aux compétences des étudiants.

Selon la chercheuse, des écarts entre les intentions pédagogiques et les pratiques réelles en situation

De notre point de vue, les tensions, ou plutôt les désalignements, se situent sur d'autres aspects. Les intentions pédagogiques observées en situation correspondent effectivement à celles déclarées par les enseignants ; les signes d'une forte concentration sur l'objet de travail du cours et sur la nécessité de capter l'attention des étudiants sont visibles, en cohérence avec

leurs souhaits de faire comprendre le sens et les apports du cours, ainsi que de susciter le questionnement et développer l'esprit critique. Ils s'évertuent à expliquer, illustrer, questionner, écouter, en déployant une énergie non feinte qui peut mener à une grande fatigue en situation et à un épuisement progressif si le nombre hebdomadaire de cours est élevé. Les relations interpersonnelles qu'ils souhaitent construire avec les étudiants rencontrent généralement un écho positif. Les enseignants sont à l'écoute et disponibles pour répondre aux questions durant le cours et en dehors. En revanche, les méthodes d'enseignement sont déployées de manière inachevée ou incomplète, c'est-à-dire qu'ils ne vont pas au bout du processus pédagogique et organisationnel permettant d'obtenir l'objectif qu'ils se fixent. Conséquemment, les effets sur les étudiants se situent en deçà de ceux escomptés en termes d'engagement, de persévérance et de résultat d'apprentissage. Conjointement à la méthode transmissive qu'ils ne souhaitent ni ne peuvent abandonner, ils recourent fréquemment à des méthodes davantage interactives qui participent au soutien de l'intérêt et de l'attention des étudiants. À plusieurs reprises, nous observons l'effort des enseignants pour organiser des temps d'échanges et de travail en groupe afin que les étudiants produisent du sens aux apports théoriques. Nous relevons cependant parfois, au regard des modèles théoriques de l'apprentissage, des insuffisances et des maladresses dans leur mise en œuvre, notamment sur le cadrage temporel et les consignes, ou le questionnement en plénière qui freine l'expression des étudiants soucieux du regard des autres. Ces malhabiletés sont imputables à l'absence d'information sur les mécanismes d'apprentissage et de formation en pédagogie. Nous leur en faisons part lors de la conversation post-observation et, en fonction de leurs demandes, nous leur proposons des ajustements, parfois minimes, ou des techniques utilisées en formation professionnelle afin d'optimiser les effets de l'activité et des questionnements. Un tel constat appelle des apports plus structurés qui nous sont, pour l'heure, impossibles à mettre en œuvre.

Comme nous l'avons compris lors des entretiens individuels, les processus relationnels du triangle pédagogique privilégiés par les enseignants restent *l'enseignement* (côté enseignant-savoir) et la *formation* et l'accompagnement des étudiants (côté enseignant-apprenant). Le processus *apprentissage* (côté apprenant-savoir) demande sans doute un questionnement réflexif outillé au sein d'une recherche personnelle et professionnelle dépassant la seule quête de l'intérêt et de l'attention des étudiants.

Nous notons que la capacité des enseignants à repérer les stratégies les plus efficaces et à en analyser les causes repose sur plusieurs facteurs : une aptitude à l'auto-observation en situation d'enseignement, une capacité conjointe à observer finement les réactions des étudiants, et la mise en lien réflexive entre ces observations avec les connaissances théoriques relatifs aux concepts pédagogiques et aux mécanismes d'apprentissage. À des niveaux

variables, les enseignants témoignent de ces compétences et font montre d'une posture de praticien chercheur (Bédard, 2014) en demande d'intelligibilité de leurs pratiques. Ainsi, nos conversations post-observation s'apparentent à une médiation entre ce que l'enseignant croit faire, ce qu'il déclare faire, et ce qu'il fait effectivement tel que nous le percevons. Ces échanges permettent de confronter ces trois dimensions pour favoriser une prise de conscience réflexive, et susciter le questionnement conjoint des enseignants et le nôtre sur ce qu'il conviendrait de réfléchir et d'expérimenter pour atteindre les objectifs visés.

Cette analyse ancrée dans les observations et les entretiens qui les ont suivies montre que, bien que non préparés à enseigner dans leur cursus de formation, ces enseignants disposent de connaissances en pédagogie qu'ils ont acquis de manière éparse, en appui sur leur expérience et une posture de recherche, sans aide humaine ou institutionnelle pour les élaborer. Leurs compétences à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement, propres au développement professionnel pédagogique, ne relèvent ainsi que de leur volonté à y consacrer du temps et de l'énergie. Nous estimons que cette seule volonté est insuffisante au regard des enjeux institutionnels d'une pédagogie universitaire à questionner et à renouveler.

Des écarts de représentation entre les enseignants et la chercheuse complexes à rapprocher

L'écart entre le récit des pratiques et leur observation effective varie considérablement d'un enseignant à l'autre, et le discernement de cet écart est imputable, dans le cadre de notre recherche, aux biais et à notre subjectivité dont il est question dans la partie 2 chapitre 10. Tout est affaire de représentation de part et d'autre. La détection et l'évaluation des écarts reposent sur notre capacité à les identifier, ainsi que sur notre sensibilité à percevoir et nommer des phénomènes que nous considérons comme ayant une influence notable sur l'apprentissage des étudiants. La revue de littérature n'ayant pas permis d'aller dans le détail des représentations et des pratiques des enseignants participant aux études empiriques sur la pédagogie déployée dans l'enseignement supérieur, nous ne pouvons analyser l'écart entre les données issues des récits et celle provenant de l'observation qu'à l'aune de notre propre expérience de formatrice et du cheminement que nous avons réalisé tout au long de notre professionnalisation.

Lorsqu'une demande d'accompagnement est exprimée par un enseignant, il semble s'agir, avant tout pour lui, de pouvoir compter sur le regard extérieur d'une praticienne de l'enseignement et de la formation. Les échanges consistent majoritairement en un travail d'explicitation de ses actions, de manière rétrospective et projective, avec la visée de la réduction de l'écart qu'il perçoit entre ce que qu'il souhaite faire, ce qu'il pense faire et ce qu'il réalise réellement en cours, à tout le moins à ce qui est observable et qui produit des effets

sur les étudiants. Nos volontés personnelles se rencontrent dans un espace commun de recherche de compréhension de ce qui se joue entre l'enseignants et les étudiants, entre sa mission d'enseignement et leur mission d'apprentissage. Cependant, lors des échanges sur des idées d'activité pédagogique ou de modification de scénario existant, nous éprouvons de la difficulté à nous rejoindre, d'un côté, par l'explication d'un projet et, de l'autre, par sa compréhension pour le traduire en action ; dans les limites de nos référentiels respectifs, nous n'avons accès qu'à ce qui est verbalisable d'une complexité difficile à exprimer. Aussi, nos propositions sont, par nature, insatisfaisantes pour l'enseignant qui doit, alors, les traduire au plus près de ses intentions et les ajuster en fonction du contexte de cours. Notre médiation se révèle lacunaire et nous proposons de lui ajouter un processus complémentaire offrant aux enseignants d'autres mécanismes de réflexion et de prise d'informations concernant les démarches et méthodes pédagogiques.

Des écarts de représentation à confronter lors de partages de pratiques

Peu relatés dans les entretiens mais observés lors des réunions d'équipe organisées par la direction du cycle de licence de la FACEF, les échanges qui s'y déroulent concernent prioritairement la communication d'informations administratives et organisationnelles. Le traitement de difficultés rencontrées par les enseignants sont rapportées par les responsables de niveau et, dans une démarche qualité renouvelée, la direction du cycle s'efforce de mettre en œuvre des processus adaptés aux situations rencontrées. À la demande de quelques enseignants, le partage de pratiques pédagogiques est parfois prévu dans l'ordre du jour et n'est abordé que lorsqu'il reste du temps disponible. L'accompagnement proposé durant notre recherche permet à ceux, motivés par les questions pédagogiques, de trouver un espace d'expression et d'échanges individuels, compréhensif et s'adaptant à leur emploi du temps. Cependant, il nous semble essentiel que les enseignants disposent d'un même espace dédié à la parole et à l'échange, cette fois entre pairs, afin de confronter leurs représentations, partager leurs pratiques et engager un dialogue réflexif et horizontal fondé sur la confiance et la reconnaissance mutuelle. Aussi, dans la perspective de constituer un collectif centré sur la dimension pédagogique du métier d'enseignant, nous proposons aux neufs enseignants ayant choisi de poursuivre leur collaboration à notre recherche de participer à un groupe de discussion. Cette prise de données empiriques complémentaire aux précédentes enquêtes fait l'objet de la partie suivante.

13.4. Le groupe de discussion

Introduction

Technique de recueil collectif d'information complétant les méthodes individuelles, le groupe de discussion est apparu aux États-Unis dans les années 1970 à des fins marketing. Progressivement adapté aux recherches en sciences sociales, il s'intègre ensuite au champ de l'éducation. Nous proposons aux neufs enseignants de participer à un groupe de discussion sur le thème de la pédagogie, en visioconférence pour des raisons pratiques, afin de leur permettre d'échanger entre pairs sur un objet sensible qu'ils ont peu l'occasion d'aborder par ailleurs. Seuls trois d'entre eux sont finalement disponibles, ce qui pose quelques limites à l'exercice. Nous anticipons les échanges par l'envoi d'un courriel indiquant les objectifs et l'organisation pratique de la visioconférence. Celle-ci est enregistrée puis transcrite pour être présentée de manière chronologique et enfin analysée tant sur le contenu de la discussion que sur la dynamique qui en a émergé. En dernière partie, nous croisons ces données avec celles des précédentes collectes.

13.4.1. Quelques informations historiques

Historiquement apparu aux Etats-Unis dans les années 1940 dans le domaine du marketing, le groupe de discussion, ou *focus group* en anglais, est une technique de collecte d'informations et de données empiriques sur un objet précis (*to focus* en anglais se traduit par *se concentrer*) comme un produit culturel ou de consommation, afin de trouver les messages et canaux de communication appropriés envers les consommateurs visés. Complétant l'enquête quantitative et économe en moyens dédiés, il produit des résultats intéressants pour les chercheurs en marketing social qui, dans les années 1970, structurent et uniformisent le processus, s'attirant au passage des critiques relatives à la validité des données recueillies. Il migre cependant vers d'autres sphères que le marketing, produisant notamment des résultats utiles à l'évaluation de programmes de développement sanitaire et social. Durant la décennie 1980-1990, le focus group est davantage associé à la recherche qualitative, et les chercheurs précisent les méthodologies appropriées au travail sur le terrain, s'inspirant de l'ethnométhodologie et intégrant l'expertise provenant de la psychologie des groupes. Y sont également associées la recherche-action (issue des travaux de Kurt Lewin) et la documentation relative aux entretiens individuels, élargissant ainsi l'éventail des techniques de collecte de données de la recherche qualitative. Dans la perspective de plusieurs courants sociologiques, l'importance du groupe se renforce, les pratiques de recherche se diversifient en combinant plusieurs méthodes et s'intègrent progressivement dans le champ de l'éducation dans les années 2000 (Baribeau & Germain, 2010).

13.4.2. Données contextuelles

Pour compléter notre recueil de données empiriques de nature individuelle, nous expérimentons la mise en lien de plusieurs enseignants dans un groupe de discussion autour de l'objet « pratiques pédagogiques », ce qu'ils ont rarement le temps de discuter dans les réunions organisées par la direction du cycle de licence. S'appuyant sur le principe de la dynamique de groupe, cette technique d'entretien collectif réunit des personnalités diverses dont les échanges facilitent l'émergence d'idées, de connaissances, d'expériences et d'opinions.

Notre interrogation concerne le nombre de participants disponibles et volontaires pour ce temps de partage. Nous souhaitons contenir l'invitation aux neuf enseignants qui collaborent déjà à notre recherche, car nous avons noué avec eux des relations spécifiques d'intérêt et de confiance mutuels. Ainsi, début février 2024, nous leur proposons, par courriel, d'organiser une visioconférence pour discuter de leurs représentations et de leurs pratiques pédagogiques. Nous leur soumettons plusieurs dates et horaires possibles et trois se prononcent pour le 4 mars à 18h00, deux étant indisponibles et quatre n'ayant pas répondu malgré une relance.

Parce que le présentiel est impossible à organiser en raison de l'éloignement géographique de certains enseignants et de la diversité de leur emploi du temps, le groupe de discussion ne peut se dérouler qu'en visioconférence. La dimension distancielle modifie la spontanéité des échanges et atténue la puissance des interactions mais l'écoute est plus attentive puisque la parole est donnée à une seule personne et que les apartés sont impossibles. Cela aide également à la clarté de l'enregistrement puis à sa transcription ultérieure. Nous espérons, par ailleurs, qu'aucun problème technique sérieux n'entrave le bon déroulement des échanges.

13.4.3. Méthodologie

Peu de travaux existent sur l'entretien de groupe en tant que dispositif de recherche et lorsque son intérêt est souligné par quelques auteurs, « *leurs propos sont davantage fondés sur des considérations personnelles que sur des études comparatives* » (Baribeau & Germain, 2010). Cependant, il est intéressant d'associer cet instrument de collecte de données à d'autres procédés, et notre approche méthodologique conjugue l'entretien de groupe aux entretiens individuels et à l'observation afin de diversifier la nature des prises de données empiriques, participant ainsi au développement de notre analyse. Réputé pour être moins coûteux en temps et produisant des résultats considérés comme intéressants, nous recourons au groupe de discussion principalement pour des impératifs scientifiques liée à la thématique pédagogique de notre recherche, objet de travail relativement « sensible » dans l'univers

universitaires, que nous nous efforçons d'explorer par plusieurs chemins (Baribeau & Germain, 2010).

La visioconférence est enregistrée et transcrite de manière identique au processus décrit dans le chapitre 13, à savoir une transcription automatique effectuée par le logiciel Teams, suivie d'une écoute attentive pour en corriger les erreurs et obtenir un texte fidèle aux échanges, tout en étant fluide à la lecture. La micro-analyse ligne à ligne du texte permet ensuite de discerner les thèmes saillants des échanges ainsi que le déroulement temporel indiquant l'évolution des positions des participants.

13.4.4. Forces et limites du groupe de discussion

Comparativement à d'autres techniques de recueil de données empiriques, le groupe de discussion comporte des spécificités que Baribeau & Germain (2010) ont nommé « *forces et limites* ». Lors des entretiens individuels et d'échanges informels avec les enseignants, nous leur soumettons l'idée d'organiser un groupe de discussion dédié à l'objet de notre recherche, et tous manifestent leur enthousiasme à la perspective de profiter d'un temps d'échanges avec des collègues. Nous identifions ainsi leur besoin de dialoguer et de s'enrichir d'autres expériences. Les forces que nous retenons du groupe de discussion sont d'encourager l'expression sur des objets sensibles, dans une dynamique de partage d'idées et de nuances, avec des participants tous volontaires et motivés. Cela nous amène à en évoquer les limites, notamment un échantillon biaisé (les trois enseignants disponibles pour participer au groupe de discussion constituent un échantillon non probabiliste), dont les participants peuvent s'influencer mutuellement vers une certaine conformité, et dans un temps relativement limité pour approfondir les échanges. Cet instrument n'est donc pas exempt de défauts que nous prenons en compte dans l'analyse des échanges.

13.4.5. Rôle de la chercheuse

Notre rôle est de « *créer les meilleures conditions possibles pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer non seulement leur point de vue (objectif propre à l'entretien individuel, par exemple), mais davantage, de discuter, en toute sérénité, des aspects qui les opposent, qui les relient, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions, objectifs qui sont justement visés par ce dispositif* » (Baribeau, 2009). Cela demande de garantir la sécurisation des échanges dans un espace protégé, confidentiel, et de veiller à des temps de parole équitables entre participants.

Selon Blanchet (1982, cité dans Baribeau, 2009), trois fonctions sont dévolues à l'animateur d'un tel groupe de discussion :

- Premièrement, la fonction de production : on y assigne les interventions de type ouverture, relance, tour de parole, demande de précisions.

- Deuxièmement, la fonction de confirmation : on y associe la confrontation, la corroboration, la reformulation.
- Troisièmement, la fonction d'orientation : on y associe la recentration des propos, la relance thématique, les déductions, les mises en parallèle.

Rappelant que notre recherche est exploratoire, nous choisissons d'assurer prioritairement la fonction de production et, en fonction de l'évolution des échanges, de satisfaire à la troisième, afin d'atteindre les objectifs visés et de limiter autant que possible les disgressions « hors-sujet ». Mais nous nous inscrivons pleinement dans un rôle « *à deux niveaux, imbriqués : le maintien de la communication et du climat socioaffectif de la discussion et la centration sur les tâches cognitives auxquelles la structuration d'une pensée de groupe fait appel* » (Baribeau, 2009).

Nous nous questionnons également sur notre degré d'intervention pour que les échanges entre participants soient constructifs pour eux et si, à leur demande, nous proposons des idées d'action qui répondraient à leurs interrogations.

Compte tenu des intentions transformatives de cette recherche, nous ne souhaitons pas limiter les échanges à des discussions purement intellectuelles sur les opinions et les ressentis des uns et des autres sur l'objet « pratiques pédagogiques ». Nous souhaitons qu'ils profitent de ce temps volé à leur quotidien pour s'enrichir des pratiques des collègues, des pratiques questionnées et discutées avec le groupe.

13.4.6. Profils des participants

Afin de conserver leur anonymat, nous communiquons le minimum d'information concernant les trois enseignants participant au groupe de discussion. Exerçant au sein de la FACEF depuis plusieurs années, ils ont chacun un statut différent : maitre de conférences (ES04), docteur en contrat à durée déterminée (ES05) et enseignante en contrat à durée indéterminée (ES08). Ils se connaissent pour participer aux réunions du cycle de licence selon leur disponibilité (réunion de rentrée, conseil de licence, conseil des enseignants) et ont possiblement collaboré sur des projets dont la chercheuse n'a pas connaissance. Ils ne semblent pas s'être rencontrés sur des objets de discussion approfondie.

Dans le courriel que nous leur adressons pour les inviter à cet échange, nous présentons les trois objectifs que nous envisageons pour eux :

- Partager des actions qu'ils considèrent comme utiles aux autres car efficaces dans le cadre de leurs cours
- Questionner les collègues sur des actions qu'ils cherchent à mettre en œuvre et sur lesquelles ils rencontrent des obstacles

- Collecter des actions auxquelles ils ne pensent pas spontanément pour potentiellement les tester dans leur cours

Centrer les échanges sur les pratiques pédagogiques va faire jouer l'intelligence collective où chacun trouvera une ou plusieurs idées à explorer.

Dans le cadre de notre recherche, nous poursuivons également deux objectifs, à savoir :

- Permettre aux enseignants collaborant à notre recherche de se réunir pour aborder l'objet peu discuté des représentations et des pratiques pédagogiques, en tous cas, pas de cette manière-là. L'accompagnement relatif aux pratiques pédagogiques que nous leur proposons depuis 2022 justifie de leur donner l'occasion d'en débattre et de partager leurs idées.
- D'observer puis d'analyser comment ils interagissent et partagent leurs idées, leurs représentations et ce qu'ils disent de leurs pratiques à leurs collègues. Les avoir écoutés en entretien individuel et observés en situation apporte à notre recherche des données recueillies sous certains angles, celui d'enseignants isolés dont la réflexion reste autarcique. Or, les échanges entre pairs, au sein d'une équipe qui œuvre au sein d'un même cycle d'études, peuvent également révéler des convergences de vues jusqu'alors invisibles et implicites tout comme des divergences qu'il est utile de faire émerger.

13.4.7. Préparation du groupe de discussion

Dans le courriel que nous leur adressons pour les inviter à cet échange, nous demandons aux enseignants de réfléchir à trois actions qu'ils considèrent comme utiles aux autres, car efficaces dans le cadre de leurs cours, afin de les proposer aux collègues. Dans l'hypothèse où ils trouvent la disponibilité pour mener cette réflexion sur les méthodes pédagogiques qu'ils apprécient et dont d'autres pourraient s'emparer, ils démontrent leur volonté de s'engager dans une démarche de partage et de décentration au bénéfice de leurs collègues.

Le jour J, nous prévoyons de procéder selon l'organisation suivante :

- Un tour de table de présentation rapide (ils se connaissent plus ou moins bien),
- L'expression des préoccupations pédagogiques du moment et quelques mots sur les actions qu'ils souhaitent proposer aux collègues.
- La distribution de la parole à celui ou celle qui la souhaite pour démarrer les échanges.

Lors des premières minutes de la visioconférence, nous rappelons l'objet et la nature qualitative de la recherche, ses différentes phases et l'intérêt que représente le recueil de données empiriques. Nous prenons soin de vérifier le temps que les enseignant peuvent nous accorder et renouvelons la demande d'accord de l'enregistrement. De plus, nous leur indiquons qu'ils peuvent se retirer du groupe de discussion à tout moment.

13.4.8. Les échanges du groupe de discussion, déroulement et analyse

Pour comprendre ce qui se joue durant les échanges, tant dans le domaine des idées que dans celui des relations entre participants, nous présentons ci-dessous la chronologie de la discussion en faisant ressortir du texte transcrit ce qui nous parait important. Nous intervenons parfois pour préciser une idée et relancer les échanges mais nous sommes vigilantes à rester en retrait.

Déroulement chronologique des échanges

Après quelques mots de bienvenue, nous introduisons l'objet de la visioconférence et après obtention de l'accord des participants, nous enclenchons l'enregistrement. La succession des prises de parole est matérialisée par un tiret.

- Après avoir prévenu qu'elle devra quitter le groupe à une heure précise, ES08 acquiesce à l'objectif annoncé et témoigne de son expérience des cours de TD qui se déroulent dans le jardin de l'ICP et du travail en petits groupes qu'elle organise pour encourager l'expression orale des étudiants. Elle partage sa satisfaction de les voir s'engager dans l'activité et d'apprécier les cours en extérieur. À notre invitation, le scénario pédagogique et les consignes sont précisés et, spontanément, elle indique sa posture en retrait afin de ne pas interférer dans leurs échanges. Elle évoque les limites de l'expression orale des étudiants durant les cours universitaires plus standards (cours dialogué face à des étudiants immobiles). Elle manifeste sa bonne humeur et son enthousiasme durant sa prise de parole.
- ES05 réagit et questionne ES08 sur le caractère « obligatoire » de l'expression orale.
- ES08 précise les consignes concrètes qu'elle énonce.
- ES05 repose son questionnement sur *l'obligation* des étudiants à s'exprimer en expliquant le cas d'un étudiant refusant de s'exprimer en public.
- ES08 indique que la difficulté vient du cadre intimidant d'un grand groupe et qu'elle disparait lorsque les étudiants se retrouvent dans un petit groupe de confiance, propice au lâcher-prise.
- ES05 comprend mieux.
- ES04 demande la parole et théorise la rupture du cadre avec ce qui est communément admis dans les cours universitaires concernant l'organisation spatio-temporelle et répartition de la parole enseignant/étudiants. Il témoigne de l'expérience menée avec ses collègues pour harmoniser les mises en activité des étudiants dans un CM ainsi que celles organisées avec les étudiants de master dans une salle flexible. Il conclut que la

contrainte spatiale des salles (mobilier fixe et en ligne, micro mobile parfois hors d'usage) limite les scénarii favorisant les déplacements des étudiants.

- ES08 convient que les petits groupes de TD facilite sa manière de faire cours.
- Nous intervenons pour indiquer que la contrainte des amphis n'exclut pas la mise en action des étudiants qui sont capables de se déplacer pour s'installer en petits groupes.
- ES04 convient qu'il est en effet possible de travailler en groupe en amphi tout en restant sur l'idée que le cadre n'est pas facilitant. Il dévie ensuite sur la présence limitée des étudiants en CM permettant d'organiser le travail en groupe avec les présents, et rebondit sur la construction de la maquette qui pourrait mieux corréler les CM avec les TD. Il ajoute que les étudiants ont une représentation des cours universitaires ancrée dans le magistral mais qu'ils reconnaissent préférer les cours interactifs.
- ES05 revient sur son idée d'étudiant en difficulté lors de la prise de parole en public et témoigne des aménagements qu'elle a organisés pour une étudiante ; elle est désireuse de connaitre d'éventuelles techniques facilitantes et questionne ES08 qui répond par la négative.
- Nous revenons sur le fait que l'expression orale chez ES08 est pratiquée en groupes restreints.
- ES08 confirme que cette modalité est plus proche de la vraie vie que celle de s'exprimer face à un public nombreux et ajoute le gain de confiance pour les étudiants.
- ES05 rebondit sur l'idée de confiance des étudiants qui souhaitent s'exprimer sur leurs centres d'intérêt, ce qu'elle a ritualisé en transposant un processus d'école primaire dans le contexte universitaire, ce qui lui permet de découvrir des profils d'étudiants autrement que via les contenus des cours.
- ES08 manifeste son intérêt en demandant des précisions temporelles.
- ES05 va plus loin dans le détail avec le cas d'une étudiante fragile.
- ES04 s'intéresse au processus en questionnant le cours concerné et si ces étudiants s'expriment également sur le contenu.
- Les difficultés de connexion ne permettent pas une réponse claire aux questions d'ES04 mais ES05 indique que ce sont généralement les mêmes étudiants qui s'expriment régulièrement, ce que confirme ES04.
- Encouragée par l'intérêt qui porté au processus ritualisé, ES05 poursuite ses explications.
- Nous demandons s'il est apprécié par les étudiants et par elle-même.
- ES05 répond qu'ils sont maintenant nombreux à demander à participer au rituel et ES08 s'enthousiasme.
- Nous questionnons une éventuelle métacognition du rituel avec les étudiants.

- ES05 répond qu'ils manifestent leur satisfaction de partager leurs centres d'intérêt auprès du groupe sur un temps dédié. Elle poursuit en donnant l'exemple de l'objet abordé dans la journée, ce qui intéresse beaucoup ES08.
- Nous recentrons les échanges et questionnons ES04 sur un éventuel processus de facilitation de la prise de parole des étudiants.
- ES04 revient sur la rupture du cadre et plus précisément sur celle de la forme scolaire, affirme sa connaissance de Freinet en exprimant sa réserve sur le processus ritualisé qui s'éloigne de l'original et met en doute son intérêt académique. Il nuance son propos en témoignant de ses pratiques interactives par le questionnement des étudiants sur l'actualité et admet que ce n'est pas toujours efficace.
- ES08 complète le témoignage de ES05 en expliquant précisément comment elle organise une meilleure connaissance mutuelle des étudiants et de leurs compétences cachées.
- ES04 reprend la parole, confirme la nécessité que l'enseignant connaisse mieux les étudiants pour l'animation des CM et des TD, et convient qu'il pourrait éventuellement organiser un processus d'expression libre dans ses cours, en lien ou non avec leur contenu.
- ES05 rétorque que les liens entre l'objet de l'étudiant et le cours sont finalement toujours présents et que l'enseignant se doit de les faire émerger.
- Après une illustration personnelle sur l'humeur de l'enseignant, ES04 reste réticent sur la transposition du processus dans un de ses cours.
- Nous tentons une ouverture, une analogie entre le cours en question et le processus.
- ES04 conteste immédiatement en précisant la spécificité de sa discipline.
- ES08 nuance par l'ouverture à l'altérité qui se poursuit en dehors des cours.
- ES04 réaffirme son intérêt pour le processus en précisant qu'il réfléchit à une adaptation respectant ses exigences académiques.
- ES08 élargit le débat vers les diverses formes d'apprentissage et les liens qui se tissent.
- ES04 redit son approbation sur la nécessité de sortir des cadres et des espaces habituels.
- ES08 exprime ses remerciements et quitte la discussion. Quelques échanges amicaux sont formulés sur ce qui a été abordé.
- Nous revenons sur les derniers mots prononcés par ES04 qui témoigne de ses recherches pour intéresser les enfants à des objets inconnus.
- ES05 renchérit en exprimant sa fatigue du cours magistral et explique les pratiques qu'elle met en œuvre pour varier les modalités.
- ES04 complète en donnant des exemples similaires.
- Nous reformulons ce qui est exprimé.

- ES05 rectifie en précisant ses intentions pédagogiques
- ES04 complète avec la question du double sens des cours, intérêt pour les étudiants et motivation de l'enseignant.
- À la fin du temps prévu, nous concluons l'échange sur la question du sens, remercions les participants et par principe, nous enquérons d'autres envies de partage.
- ES05 rebondit et témoigne du gout des étudiants pour les jeux de rôle dans des saynètes afin de leur faire appréhender des concepts complexes. Elle donne l'exemple d'un cours où ils apprécient les simulations pour comprendre la réalité sous différents angles.
- Nous complétons par quelques mots sur les mécanismes de compréhension
- ES04 témoigne de ses pratiques de mise en situation des étudiants comme apprentis-chercheurs afin de leur faire conscientiser les processus d'apprentissage des élèves.
- En complétant les propos d'ES04, nous évoquons les stages en établissement et les liens tissés entre l'expérience pratique et les concepts vus en cours.
- ES04 rebondit en regrettant de ne pas avoir plus d'information sur les stages des étudiants de licence (à la différence des étudiants de master), ce qui lui permettrait d'avoir des appuis pour illustrer ses cours.
- ES05 confirme en évoquant les liens qu'elle pourrait faire entre ses cours et le vécu des stages
- ES04 indique que l'emploi du temps des étudiants pourrait être organisé différemment pour, à la fois, préparer les stages et en faire un retour d'expérience, tout en reconnaissant que cela est fait par une autre enseignante mais dans une temporalité non connue. Il apprécierait néanmoins de connaitre les lieux de stage.
- ES05 aborde spontanément un cours qu'elle a décidé de faire évoluer en fonction de la réaction de certains étudiants, ce que confirme ES04.
- Ils sont d'accord sur le fait que les étudiants ont besoin d'ouvrir leurs perspectives d'emploi en ayant une meilleure connaissance des métiers de l'éducation mais que cela ne s'accorde pas avec les nécessités de recrutement du master MEEF.
- Après une rapide considération sur le futur concours enseignant, nous remercions les enseignants et concluons les échanges en ouvrant la perspective d'un autre temps de discussion à programmer.

Clôture du groupe de discussion et arrêt de l'enregistrement

Analyse des échanges

L'animation d'un groupe de discussion demande une grande concentration de notre part afin d'entrer dans le contenu des échanges tout en veillant à la répartition de la parole, à la clarté

des idées exprimées et à l'éventuelle nécessité d'en faire reformuler ou préciser certaines si les autres participants ne le font pas spontanément. Les aléas techniques (paroles déformées ou intermittentes) sont également à prendre en compte dans la conduite des échanges.
L'écoute de l'enregistrement et les relectures de la transcription permettent de s'immerger dans la discussion et d'en extraire ce qu'il nous semble utile à notre recherche par la méthode de la micro-analyse précédemment indiquée, dont un exemple est présenté ci-dessous.

ES04 Voilà il faut casser les cadres à un moment donné et donc ça, c'est une manière de casser la forme scolaire en intégrant de l'inhabituel, des choses auxquelles ils ne s'attendent pas, des choses sur lesquelles ils peuvent s'exprimer librement. Je trouve que c'est en effet c'est important, il faut trouver des leviers de ce type-là. Après, il faut bien voir que chez Freinet, c'était quand même relié à des objectifs spécifiques hein, le quoi de neuf, il y avait tout un engagement derrière autour de cet outil. Il ne s'agit pas non plus de s'extraire totalement des contenus d'un cours spécifique. Enfin voilà, on est engagé sur des contenus, mais il y a mon avis manière et on pourrait à mon avis trouver une forme d'exercice qui s'inscrirait dans les objectifs du cours. Alors là y a des objectifs plus globaux en termes de permettre l'expression d'une parole, de de s'exposer face aux autres, d'interagir, de communiquer, qui sont un élément central. Mais pour moi, il faut essayer de voir comment on peut les faire rejoindre à des objectifs de contenu plus particuliers. Alors moi ce que je fais souvent, c'est que j'essaye de m'appuyer sur l'actualité. La dernière fois que Annick était venue, il y avait la manifestation des enseignants de l'éducation nationale. Et puis moi, je travaille sur la transposition didactique, donc c'était une manière d'entrer sur quelles sont les raisons qui les amènent à manifester. Et notamment une des raisons, c'était les nouveaux programmes autour du choc des savoirs et donc là on était en plein dans la question de transposition didactique, c'est-à-dire qui sélectionne les savoirs, comment ça se passe, et cetera. Bon j'ai essayé de les engager par cette voie-là d'actualité. Malheureusement, ils ne savaient pas trop pourquoi ils manifestaient ces enseignants, et donc c'est resté un peu à plat. Mais voilà, c'est une manière de les attirer aussi, en tout cas aussi de les réveiller sur ce qui se passe dans le monde actuellement, et qu'ils ne restent pas passif par rapport à des événements qu'ont leur importance quand même. **ES08** Je voudrais rajouter, merci Adrien, je voudrais rajouter quelque chose. C'est quelque chose que j'ai fait l'année dernière parce que je me suis aperçue que les gens ne se connaissaient pas en fait, il y avait des petits groupes comme ça et les jeunes n'échangeaient pas, ne se connaissaient pas, alors je trouvais ça dommage et je trouvais que c'est pas dommage, mais je trouve ça un peu triste dans le fait que ils étaient dans la même classe et certains qu'il ne connaissait même pas le nom de certaines autres personnes. Et j'ai décidé de mettre quelque chose en place.	Lien avec les précédents propos, réflexion sur les leviers d'action, retour vers l'origine du rituel. Rappel de l'exigence de la transmission des contenus académiques et comment associer expression orale et objectifs de contenus. Explication de la cohérence entre l'appui sur l'actualité, la méthode pédagogique et le contenu du cours Questionnement des étudiants sur un sujet d'actualité Réorientation vers une autre idée, celle de la rencontre des étudiants et de ce qu'ils connaissent les uns des autres.

C'était le Everybody's Got À Talent et ils devaient en fait au début du coup il y avait trois personnes, quatre personnes qui devaient parler d'un talent pas caché, mais d'un talent et en fait et il y a eu beaucoup de gens, ils avaient très envie de bon, bien sûr, en anglais, de parler de ce qu'il faisait, de la danse. Il y a quelqu'un, il y a trois jeunes filles qui sont venues avec un ukulélé, elles ont chanté une chanson avec deux copines. Voilà. Et puis on a découvert une jeune femme, Emma…., je peux vous dire même le nom. On a découvert, elle qui est très discrète, qui ne parlait pas. En fait, on a appris qu'elle a qu'elle a publié trois livres, trois livres quand elle avait 21 ans et en plus c'est sûr des sujets et c'est des sujets, bon, c'est comme des fictions, mais sur des sujets de harcèlement scolaire, de harcèlement sexuel, enfin des choses. Enfin, je me souviens plus très bien du troisième sujet, mais c'était vraiment des sujets, des sujets forts de société. Et là d'un seul coup, tout le monde l'a regardée d'une autre manière. Voilà ça donc on l'a intitulé Everybody's got a talent et il y avait un jeune homme également qui avait des, enfin, ça faisait partie des élèves qui avaient besoin d'un aménagement particulier et en fait, il jouait merveilleusement bien de la guitare et il chantait merveilleusement bien et là et en fait les gens ont enfin ils l'ont découvert. Enfin, les élèves l'ont découvert. Voilà, c'était quelque chose, oui.	Explications détaillées du processus proposé aux étudiants et effets obtenus
ES04 Deux réactions par rapport à ça, si je peux me permettre, il y a la première réaction, c'est de se dire on ne se connaît pas bien, ça c'est certain. Et surtout quand t'as les étudiants en cours d'amphi, c'est à dire euh, moi, je connais très très peu mes étudiants, j'en ai 100 devant moi, en tout cas le premier jour. Et ensuite voilà, on en a peu. Alors moi j'ai eu l'occasion je crois que c'est les L1 d'intervenir en TD sur les métiers, découverte des métiers où je présentais le métier de médiateur culturel et donc dans ce cadre-là, j'en ai vu plein que je n'avais jamais vus, mais même repérés visuellement qui prenaient la parole, et donc ça m'a changé aussi mon regard et ça a changé mon regard quand je suis revenu avec eux en cours, d'amphi. Donc là il y aurait une forme aussi de nécessité, quelque part à faire en sorte que celui qui fait le cours d'amphi ne fasse aussi quelques TD pour connaître de manière plus particulière ces étudiants. C'est ça, ça me paraît une donnée importante. Deuxième réflexion, c'est peut-on faire, ces moments que vous décrivez, et dont j'entends le sens, peut-on les faire chacun dans chacun de nos cours ? C'est à dire à un moment donné, est-ce que, pourquoi pas, je veux dire, pourquoi pas inscrire un rituel en se disant, à chaque début de cours, même 5 minutes est pris pour une activité qui engage une certaine liberté dans l'expression et cetera qui, liée à des enjeux en termes de mieux se connaître, pouvoir s'exprimer et cetera. Et moi, je me dis pourquoi pas, je ne trouve pas ça idiot	Renforcement du témoignage précédent par l'analyse de l'origine de la situation de non-connaissance des étudiants par l'enseignant, Changement de format de cours = changement de perspective de l'enseignant Questionnement sur le sens des activités entendues et la possibilité de se l'approprier pour ses propres cours.
ES08 Moi, mon but en fait, c'est qu'ils s'expriment en anglais, voilà, c'est pour libérer la parole, voilà.	
ES04 j'entends bien qu'il y a les compétences langagières qui sont particulières chez toi, mais ce n'est pas forcément le cas chez ES05. Alors, il y a aussi des enjeux qui touchent à ses enseignements, qui, l'anthropologie, qui regroupent aussi	Précision sur le sens des activités

des thématiques qui peuvent être très très larges. Mais je me dis, même si c'est hors du champ de contenu du cours, je me dis pourquoi pas, voilà. **ES05** En fait, en fait, il y a toujours, il y a toujours des liens. C'est une chance, hein, que j'ai ce cours sur le métier d'enseignant au premier semestre et après, l'anthropologie au 2nd, il y a toujours des liens avec les quoi de neuf et les cours. Aujourd'hui par exemple, quand il a parlé du bonheur et ben on venait de travailler l'altérité intérieure chez Muriel Briançon et je leur parlais du bien-être et aussi de, alors j'ai noté ça tout à l'heure parce que je voulais en parler. C'est chez René Cousin, les savoir-être, voilà les savoir-être chez les professionnels de l'éducation, ça dépend aussi quand même d'un certain état d'esprit et on a travaillé cet. Il a évoqué l'étudiant cette question, cette notion du bonheur, et on a fait le lien avec le fait qu'un enseignant qui arrive parce que là on est quand même en anthropologie, un enseignant qui arrive en classe le matin avec une morgue ne peut pas être intéressant pour les élèves. Il faut laisser dehors, il faut laisser à l'extérieur de la classe tous les problèmes qu'on peut avoir et rentrer dans la classe en étant gai, en étant enfin voilà, en étant avenant.	Questionnement sur les liens entre l'activité d'expression libre et le contenu du cours Précisions sur le sens et les liens entre l'activité et le contenu du cours quel qu'il soit

Tableau n° 10 : extrait de la transcription du groupe de discussion annoté ligne à ligne

L'analyse que nous proposons ci-dessous est présentée de manière thématique.

<u>Le contenu des échanges</u>

Les objets des échanges révèlent des pratiques pédagogiques enseignantes variées, en CM et en TD, et orientées vers les étudiants afin de les inviter à l'expression orale, de les encourager à prendre la parole en public et d'organiser leur rencontre pour une meilleure connaissance mutuelle. Ils sont conscients de la difficulté de cet exercice pour certains étudiants et s'efforcent de réunir les conditions adéquates pour rendre possible leur liberté d'expression.

Aiguillonnés par ES04, les enseignants ont abordé la question des liens entre l'expression libre et les contenus de cours. Ils ont exprimé la nécessité de connecter les cours avec les expériences vécues en stage et de faire évoluer le cours en fonction de retours des étudiants. Ils s'accordent sur la nécessité d'associer le plaisir d'enseigner et le plaisir d'apprendre, en renouvelant les méthodes d'enseignement, et de se dégager de certains cadres imposés.

Ponctuellement, sans virulence, des commentaires relativement homogènes surgissent pour évoquer les contraintes institutionnelles et logistiques limitant des processus pédagogiques souhaités plus interactifs.

Des controverses apparaissent cependant de manière implicite, sans qu'elles puissent donner lieu à une expression pleine et entière des participants en raison, selon nous, de notre non-directivité, la brièveté du temps de discussion et de la distanciation interpersonnelle induite par la modalité numérique. Sans chercher nécessairement à obtenir un consensus généralisé sur chacun des thèmes abordés, leur explicitation favoriserait une meilleure cohésion et

renforcerait le sentiment d'appartenance d'un collectif apte à échanger sur des référentiels partagés.

Les thèmes abordés lors de ce premier groupe de discussion s'enchainent sans pouvoir être approfondis, et cela laisse poindre la nécessité de les recenser et de les réinterroger en favorisant l'expression et la réflexion sur l'expérience, tout en évitant l'écueil de la répétition. Dans l'hypothèse où ces groupes de discussion seraient reconduits, il conviendra d'élaborer une stratégie permettant d'identifier les thématiques pédagogiques jugées prioritaires par les enseignants ainsi que les modalités pertinentes pour les travailler à l'aune du positionnement de chacun.

L'ambiance dans le groupe de discussion

Les enseignants se sentent suffisamment libres et en confiance pour exprimer leurs ressentis, leurs questionnements et leur enthousiasme tout en s'autorisant quelques objections nuancées mais explicites. Les postures individuelles s'expriment avec authenticité, et montrent des différences d'ancrage personnel et professionnel, de perception des concepts et de projection dans le métier et la diversité des pratiques pédagogiques. Nous estimons que cette diversité de profils, d'expérience et de capacités créatives est une richesse susceptible de faire émerger des idées et des processus répondant à des problématiques autant pédagogiques qu'organisationnelles, et à contribuer à la dynamique de l'équipe du cycle de licence.

Le déplacement des enseignants

Dès le début de la discussion, les participants affichent, sans le savoir, leurs préférences conversationnelles, et cette diversité de profils apporte de la vigueur aux échanges. Les participants s'écoutent, se questionnent, se positionnent les uns par rapport aux autres avec sincérité. Au fur et à mesure des échanges, leurs représentations semblent évoluer et des dynamiques réflexives se dessinent ; si nous esquissons les déplacements opérés par les participants à partir de leur comportement et paroles, nous pouvons envisager :

- Qu'ES04 a navigué d'une pratique entendue et extérieure à lui vers la traduction de cette pratique dans son système de pensée préexistant pour formuler une théorisation, puis a effectué un retour vers sa propre pratique qu'il accepte d'étudier pour, éventuellement, la faire évoluer. Le détour par la théorisation lui est nécessaire pour s'approprier des informations nouvelles, les incorporer dans ses connaissances et possiblement envisager une future expérience.
- Qu'ES05 qui a transposé un processus scolaire au contexte universitaire, sans recherche spécifique sur son origine, a eu l'occasion d'examiner cette pratique via l'éclairage théorique et subtilement critique d'ES04. Formée à la recherche durant son doctorat, ES05 parait s'engager dans des innovations pédagogiques en s'appuyant sur une représentation avant tout personnelle de leur future efficacité. Elle semble avoir

envisagé une partie seulement des dimensions du processus et ES04 lui a fait percevoir d'autres angles de vision.

- Qu'ES07 a cherché une forme de reconnaissance des pratiques propres à son contexte de cours et a recueilli de l'information sur d'autres activités. Elle n'a pas explicitement manifesté d'intérêt pour les conceptualisations d'ES04.

Les mouvements d'aller et retour entre théorie et pratique sont explicites chez ES04, modérément perceptibles chez ES05 et non exprimés chez ES08. Aucune conclusion ne peut en être tirée sur l'impact réel de ce temps de discussion en groupe au niveau des représentations et de l'évolution des pratiques des participants. Un entretien individuel ultérieur pourra apporter un éclairage sur les éléments des échanges qui auront donné à réfléchir et agir.

13.4.9. Des représentations et des pratiques à confronter

La proposition d'axer les échanges sur les pratiques pédagogiques répond visiblement à un besoin d'aborder cette thématique dans un espace réservé. À l'instar des objets abordés durant les entretiens individuels, ceux abordés durant la discussion du groupe restent centrés logiquement sur les pratiques pédagogiques envisagées et mises en œuvre pour favoriser l'engagement des étudiants dans leurs apprentissage et leur socialisation au sein de leur niveau d'études (groupe entier et groupe de TD). Ces objets reflètent les préoccupations récurrentes des enseignants dans l'exercice de leur métier et les questionnements parfois sans réponse qu'ils peuvent se poser sur les caractéristiques et les motivations du public étudiant qu'ils rencontrent à chaque cours.

Les propos des participants confirment ce qu'ils ont expliqué durant les entretiens individuels, sans apporter d'information inédite. Seuls quelques détails pratiques sont ajoutés car questionnés par les participants. Cependant, inapparents lors des entretiens individuels, des divergences, voire des désaccords entre enseignants concernant les concepts pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les pratiques qui en résultent, ressortent lors des discussions du groupe. Cela révèle le pouvoir que détient la confrontation à l'altérité et la possibilité qui en découle pour les enseignants d'engager une réflexion individuelle et collective débouchant sur une modification de leurs représentations et de leurs pratiques. Théorisée par Mezirow (2000), cette transformation des perspectives est « *le processus par lequel les individus transforment les perspectives prises pour acquis et souvent assimilées de manière non critique, afin de les rendre plus ouvertes, plus réfléchies et plus souples, et de générer des croyances et présupposés davantage fondés et justifiés pour guider et orienter les futures actions* » (Zingaretti & al., 2025). Cela démontre l'importance à octroyer des temps d'échanges collectifs,

entre pairs, sur des objets de travail propres à la mission d'enseignement et sur base des thématiques choisies par les enseignants.

13.4.10. Conclusion : un processus collaboratif à poursuivre

Préalablement à l'organisation du groupe de discussion, deux types d'objectifs sont envisagés : ceux que nous prévoyons pour les enseignants et ceux que nous projetons pour la recherche. Les objectifs prévus pour les enseignants visent à leur procurer des bénéfices pédagogiques et de développement professionnel en contrepartie du temps investi dans ce groupe de discussion. Ils consistent à partager des actions qu'ils considèrent comme utiles aux autres car efficaces dans le cadre de leurs cours, à questionner les collègues sur des actions qu'ils cherchent à mettre en œuvre et sur lesquelles ils rencontrent des obstacles, et à collecter des actions auxquelles ils ne pensent pas spontanément pour potentiellement les tester dans leur cours. Les deux objectifs projetés pour la recherche sont les suivants : permettre aux enseignants de se réunir pour aborder l'objet peu discuté des représentations et des pratiques pédagogiques, en tous cas pas de cette manière-là ; observer puis analyser les interactions et les partages d'idées, les représentations et ce qu'ils disent de leurs pratiques à leurs collègues.

Nous considérons que ces objectifs initiaux dédiés aux enseignants sont partiellement atteints. En effet, le faible nombre de participant est une limite à la diversité des échanges. Les emplois du temps des enseignants, qu'ils soient intégrés ou vacataires à l'ICP et dans d'autres établissements, sont souvent saturés par les cours et les missions périphériques, ce qui rend difficile la coordination des disponibilités pour des temps communs de travail et d'échanges.

Cependant, ceux qui ont répondu présent ont participé activement à la discussion. Chacun s'est engagé facilement dans le fil de la discussion, et a manifesté son intérêt et sa bonne volonté en apportant au groupe les témoignages qui lui semblait importants et les précisions requises. La variété des contributions, tant dans l'explication que dans l'analyse critique, a ainsi pu provoquer des réflexions et des projections personnelles inédites et non anticipées. Les participants ont affirmé, et parfois défendu, leur posture et leurs convictions, ce qui a pu, à la fois, éclairer et bousculer les représentations mutuelles de chacune des personnes présentes et de leurs pratiques pédagogiques en cours. Nous pouvons présumer que l'objectif implicite de déplacement des représentations des participants a été atteint, et qu'il pourra être évoqué lors d'entretiens individuels ultérieurs. En tant qu'animatrice de ce groupe actif et productif d'idées, nous nous sommes limitées à lancer la discussion, à compléter quelques témoignages, à questionner pour obtenir des précisions et à, ponctuellement, reformuler certains propos. L'espace de parole a rapidement été complètement occupé par les participants, sans nécessité de relance. Notre unique propos rapprochant pratique et discipline s'est heurtée à une vive objection, nous rappelant le chemin conceptuel encore à parcourir.

Face à une dynamique de groupe qui s'est donc rapidement mise en place, nous estimons que l'un de nos objectifs consistant à observer puis analyser les interactions et les partages d'idées, les représentations et ce qu'ils disent de leurs pratiques à leurs collègues, peut être considéré comme atteint, principalement en raison de la capacité des participants à investir l'espace de discussion mis à leur disposition. La découverte et l'explication de pratiques pédagogiques différentes déployées par leurs collègues ainsi que le retour d'expérience qui peut en être exprimé et la compréhension d'y porter de l'intérêt participent à l'évolution précédemment relevée des positions des participants. Le groupe de discussion est alors au service du développement des compétences de chaque participant au sein d'un processus de construction d'un collectif plus engagé.

Organiser un autre groupe de discussion avec les mêmes participants est une perspective à envisager, dans le cadre de notre recherche ou dans une perspective plus éloignée, afin de poursuivre la réflexion des trois enseignants sur leurs pratiques. Comme déjà évoqué, il conviendrait d'approfondir les échanges sur les objets pédagogiques choisis afin que chacun puisse évaluer plus précisément la pertinence de son utilisation dans ses cours. Par ailleurs, ces dispositifs et pratiques peuvent constituer des sources d'inspiration féconde pour concevoir d'autres activités plus adaptées à des contextes et en regard d'objectifs de nature différente.

En posant « *la question de la place et du rôle de chacun pour bâtir une communauté de vie, de valeurs, de travail, d'études et de recherches »,* le projet facultaire de la FACEF encourage implicitement l'organisation de processus collaboratif et de temps d'échanges au sein de l'équipe pédagogique du cycle de licence. Mises en place par sa direction, les réunions régulières à dominante organisationnelle et administratives indispensables pour le bon fonctionnement du cycle gagneraient à être élargies à la constitution de groupes de discussion dédiés à d'autres objets de travail. Cela ne va pas sans poser des questions plus prosaïques d'ordre institutionnel, comme l'intégration de ces temps de travail dans la charge d'enseignement ou leur possible rétribution selon des modalités à définir.

Conclusion : synthèse des résultats des données collectées auprès des enseignants, à titre individuel et collectif

Depuis le début de l'enquête menée auprès des enseignants du cycle de licence de la FACEF, nous procédons à des prises de données empiriques qui permettent, progressivement, d'affiner et de préciser les informations dont nous avons besoin pour répondre aux questions de recherche rappelées ci-dessous :

1. Quels sont les processus en action mis en œuvre par les enseignants et formateurs universitaires dans leurs activités préparatoires des cours (l'ingénierie), l'animation proprement dite, la relation avec les étudiants, l'organisation des évaluations ?
2. Quelle est leur didactique professionnelle d'enseignant universitaire : ses composants, les invariants collectifs et les variants individuels ?
3. Quelle est leur réflexivité sur leur activité d'enseignant ou de formateur ?
4. Quelles améliorations souhaitent-ils concrètement apporter à leur cours ?
5. Quelle ingénierie du cours envisager pour incorporer des grains pédagogiques issus de la CUA (Conception Universelle de l'Apprentissage) ?

Chronologiquement réparties durant environ deux années, ces prises de données, de nature différente, se combinent afin de trianguler les informations et de faire émerger une théorisation, à tout le moins, des principes organisateurs de réflexion et d'action soutenant l'activité d'enseignement des enseignants.

Ainsi, entre octobre 2022 et mars 2024, nous avons procédé à quatre collectes de données, reprises ci-dessous :

La première est l'administration d'un questionnaire envoyé à l'ensemble des enseignants du cycle de licence, interrogeant les représentations et les pratiques en une dizaine de questions et permettant aux enseignants souhaitant collaborer à notre recherche de se faire connaitre.

Constituant le plus gros corpus, la deuxième collecte est réalisée auprès de neuf enseignants interrogés individuellement sur des questions similaires à celles du questionnaire. La nature compréhensive, exploratoire et demi-directive de ces entretiens individuels, donne accès à des informations plus abondantes et précises relatives aux représentations et aux pratiques pédagogiques, ainsi qu'aux questionnements des enseignants à cet égard. Déclaratives, ces données ne peuvent à elles seules fournir une approche suffisante des phénomènes étudiés.

Nous procédons à un troisième recueil de données constitué d'observation de cours durant lesquels, sans aucune interaction, nous saisissons en temps réel les pratiques pédagogiques de huit enseignants, majoritairement dans des contextes de cours magistral.

Ces trois premières collectes apportent des données recueillies individuellement auprès des enseignants. Il nous semble intéressant d'en acquérir potentiellement quelques autres dans un contexte collectif, ce qui s'accorde également avec les objectifs de la recherche d'accompagner les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques.

La quatrième collecte consiste à organiser un groupe de discussion autour de l'objet pédagogique de la mission d'enseignement et, plus spécifiquement, de proposer aux enseignants d'échanger sur les pratiques et activités qu'ils mettent en œuvre dans leurs cours et susceptibles d'intéresser leurs collègues.

Au fur et à mesure des informations recueillies et, conformément au processus de l'analyse par théorisation ancrée, nous procédons à leur examen phénoménologique pour en constituer des catégories, elles-mêmes mises en relation afin de comprendre la dynamique des phénomènes étudiés. À l'issue des prises de données résumées ci-dessus, nous pouvons nous identifier quelques principes organisateurs de réflexions et d'actions exprimés par les enseignants du cycle de licence de la FACEF collaborant à notre recherche.

- Des intentions pédagogiques orientées vers la transmission des savoirs et le développement de l'esprit critique des étudiants dans une vision universitaire orientée recherche,
- Une volonté d'instaurer avec les étudiants des relations interpersonnelles basées sur la confiance et une attention soutenante aux vulnérabilités individuelles,
- Des méthodes pédagogiques variables selon les pré-acquis professionnels des enseignants et diversifiées selon les cours et leurs objectifs,
- Une mise en scène empirique des cours pour stimuler l'intérêt des étudiants et soutenir leur attention,
- Une réflexion active sur la mission d'enseignement, son éthique et ses composantes dont la pédagogie mise en œuvre et les postures adoptées vis-à-vis des étudiants,
- Une évaluation des enseignements par les étudiants peu pratiquée individuellement et, généralement, non sollicitée auprès de l'administration du cycle,
- Des questionnements récurrents sur le profil hétérogène des étudiants, leurs motivations et leurs pratiques d'études conjoints aux interrogations sur les finalités de l'enseignement universitaire.

Nous ajoutons nos propres constatations et déductions résultant de l'analyse des données :

- Des écarts significatifs entre les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants et celles observées en situation de cours,

- Une réflexivité des enseignants butant sur leur manque d'information et de formation en pédagogie pour satisfaire leur besoin de compréhension des situations pédagogiques rencontrées afin d'ajuster au mieux leurs pratiques,
- Des conceptions de l'enseignement et des pratiques pédagogiques hétérogènes ne faisant pas l'objet d'échanges entre pairs ou avec des conseillers,
- Une absence de référence au projet facultaire relatif à la communauté éducative inclusive, cependant constatée dans les intentions et les actes individuels des enseignants,
- Le soutien insuffisant d'une institution qui envisage la pédagogie universitaire comme un appui et une aide personnalisée prioritairement envers les étudiants repérés comme étant en difficulté.

Cette première étape de collectes de données empiriques relatives aux représentations et pratiques pédagogiques des enseignants nous donne accès à ce qui est d'ordinaire invisible de l'extérieur d'une salle de cours, ainsi que peu ou non exprimé par les enseignants eux-mêmes. Ainsi nous constatons l'isolement des enseignants qui se questionnent individuellement sur un ensemble d'éléments essentiels à leur mission d'enseignement, sans trouver de réponse satisfaisante par manque de communication avec l'institution, de partage d'information et de temps de dialogues organisés entre pairs. Cette situation d'isolement a des effets sur les méthodes pédagogiques et les pratiques associées qu'ils déploient, lesquelles ont des impacts sur les apprentissages des étudiants. Démunis en formation et en accompagnement pédagogique, mais cependant déterminés à fournir une prestation de qualité, ils semblent donner la priorité à la qualité relationnelle établie avec les étudiants en se rendant disponibles et en manifestant une attention marquée à leurs besoins.

Grâce à leur collaboration active et bienveillante à notre recherche, la dynamique des relations et des processus relatifs à ce que De Ketele (2010) nomme la composante « activité pédagogique » des enseignants dans un système universitaire « *aux interactions multiples* » se dévoile dans plusieurs dimensions qui sont exposées et analysées dans le chapitre 14 de cette partie 3, consacrée aux études de cas des cinq enseignantes accompagnées. Nous choisissons cependant de la faire précéder d'une enquête que nous avons menée auprès des étudiants, lesquels sont régulièrement mentionnés par les enseignants comme les sources et les sujets de leurs intentions, de leurs préoccupations, de leur satisfaction et de leurs regrets. Sans qu'ils fassent pour autant partie des sujets étudiés par notre recherche, il est cependant logique que nous nous intéressions à ces étudiants vers lesquels les enseignants concentrent leur attention.

13.5. L'enquête auprès des étudiants du cycle de licence de la FACEF

Introduction

En regard de ce que perçoivent, ressentent, pensent et comprennent les enseignants du comportement des étudiants, tant en situation de cours qu'à l'évaluation de leurs acquis d'apprentissage, nous souhaitons questionner les étudiants sur leurs pratiques d'études et leur expérience étudiante. Les déclarations des seuls enseignants à leur égard et nos observations limitées durant les cours sont, en effet, insuffisantes pour identifier leurs processus de réflexion et travail. Leur nombre élevé (une centaine d'étudiants par niveau de licence) justifie d'appliquer d'autres méthodes de collecte de données que l'entretien individuel, et l'enquête institutionnelle par questionnaire constitue un premier niveau d'information sur lequel nous appuyer. Dans ce qui suit, nous commençons par présenter l'évaluation institutionnelle des enseignements par les étudiants ; nous exposons ensuite l'enquête élaborée pour notre recherche par la présentation des résultats puis de leur analyse. Finalement, nous effectuons un croisement des données recueillies précédemment auprès des enseignants avec celles des étudiants afin de tenter de cerner et de comprendre l'écart de représentation et d'action des acteurs.

13.5.1. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) à l'ICP

Chaque année en avril, les étudiants de l'ICP reçoivent un questionnaire institutionnel en ligne administré par la Direction des Affaires Académiques du Vice-Rectorat à la Stratégie et au Développement Académique (VRSDA) ; sur vingt-huit questions, quatorze concernent l'organisation des études et cinq interrogent la manière dont l'étudiant organise et vit son apprentissage (annexe n° 9). Sous couvert d'anonymat, les étudiants sont également invités à exprimer librement leurs opinions sur les points forts et les points faibles de leur formation, tout comme suggérer des améliorations, ce qu'ils font volontiers. Le VRSDA adresse ensuite aux directions de cycles des facultés les réponses brutes ainsi qu'une synthèse rédigée. En avril 2023, cent-quarante-trois étudiants de la FACEF sur deux-cent-quatre-vint-quatorze ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponse de 49%. À réception, la direction du cycle des licences de la FACEF étudie les résultats et la synthèse sans les transmettre directement aux enseignants, comme l'indique le directeur dans un courriel de novembre 2023 « *effectivement nous n'avons pas encore eu le temps de travailler dessus, les enseignants n'ont pas eu cette information* », préférant aborder les points forts, les points faibles et les suggestions d'amélioration de manière filtrée lors des réunions de cycle. En fin d'année universitaire, les enseignants ne peuvent donc pas s'appuyer sur les réponses des étudiants à cette enquête pour éventuellement réfléchir à une évolution de leurs pratiques pour l'année suivante. Lors des entretiens individuels, ils n'en ont d'ailleurs pas été demandeurs. Le fait

qu'ils associent souvent l'évaluation des cours à celle de la personne elle-même peut expliquer leur manque d'intérêt pour ces informations et lorsqu'ils veulent réellement obtenir l'avis des étudiants, ils les questionnent directement en fin de cours, en fin de semestre ou lors du contrôle terminal.

13.5.2. L'enquête élaborée pour notre recherche

Les vingt-huit questions du VRSDA interrogent l'ensemble des étudiants de chaque cycle de toutes les facultés de l'ICP, et nous souhaitons les affiner afin d'accéder à des réponses plus précises concernant les pratiques d'études et l'expérience étudiante des étudiants de licence en sciences de l'éducation et de la formation de la FACEF, en fonction de leur année d'études. Aussi, nous rédigeons une liste de quatorze questions (annexe n° 10) s'appuyant sur une collecte d'information des pratiques d'étude précédemment recueillies (mais non exploitée) au début de notre recherche, réparties comme suit : deux questions à choix unique, onze questions à choix multiples avec la possibilité d'ajouter un commentaire libre limité à quatre-vingt-cinq caractères et une question appelant l'expression libre. Les étudiants peuvent également indiquer leurs nom et coordonnées afin de se voir sollicités pour participer ultérieurement à des groupes d'échanges. Par l'administration de ce questionnaire, nous cherchons à nous approcher davantage du public des étudiants de licence en sciences de l'éducation qui peut exprimer des attentes, avis et ressentis différents du questionnaire institutionnel. Nous souhaitons poser un état de lieux sur les items utiles à notre recherche, principalement en lien avec les CM, à savoir les schèmes de pensées, de pratiques et de postures, étant consciente que ceux-ci évoluent inégalement et individuellement à l'intérieur de chaque année d'études.

Nous soumettons le projet et ses modalités pratiques à la direction du cycle et sollicitons l'aide de quelques enseignants pour administrer le questionnaire à la fin d'un de leur cours de TD, garantie pour obtenir suffisamment de réponses. Les trois niveaux y répondent à la même période de l'année universitaire, soit en novembre 2023 pour les L2 et en janvier 2024 pour les L1 et les L3, c'est-à-dire à la fin du premier semestre de l'année d'étude. Nous estimons à quinze minutes le temps nécessaire pour y répondre. Sous format numérique, il est accessible par un lien HTML ou un QR code, avec des formats de réponse prédéfinis et la possibilité d'ajouter un commentaire libre. Plutôt que l'application LimeSurvey qui a généré des difficultés imprévues lors de l'administration du questionnaire des enseignants de licence en octobre 2022, nous utilisons, à regret, le formulaire de sondage de Google, réputé plus fluide mais ne respectant pas le RGPD.

Les résultats sont consultables le jour-même de son administration en cours, et nous obtenons, pour chaque niveau, un nombre de réponses suffisant par rapport à la cohorte : 85

répondants sur 100 étudiants de L1, 77 répondants sur 90 étudiants de L2 et 65 répondants sur 80 étudiants de L3 ; nous les présentons ci-dessous de manière thématique en comparant les niveaux entre eux.

13.5.3. Présentation des résultats

Nous regroupons les réponses aux questions selon trois thématiques : l'expérience des cours, le travail personnel et les relations avec les enseignants. Les questions étant strictement identiques d'un niveau à l'autre, nous pouvons identifier les variations d'opinion, de ressenti et de pratiques entre les niveaux en comparant les pourcentages obtenus par chaque réponse.

Expérience des cours

- Plus de 60% des L1 et L3 mais seulement 41% des L2 pensent que les informations concernant les étapes et les échéances du semestre (plan, évaluation, travaux à rendre) sont disponibles pour la majorité des cours. Ce pourcentage serait à croiser avec une vérification de l'administration du cycle de licence des informations et ressources déposées sur Moodle par les enseignants.

- 59% des L1, 56% des L2 et 54% des L3 participent au moins à 75% des CM, ce qui montre une légère érosion de l'assiduité sur les 3 années. 20% des L1, 30% des L2 et 11% des L3 participent à environ la moitié des CM. Lorsqu'on additionne les pourcentages de chaque année, les plus assidus en CM sont les L2 (86%) alors que seuls 65% des L3 y participent. Nous appelons que les CM ne sont plus obligatoires depuis septembre 2023, ce qui génère un point de crispation chez les enseignants.

- 75% des L1, 79% des L2 et 68% des L3 ont pour principal objectif en CM d'écouter et comprendre ce que dit l'enseignant, et respectivement 43%, 32% et 30% ajoutent des précisions au diaporama de l'enseignant. Les étudiants expriment leur objectif de compréhension des cours mais ne l'associent pas véritablement à la prise de notes qui les aiderait à l'atteindre. On peut parler d'illusion ou d'excès de confiance sur leurs capacités de mémorisation et d'appropriation des cours, avec une surestimation de leur apprentissage au regard de ce qui est attendu par les enseignants comme preuves de compréhension.

- 68% des L1, 62% des L2 et 73% des L3 se disent actifs dans le cours en fonction de son intérêt perçu et entre 36,5% et 40% le sont en fonction des modalités pédagogiques proposées par l'enseignant. L'intérêt pour le cours est exprimé davantage en fonction du contenu que des modalités pédagogiques.

- 69% des L1, 68% des L2 et 67% des L3 prennent le plus souvent des notes durant les CM et autour de 30% le font de manière variable. Ce tiers d'étudiants, qui ne prend pas systématiquement de note, pose question car les diaporamas des enseignants ne reflètent pas

le niveau d'approfondissement des concepts qui s'exprime durant les explications orales et les échanges avec les étudiants.

- 49% des L1, 45% des L2 et 35% des L3 pensent que les liens entre les CM et les TD sont satisfaisants dans la majorité des modules, mais un tiers pense que cela dépend vraiment des modules. Lorsque plusieurs enseignants interviennent pour un même module, la coordination entre eux serait à faire évoluer.

- Dans leur parcours scolaire, les deux tiers des étudiants n'ont pas eu d'explication sur les pratiques d'apprentissage efficaces et, parmi le tiers qui a eu des explications, ce fut plutôt lors des années collège-lycée pour les L1 et L2 et, pour les L3, plutôt durant les premières années de licence. Les enseignants de licence sont attentifs et individuellement aidants sur les pratiques d'apprentissage, sans qu'il y ait de temps spécifique dédié à cet objet.

- Les étudiants semblent connaitre leurs capacités attentionnelles et disent apprécier les modalités interactionnelles durant les cours :

- Annonce du plan, des étapes importantes et des modalités d'évaluation pour 65% (L1), 64% (L2) et 51% (L3).
- Interaction de l'enseignant avec les étudiants pour 59% (L1), 79% (L2) et 73% (L3) et importance d'une communication paraverbale variée pour 67% (L1), 75% (L2) et 79% (L3).
- 56% (L1), 60% (L2) et 43% (L3) apprécient les pauses durant le cours.
- 12% (L1), 21% (L2) et 20,6% (L3) sont sensibles aux changements de modalité pédagogique.

- Ce qui est confirmé lorsque les pratiques enseignantes limitent les interactions avec les étudiants qui n'apprécient pas que :

- L'enseignant lise son diaporama (pour 70% des L1, 82% des L2 et 87% des L3)
- L'enseignant parle durant la totalité du cours ou presque (pour 58% des L1 et des L2 ainsi que 65% des L3) et n'encourage pas les échanges (pour 35% des L1, 56% des L2 et 44% des L3). Le manque de pause est également discrédité pour 62% des L1, 66% des L2 et 58% des L3.

Les étudiants s'expriment en faveur d'un cours dialogué, animé par l'enseignant de manière dynamique, plutôt que pour des modalités pédagogiques diversifiées, lesquelles ne suscitent un avis que chez 10 à 20% des étudiants. Cela pose la question suivante : que connaissent-ils des modalités pédagogiques variées ? En ont-ils vécu lors de leurs années de lycée ?

Travail personnel

- 40% des L1, 52% des L2 et 38% des L3 exploitent de manière approfondie les supports et ressources mis à disposition par les enseignants et environ la moitié des étudiants le fait de manière superficielle. Le travail d'investigation personnelle pour approfondir le cours n'est pas une habitude pour la moitié des étudiants, ils se contentent de ce qu'apporte l'enseignant en cours et cette tendance est stable sur les trois années (respectivement 52%, 47% et 47%)

- Les étudiants mixent les pratiques de travail personnel et de révision des cours : 63% des L1, 61% des L2 et 68% des L3 se relisent et mémorisent seuls ; 45% des L1, 43% des L2 et 47% des L3 se questionnent et se testent. En groupes, 28% des L1, 40% des L2 et 35% des L3 échangent sur les cours et 13% des L1, 22% des L2 et 31% des L3 se questionnent et se testent mutuellement. La manière dont les étudiants mémorisent et comprennent les cours demande à être précisée (de manière distribuée sur la durée ou sur un temps massé avant le contrôle terminal ou encore un mélange des deux). La modalité individuelle est prédominante mais les pratiques de compréhension et de révision collectives augmentent substantiellement entre la L1 et la L3.

Relations avec les enseignants

- Entre 12 et 15% des étudiants ne ressentent pas l'intérêt que leur portent les enseignants et entre 85 et 89% apprécient les différentes manifestations de cet intérêt (aide, relation, pédagogie interactive), tout en indiquant (pour 70 à 74%) que c'est très variable d'un enseignant à l'autre. Ils identifient donc que leur posture d'engagement et de persévérance dépend grandement de ce que les enseignants initient comme relations et pratiques pédagogique. Celles-ci sont propres à chaque enseignant et à leurs compétences acquises de manière individuelle car il n'y a pas de temps d'échange institutionnel organisé autour de cet objet.

13.5.4. Analyse des résultats de l'enquête

Au-delà des commentaires intégrés dans les résultats, nous identifions quelques éléments saillants qu'il est intéressant de contextualiser et d'approfondir.

Malgré la nécessité d'un travail personnel réflexif et approfondi demandé par les enseignants pour permettre l'accession à la complexité des concepts et au développement de l'esprit critique, la posture d'apprentissage des étudiants, issue des pratiques scolaires, résiste au point de ne pas montrer de différence de pratique d'études d'un niveau à l'autre, voire même une diminution de l'activité cognitive entre les pratiques des étudiants de L1 et celles des étudiants de L3. Ainsi, la prise de note destinée à enrichir le diaporama diffusé par l'enseignant décroit au fur et à mesure des années, tout comme la participation aux CM, devenue non obligatoire en septembre 2023. Celle-ci décroit fortement entre les étudiants de L2 et ceux de L3, ceux-là même qui y ont été contraints durant leurs années de L1 (2021) et L2 (2022). Nous

notons que le contexte sanitaire de la pandémie de Covid-19 a rendu ces deux années universitaires difficiles en raison du basculement rapide des cours présentiels vers le distanciel lors du confinement général de mars à mai 2020 ; ces cours distanciels ont ensuite été longs à revenir en présentiel en raison des restrictions sanitaires maintenues par les autorités. Les jauges de salle sont restées limités à 50% jusqu'en 2022 et les CM en visioconférence ont été mal vécus par un grand nombre d'étudiants. Au-delà des particularités de cette période, nous comprenons que l'évolution de posture et de pratiques chez les étudiants prend du temps et nécessite d'être accompagné par les enseignants, tant dans les relations interpersonnelles que via des cours qui mobilisent leur attention et les motive à rester concentrés.

Les deux tiers des étudiants disent écouter en cours afin de comprendre et prendre des notes, davantage motivés par l'intérêt qu'ils portent au contenu du cours plutôt que par les modalités pédagogiques dont la signification exacte demeure pour eux indéterminée. Ils indiquent également apprécier les enseignants qui procèdent à des cours structurés, où les interactions sont fréquentes et les pauses prévues à l'avance.

Sans réponse à ce stade de l'enquête, nous nous interrogeons sur les composants qui contribuent à susciter l'intérêt envers le contenu des cours et qui seraient susceptibles d'augmenter la participation aux CM qui, selon les enseignants, est un facteur déterminant pour la performance académique. Ils constatent que les productions des examens de fin de semestre sont de meilleure qualité lorsque les étudiants sont présents et participatifs.

Une minorité d'étudiants a bénéficié d'explications sur les stratégies améliorant les pratiques d'apprentissage durant leur parcours scolaire ou universitaire. Lors des entretiens individuels, les enseignants indiquent qu'ils les entrainent à adopter de bonnes pratiques d'études, mais selon une vision universitaire orientée recherche et développement de l'esprit critique (croisement des sources documentaires, questionnement, problématisation, etc.). Cet enseignement à la méthodologie de recherche vise la formation intellectuelle des étudiants davantage que l'apprentissage de méthodes d'intégration des connaissances, lesquelles sont censées avoir été acquises durant la scolarité.

À l'instar de l'activité cognitive en cours, essentiellement fondée sur l'écoute et la prise de notes, le travail personnel de la moitié des étudiants peut être qualifié de superficiel, car ils ne fournissent pas l'effort d'aller au-delà de ce qu'apporte l'enseignant en cours, et ne font pas la démarche d'approfondir ou élargir leurs connaissances par la consultation des ressources complémentaires disponibles sur Moodle. En toute logique, les stratégies de révision sont également plutôt individuelles avec mémorisation à partir d'une relecture. La minorité d'étudiants qui pratique les révisions en groupe avec questionnement applique les pratiques d'apprentissage efficaces mises en lumière par les recherches en sciences cognitives.

La relation avec les enseignants est très importante pour les étudiants et constitue une assise solide à leur engagement et leur persévérance ; ils en sont conscients et identifient les différences d'attitude des enseignants. La qualité de la relation avec les étudiants est revendiquée comme essentielle par les enseignants interrogés, relevant toutefois d'une appétence personnelle pour cette dimension de l'enseignement et de leur attachement à des valeurs humanistes.

Répondre à ce questionnaire a sollicité la réflexivité des étudiants, compétence qu'ils sont invités à développer durant leurs études universitaires de manière transverse et implicite lorsque les enseignants les questionnent sur des ressources documentaires ou lors d'échanges en cours. Or, nous faisons l'hypothèse qu'organiser des temps d'apports théoriques et réflexifs sur leurs pratiques d'études pour conscientiser leurs stratégies individuelles d'apprentissage les plus efficaces participerait à améliorer leur expérience étudiante et renforcerait leur motivation. Là encore, l'institution a son rôle à jouer pour soutenir les initiatives individuelles ou facultaires en faveur de dispositifs dédiés à accompagner les étudiants dans leur trajectoire personnelle et professionnelle.

Malgré leurs souhaits exprimés dans les entretiens de mieux connaitre leur public étudiant, les résultats de cette enquête ne fait pas l'objet d'une information auprès des enseignants du cycle de licence de la FACEF. Pour l'heure, nous ne souhaitons pas déroger à la consigne de la direction du cycle de ne pas communiquer directement avec eux sur une forme d'évaluation des cours et d'appréciation des étudiants relative à la manière dont ils vivent leur expérience d'études à la FACEF. Cependant, cette enquête révèle des données caractéristiques d'un moment de l'activité de la faculté, et pourra être renouvelée lors d'une future recherche.

13.5.5. Croisement de données recueillies auprès des étudiants avec celles des enseignants

Tout en établissant des relations avant et après les cours avec certains étudiants qui les sollicitent, les enseignants côtoient l'ensemble de la promotion principalement durant les cours et peuvent observer, sans les identifier formellement, les pratiques d'études individuelles et collectives en situation. Aussi, examinant la synthèse des résultats des données collectées auprès des enseignants à titre individuel et collectif, nous croisons celles relatives aux moments où enseignants et étudiants travaillent de manière synchrone en CM, en présentiel et, plus rarement, en distanciel. Mises en perspective, ces données montrent les principes organisateurs, sous-jacents et visibles, de l'activité de chacun des acteurs.

Chez les enseignants	Chez les étudiants
Des intentions pédagogiques orientées vers la transmission des savoirs et le développement de l'esprit critique des étudiants dans une vision universitaire orientée recherche.	Une posture d'apprentissage issue des pratiques scolaires lycéennes où la réflexivité est peu sollicitée. Un travail personnel peu approfondi et des pratiques de révision individuelles visant principalement la mémorisation des concepts.
Une volonté d'instaurer avec les étudiants des relations interpersonnelles basées sur la confiance et une attention soutenante aux vulnérabilités individuelles.	Une conscience de l'importance de la relation établie avec l'enseignant pour l'implication dans les cours et le travail personnel à fournir.
Des méthodes pédagogiques variables selon les pré-acquis professionnels des enseignants et diversifiées selon les cours et leurs objectifs.	Un intérêt pour les contenus de cours structurés, temporalisés, avec des interactions fréquentes mais dans une posture généralement passive dont l'activité cognitive se limite généralement à l'écoute et à la prise de notes.
Une mise en scène empirique des cours pour stimuler l'intérêt des étudiants et soutenir leur attention.	Une méconnaissance des stratégies et des conditions nécessaires à réunir pour un apprentissage efficace.

Tableau n° 11 : principes organisateurs de l'activité des enseignants et des étudiants

Hormis les relations interpersonnelles sur lesquelles enseignants et étudiants s'accordent quant à leur rôle déterminant dans la qualité du climat de cours, nous constatons des écarts notables en matière d'apprentissages. Les intentions et actions pédagogiques des enseignants ne trouvent généralement pas l'écho souhaité auprès des étudiants dans ce que ces derniers sont disposés à consentir comme effort de travail et d'assiduité pour satisfaire leurs attentes. La méconnaissance, de part et d'autre, des mécanismes d'apprentissage et des processus qui les favorisent, tant durant les cours que par rapport au travail personnel, semble être un frein majeur mais qui pourrait faire prioritairement l'objet d'une réflexion commune dans un cadre institutionnel.

13.5.6. Conclusion : les relations sociales au service d'une réflexion conjointe sur l'enseignement et l'apprentissage

Dans la partie 1, chapitre 3, nous évoquons les contextes respectifs des acteurs impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, à savoir d'un côté les étudiants engagés dans une transition sociale déterminante, entre l'enseignement scolaire secondaire et leur avenir professionnel, et de l'autre les enseignants exerçant une activité professionnelle construite dans le temps, relativement stable et institutionnalisée. Cette asymétrie des trajectoires et des objectifs impose de nouer des relations sociales indispensables pour que les étudiants s'approprient les connaissances que les enseignants

cherchent à diffuser et partager. Au sein du cycle de licence de la FACEF, ces relations existent par la volonté des enseignants et, dans le cadre d'un travail réflexif individuel et collectif mené de part et d'autre afin de clarifier les caractéristiques, rôles, missions et attentes de chacun, elles pourraient davantage être valorisées au profit de l'évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. La mise en perspective des principes organisateurs soutenant l'activité des enseignants et des étudiants indique, à ce propose, des exemples concrets d'écarts à questionner et à mettre au travail afin de possiblement les réduire de manière significative.

CHAPITRE 14. ÉTUDES DE CAS DES ENSEIGNANTS ACCOMPAGNÉS DURANT LA RECHERCHE

Introduction

L'analyse des données empiriques recueillies dans le cadre de l'enquête qualitative est produite en plusieurs étapes : l'analyse des données recueillies par le questionnaire de 2022, puis issues des entretiens individuels réalisés en 2023 et, enfin, obtenues des observations de cours effectuées en 2024. Dans une dimension synchronique, ces analyses « globales » montrent des tendances de pratiques pédagogiques communes au groupe d'enseignants collaborant à notre recherche. L'échantillon d'enseignants accompagnés n'étant pas représentatif de l'ensemble de l'équipe du cycle de licence de la FACEF, la compréhension fine de ce qu'il nous semble important de dévoiler ne peut se réaliser qu'en étudiant le cas des enseignants accompagnés et ainsi accéder aux détails de ce qui se joue à leur niveau dans les cours.

Aussi, l'accompagnement que nous proposons aux enseignants se déploie de 2022 à 2025 afin, dans cette perspective diachronique, de faire émerger les composants de l'agir enseignant, dans sa représentation et sa pratique pédagogique concrétisées par la préparation, l'animation et l'évaluation des cours. Chaque cas est différent et demande une exploration minutieuse pour saisir toute la complexité du visible et de l'invisible, de ce qu'il pense, dit et fait (Bucheton & Soulé, 2009). Des régularités (*pattern*) se dessinent et peuvent constituer les preuves d'une didactique professionnelle spécifique au métier d'enseignant universitaire, indépendamment de l'expertise disciplinaire. En référence à Leplat & Hoc (1984), qui ont théorisé l'activité professionnelle comme une succession de tâches, nous souhaitons montrer comment les enseignants s'emparent du prescrit institutionnel pour en identifier la tâche attendue, c'est-à-dire des considérations implicites ajoutées au prescrit que les enseignants doivent comprendre et apprécier pour élaborer leur cours. Puis, sans pouvoir néanmoins réellement accéder à leur subjectivité qui transforme cette tâche attendue en tâche effective, c'est-à-dire celle qu'ils imaginent, élaborent et produisent en situation, nous pouvons cependant les écouter expliquer le processus de transformation et les observer en cours avec les étudiants dans la réalisation de l'activité. Ce processus qui, selon la tâche, s'étend sur plusieurs semaines et mois s'observe dans la durée et au plus près de ce que les enseignants consentent nous laisser accéder.

Consubstantiellement à l'examen détaillé de leur activité d'enseignement, le temps long de l'accompagnement, trois années, permet d'être le témoin du cheminement des enseignants. Notre participation à leurs réflexions sur leurs pratiques pédagogiques et notre proposition d'intégration d'activités différentes, même minimes, entrainent *de facto* un mouvement

cognitif plus ou moins exprimé, à tout le moins la compréhension d'un changement intime dans leur représentation des différentes tâches précédemment évoquées et de leur activité *in situ*. Les prises successives de données empiriques permettent de montrer ce processus itératif de l'idéation, l'action et la réflexion sur l'action ainsi que ses effets. Les situations d'enseignement étant, par ailleurs, toujours singulières d'un semestre à l'autre et d'un cours à l'autre, en référence à l'action (cognition) située, les enseignants s'ajustent et se créent des opportunités d'intégration de « grains pédagogiques » au fil du temps. Ce fil du temps est l'allié de notre recherche pour la compréhension de ce qui se joue dans et après les cours, lorsque ces « grains », dont certains issus de pratiques coutumières en formation continue, sont mis en œuvre.

Disséquer l'activité d'enseignement pour identifier les inclinations partagées par un groupe d'enseignants d'une même institution ainsi que leurs cheminements individuels apporte des informations utiles pour percevoir et s'efforcer de comprendre ce qui, à différents niveaux, les anime et les freine dans leur activité : ce qu'ils élaborent, déclarent, produisent, réfléchissent, modifient, projettent et refusent. Ce niveau de détail nous importe pour ajuster notre accompagnement au plus juste et anticiper ce qu'ils n'entrevoient pas encore.

14.1. L'étude de cas, présentation et analyse des données

À travers les différentes techniques et périodes d'enquête (questionnaire, entretien individuel, observation directe, groupe de discussion) que nous combinons dans le cadre de notre recherche qualitative, nous rassemblons les données globales propres à notre terrain, dans la visée de dévoiler les représentations et les pratiques pédagogiques des neuf enseignants qui y collaborent activement. Parmi eux, six sollicitent un accompagnement individuel qui s'insère à l'intérieur des périodes d'enquête et qui donne lieu à des temps d'échanges informels oraux, en présentiel ou à distance, ou écrits (généralement par courriel), de manière fortuite et ou programmés dans l'agenda, et qui s'ajoutent donc à la collecte de données précédemment mentionnée. Nous choisissons de présenter ce corpus individuel sous forme d'étude de cas, afin de montrer le cheminement des enseignants entre le point de départ de l'entretien individuel, poursuivi par l'observation en situation de cours et se terminant avec l'entretien de retour d'expérience. Les échanges informels ne sont pas intégrés dans les pages qui suivent en raison des informations échangées qui pourraient laisser deviner l'identité des enseignants.

Nom	Questionnaire	Entretien	Observation 1	Observation 2	Observation 3	Focus group	Retex
ES02	X	19/04/23	23/11/23	15/02/24		Non	22/11/24
ES03	X	20/04/23	28/11/23			Non	14/11/24
ES04	X	15/05/23	16/11/23	01/02/24		04/03/24	Non
ES05	X	15/05/23	17/10/23	15/01/24	22/01/24	04/03/24	19/03/25
ES07	X	15/05/23	02/10/23			Non	16/01/25
ES08	X	20/06/23	17/11/23			04/03/24	22/11/24

Tableau n° 12 : récapitulatif des prises de données empiriques des enseignants accompagnés

1. ES05
2. ES02
3. ES08
4. ES07
5. ES03
6. ES04

Tableau n° 13 : ordre de lecture des études de cas présentées dans la partie 3

Chaque étude de cas répond à un plan identique consistant à présenter, pour chaque prise de donnée empirique, dans leur ordre chronologique, la synthèse des résultats puis à en proposer une analyse immédiate afin d'en dégager les éléments saillants selon une matrice SWOT qui pose les questions suivantes :

Forces Quels sont les points forts du cours au niveau de l'animation, des supports, des échanges, de l'organisation, etc. ?	**Faiblesses** Quels sont les points faibles du cours au niveau de l'animation, des supports, des échanges, de l'organisation, etc. ?
Opportunités Quelles opportunités peuvent faire évoluer le cours de manière positive ou faciliter son déroulement ?	**Menaces** Quelles menaces peuvent faire évoluer le cours de manière négative ou entraver son déroulement ?

Tableau n° 14 : questions appliquées à la matrice SWOT

Pour chaque étude de cas, les parties vertes formalisent l'interprétation et les inférences que nous établissons à la lecture des faits.

Précédemment évoquée dans cette partie 3, la théorie de l'action (ou cognition) située constitue le cadre théorique de référence dans lequel les catégories issues des entretiens sont repérables :

Dimension	Catégories principales	Sous-catégories
Action	Gestes professionnels enseignant	Postures éducatives
		Méthodes pédagogiques
		Liens avec le vécu des étudiants
		Relationnel avec les étudiants
		Communication interpersonnelle
		Recueil d'appréciation des étudiants
		Consignes de travail
		Outil numérique
		Bonnes pratiques pédagogiques individuelles
	Ethique	Éthique professionnelle
		Valeur du diplôme
Situation	Prescription institutionnelle	Contenus à enseigner
		Modalités, temporalité, espace des cours
		Règlement des études
	Facteurs psycho-cognitifs	Émotions et sentiments
		Besoin de reconnaissance
		Difficultés ressenties
	Spécificités individuelles	Statut et caractéristiques professionnelles
		Profil personnel
		Expérience d'enseignement
Cognition	Sens de l'action	Intentions pédagogiques envers les étudiants
		Analyse du contexte et du public
		Réflexivité
	Appui sur l'expérience	Modification/adaptation des cours
		Ajustement en temps réel

Tableau n° 15 : catégories et sous-catégories issues des entretiens individuels

Concernant les observations en situation de cours, les catégories évoluent en fonction de l'activité réelle de l'enseignant (du point de vue de la chercheuse) telles qu'indiquée ci-dessous :

Action	Gestes professionnels enseignant	Postures éducatives
		Méthodes pédagogiques
		Techniques d'animation
		Liens avec le vécu des étudiants
		Relationnel avec les étudiants
		Communication interpersonnelle
		Présence physique enseignante
		Oralité vs visuel (ou autre)
		Consignes de travail

		Outil numérique utilisé
		Pratiques pédagogiques individuelles spécifiques
	Ethique	Éthique professionnelle
		Dévolution pédagogique
Situation	Forme universitaire	Mobilité physique dans la salle de cours
		Modalités, temporalité, horaire, espace des cours
		Règlement des études
	Facteurs psycho-cognitifs	Émotions et sentiments
		Besoin d'échanges
		Difficultés en situation
	Spécificités individuelles	Statut et caractéristiques professionnelles
		Profil personnel
		Expérience d'enseignement
Cognition	Sens de l'action	Stratégies pédagogiques envers les étudiants
		Analyse du contexte et du public
		Approches pédagogiques différentes
	Appui sur l'expérience	Modification/adaptation des cours
		Ajustement en temps réel

Tableau n° 16 : catégories et sous-catégories issues des observations de cours

Ces deux matrices ne sont pas reprises dans l'analyse de chaque étude de cas afin d'éviter des redondances inutiles. Elles témoignent de notre cheminement de recherche, de notre approche pour approfondir chaque cas individuel et constituent l'assise de nos interprétations. Elles correspondent à l'approche dynamique du métier d'enseignant que nous considérons comme essentielle à sa compréhension.

14.2. Précisions sur les postures des enseignants

À plusieurs reprises, nous évoquons les postures adoptées par les enseignants interrogés puis observés et, dans la perspective de les expliciter, nous nous référons à la définition de Bucheton & Soulé (2009) reprise dans le document édité par Eduscol (2016), à savoir qu'« *une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente. L'enseignant, mais également les élèves, modifient leur posture pendant le cours* ».

La fiche d'Éduscol synthétise ainsi les postures enseignantes, associées à des gestes professionnels que les enseignants apprennent à gérer simultanément :

- une posture de contrôle qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie et ne laisse pas d'initiative à l'élève ;

- une posture de contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître s'impatiente et pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, il peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève ;
- une posture d'accompagnement : le maitre apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture, à l'opposé de la précédente, ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse, voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle ;
- une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Les savoirs et les techniques sont alors nommés. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.
- une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et les autorise à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés ;
- une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

Etudiées et conceptualisées dans le cadre de l'enseignement en établissement scolaire, ces postures nous semblent transférables dans le contexte universitaire, et peuvent s'inscrire dans la compréhension et l'interprétation du travail des enseignants universitaires que nous accompagnons durant le déroulement de notre recherche. Nous y faisons ponctuellement référence dans les pages qui suivent et dans lesquelles sont présentées les études de cas des cinq enseignantes accompagnées tout au long de la recherche.

Afin de visualiser le déroulement de l'accompagnement, nous introduisons chaque étude de cas par une représentation graphique des différents temps de recueil des données qui ont ponctué l'accompagnement durant les trois années. Correspondant à l'entretien de retour d'expérience, le dernier temps est abrégé en « retex ».

14.3. Étude de cas de ES05

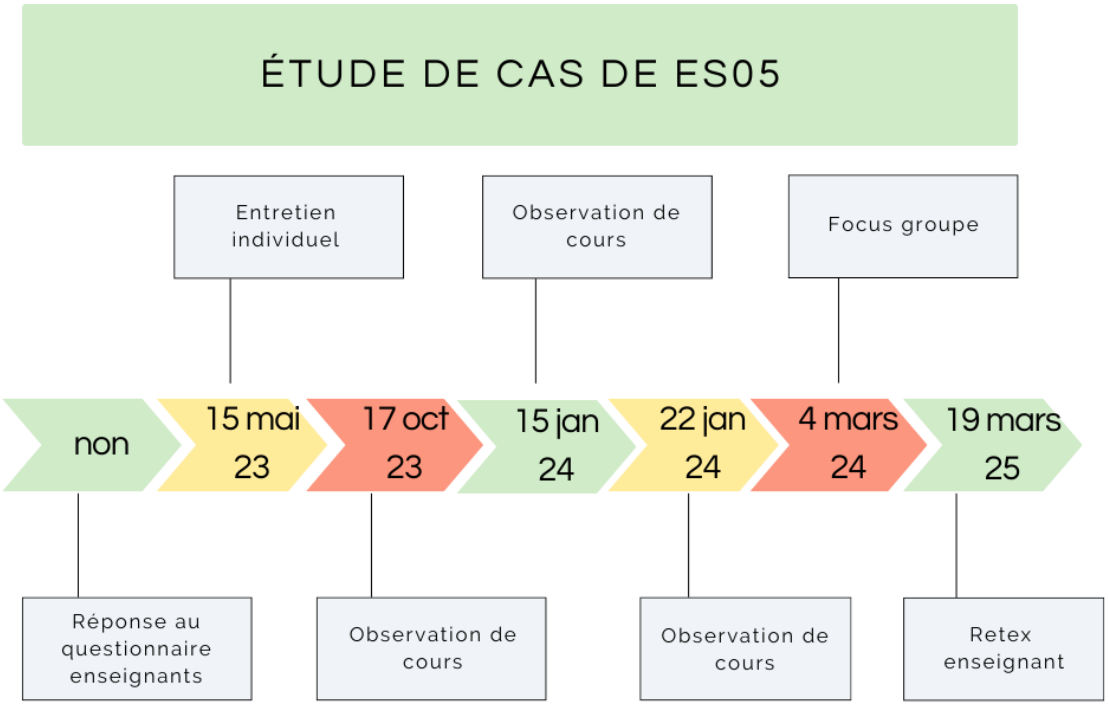


Figure n° 3 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES05

14.3.1. Données contextuelles

L'enseignante ES05 est docteure en sciences de l'éducation, elle enseigne au cycle de licence depuis plusieurs années avec un statut administratif de vacataire et elle n'a pas bénéficié d'une formation en pédagogie. Destinataire du courriel d'invitation d'octobre 2022 à répondre au questionnaire, elle n'y répond pas, faute de temps, mais souhaite collaborer à notre recherche et être accompagnée dans sa réflexion sur ses pratiques d'enseignement. Nous réalisons avec elle un entretien individuel, trois observations de cours et un entretien de retour d'expérience. Elle participe au groupe de discussion dont les résultats et l'analyse sont traités dans le chapitre 13 de cette partie 3.

14.3.2. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023

En début d'année, l'enseignante procède à un recueil d'information sur les étudiants et leurs représentations pour ajuster les cours aux spécificités individuelles. Elle observe leur comportement pour chercher à mieux les connaitre et identifier les étudiants en difficulté,

ceux qui auront le plus besoin d'accompagnement, ce qui représente, pour elle, l'essentiel de sa mission d'enseignante, son utilité.

Elle a une nette préférence pour les cours en présentiel qui font leur retour après la crise sanitaire, complété par les échanges sur Teams qui lui permettent d'accompagner les étudiants à leur demande, dans une relation personnalisée. Elle se rend disponible au-delà des pratiques institutionnelles habituelles, y compris parfois le week-end.

Son objectif est que les étudiants acquièrent une méthodologie de travail et de recherche fiable. Elle applique la méthode de l'explication en plénière, suivie d'une réflexion individuelle puis de questionnements en sous-groupes. Elle ajuste le déroulement et l'articulation de son cours en fonction des événements, des imprévus, des situations rencontrées. Elle se questionne sur l'ajustement aux besoins des étudiants en temps réel, sur ce que les étudiants apportent comme richesse culturelle. Les étudiants apprécient de partager des expériences et des situations vécues qui sont problématisées et mises au travail pour une recherche de solution adéquate qui ne se trouvent pas forcément dans le référentiel métier mais dans une relation éducative spécifique. Elle considère que les travaux de groupe sont à manier avec prudence en raison de l'hétérogénéité des étudiants, et elle organise la constitution des groupes de travail de manière aléatoire pour brasser les profils, tout en étant attentive à identifier des auteurs des parties du travail de groupe. Elle indique des consignes méthodologiques pour optimiser l'apprentissage de chaque étudiant dans le travail de groupe, lequel est évalué de manière formative et progressive. Elle encourage les partages de centres d'intérêts individuels pour donner envie aux étudiants de s'exprimer sur leurs découvertes, leurs apprentissages, inspiré du « Quoi de neuf » de Freinet. Elle a besoin de coconstruire avec les étudiants et elle a conscience de l'influence, dans ses cours, de son identité d'enseignante et de son comportement.

Elle s'efforce de guider les étudiants pour leur permettre de progresser dans leur apprentissage et rédiger des productions référencées, résumant selon elle l'ADN universitaire. Ses critères principaux pour l'évaluation : des recherches référencées et un écrit exempt d'erreurs syntaxiques et orthographiques qu'elle ne se résout pas à laisser passer. Elle procède à une annotation détaillée des productions et propose aux étudiants de retravailler leur partiel pour l'améliorer.

Pour le TD, elle applique deux modalités d'évaluation : un écrit et une présentation orale en binôme permettant d'équilibrer les notes. À l'oral, elle souhaite que les étudiants incarnent *a minima* les personnages mis en scènes dans la saynète.

14.3.3. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023

Ce qui a été déclaré durant l'entretien individuel est analysé selon les questions appliquées à la matrice SWOT (les phrases en italique sont issues de la transcription de l'entretien, les autres sont des commentaires de la chercheuse) :

Forces	**Faiblesses**
Questionnement des étudiants sur leur vécu et leurs besoins pour mieux les connaitre, ajuster son cours et répondre à ceux en difficulté. *À disposition des étudiants pour accompagner leur production rédactionnelle, exigence méthodologique.* *Cours dialogué interactif, invitation à l'expression libre et au partage d'expérience pour donner du sens aux cours, travaux de groupe, appui sur des exemples donnés par les étudiants* *Mise à disposition de ressources utiles sur Moodle, utilisation de formats variés de ressources.* *Réflexivité personnelle sur sa capacité à répondre aux étudiants en temps réel.*	*Barrière poreuse entre le professionnel et le personnel (réponse aux étudiants le week-end)*
Opportunités	**Menaces**
Curieuse de notre recherche sur la pédagogie universitaire	

Tableau n° 17 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES05 sous l'angle de la matrice SWOT

14.3.4. Synthèse des résultats de l'observation du 17 octobre 2023

Le TD se déroule de 10h00 à 12h00 dans une salle de 30 places, le groupe de 26 étudiants est presque au complet. Le cours commence à l'heure et, ayant prévenu les étudiants de notre présence, l'enseignante nous invite à nous présenter. Puis nous nous installons au fond de la salle parmi les étudiants.

Elle passe entre les tables pour récupérer le travail réalisé par les étudiants concernant la réflexivité et la bibliographie de leur écrit. Les étudiants la questionnent, et elle répète les consignes qui consistent à enrichir l'écrit par des sources référencées, ainsi que la possibilité

qu'elle donne aux étudiants qu'elle relise leur écrit pour un feed-back individuel. Sa voix est naturellement douce et elle n'augmente pas son volume lorsqu'elle s'adresse aux étudiants.

Pour obtenir le matériau du cours de ce matin sur les relations école-familles, elle s'appuie sur les expériences racontées par les étudiants, et montre ce qui a été produit dans le cours précédent, rassemblé sur le tableau blanc. Deux étudiantes arrivent en retard et sont accueillies avec un trait d'humour. Une étudiante est volontaire pour raconter une expérience, la salle fait silence, quelques étudiants n'écoutent pas et s'occupent à autre chose.

Pour garder une trace, l'enseignante photographie le tableau blanc avant de l'effacer. L'étudiante parle toujours, elle s'interroge si l'expérience qu'elle raconte est en lien avec le thème du jour, l'enseignante rectifie, complète. Elle questionne le groupe sur des pistes de solutions possibles à l'expérience de l'étudiante. Quelques étudiants répondent, ce qui permet l'identification des thèmes qui ressortent et que l'enseignante reformule en les problématisant en plusieurs questions. La feuille de présence circule parmi les étudiants.

Après la deuxième expérience racontée par une étudiante, l'enseignante commente et fait part de son questionnement et de son ressenti. Quelques étudiants réagissent à l'issue du récit de la troisième expériences, l'enseignante commente mais la narration est partielle, et peut-être biaisée. Elle contre-argumente et questionne le groupe à l'intérieur duquel s'expriment des avis variés. La salle s'anime, le débat est lancé. L'enseignante recentre les échanges sur la réflexivité et la prise de distance. Une étudiante relève la partialité du témoignage et la difficulté à analyser la situation. L'enseignante poursuit l'analyse pour en dégager les thèmes.

La quatrième expérience est racontée, l'enseignante questionne le groupe sur l'idée principale à identifier.

En 50 min de cours, cinq thématiques de travail sont identifiées.

Juste avant la pause à 10h55, l'enseignante explique oralement les consignes de constitution des groupes pour le travail après la pause, à savoir vingt minutes d'échanges autour des thèmes (un par groupe), auquel les étudiants devront ajouter une recherche personnelle pour référer le thème à des auteurs scientifiques et faire une présentation lors du cours suivant (données en début d'année aux étudiants, l'enseignante explique des consignes durant le travail de groupe).

À la demande d'une étudiante, elle répète la consigne du travail de groupe et des suites à y donner. Les groupes se constituent, discutent, et le brouhaha léger ne permet pas de discerner si les discussions portent réellement sur le travail demandé. L'enseignante part chercher un café et, une fois revenue, elle passe dans les groupes pour échanger et répondre aux questions.

Au fond de la salle, parmi un groupe de cinq étudiantes, nous constatons que la concentration s'est diluée, et que seulement deux d'entre elles cherchent des auteurs en lien avec le thème, les autres discutant de l'actualité du jour.

À 11h25, les étudiants se replacent face à l'enseignante. Une étudiante vient présenter le travail de son groupe et note au tableau les références scientifiques dont la présentation devra être améliorée d'ici le cours suivant pour répondre aux normes bibliographiques.

L'enseignante propose ensuite de visionner une vidéo de quatre minutes de l'Apel National sur les rencontres parents-école (RPE) puis une vidéo de deux minutes de l'ASL sur les relations avec les parents, interviews de représentants syndicaux et de la FCPE. L'attention des étudiants est variable. L'enseignante annonce que le debriefing de la vidéo sera réalisé lors du cours suivant.

Une étudiante intervient pour rappeler les principes de la pédagogie Oury.

L'enseignante questionne un étudiant sur le travail à faire sur Alin, présenté au cours précédent, il ne se souvient de rien. Le cours prend fin avec rappel du travail à produire pour le 7 novembre et dépôt des consignes sur Moodle.

Nous disposons de quinze minutes pour nous asseoir et restituer à l'enseignante les notes que nous avons prises durant l'observation. Elle les enregistre avec son téléphone. Nous convenons l'une et l'autre que les consignes orales sont trop souvent questionnées par les étudiants. Elle trouvera un bénéfice à les écrire sur le tableau blanc ou à les projeter sur une diapo afin qu'elles soient visibles au moment où chacun y accorde de l'attention, ce qui lui évitera de les répéter à la demande. Un paper-board serait également utile mais cela nécessite de donner des instructions précises à l'administration du cycle afin qu'il soit installé avant le cours par les services généraux de l'ICP.

Lors des travaux de groupes, le livrable est plus ou moins compris et/ou connu (cf. les consignes) et l'attention des étudiants semble dispersée. Nous suggérons à l'enseignante de poser des questions précises en lien avec le vécu des étudiants pour augmenter la réflexion et structurer la production à fournir à la fin du travail de groupe. Ces questions peuvent également être écrites pour être visibles par chaque étudiant.

14.3.5. Analyse des résultats de l'observation du 17 octobre 2023

À l'issue de l'observation, nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit en nous repassant le film de l'observation. Nous en avons également identifié les composants de la matrice SWOT dont nous proposons à sa suite une analyse rédigée :

Forces	**Faiblesses**
Appui sur les expériences des étudiants pour identifier les thèmes abordés Proximité relationnelle, voir complicité, avec les étudiants Libre expression et échanges spontanés encouragés Occupation de l'espace : enseignant debout, en mouvement, avec une voix maitrisée	Utilisation malaisée du numérique (les thèmes retenus sont notés manuellement sur le tableau blanc puis pris en photo) Consignes de travail seulement orales et questionnées par les étudiants Projection de vidéos sans lien explicite avec les thèmes du jour et à discuter lors du cours suivant
Opportunités	**Menaces**
Curiosité vers des approches différentes	Concentration éparpillée des étudiants

Tableau n° 18 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES05 le 17/10/23 sous l'angle de la matrice SWOT

Nous constatons que les intentions pédagogiques déclarées par l'enseignante durant l'entretien individuel se manifestent pendant le cours, avec une attention personnalisée envers les étudiants, l'écoute de chaque récit pour identifier les faits saillants à mettre au travail, le respect de leurs questionnements et les répétitions patientes des diverses consignes qu'elle énonce, afin de synchroniser les activités et obtenir les productions souhaitées. En maintenant le faible volume de sa voix de mezzo-soprano, elle contrôle le niveau sonore de la salle et oblige les étudiants à se taire pour l'entendre distinctement. Apparemment sensible au bruit, elle semble ainsi parvenir à limiter sa fatigue cognitive liée à l'effort cognitif de l'écoute et de ses prises de parole, lequel est à fournir durant toute une journée de cours.

Nous relevons que le déroulement de la session n'est pas indiqué aux étudiants, les privant ainsi de repères utiles de progression et de positionnement dans le cours ainsi qu'à l'intérieur du semestre. Les consignes du travail prévu après la pause sont uniquement données à l'oral et doivent conséquemment être répétées par l'enseignante lors du retour de pause. L'asynchronie des consignes avec l'activité augmente la probabilité de répétition.

La méthode employée pour le cours correspond à ce qu'elle indique dans l'entretien, à savoir qu'elle recueille les témoignages des étudiants pour identifier les thèmes à mettre au travail. Elle ne sait donc pas à l'avance ce qui va être exprimé, mais elle bâtit le cours en situation, sur le matériau de travail apporté par les étudiants. Cette activité cognitive complexe demande une concentration soutenue et gourmande en énergie. Lorsqu'elle questionne et commente les récits, nous comprenons qu'elle met en lien leurs faits saillants avec une liste de thèmes de réflexion préexistants dans le contenu du cours. Cette technique lui permet d'ajuster le

déroulement du TD avec les objectifs pédagogiques à atteindre durant le semestre, tout en montrant aux étudiants que le matériau qu'ils fournissent est digne d'intérêt et utile au cours. Elle les considère comme des ressources crédibles et organise ses TD pour allouer un espace dédié à leur expression afin que l'apprentissage repose, de manière explicite, sur leurs apports. Ainsi, elle bascule de l'enseignement vers l'apprentissage.

Elle utilise le tableau pour noter les thèmes à étudier mais doit le photographier pour en garder une trace. Si ce procédé, rapide et simple, semble lui convenir, il en existe d'autres qu'elle gagnerait à expérimenter.

La relation qu'elle souhaite développer avec les étudiants trouve, dans ces TD, l'espace nécessaire pour se déployer de manière personnalisée. Centrée sur les étudiants pour accéder au sens qu'ils énoncent dans leur registre sémantique, elle reformule avec tact ce qu'elle comprend, et coconstruit ainsi les explications destinées à relier le matériau avec les concepts étudiés. Ce processus contribue à la sécurisation cognitive des étudiants, composant essentiel à l'apprentissage.

Nous nous questionnons sur l'activité de projection des deux vidéos, sans explication spécifique et annoncées être exploitées lors du cours suivant. Avec une mise au travail décalée dans le temps, il est fort probable que l'enseignante devra de nouveau projeter les vidéos afin d'en exploiter le contenu avec les étudiants.

14.3.6. Synthèse des résultats de l'observation du 15 janvier 2024

Le TD se déroule de 14h00 à 16h00 dans une salle de quarante places auprès de vingt-cinq étudiants de L1 qui ne nous connaissent pas. Cinq minutes avant le début du cours, ils sont dans la salle, installés et calmes, dans l'attente de l'arrivée de l'enseignante qui les a prévenus de notre présence, et nous profitons de ce moment pour nous présenter et expliquer notre recherche.

À son arrivée à 14h00, l'enseignante arrive et demande aux étudiants de former librement des groupes de quatre ou cinq, avec déplacement des tables pour former des îlots. Puis elle leur demande de reformuler les définitions des concepts vus le matin en CM en cherchant les étudiants du regard. Elle parle d'une voix douce et posée.

À 14h10, l'enseignante inscrit sur le tableau blanc le plan, les consignes et les questions qu'elle pose aux étudiants pour qu'ils échangent sur les concepts du matin. Oralement, elle leur précise la durée prévue du travail de groupe, ainsi que le fait qu'un seul appareil numérique par groupe (smartphone ou ordinateur) est utilisable pour effectuer les recherches sur Internet. Les prises de notes sont donc manuelles.

Pendant le travail en groupe des étudiants, l'enseignante m'indique que, suite à l'observation du 17 octobre, elle inscrit dorénavant les consignes sur le tableau blanc et qu'il ne lui est plus nécessaire les répéter. Cette « technique » a été discutée lors d'une réunion d'enseignants de licence et certains collègues, perplexes voire critiques, maintiennent leur habitude d'énoncer seulement oralement les consignes. Inspirée des pratiques de la précédente directrice du cycle de licence qui interdisait les appareils numériques pendant ses cours, l'enseignante a également institué l'utilisation d'un seul appareil par groupe, contraignant les étudiants à se concentrer sur l'objet de travail. Cette règle a été confirmée par elle la veille sur Moodle. Nous observons toutes deux que les étudiants respectent cette règle sans difficulté.

À 14h30, l'enseignante annonce la fin du travail de groupe et indique l'ordre de restitution de chaque groupe qui, spontanément, ne répète pas ce qui a été dit par le groupe précédent mais complète avec des éléments nouveaux dans la compréhension des concepts. À la fin de chaque prise de parole, applaudissements.

Accueil d'une retardataire avec les bons vœux et son inclusion dans un groupe.

Pour compléter ce qui a été identifié et exprimé par les étudiants, l'enseignante lit des phrases longues et complexes d'un texte de C. Wulf qu'elle finit par dicter aux étudiants. Ils la font répéter, s'aident mutuellement pour bien noter les phrases, un brouhaha monte des groupes. Elle reformule, explique les mots et le sens des phrases mais les étudiants n'écoutent pas, concentrés sur la prise de notes.

À 15h00, l'enseignante indique une pause de dix minutes durant laquelle nous échangeons sur ses pratiques. Elle souhaite donner davantage la parole aux étudiants et sur la modalité du « quoi de neuf » de Freinet, dont elle a connaissance par sa fille en âge scolaire. Elle note de mettre prochainement en place cette approche, et nous lui suggérons de l'organiser, de l'anticiper avec un ou deux étudiants volontaires lors de chaque cours afin qu'ils partagent durant cinq minutes leur « quoi de neuf dans l'expérience d'étudiant et/ou de futur éducateur ».

Au retour de la pause, en plénière, l'enseignante questionne les étudiants sur des thèmes autour de l'éducation : « pensez-vous que les enseignants éduquent ? Que nous éduquons ? ». Nous notons une certaine confusion chez les étudiants, surpris de ces questions dont ils ne perçoivent pas immédiatement le sens, mais ils se prêtent au jeu avec des échanges spontanés et relativement sans filtre, exprimant leur opinion et leur ressentis.

À 15h20, l'enseignante annonce qu'elle va projeter la première partie d'une vidéo sur l'homme neuronal, qu'elle arrête juste avant le début d'un autre thème qui sera abordé ultérieurement (l'être émotionnel), puis elle procède à un second visionnage de cette première partie, en

indiquant la consigne aux étudiants de noter ce qui les interpelle et les questionne. Puis avec la même consigne, elle fait écouter deux fois l'interview d'un philosophe. Les groupes disposent ensuite de cinq minutes pour partager leurs notes.

À 15h35, l'enseignante partage le tableau blanc en cinq parties et les « secrétaires » de chaque groupe viennent inscrire les phrases et mots importants qu'ils ont relevés. J'observe qu'ils ne se sont pas tous concertés pour rapporter ce qui pourrait faire consensus au sein de leur groupe et que certains sont en difficulté pour résumer une expression collégiale. La consigne ne semble pas avoir été explicite sur le processus de synthèse.

Alors que l'activité n'est pas terminée, l'enseignante annonce le thème du TD de la semaine suivante, ce qui distrait les étudiants et créé du brouhaha. Avec un peu de hâte pour que tous les groupes puissent ajouter leurs idées sur le tableau blanc qui est ensuite photographié, le cours s'achève à 15h50 et les étudiants quittent la salle.

Nous faisons de même avec l'enseignante qui change de salle pour le TD suivant. Nous n'avons pas le temps de lui lire nos notes mais nos échanges durant les travaux de groupe nous ont informée de ce qu'elle adopte comme petites innovations et met en place dans ses cours. Nos notes lui sont envoyées par courriel et nous convenons d'une future observation en CM.

14.3.7. Analyse des résultats de l'observation du 15 janvier 2024

Lors de l'observation, nous notons, comme d'habitude, ce qui constitue des faits visibles, selon nous, importants, utiles et potentiellement sources d'une analyse à produire ultérieurement. Lors de cette observation, nous notons également, au moment où les faits se déroulent, des interrogations et des commentaires spontanés, signifiant que nous laissons s'exprimer notre analyse immédiate de la situation. Nous nous autorisons cette attitude et le fait de noter nos réflexions dans notre cahier parce que l'enseignante collabore activement à notre recherche et montre une ouverture à la nouveauté ainsi que sa motivation à tester des techniques simples mais facilitantes pour elle. Lorsque nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit, nous améliorons la rédaction de ces interrogations car elles sont reportées dans le document envoyé à l'enseignante. Nous reportons ci-dessous nos interrogations telles transcrites :

1. Ma réflexion à 14h40 : pourquoi le tableau n'est-il pas utilisé pour cartographier les concepts énoncés et les notions qui y sont rattachées ? Tout est à l'oral, sans soutien visuel construit au fur et à mesure des échanges.
2. Ma réflexion à 14h50 : pourquoi ne pas projeter les phrases de C. Wulf sur une diapo ? Les étudiants seraient déchargés de tout noter fidèlement, ces notions ayant été par ailleurs déjà vues en CM, pour se concentrer sur le sens et interagir avec l'enseignante.

3. Ma réflexion à 15h10 : pourquoi ces questions très générales, quasi philosophiques, en plénière et pourquoi à ce moment-là ? Quel est l'objectif ?
4. Ma réflexion à 15h30 : l'objectif de la vidéo et de l'audio n'est pas annoncé, ils abordent des notions complexes, distinctes l'une de l'autre, énoncées par des spécialistes qui parlent vite et elles sont diffusées successivement sans temps de réflexion ni d'explication.

L'envoi du courriel reprenant nos notes et nos interrogations ne suscite pas de réponse de la part de l'enseignante qui a indiqué avoir des difficultés à lire tous les courriels qu'elle reçoit quotidiennement. Nous ne pouvons donc pas en tirer de conclusion sur ce qu'elle en pense ou ce qu'elle en tire éventuellement comme source de réflexion. D'expérience, nous savons qu'un échange oral, une discussion, la confrontation d'idée sont nécessaires pour l'appropriation du sens d'une lecture et la projection d'une action future qui en découlerait. Ce moment n'est pas organisé avec l'enseignante, faute de disponibilité dans son emploi du temps. La matrice SWOT ci-dessous précède notre analyse rédigée de l'observation :

Forces	**Faiblesses**
Appui sur le CM du matin pour l'activité du TD du groupe de l'après-midi Inscription du plan et des consignes sur le tableau blanc Un seul appareil numérique autorisé par petit groupe pour orienter la concentration des étudiants sur l'objet de travail Occupation de l'espace : debout, en mouvement, avec une voix douce	Consignes de restitution plénière incomplètes Questionnements « philosophiques » sans lien explicite avec les thèmes du jour Vidéos aux concepts complexes projetées sans énoncé de l'objectif et d'indices
Opportunités	**Menaces**
Appropriation de suggestions et d'approches différentes observées chez des collègues Projets d'activités pédagogiques nouvelles	Contrainte d'aborder plusieurs concepts complexes dans un même cours

Tableau n° 19 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES05 du 15/01/24 sous l'angle de la matrice SWOT

Nous constatons que certains éléments saillants observés en octobre 2023 se confirment, notamment l'attention personnalisée envers les étudiants, leur écoute attentive et la tempérance de ses interactions tant dans les mots que le volume de la voix. Cette attitude voulue et maitrisée par l'enseignante semble relever d'une éthique personnelle qu'elle revendique fièrement. Aux étudiants qu'elle côtoie, elle montre un exemple de gestion de groupe et de relations interpersonnelles basée sur le respect mutuel et une posture

pédagogique de guidance. En retour, le comportement des étudiants s'ajuste pour fournir l'effort nécessaire à la réflexion et à la compréhension des contenus présentés. Par ailleurs, en quelques semaines, elle a intégré deux processus d'animation qui améliorent l'attention des étudiants, à savoir écrire le plan du cours et les consignes de travail sur le tableau blanc ainsi que limiter le nombre d'appareils numériques dans les travaux de groupe. Elle s'est inspirée de nos précédents échanges et les a confrontés à ses pairs pour les adopter à sa manière.

Cependant, nos interrogations reflètent le constat que les outils visuels, manuels ou numériques pourrait être davantage utilisés afin d'obtenir des étudiants l'activité cognitive souhaitée. Pendant qu'ils notent des phrases complexes, ils ne peuvent pas simultanément répondre aux questions de l'enseignante, situation qu'elle n'avait pas anticipé par la projection des phrases sur une diapo. Ces deux tâches ne peuvent être gérées en parallèle par les étudiants, car elles sont toutes deux complexes et aucune ne peut être automatisée. Ils ne peuvent les réaliser que successivement, en accordant l'attention nécessaire à chacune.

Par ailleurs, nous questionnons l'enchainement des activités de TD proposées ainsi que la manière de les valoriser. Chacune semble être juxtaposée sans que le temps nécessaire soit accordé à son introduction, sa justification dans le déroulement du cours et la mise en réflexion des étudiants pour exprimer le sens qu'ils lui donnent. À certains moments, ils semblent d'ailleurs un peu perdus et s'interrogent mutuellement du regard.

Les deux observations ont été réalisées lors de sessions de TD et l'enseignante accède facilement à notre demande d'effectuer une observation en CM.

14.3.8. Synthèse des résultats de l'observation du 22 janvier 2024

Le CM se déroule de 10h00 à 12h00, dans une salle de 150 places, auprès d'une soixantaine d'étudiants de L1 dont certains nous reconnaissent pour nous avoir vue lors d'un précédent TD.

À 09h55, les étudiants s'installent dans une salle est chaude et humide en raison du cours précédent. Nous prenons quelques instants pour nous présenter ainsi que la raison de notre présence. À 10h00, le cours démarre, les retardataires s'excusent (soucis dans les transports franciliens) et prennent place. L'enseignante les salue de quelques mots de bienvenue et leur demande de se placer vers l'avant de la salle car, comme elle est en mouvement, elle n'utilise pas le micro fixé au bureau.

À 10h10, le cours commence vraiment. L'enseignante questionne les étudiants sur les concepts vus durant le cours précédent. Elle s'interrompt pour faire aérer la salle, et les étudiants qui en sont proches montent sur leur table pour atteindre les poignées très hautes des fenêtres de ce bâtiment ancien. Elle reprend les questions en circulant dans la salle, elle dialogue avec

les étudiants en parlant doucement et en maitrisant son débit. Elle projette un diaporama pour soutenir son propos, notamment les citations longues et complexes pour les étudiants et elle leur laisse du temps pour les noter. Peu d'ordinateurs ouverts, la plupart notent de manière manuscrite.

Elle questionne sur le sens de la citation (« qu'avez-vous compris de la citation ? »). Le rythme est lent, elle regarde intensément les étudiants, les réponses ne sont pas nombreuses. Elle cherche à les capter en répétant et reformulant les concepts déjà abordés. Elle explique le concept par un exemple du quotidien. Elle s'attarde sur la citation et le lien avec le principe d'éducabilité exprimé par une étudiante. L'enseignante l'illustre avec des situations emblématiques du métier d'éducateur et des exemples parfois personnels. Elle note au tableau le nom du chercheur cité et projette une nouvelle citation que les étudiants copient.

À 10h55, elle annonce la pause et la présentation d'un « quoi de neuf » d'une étudiante au retour de la pause.

À 11h10, les étudiants reviennent dans la salle et l''étudiante prend la parole, elle est à l'aise pour parler d'un objet qui lui plait. Son propos est structuré et elle s'exprime clairement. L'attention des étudiants est variable mais ils sont silencieux. En conclusion, elle synthétise la chronologie des faits puis répond facilement à quelques questions.

À 11h25, le cours reprend avec des questions sur le concept de démocratisation de l'école. L'enseignante rappelle quelques faits historiques sur l'éducation ainsi que la nécessité de former des enseignants.

À 11h40, elle donne des explications orales sur la manière dont seront évalués les TD, précisant que tout est écrit dans Moodle, ce qui crée du brouhaha dans la salle. Elle projette également une diapo concernant le travail prévu en TD de l'après-midi et du lendemain pour les quatre groupes.

À 11h45, le cours prend fin et, à la demande de l'enseignante pour ses statistiques personnelles, une feuille de présence circule. Certains étudiants viennent discuter avec elle avant de quitter la salle.

À 12h15, nous sommes seules dans la salle et nous lisons nos notes à l'enseignante qui nous demande un avis critique sur ce que nous avons observé. Nous évoquons le rythme du cours, l'enseignante répond qu'elle ne peut pas aborder plus de quatre concepts, et nous explicitons chacune ce que nous comprenons par « rythme ». Elle parle de quantité de contenu et nous, de présentation de ces contenus. Nous avons l'impression que les étudiants attendent et elle me répond que cette génération attend tout. Nous restons chacune perplexes et sans conclusion sur cet échange.

14.3.9. Analyse des résultats de l'observation du 22 janvier 2024

Sur le moment, cette dernière observation ne génère pas chez nous de questionnement spécifique car nous retrouvons les caractéristiques du déroulement de cours déjà observés durant les TD de cette même enseignante, avec les différences notables en CM du nombre plus élevé d'étudiants et de la nature plus théorique qu'expérientielle des contenus travaillés. Dans son expression non-verbale, elle manifeste les mêmes comportements d'attention à chacun, les mêmes intentions de leur faire exercer leur réflexion et leur esprit critique afin d'accéder au sens des citations. Deux semaines après la précédente observation en TD et suite à nos échanges, elle projette une diapositive sur laquelle sont inscrites les citations complexes abordées avec les étudiants. Elle comprend donc que cette aide visuelle leur est précieuse pour leur permettre la lecture, puis la mobilisation de leur attention aux questions qu'elle pose. Elle fait évoluer sa pratique en conséquence.

Nous restons cependant perplexes sur l'enchainement des contenus abordés et les liens qui nous semblent manquer pour guider les étudiants dans l'élaboration du sens du cours lui-même, entre son début et sa fin, et du sens du cours au sein du thème abordé. À l'instar des précédentes observations, nous relevons que les temps de transition entre les contenus sont brefs, voire inexistants, et que ceux-ci sont annoncés de manière peu explicite. Plutôt dociles, les étudiants suivent le mouvement sur les indications de l'enseignante mais, hormis un petit nombre d'entre eux plus déterminé dans leur apprentissage, ils ne semblent pas véritablement s'engager dans les propositions de l'enseignante. Ils lisent, écoutent, réfléchissent, parfois échangent avec leur proche voisin, sans montrer une activité cognitive intense concernant l'objet de travail. L'enseignante cherche à leur faire explorer l'étendue des significations des concepts en donnant des exemples en lien avec leur vécu ou le sien, et certains, peu nombreux, témoignent effectivement de leur compréhension. Toutefois, l'enseignante n'a pas, concrètement, moyen de savoir, en situation, si l'ensemble des étudiants y accède. La matrice SWOT ci-dessous résume l'analyse ci-dessous :

Forces	**Faiblesses**
Projection sur diapo des propos oraux : concepts vus précédemment, citations mises au travail, consignes de travail Illustration des citations par des exemples du quotidien Intégration du « quoi de neuf » après la pause pour développer l'aisance orale	Succession d'activités peu approfondies Citations complexes expliquées unilatéralement par l'enseignante

Occupation de l'espace : debout, en mouvement, avec une voix douce	
Opportunités	**Menaces** Apprentissage superficiel des étudiants

Tableau n° 20 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES05 du 22/01/24 sous l'angle de la matrice SWOT

14.3.10. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 19 mars 2025

Plus d'un an après la dernière observation, nous parvenons à organiser un temps d'échange afin de recueillir les ressentis et les opinions de l'enseignante sur l'évolution de ses cours et de ses méthodes depuis le début de notre collaboration. Le texte ci-dessous est une synthèse de la transcription de l'entretien.

Elle exprime sa grande satisfaction d'avoir mis en œuvre quelques techniques facilitantes pour le déroulement de ses cours. Le fait d'écrire ou de projeter un soutien visuel à ce qu'elle propose et explique aux étudiants (plan, consignes, citations) la libère d'une charge dont elle ne soupçonnait pas l'importance de la gêne dans son espace cognitif et dans l'organisation de travail des étudiants. Elle reconnait ne pas avoir mesuré l'incidence de la seule oralité, et assure dorénavant appliquer cette technique quel que soit le public. Toujours aussi attentive à la relation avec les étudiants, elle s'efforce de répondre à leurs attentes, même individuelles, mais remplace les échanges de courriel par un entretien à la fin du cours ou un message sur Moodle. Elle demande également que chaque groupe de TD se concerte pour élire un représentant qui fait remonter les préoccupations rencontrées par les étudiants. Concrètement, elle met en place un échelon intermédiaire pour traiter les situations problématiques qui concernent ses cours avant qu'elles ne remontent à la responsable de niveau, voire même, indûment, au doyen de la faculté.

L'activité « quoi de neuf » que nous avons encouragée avec la suggestion de l'anticiper sur le semestre avec les étudiants donne entière satisfaction à l'enseignante, car les thèmes abordés par les étudiants sont davantage en lien avec ceux des cours. Cela montre les liens construits par les étudiants entre les concepts et leur expérience personnelle et professionnelle, notamment lors des stages. Par le biais d'un questionnaire adressé aux étudiants, les collègues enseignants découvrent l'activité et quelques-uns expriment leur curiosité à son égard.

L'enseignante indique que ses CM sont encore plus interactifs qu'auparavant, et qu'elle encourage les étudiants à demander la parole pour compléter les apports théoriques par leurs

propres recherches, mais, précise-t-elle, à l'oral et sans consulter leurs notes afin de solliciter leur mémoire.

Lorsque nous abordons une ancienne suggestion de faire élaborer les questions sur le cours par les étudiants, en évaluation formative ou pour le partiel de fin de semestre, elle reconnait ne pas avoir expérimenté cette activité, mais en prend note durant l'entretien afin de la tester dans ses cours à venir car elle comprend très vite son intérêt pour les étudiants comme pour elle. Nous échangeons également sur la pertinence de rendre compte aux étudiants, futurs éducateurs et pour beaucoup, futurs enseignants, des processus pédagogiques déployés dans les cours. Très enthousiaste, elle annonce qu'elle a mis en place « la transparence », ce que nous interprétons comme de l'honnêteté intellectuelle ou de la sincérité dans les relations. Elle accepte dorénavant de reconnaitre ses erreurs et ses limites face aux étudiants qui le lui font remarquer, et qu'elle invite à faire des recherches sur l'objet de travail pour rectifier les informations. Elle dit que cette posture plus horizontale la libère de la peur de se tromper et de perdre la face, et que les étudiants sont sensibles à cette authenticité.

Autre source de satisfaction pour elle : l'utilisation de l'intelligence artificielle comme assistant personnel pour réaliser des tâches subalternes dans le cadre de la préparation de ses cours. Elle donne pour exemple la vérification de l'exhaustivité des informations, l'agencement du cours, l'accès à des idées qu'elle n'a pas spontanément, etc., ce qui lui permet de se consacrer à des activités plus enrichissantes. Notre échange est l'occasion pour elle d'exprimer une motivation et un plaisir renouvelés à enseigner.

14.3.11. Analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 19 mars 2025

Forces	**Faiblesses**
Projection sur diapo des propos oraux : concepts vus précédemment, citations mises au travail, consignes de travail Relations avec les étudiants organisée avec des représentants de chaque groupe de TD Anticipation du « quoi de neuf » pour négocier l'objet proposé par les étudiants avec les contenus du cours Abandon de la posture de contrôle des savoirs et invitation des étudiants à compléter le cours.	
Opportunités	**Menaces**

Intérêt des étudiants pour intervenir lors du « quoi de neuf » Réactions positives des étudiants pour rechercher et/ou vérifier des savoirs et des informations Assistance de l'IA pour la sous-traitance de tâches subalternes	

Tableau n° 21 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES05 sous l'angle de la matrice SWOT

Sans l'exprimer aussi explicitement, l'enseignante comprend que l'évolution qu'elle imprime à ses cours magistraux lui permet d'intégrer des activités provenant des étudiants et d'adopter une posture moins surplombante et plus horizontale au bénéfice d'une relation authentique à laquelle elle est attachée. Au regard du déplacement que nous avons perçu depuis le début de notre accompagnement, cette dernière information, livrée durant l'entretien du retour d'expérience, nous surprend par sa profondeur et son caractère libérateur. Cela signifie qu'auparavant, l'enseignante pouvait se sentir limitée dans ses relations interpersonnelles qui pouvaient lui sembler artificielles, car insuffisamment équilibrées pour elle. Chez elle, le poids de la tradition universitaire semble donc être contourné par des pratiques pédagogiques exprimant des convictions et des valeurs plus en phase avec ses conceptions du métier d'enseignant.

Nous constatons qu'elle met en place des processus plus structurés, tant pour maintenir des relations de qualité avec les étudiants en dehors du cours que pour les encourager à être pro-actifs au sein du cours.

Lors de cet échange durant laquelle les informations recueillies sont seulement déclaratives, les fragilités précédemment identifiées ne peuvent être confirmées ou infirmées car non abordées par l'enseignante. Il reste qu'elle ne s'est pas saisie d'une technique que nous avions évoquée ensemble pour encourager la réflexion des étudiants, à savoir leur faire rédiger des questions sur le cours. Convenant de son intérêt pour les étudiants autant que pour elle pour débusquer la diversité de compréhension des concepts travaillés, elle prévoit de la tester ultérieurement.

14.3.12. Analyse du cheminement de l'enseignante

Entre le premier entretien individuel exprimant les représentations et les pratiques pédagogiques de l'enseignante et son retour d'expérience, nous constatons que, tout au long de nos échanges et des recueils de données, elle est constante dans ses propos et cohérente

entre ses déclarations et ses actions au niveau de sa conception de l'enseignement, sa posture vis-à-vis des étudiants et les pratiques qu'elle déploie pour atteindre les objectifs pédagogiques. Elle a conscience que les concepts de ses cours sont éloignés des connaissances des étudiants, et qu'il lui faut déployer des trésors d'inventivité relationnelles pour les maintenir attentifs et intéressés. Ainsi, conjointement à la posture d'enseignement qu'elle adopte la plupart du temps et qu'elle décrit dans l'entretien, elle choisit à des moments précis et anticipés d'adopter une stratégie de lâcher prise pour s'en remettre à l'expérience et aux témoignages des étudiants qui constituent alors l'assise de son cours. Elle se place également ponctuellement dans la posture du magicien lorsqu'elle capte leur attention par le récit d'une histoire personnelle ou d'un fait social significatif. Ces deux dernières postures ne sont pas nommées par l'enseignante, faute d'en connaitre le concept.

Le cours obéit manifestement à un scénario pédagogique précis et temporalisé alternant les méthodes et les postures afférentes, combinant les apports théoriques avec les activités organisées avec les étudiants.

Confirmant son intérêt pour les méthodes pédagogiques mais manquant de ressources à expérimenter, elle accueille les idées d'activité et de techniques qu'elle teste en l'adaptant à son contexte, qu'elle met à sa main, et dont elle évalue les effets sur elle et sur les étudiants, dans un registre plus émotionnel que méthodologique. Nous constatons que l'intégration de techniques ou d'astuces simples lui apportent un bénéfice, tant au niveau de l'énergie déployées que du confort cognitif, ce qui l'encourage à persévérer dans ses expérimentations. Cependant, son manque de connaissances en pédagogie ne lui permet pas d'accéder aux concepts justifiant la pertinence des modifications qu'elle apporte à ses cours et expliquant les effets sur les étudiants. Nous ne pouvons lui suggérer que des outils et des activités qu'elle expérimente progressivement, sans nécessairement les relier conceptuellement les uns aux autres ni les articuler de manière rationnelle et critique.

14.4. Étude de cas de ES02

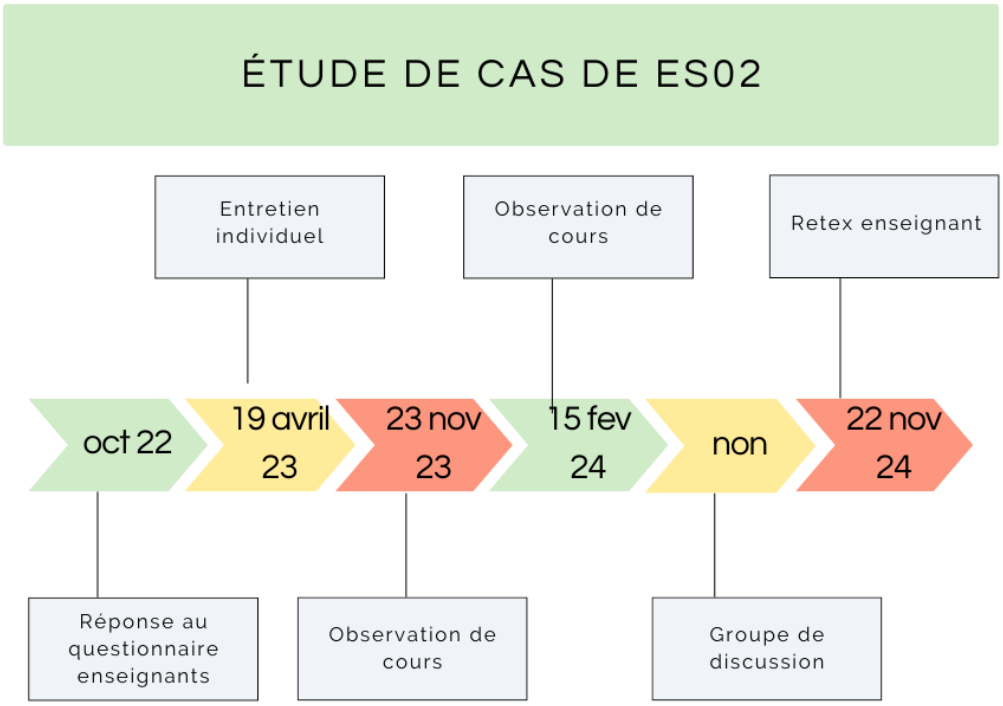


Figure n° 4 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES02

14.4.1. Données contextuelles

ES02 exerce en établissement scolaire privé sous contrat en Ile de France. Elle enseigne au cycle de licence depuis quelques années avec un statut administratif de vacataire et n'a pas bénéficié d'une formation en pédagogie. Elle manifeste son intérêt à collaborer à notre recherche en répondant au questionnaire et en acceptant l'entretien individuel. Deux observations de cours à quelques semaines d'intervalle s'organisent ensuite sans difficulté. Notre accompagnement s'illustre également par un retour d'expérience au cours duquel la mise en œuvre d'activités pédagogiques différentes est envisagée.

14.4.2. Synthèse des réponses au questionnaire d'octobre 2022

Le plus important pour l'enseignante est de transmettre un savoir en accord avec les pratiques de terrain afin que les étudiants puissent le transférer en stage et dans leur futur métier. Pour cela, elle cherche à obtenir une participation active des étudiants, un engagement de leur part mais aussi une bonne compréhension des apports théoriques qui fait écho à leur pratique de terrain et ainsi participer à l'élaboration de leur esprit critique. Elle projette un diaporama

reprenant les idées principales du cours. Elle s'efforce de les guider vers la réflexion en sollicitant leur participation, leur avis, leur expérience, etc. pour co-construire le cours en fonction de leurs retours et de leur participation. Elle part d'exemples concrets et apporte la théorie par petites touches. Elle utilise des supports variés pour rendre le cours vivant : diaporama, podcasts, textes scientifiques (articles, ouvrages), vidéos. Elle procède à des explications alternant théorie et pratique qui nourrissent les échanges avec les étudiants. Lorsqu'elle détecte une incompréhension ou observe une désaffection chez les étudiants, elle note d'aborder le concept sous un autre angle avec les groupes suivants. Elle apprécie la confiance des responsables de licence, ce qui l'aide dans la préparation des cours, ainsi que le fait de travailler sur le terrain en dehors des heures d'enseignement qui lui fournit des exemples concrets pouvant illustrer la théorie. Quelques étudiants, souvent les mêmes, font vivre le cours en y participant activement et enrichissent son animation.

En revanche, elle regrette le désinvestissement « généralisé » de certains étudiants, les cours à distance qui altèrent la relation et la qualité des échanges, ainsi que son propre manque de maîtrise des fonctionnalités de l'outil informatique qui pourraient améliorer l'attractivité de ses cours. Elle relève également le caractère chronophage non rémunéré de l'adaptation des cours aux cas particuliers qui deviennent parfois la règle : absences, étudiants avec aménagements, étudiants étrangers, étudiants salariés etc.

Les réponses de l'enseignante au questionnaire montrent qu'elle a consacré du temps de réflexion à leur rédaction, et qu'elle est impliquée dans la mission d'enseignement qui lui a été confiée. Après une période de collaboration régulière puis d'espacement de contacts en raison de nos trajectoires professionnelles respectives, nous nous reconnectons via cette recherche qui contribuent, chez chacune de nous, à l'atteinte d'objectifs de compréhension des mécanismes pédagogiques à l'œuvre dans les cours qu'elle anime. À la fin du questionnaire, dans les commentaires libres, l'enseignante manifeste sa disponibilité pour un échange de vive voix et nous pressentons son souhait d'être outillée pour faire évoluer ses cours.

14.4.3. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 19 avril 2023

Les pratiques déclarées durant l'entretien approfondissent et élargissent ce qui a été esquissé dans les réponses au questionnaire. L'enseignante confirme son intention pédagogique de susciter chez les étudiants la réflexivité et le questionnement sur le vécu, ainsi que de déclencher l'esprit critique sur des faits de société par l'animation d'un cours dialogué en plénière, format qui les rend attentifs selon elle. Elle scrute les réseaux sociaux consultés par les étudiants, s'appuie sur des sources textuelles et filmiques pour générer de la réflexion, les questionnements et déclencher les échanges, et propose aux étudiants d'explorer des compléments en dehors des cours. Elle attend des étudiants qu'ils s'intéressent aux cours,

qu'ils participent aux discussions, qu'ils fassent preuve d'esprit critique. Elle ne comprend pas vraiment le comportement désinvolte et peu assidu de certains, et trouverait normal de rendre les CM obligatoires, surtout pour les L1 qui manifestent encore un comportement de lycéen. Pour les absents, elle dépose le diaporama sur Moodle, mais ce n'est qu'une trame qui ne leur permet pas d'obtenir la moyenne lors de l'évaluation semestrielle, communément nommée *partiel*, car les échanges durant le cours entre l'enseignante et les étudiants s'enrichissent mutuellement et ne sont pas lisibles sur le diaporama.

Avec l'expérience et son observation des comportements d'études, elle constate que les étudiants les plus engagés et matures sont souvent ceux en réorientation et qui ont donc eu l'occasion de se questionner sur la pertinence de leurs choix d'études. Elle note également que le regard du groupe peut freiner la prise de parole de certains.

Elle dit ne pas se sentir proche des étudiants, mais fait preuve d'empathie et souhaiterait s'en rapprocher par l'intermédiaire d'étudiants-référents dans chaque groupe de TD, ce qui complèterait d'un échelon intermédiaire l'action des étudiants délégués de la promotion entière.

Il n'y a pas de coordination avec les autres enseignants qui abordent la même thématique de cours, même avec le collègue qui travaille dans le même établissement scolaire et qui intervient également comme enseignant auprès des étudiants du cycle de licence.

Elle indique ne pas vraiment se questionner sur des approches pédagogiques différentes pour donner plus d'attractivité à ses cours, partant du principe que si les cours existent, les étudiants doivent les suivre. En faisant référence à son vécu d'étudiante assidue, elle exprime son agacement à l'idée de devoir potentiellement « attirer » les étudiants et n'admet pas qu'ils ne se sentent pas responsables de leur apprentissage. Nous respectons cette posture mais pensons qu'elle n'est plus tenable face à des générations détachées de l'assiduité, considérée précédemment comme un devoir moral, et qui sont dorénavant davantage sensibles au sens qu'ils donnent au contenu du cours. Néanmoins, l'intérêt de l'enseignante pour notre recherche nuance cette posture dont nous pressentons qu'elle peut évoluer favorablement au bénéfice de l'enseignante et des étudiants.

14.4.4. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 19 avril 2023

Ce qui a été déclaré durant l'entretien individuel est analysé selon la matrice SWOT et nous en identifions les caractéristiques suivantes (les phrases en italique sont issues de la transcription de l'entretien, les autres sont des commentaires de la chercheuse) :

Forces	**Faiblesses**
Recherche sur les réseaux des sujets sensibles en éducation et psychologie, appui sur des faits	Concepts pédagogiques mal connus, mal maitrisés, par manque de formation

d'actualité qui touchent les étudiants, mise à disposition de ressources utiles sur Moodle, utilisation de formats variés de ressources. *Cours dialogué interactif, recherche commune du sens des apports théoriques par le questionnement, interpellation de l'esprit critique, ajustement à l'intérêt des étudiants* *Réflexivité personnelle sur sa posture et son expérience pour modifier ses pratiques, souhait d'améliorer la proximité relationnelle.*	Mise en recherche des étudiants seulement de manière intellectuelle Représentation figée de l'enseignement universitaire, *réticence à utiliser des approches et scénarii alternatifs pour enrôler les étudiants*
Opportunités Fonction en collège, donc observatrice de l'évolution des comportements des jeunes. Volontaire pour faire évoluer ses pratiques *Soutien de la direction du cycle de licence*	**Menaces** Pas de coordination du cours avec les autres enseignants CM non obligatoire (règle institutionnelle) Faible proportion d'étudiants engagés et actifs Résultats alarmants des partiels pour une catégorie d'étudiants Réduction de la dotation horaire pour un même contenu

Tableau n° 22 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES02 sous l'angle de la matrice SWOT

14.4.5. Synthèse des résultats de l'observation du 23 novembre 2023

L'enseignante arrive à 08h00 pour assurer le CM et branche son ordinateur pour projeter le diaporama. Une étudiante nous explique que l'enseignante connait tout le monde et qu'elle repère facilement les absents. Après les salutations d'usage, dont certaines sont personnalisées, elle circule devant les premiers rangs pour mobiliser la mémoire des étudiants sur les objets de travail du cours précédent et demande au groupe « de quoi a-t-on parlé il y a un mois ? ». Les étudiants prennent spontanément la parole. L'enseignante est debout, souriante, marche, parle sans micro et cherche à accrocher les regards.

Elle projette la diapo d'un concept déjà vu et demande aux étudiants de le reformuler avec leurs mots. Elle distribue la parole et réexplique les concepts de plusieurs manières. Elle se réfère à son expérience en collège pour donner des cas concrets qu'elle relie à l'expérience des étudiants durant leur stage. Leurs réactions et témoignages sont nombreux.

Elle rappelle sans cesse les précédents exemples et situations problématiques en ajoutant des détails et questionne les étudiants. Elle attend du vocabulaire, elle sollicite la récupération

mémorielle. Les diapos sont remplies de texte, mais chacune reste longtemps visibles à l'écran durant les explications de l'enseignante.
Lorsqu'il y a du bavardage un peu bruyant, elle obtient le calme d'un regard et de quelques légers rappels à l'ordre.
Comme les échanges s'effectuent, souvent avec le même étudiant (au fond à droite de la salle), l'enseignante reste positionnée plutôt du même côté de la salle et regarde souvent dans cette direction.
Elle indique les concepts qui seront questionnés durant le partiel de fin de semestre. Elle reprend la chronologie du cours en ajoutant des précisions, des concepts, des compléments, dans un mouvement spiralaire. Elle sourit aux étudiants à chaque échange individuel.
À 08h58, elle s'interrompt pour une pause de dix minutes et reprend le cours à 09h09.
De nouveau, elle questionne un concept déjà vu. À plusieurs reprises, elle évoque une pyramide du développement.
Durant la deuxième heure de cours, nous percevons une baisse de la concentration des étudiants, mais le format de cours dialogué reste le même. L'enseignante note la baisse d'attention et redouble de sollicitation vers les étudiants. Elle signifie la fin du cours à 09h50.

L'enseignante étant attendue dans une autre salle du campus pour animer le cours suivant, nous conversons avec elle durant le trajet. En chemin, nous lui lisons nos notes prises durant l'observation. Elle explique que la durée du cours a été diminuée de moitié pour le même contenu à enseigner, ce qui ne lui laisse plus le temps d'organiser des activités en petits groupes. Elle essaie de rendre le cours aussi interactif que possible, mais elle voit bien que c'est moins attractif pour les étudiants. Elle note que les étudiants de L2 sont plus engagés, et comme elle assure également des TD avec deux groupes sur les quatre, certains qu'elle n'avait jamais vus en en CM L1 participent au CM en L2 grâce à la relation établie en TD.

14.4.6. Analyse des résultats de l'observation du 23 novembre 2023

À l'issue de cette observation, nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit, ce qui sollicite notre mémorisation de l'expérience et de son déroulement chronologique. Nous constatons que les pratiques pédagogiques observées pendant ces deux heures sont proches des pratiques déclarées par l'enseignante lors de l'entretien individuel. Cependant, ce dernier ne rend pas compte de l'énergie qu'elle déploie pour animer son cours. Elle traduit ses intentions pédagogiques de transmission des savoirs par des explications détaillées, émaillées d'exemples concrets et de questions posées aux étudiants. Elle ne les lâche pas du regard, dans une activité de captation de leur attention presque palpable tant son intensité est forte. Elle donne cours de façon à ce que les étudiants ne puissent pas s'empêcher de l'écouter et ne perdent pas le fil. Par le rythme de ses paroles, son volume vocal, sa posture, les expressions

de son visage, ses placements dans la salle face aux étudiants et les propos qu'elle tient, elle illustre physiquement ce qu'elle déclare viser comme principal objectif pédagogique, à savoir rendre accessible aux étudiants des théories et des concepts que la plupart découvrent, qu'ils doivent comprendre, puis mémoriser pour constituer leur socle de connaissances mobilisables pour l'examen du partiel et l'exercice futur de leur métier. L'implication dont elle fait preuve et son attitude bienveillante semblent porter leurs fruits auprès des étudiants qui sont globalement calmes et attentifs. Ils sont sensibles aux exemples qu'elle cite, issus de son expérience en collège, et qui résonnent encore dans leur mémoire.

L'enseignante indique être soumise à la programmation d'un contenu dense dans un temps qui, selon elle, est trop limité et ne lui permet pas de s'extraire de la méthode expositive dialoguée. Nous notons néanmoins qu'elle choisit parfois de s'affranchir des exposés dialogués pour organiser une mise au travail en petits groupes. Lorsqu'elle indique que la diminution de la dotation horaire de son cours, avec l'obligation d'aborder le même nombre de concepts, la contraint de remplacer ces temps de travail en petits groupes par un exposé dialogué en plénière, nous questionnons les effets de cette modification de la méthode d'enseignement :

- L'exposé dialogué, interrompu par une pause, ne laisse aucun répit cognitif à l'enseignante ; elle est sollicitée à 100% durant toute la durée où elle est face aux étudiants, en interaction permanente avec eux pour capter leur attention et solliciter leur réflexion, ce qui peut générer pour elle une fatigue cognitive élevée.
- Durant chaque heure, le format de cours ne change pas : les étudiants écoutent, réfléchissent, prennent des notes et certains répondent aux questions. Cette absence de diversité de rythme et d'activité procure également chez eux une lassitude cognitive qui altère la qualité de l'apprentissage.
- Remplacer une mise en activité des étudiants par un exposé dialogué n'atteste pas que les contenus concernés soient compris ni assimilés de la même manière.

La matrice SWOT issue de cette observation en fait ressortir les éléments saillants qui se recoupent avec ceux relevés dans l'entretien :

Forces	**Faiblesses**
Debout et souriante face aux étudiants, captation de leur attention, régulation du bruit, répétition des questions Échanges nourris soutenus par des diapos de concepts expliqués en détail, illustrés concrètement et reliés au vécu des étudiants	Uniformité de la méthode de l'exposé dialogué

Liens récurrents avec les concepts vus précédemment	
Opportunités Curiosité envers notre recherche, intérêt pour l'échange sur la pédagogie	**Menaces** Configuration de la salle avec mobilier fixé au sol Diminution de la dotation horaire pour le même nombre de concepts travaillés

Tableau n° 23 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES02 le 23/11/23 sous l'angle de la matrice SWOT

14.4.7. Synthèse des résultats de l'observation du 15 février 2024

Le CM se déroule de 08h00 à 10h00, trente-huit étudiants de L1 (environ un tiers de la promotion) sont présents.
La veille de l'observation, nous échangeons des courriels avec l'enseignante qui se questionne sur l'activité « puzzle » qu'elle veut animer lors de ce CM, activité qu'elle a déjà testée en TD avec des résultats mitigés, et qu'elle souhaite de nouveau expérimenter, convaincue de sa pertinence pour l'étude d'un texte long. Parmi les deux textes qu'elle a sélectionnés, nous l'avons aidée à identifier le plus adéquat (plus complet et plus concret que l'autre), la durée de chaque partie de l'activité et les consignes à indiquer sur une diapo. L'activité consiste à découper une source documentaire en plusieurs parties, à la répartir entre plusieurs groupes d'étudiants qui deviennent donc experts d'une partie, puis à constituer des groupes composés d'un membre de chaque groupe d'expert, lesquels s'expliquent mutuellement la partie qu'ils ont étudié. Ce travail collaboratif implique chaque étudiant pour la réussite de tous.

L'enseignante arrive à 08h00, et nous reparlons de l'activité puzzle avant que le cours commence car elle se questionne sur les échanges de fin d'activité et les durées et horaires de chaque temps. Elle branche son ordinateur et vérifie la diapo qui indique les consignes. Nous prenons place au milieu des étudiants préalablement prévenus de notre présence.

Elle démarre le cours à 08h10, quelques étudiants retardés par les difficultés de transport s'installent dans la salle. L'enseignante demande au groupe qui peut rappeler ce qui a été abordé lors du cours précédent (un podcast déposé sur Moodle). Elle laisse le temps aux étudiants de relire leurs notes pour se reconnecter au thème, quelques mains se lèvent pour répondre. Après s'être assurée qu'aucune question sans réponse ne subsiste, elle présente l'activité puzzle tout en projetant la diapo des consignes.

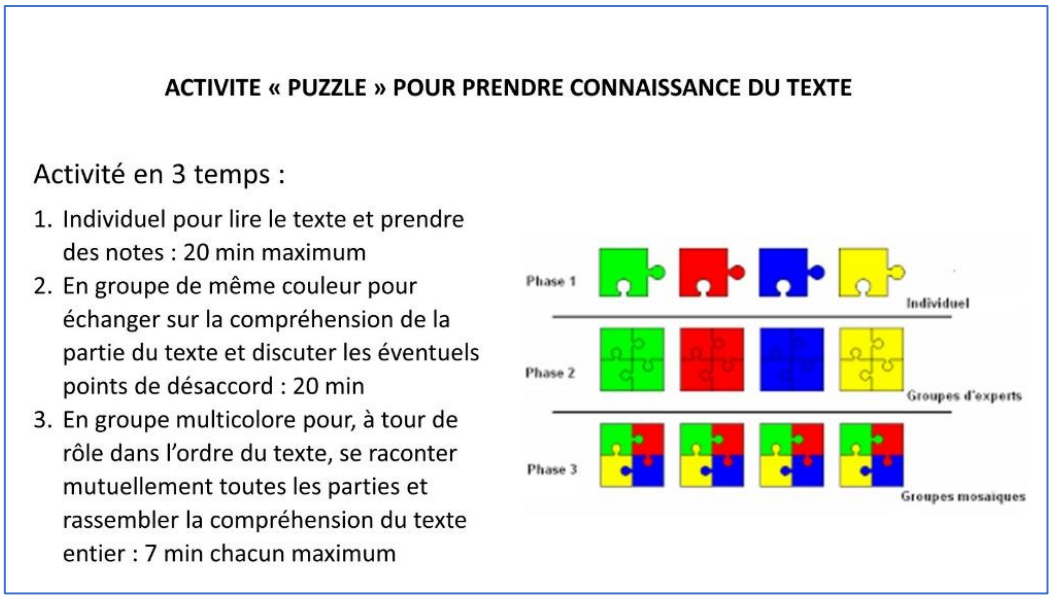


Figure n° 5 : consignes de l'activité projetée sur écran

Elle colle des post-it de couleurs différentes sur une table et invite les étudiants à en prendre un chacun. Une fois qu'ils se sont assis, elle projette le texte à lire, déjà déposé sur Moodle, et détaille les parties du texte correspondant aux couleurs des post-it. Elle précise que le thème du cours sera questionné lors du partiel de fin de semestre. Elle circule d'un groupe à l'autre, disponible pour répondre aux sollicitations individuelles.

À 08h20, les étudiants commencent à lire leur partie, sur leur ordinateur ou en format papier. Ils sont silencieux et concentrés.

À 08h45, l'enseignante les invite à se lever pour se réunir par couleur et les aide à se répartir dans la salle. Elle projette de nouveau la diapo des consignes et explique oralement la mission des groupes d'experts. Elle prévient que la pause se tiendra entre 09h05 et 09h15.

À 09h05, elle invite les étudiants à prendre une pause.

À 09h15, elle demande aux étudiants revenus de pause de se répartir en groupes multicolores, ce qu'ils font avec un peu d'hésitation et de confusion, et elle les aide à constituer les groupes. Elle rappelle les objectifs des groupes multicolores, en insistant sur le partage de ce qu'ils ont compris d'important dans le texte afin que chacun recompose le sens de l'ensemble. Pour libérer leur esprit de synthèse, elle propose de fermer les ordinateurs, ce qu'ils ne font pas vraiment.

À 09h30, au lieu d'écouter chaque groupe l'un après l'autre, l'enseignante choisit le partage en plénière sur les idées importantes du texte ; après un peu d'hésitation, une étudiante se lève et propose la synthèse de son groupe. L'enseignante rebondit sur les idées pour questionner

les autres, elle fait des liens avec les notions précédemment abordées. Les étudiants participent, discutent, mais ce n'est pas très fluide.

L'enseignante les questionne sur leur vécu de l'activité puzzle et les réponses sont plus nombreuses, spontanées et globalement positives : obligation de se concentrer, rencontre avec des étudiants jusque-là non côtoyés habituellement, importance du temps de partage entre experts, découpage d'un texte long.

L'enseignante revient ensuite sur le contenu du texte et les échanges sont plus nourris, avec davantage d'idées partagées.

À 09h50, le cours prend fin et les étudiants quittent la salle.

Contrairement à l'observation précédente, l'enseignante dispose de temps pour échanger sur l'expérience du cours. Nous restons toutes deux dans la salle et nous lisons nos notes manuscrites, suscitant l'acquiescement de l'enseignante qui apporte quelques précisions sur son vécu, et qui indique que le cours s'est terminé un peu rapidement à son goût, faute de temps. Elle aurait aimé donner quelques informations complémentaires. Durant notre échange, deux étudiants s'avancent, l'un pour exprimer sa satisfaction sur l'activité puzzle qu'il a déjà vécue au lycée mais de manière peu concluante, et l'autre pour questionner l'actualité du texte qui date de 1999. L'enseignante l'informe qu'un texte plus récent du même auteur sera déposé sur Moodle. Fin de l'échange, nous envisageons de réitérer l'expérience à une autre occasion.

14.4.8. Analyse des résultats de l'observation du 15 février 2024

À l'issue de cette observation, nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit, ce qui sollicite notre mémorisation de l'expérience et de son déroulement chronologique. Nous constatons que, à la différence de ce que l'enseignante a signifié durant l'entretien individuel, elle s'intéresse concrètement aux méthodes et techniques pédagogiques où les étudiants travaillent en petits groupes, afin de rendre accessibles des contenus qui peuvent sembler ardus. L'année précédente lors d'un TD, elle a organisé une activité puzzle, sans résultat probant, et elle décide néanmoins de réitérer l'expérience pour aborder un texte scientifique dont le contenu et le niveau de langage peuvent sembler éloignés de leurs habitudes de lecture. Par ce choix et le fait de nous solliciter pour l'aider à l'opérationnaliser, elle démontre sa réflexivité en acceptant de reconsidérer l'organisation de l'activité et de l'ajuster afin de trouver la formule appropriée et d'en améliorer le déroulement et, partant, les effets sur les étudiants. Notre accompagnement dans sa réflexion et dans la mise en œuvre concrète de l'activité consiste à échanger sur le scénario, le matériel à prévoir, les consignes à projeter, le cadrage des trois différents temps de travail et l'organisation de la prise de parole des groupes.

En situation le jour J, nous observons la manière dont l'enseignante s'empare de l'activité, comment elle se met en retrait durant le travail individuel et en groupe des étudiants, pour ensuite les guider dans la mise en commun. La configuration de la salle (mobilier en ligne fixé au sol) entrave la mobilité des étudiants sans apparemment les gêner dans leurs échanges. La matrice SWOT issue de cette observation en fait ressortir les éléments saillants :

Forces	**Faiblesses**
Temps de reconnexion aux concepts du cours précédent et réponse aux questions Activité collaborative préparée en amont : choix du texte, consigne orale et projetée, organisation dans la salle, répartition du temps de parole pour le partage en plénière Liens récurrents avec les concepts vus précédemment	Activité collaborative chronophage par rapport à un exposé dialogué Conclusion trop rapide => gestion du temps à ajuster
Opportunités	**Menaces**
Curiosité envers ma recherche Réactions positives des étudiants à l'activité	Configuration de la salle avec mobilier fixé au sol impropre au travail en petits groupes

Tableau n° 24 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES02 le 15/02/24 sous l'angle de la matrice SWOT

Pour une future mise en œuvre de cette activité avec un autre groupe d'étudiants, il nous semble utile de modifier la durée de chaque étape, afin de conserver une durée suffisante pour le dernier temps, celui de l'expression des groupes en plénière et des questionnements qui peuvent en découler. Les idées exprimées par chaque groupe pourront être notées sur une diapo, par l'enseignante ou par des étudiants, afin de visualiser la reconstitution progressive du sens du texte. Le temps de métacognition des étudiants sur l'activité elle-même peut par ailleurs être augmenté, afin de donner lieu à une réflexion individuelle ou en binôme plus structurée et, partant, plus constructive pour chacun.

Nous nous risquons à imaginer d'autres activités pour les cours de cette enseignante, finalement réceptive à l'expérience et à l'innovation pour favoriser l'enrôlement et la persévérance des étudiants. Nous devinons que sa ligne de crête se situe entre prise de risque liée à la nouveauté (pour elle) et prudence dans la mise en œuvre, ce que nous pouvons sécuriser par notre accompagnement. Pour autant, elle ne semble pas connaitre les méthodes d'apprentissage issues de ses conceptions de l'enseignement qui, inconsciemment, guident ses pratiques pédagogiques. Elle s'inspire de son vécu d'étudiante et de la manière dont elle a

reçu l'enseignement de ses professeurs pour préparer et animer ses cours. Sans formation pédagogique, elle ne peut actuellement ni nommer ni caractériser ses pratiques. Mais face aux étudiants, demandeurs d'interactions et en qui elle se reconnait peu ou pas, elle cherche des ressources et des idées pour diversifier ses pratiques.

14.4.9. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 22 novembre 2024

Dans le cadre de l'accompagnement de ES02 qui s'étend sur la durée de notre recherche, nous nous sollicitons un entretien en visioconférence afin de recueillir ses ressentis et les opinions sur la manière dont elle fait évoluer ses cours depuis le début de nos échanges. Le texte ci-dessous est une synthèse de la transcription de l'entretien.

Ainsi, elle explique que, concernant un de ses cours avec les L2, cinq séances en CM sur dix ont été attribués à une maitresse de conférences de la FACEF (une enseignante intégrée) et qu'elles se sont réparti les objets de travail en conséquence. Avec ce programme à assurer, elle n'a pas de latitude pour organiser des activités en petits groupes, et applique la méthode expositive dialoguée en plénière, avec projection du diaporama, remobilisation des concepts précédemment étudiés et questionnements en lien avec l'expérience de stage. Elle note aussi que, selon la configuration de la salle, elle se positionne et circule différemment face aux étudiants. Nous comprenons qu'elle n'imagine pas intégrer davantage de diversité pédagogique sans compromettre la répartition du cours et le contenu qu'elle doit enseigner.

En revanche, seule intervenante pour les dix séances de CM d'un cours du deuxième semestre pour les L1, elle prévoit de varier les méthodes, notamment via l'organisation de deux séances en classe puzzle. Nous lui suggérons d'en conserver une et d'imaginer un autre scénario pour la deuxième afin d'éviter la répétition et de faire vivre aux étudiants une activité différente. Elle accepte l'idée d'étudier, quelques semaines avant le cours en question, son organisation et son opérationnalisation. Au fil de la discussion, elle évoque l'ouvrage qu'elle demande aux étudiants de lire, sanctionné par une question au partiel de fin de semestre, et nous l'interrogeons sur la manière dont elle va s'assurer qu'ils ont compris les idées principales. Sans réponse spécifique de sa part, nous lui suggérons une séance de travail dédiée au livre, en prévenant les étudiants suffisamment à l'avance du programme afin de les encourager à venir au cours. Avec l'idée de rendre la séance attractive, nous esquissons ensemble un scénario ajustable au nombre de présents. Nous réfléchissons également à l'organisation d'une séance de révision un peu cadrée mais dynamique, juste avant le partiel, afin d'opérer une récupération en mémoire des objets de travail du semestre, et vérifier la compréhension des étudiants des questions qui leur seront posées. L'enseignante comprend qu'elle doit entrainer les étudiants aux questions et aux conditions du partiel pour éviter les échecs, et elle imagine

même qu'ils élaborent eux-mêmes les questions du partiel. Elle s'inquiète par ailleurs des stratégies des étudiants les moins matures pour contourner la lecture du livre et attendre la séance de travail pour s'y intéresser, ainsi que de leur bachotage juste avant le partiel. Nous estimons que la mise au travail en petits groupes bénéficiera à tous, y compris ceux qui sont les plus éloignés d'une probable réussite du partiel. Nous convenons d'une autre visioconférence en mars 2025 pour opérationnaliser nos idées.

14.4.10. Analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 22 novembre 2024

Forces	**Faiblesses**
Ouverture aux innovations pédagogiques pour varier les méthodes d'enseignement Compréhension des effets sur les étudiants de l'organisation de cours interactifs Lucidité sur les stratégies étudiantes pour limiter l'effort du travail personnel	Freins intrinsèques pour imaginer des cours interactifs dans une configuration contrainte Méconnaissance des stratégies et méthodes enseignantes pour soutenir les étudiants dans leur effort cognitif
Opportunités	**Menaces**
Réactions généralement positives des étudiants aux activités d'apprentissage proposées par l'enseignante	Dotation horaire limitée pour un cours considéré comme dense Stratégie des étudiants peu matures pour limiter leur effort cognitif

Tableau n° 25 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES02 sous l'angle de la matrice SWOT

L'enseignante semble ne plus envisager de CM sans varier les méthodes pédagogiques ni sortir ponctuellement du cours dialogué, mais elle reste lucide face aux contraintes imposées par l'institution, notamment le partage d'un cours avec une autre enseignante ainsi que la dotation horaire limitée pour un cours dont le contenu à enseigner est dense. Lorsque sa liberté pédagogique est préservée, elle cherche à varier ses pratiques, mais elle manque d'idée de technique et scénario et, partant, ne s'imagine pas être créative dans une posture que nous qualifions de *contrôle* et *d'enseignement* selon la définition de Bucheton & Soulé (2009). Pour autant, elle comprend facilement les bénéfices des activités qui soutiennent l'engagement et la persévérance des étudiants, et il lui est aisé de s'associer à notre réflexion pour envisager des activités adaptées à ses objectifs, ses contraintes et au nombre variable d'étudiants présents aux CM. Les freins intrinsèques qui s'expriment en début de conversation disparaissent rapidement dès lors que nos idées respectives se complètent et s'enrichissent pour élaborer un scénario original prometteur.

14.4.11. Analyse du cheminement de l'enseignante

Entre la première démarche réflexive sur les représentations et les pratiques pédagogiques lors de la rédaction des réponses au questionnaire et le retour d'expérience exprimé par l'enseignante, nous constatons que, tout au long de nos échanges et des recueils de données, l'enseignante montre la permanence d'une cohérence entre ses déclarations et ses actions au niveau de sa conception de l'enseignement, sa posture vis-à-vis des étudiants et les pratiques qu'elle déploie pour atteindre les objectifs pédagogiques. Elle semble s'accommoder des modifications de cours qui lui sont imposées et de dotations horaires parfois insuffisantes mais nous pouvons également supposer qu'elle n'exprime pas totalement le fond de sa pensée.

Lors des cours dialoguées en CM, elle adopte un discours expressif qui lui demande beaucoup d'énergie pour stimuler l'intérêt et la motivation des étudiants. Constatant que cette méthode rencontre un accueil relativement réservé de la part des étudiants, elle s'efforce de proposer des temps de travail en petits groupes lorsqu'elle dispose du temps suffisant. Elle adopte ainsi des postures différentes en fonctions de ses objectifs et de la situation rencontrée ou provoquée, évoluant des postures de contrôle et d'enseignement vers celles d'accompagnement et de lâcher prise. Disposée à renouveler l'activité puzzle, elle accepte également d'étudier d'autres scénarii de mise en activité des étudiants, sous réserve que tous seront équitablement sollicités dans la réflexion et les actions à produire. Cette attitude d'ouverture à la nouveauté s'est développée conjointement à la confiance que nous construisons depuis le début de notre collaboration, et qui s'est confirmée durant l'accompagnement associé à notre recherche. Nous regrettons que son absence de formation en pédagogie limite sa compréhension des mécanismes d'apprentissage des étudiants et ne lui permette pas d'évaluer les effets de ses méthodes d'enseignement. Comme elle semble disposée à s'engager dans quelques innovations pédagogiques mesurées, à petits pas, nous pouvons coconstruire des scénarii qui s'insèrent discrètement dans un habitus correspondant à sa conception de l'enseignement, au contenu des cours et à la manière dont elle les élabore. Ce qu'il serait possible d'envisager comme activités contextualisées impliquant les étudiants dans un apprentissage profond en interaction avec leurs pairs (De Clercq & al., 2022) ne nous parait pas, pour l'heure, de sa part acceptable car cela bousculerait trop frontalement son ancrage expérientiel et son identité professionnelle d'enseignante à l'université.

14.5. Étude de cas de ES08

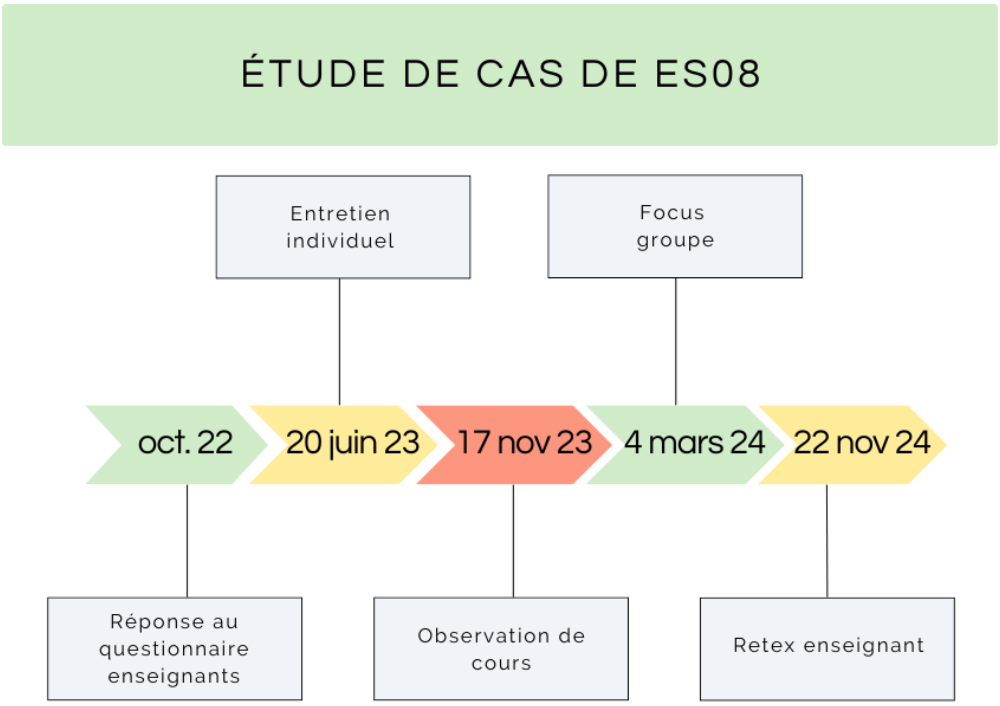


Figure n° 6 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES08

14.5.1. Données contextuelles

Enseignante d'anglais à l'ICP depuis plusieurs années, elle travaille maintenant avec les trois niveaux de licence en sciences de l'éducation et de la formation de la FACEF en tant que salariée en contrat à durée indéterminée. Formée à la pédagogie lors d'un séjour en Angleterre, elle n'intervient qu'en TD en raison des objectifs pédagogiques déterminés pour cette matière.

Destinataire du courriel d'invitation d'octobre 2022 à répondre au questionnaire, elle n'y prête pas attention, mais lors d'une rencontre fortuite à la FACEF, elle exprime son intérêt pour notre recherche et souhaite y collaborer pour bénéficier de l'accompagnement proposé conjointement.

14.5.2. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 20 juin 2023

À la question sur les objectifs qu'elle poursuit dans son enseignement, elle répond par le souhait de se mettre en retrait pour laisser les étudiants s'exprimer et les échanges se construire, sans stigmatiser les erreurs. Ils doivent pratiquer la langue pour se l'approprier,

parler sans trop réfléchir à la justesse ou à l'accent. Par des échanges ouverts, elle est attentive à instaurer un climat de confiance et de joie de travailler ensemble dès le premier cours. Elle considère que le plaisir facilite le travail, et que la concentration participent à l'atténuation, voire à la disparition de la difficulté à s'exprimer oralement dans une langue étrangère. Elle note que le regard des autres revêt une grande importance pour les étudiants, et ses méthodes pédagogiques leur permettent de s'en affranchir.

Elle s'inspire des méthodes pédagogiques pratiquées en Europe du nord et dans les pays anglo-saxons, où les relations enseignants/apprenants sont plus horizontales. Elle reconnait que le format du TD, avec des petits groupes, lui permet d'atteindre les objectifs interactifs d'un cours de langue.

Quand les conditions météorologiques sont réunies, les cours sont organisés dans le jardin de l'institution, et parfois dans des jardins et bois extérieurs dont les ressources naturelles servent à travailler les didactiques disciplinaires du premier degré. Elle emmène les étudiants dans les musées pour leur faire découvrir de nouvelles sources de créativité pédagogique. Cela participe à son souhait de les éloigner des écrans, et les statistiques des recherches anglo-saxonnes sur les bénéfices des cours hors de la classe lui donnent raison.

L'enseignante demande aux étudiants de faire des suggestions d'activité en lien avec l'actualité, les saisons, la culture anglo-saxonne, les folklores régionaux, et ils participent volontiers, notamment pour proposer des ressources variées (cuisine, chanson, vidéo) visant à créer des situations apprenantes pour tous. Elle organise de nombreuses activités d'expression personnelle en lien avec leur expérience de stage en établissement scolaire, et leur demande de créer des ressources et des activités utilisables avec les élèves. Elle s'efforce de faire entrer le réel dans ses cours afin de faire comprendre aux étudiants la nécessité de le faire entrer dans la salle de classe et de faire vivre aux élèves des activités authentiques. Elle s'appuie sur des livrets d'activité pédagogiques publiés en Angleterre, et insiste auprès des étudiants sur l'utilité et la transférabilité de leurs productions. Elle les fait souvent travailler en groupe pour favoriser les interactions langagières, et elle se met en retrait dans la salle ou dehors, à disposition pour de l'aide éventuelle.

Faisant référence aux cours en distanciel pendant la crise sanitaire, elle apprécie la participation des étudiants de la FACEF et leur attitude plutôt respectueuse en cours, comparativement à ce qu'elle a vécu avec des étudiants d'autres établissements d'enseignement supérieur. Pendant le confinement national et la longue période de cours distanciels qui a suivi, elle leur demandait régulièrement de préparer des temps conviviaux pour atténuer leur éventuelle solitude et donner corps à des apprentissages sur de multiples thèmes.

Lors du partiel, sans préciser s'il s'agit de l'écrit ou de l'oral, elle questionne les étudiants sur leur degré de satisfaction des activités afin de faire évoluer ses cours, et tous expriment leur surprise et leur plaisir à étudier en dehors du cadre habituel de la salle de cours, avec des préférences pour les jardins et bois.

14.5.3. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 20 juin 2023

Ce qui a été déclaré durant l'entretien individuel est analysé selon la matrice SWOT (les phrases en italique sont issues de la transcription de l'entretien, les autres sont des commentaires de la chercheuse) :

Forces	**Faiblesses**
Certificat d'enseignement en langue étrangère obtenu en GB *Posture de retrait pour favoriser l'expression orale des étudiants, travail en petits groupes.* *Confiance et ambiance joyeuse, cadre bienveillant, liberté d'expression et de proposition d'activités à partir d'événements et pratiques culturels anglo-saxons.* *Mise en lien du cours avec l'expérience du stage en établissement (vocabulaire, programme, projets scolaires, activités pédagogiques)* *Organisation de classes dehors (nature, musée)* *Appréciation des étudiants sollicitée dans le partiel*	Inadéquation du contenu et des objectifs avec un cours en grand groupe.
Opportunités	**Menaces**
Curiosité envers des méthodes différentes Liberté pédagogique	

Tableau n° 26 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES08 sous l'angle de la matrice SWOT

14.5.4. Synthèse des résultats de l'observation du 17 novembre 2023

Le TD se déroule de 11h00 à 13h00 dans une salle de trente places, le groupe de dix étudiants est presque au complet.

À la demande de l'enseignante, nous arrivons à 11h15, une fois qu'elle a donné à chaque étudiant l'évaluation d'un travail. Nous nous installons discrètement par parmi eux, ils ont été préalablement prévenus de notre présence.
Elle leur demande ensuite de relire silencieusement leur production évaluée et de développer oralement un des points de leur choix. Beaucoup d'interactions, les étudiants s'expriment librement et certains lisent plus qu'ils ne parlent mais ce n'est pas un problème. L'enseignante complète, précise, questionne, elle est debout au milieu de la petite salle.
À 11h30, elle annonce, de manière imagée et joyeuse, le programme du cours avec la projection d'une vidéo sur différents événements culturels. Avant la projection, elle demande aux étudiants de relever leur activité favorite durant les deux semaines de stage à venir en décembre qu'ils présenteront à leur retour. Elle donne un exemple avec beaucoup de détails et un vocabulaire varié.
À 11h38, elle s'interrompt pour une pause de dix minutes. Les étudiants restés dans la salle échangent spontanément elle en commentant les photos prises lors d'une activité précédente.
À 11h50, lors du retour des étudiants, nous prenons la parole pour présenter notre recherche et la raison de notre présence parmi eux.
À 11h52, l'enseignante projette la vidéo en anglais sous-titrée en anglais (pour faciliter la compréhension). Ensuite, elle constitue des petits groupes de manière aléatoire en fonction de leur place dans la salle, et informe que la vidéo sera rapidement transmise via leur e-mail puis déposée sur Moodle. Les consignes de l'activité sont données oralement et écrites sur le tableau blanc, sans indication de timing précis (nous supposons d'environ trente minutes). Nous observons les étudiants échanger librement sur la vidéo et l'enseignante circuler de groupe en groupe, sans se préoccuper de la temporalité.
À 12h40, l'enseignante indique qu'il est trop tard pour faire les présentations des travaux et laisse dix minutes supplémentaires aux étudiants pour les finaliser.
À 12h45, rapidement, l'enseignante interroge individuellement les étudiants sur leur préférence culturelle (en lien avec la vidéo).
À 12h50, juste pour le plaisir, elle projette la photo transmise par une étudiante durant la pause, donnant ainsi l'occasion de converser sur un objet supplémentaire.

L'enseignante n'est pas disponible pour échanger juste après l'observation et nous convenons d'un rendez-vous en visioconférence une semaine plus tard (le 24 novembre 2023).

Nous lisons nos notes et la conversation s'oriente vers la temporalisation des activités, et les indications à donner aux étudiants pour qu'ils gèrent leur concentration sur le travail demandé. L'enseignante reconnait volontiers qu'elle ne donne pas de consigne sur la durée prévue de l'activité. Nous lui suggérons quelques astuces pour favoriser le maintien de l'attention des étudiants sur les attendus, comme leur annoncer un temps plus court que nécessaire puis de leur demander leur avis sur le temps supplémentaire dont ils ont besoin, indiquer des durées non arrondies comme seize ou dix-neuf minutes ou encore de projeter le décompte des minutes via le vidéoprojecteur.
Nous relevons également que les paroles de l'enseignante, toujours dynamiques et joyeuses, ne sont pas ponctuellement illustrées d'images qui renforceraient l'impact oral. Peu familière de cette pratique, elle ne semble pas y porter un intérêt marqué.

14.5.5. Analyse des résultats de l'observation du 17 novembre 2023

À l'issue de l'observation, nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit en nous repassant le film de l'observation. Nous en avons également identifié la matrice SWOT dont nous proposons à sa suite une analyse rédigée :

Forces	**Faiblesses**
Présence dynamique et joyeuse : rythme et ton de la voix, debout, en mouvement Activités orientées vers l'expression orale des étudiants, appui sur des vidéos pour le travail en petits groupes Consignes orales et écrites sur le tableau blanc Relations cordiales et spontanées avec les étudiants	Lancement du cours uniquement à l'oral, sans illustration visuelle Durée de l'activité non indiquée
Opportunités	**Menaces**
Curiosité envers notre recherche	Concentration éparpillée des étudiants

Tableau n° 27 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES08 le 17/11/23 sous l'angle de la matrice SWOT

Nous constatons que les intentions et les méthodes pédagogiques déclarées par l'enseignante durant l'entretien individuel se manifestent pendant le cours, avec l'organisation d'activités en lien avec des expériences réelles de la culture anglo-saxonne et une attention personnalisée envers chaque étudiant. Ils se sentent libres de nouer des relations cordiales avec elle, dans une langue étrangère diversement maitrisée et sans recours au français (seules une traduction

lors de l'emploi d'un nouveau mot). Le format en petit groupe favorise l'attention et la persévérance dans les activités dont la diversité est notable.

La posture de l'enseignante, toujours en mouvement, est dynamique et attentionnée, apparemment perçue comme telle par les étudiants. Sa voix est naturellement forte, le débit des phrases rapide et, selon notre perception, les mots sont articulés. Lors des activités, sa mise en retrait leur permet de se concentrer sur la réflexion et la production à réaliser qu'ils n'ont pas de difficulté à se présenter mutuellement. Cette stratégie lui procure également quelques instants de réduction de sa charge cognitive, ce qui est appréciable lorsqu'une journée entière est consacrée à l'animation de cours.

L'inscription des consignes de l'activité sur le tableau blanc évite à l'enseignante de devoir les répéter, et l'absence d'indication sur la durée de l'activité ne semble pas gêner les étudiants qui s'adaptent aux annonces en temps réel de l'enseignante. Cependant, leur donner un temps préalablement délimité, négociable ou non, peut favoriser leur concentration pour atteindre les objectifs visés et la production requise. La gestion du temps participe à l'efficacité du travail via la planification des tâches et la détermination à les réaliser. En travaillant à l'intérieur d'un périmètre temporel explicite, les étudiants sont invités à en respecter les limites et à s'auto-réguler face aux distractions. Pour l'enseignante, cela constitue une meilleure maitrise du déroulement du cours et la possibilité de recueillir les productions des étudiants comme elle l'a initialement prévue.

Les images illustrant les paroles de l'enseignante seraient également utiles pour synchroniser l'attention des étudiants et diversifier l'accès au sens de l'information qu'elle souhaite partager. L'image et le son se complètent, s'enrichissent mutuellement, et la diversité des supports rencontre les besoins cognitifs différents d'une personne à l'autre, principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage. Nous ne savons pas si le thème et le plan du cours sont annoncés à son début.

14.5.6. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 22 novembre 2024

Presqu'un an après l'observation, nous organisons un temps d'échange afin de recueillir les ressentis et les opinions de l'enseignante sur l'évolution de ses cours et de ses méthodes depuis le début de notre collaboration. Le texte ci-dessous est une synthèse de notre conversation réalisée en présentiel au sein de la FACEF.

Elle nous informe que ses cours se déroulent en petits groupes et qu'elle s'efforce de s'effacer le plus possible pour laisser les étudiants s'exprimer. Par exemple, pour les faire se rencontrer en début d'année, elle les met en activité dehors avec des questions à se poser mutuellement.

Le fait de sortir de la salle, de se poser mutuellement une question ordinaire sur les goûts musicaux, sportifs, artistiques, etc. et de devoir expliquer ses préférences rend l'activité attractive et elle fonctionne très bien.

Après quelques minutes de réflexion, elle nous indique mieux cadrer les activités en indiquant un temps limité aux étudiants (5 min, 10 min, ou plus, etc.), et a investi dans un minuteur qui sonne lorsque le temps est écoulé. Elle peut ainsi mieux prévoir le déroulement de son cours, de fait, davantage anticipé, et cela la rassure. Elle inscrit les consignes sur le tableau blanc afin que tous les étudiants puissent les lire s'ils ne les ont pas bien entendues lorsqu'elle les a énoncées. Ces deux pratiques organisent mieux le cours, elle se sent plus détendue, et elle peut porter son attention à d'autres choses que répéter les consignes et avoir l'esprit encombré avec le déroulement imprécis du cours. Il est plus organisé et donc plus confortable pour elle, et très probablement pour les étudiants.

14.5.7. Analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 22 novembre 2024

Forces Posture d'accompagnement et de lâcher-prise Vigilance sur le cadrage temporel et organisationnel des cours	**Faiblesses**
Opportunités Intérêt pour les pratiques pédagogiques innovantes et compréhension de leurs bénéfices	**Menaces**

Tableau n° 28 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES08 sous l'angle de la matrice SWOT

Confortée dans des stratégies d'enseignement efficace par les rétroactions des étudiants, l'enseignante réitère les activités qui conviennent aux étudiants sur les plan cognitif, relationnel et socio-affectif. Par sa formation en pédagogie, à laquelle s'ajoute son expérience de l'enseignement, elle sait calibrer les objectifs pédagogiques et organiser les activités visant à les atteindre. À côté de la progression académique des étudiants, elle doit en outre composer avec leurs compétences psycho-sociales afin que tous s'autorisent à échanger librement.

Sans l'exprimer aussi explicitement, l'enseignante comprend que l'intégration d'un cadrage temporel ainsi que l'inscription systématique des consignes sur le tableau blanc facilitent le déroulement de son cours et allègent sa charge cognitive liée à l'abondance d'interactions avec

les étudiants, même lorsque leur nombre est réduit. Les postures de lâcher-prise et d'accompagnement qu'elle revendique ne sont pas remises en cause et elle ressent un confort inédit dans la conduite des cours.

14.5.8. Analyse du cheminement de l'enseignante

Entre le premier entretien individuel exprimant les représentations et les pratiques pédagogiques de l'enseignante et son retour d'expérience, nous constatons que, tout au long de nos échanges et des recueils de données, elle est constante dans ses propos et cohérente entre ses déclarations et ses actions au niveau de sa conception de l'enseignement, ses postures vis-à-vis des étudiants et les pratiques qu'elle déploie pour atteindre les objectifs pédagogiques. La particularité de son cours à petits effectifs lui octroie un avantage certain pour la mise en œuvre d'activités interactives durant lesquelles elle s'efface et laisse les étudiants échanger et agir librement. Sa formation en pédagogie effectuée en Angleterre lui donne des clés de compréhension des mécanismes socio-affectifs de l'apprentissage et de la sécurisation cognitive des étudiants. Elle reste intéressée par la découverte de techniques et d'activités lui ouvrant des perspectives nouvelles et manifeste une appétence renouvelée pour les méthodes pédagogiques. Avec mesure, elle choisit d'expérimenter ce qui lui semble bénéfique pour la conduite de ses cours, notamment de davantage cadrer la durée des activités et d'en indiquer les consignes autant à l'oral qu'à l'écrit, et en comprend les effets sur les étudiants.

14.6. Étude de cas de ES07

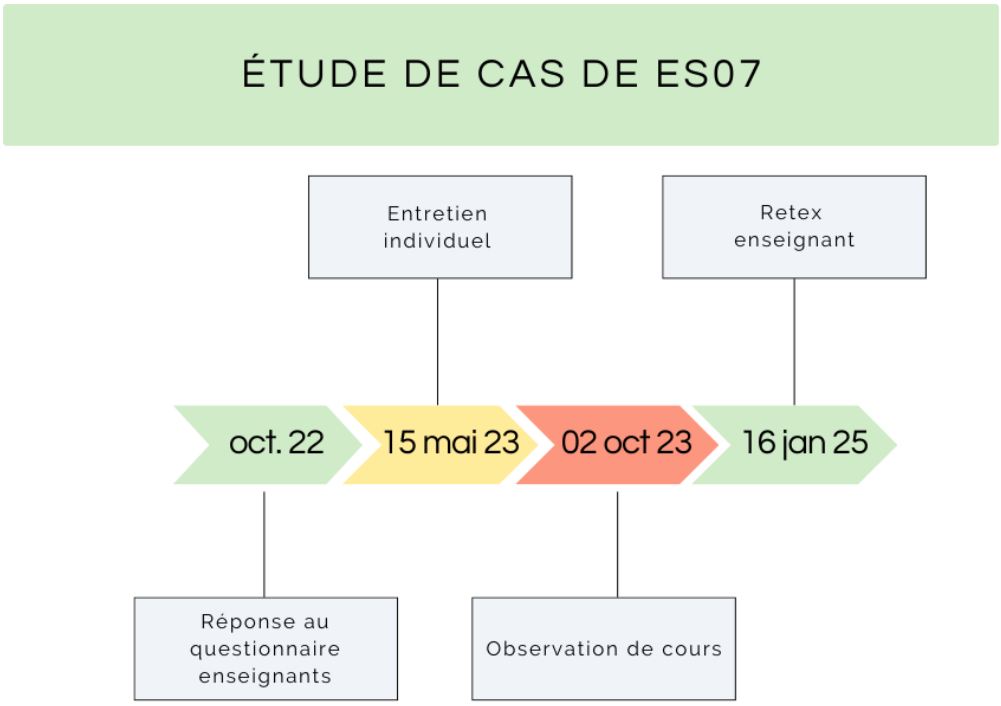


Figure n° 7 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES07

14.6.1. Données contextuelles

L'enseignante est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et elle enseigne dans le cycle de licence de la FACEF depuis plusieurs années en tant que chargée d'enseignement. Elle n'a pas bénéficié d'une formation en pédagogie. Destinataire du courriel d'invitation d'octobre 2022 à répondre au questionnaire, elle y répond sans indiquer beaucoup de détails tout en étant volontaire pour bénéficier de l'accompagnement que nous proposons dans le cadre de notre recherche. Nous échangeons en effet sur les méthodes pédagogiques depuis qu'elle a commencé à enseigner à la FACEF car elle semble y trouver des ressources qu'elle peut s'approprier.

14.6.2. Synthèse des réponses au questionnaire d'octobre 2022

L'enseignante indique que transmettre et être en interaction est le plus important pour elle, tout en visant les apprentissages et le développement de l'étudiant. Son organisation type est d'alterner les apports théoriques et la mise en pratique, via des exercices, des débats dans le cadre de forums de discussion. Elle utilise des outils numériques tels que des vidéos, des webinaires et des applications invitant à l'interactivité (ex. Wooclap). Elle s'efforce de mettre

l'étudiant au cœur des apprentissages en s'appuyant sur la progression pédagogique. La configuration des salles et les cours en distanciel demandant de la mise en pratique sont les freins qu'elle indique rencontrer.

14.6.3. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023

À la question sur les objectifs que l'enseignante poursuit dans son enseignement, elle répond par son questionnement sur ce qu'ils ont besoin de savoir dans les contenus dont elle a la charge. Et elle attend d'eux qu'ils adoptent une posture d'étude et qu'ils soient assidus en cours, même sans obligation institutionnelle d'être présents aux CM. Elle poursuit également l'objectif de créer des interactions mutuelles, et elle indique les faire travailler en groupe même en CM. Plus que de leur transmettre des savoirs, elle s'efforce de les faire renouer avec leur curiosité enfantine et acquérir des méthodes de recherche et de vérification des sources pour s'approprier des savoirs finalement accessibles à tous. Elle cherche à coconstruire les cours avec les étudiants, à les impliquer dans leur organisation et leur déroulement.

À partir de sources textuelles ou filmiques pour introduire un objet de travail, elle les questionne pour obtenir leur représentation, leur niveau de connaissances et les faire entrer dans le processus de recherche. Selon leur préférence, les étudiants constituent des groupes de travail, entre deux et cinq personnes, ou travaillent seuls. Elle les guide dans le processus de recherche d'information référencées pour choisir une thématique de travail, entrer dans la théorie, identifier une problématique et définir une question de recherche. Elle déplore la difficulté des étudiants à s'engager dans le processus de recherche universitaire, n'ayant pas de pré-acquis en termes de pratiques documentaires fiables. Elle regrette leur lien distendu avec la lecture et un vocabulaire limité par rapport au niveau qu'elle estime nécessaire pour entrer à l'université. Son défi est de les amener d'une posture de lycéen à celle d'étudiant-chercheur qui produit un travail réflexif en s'appuyant sur des données scientifiques. Elle indique que ses consignes ne sont pas simples à formuler, et que les étudiants quelquefois se méprennent sur les attendus. Elle reconnait que, sans connaissance précise des programmes du lycée, elle se réfère à son vécu personnel de lycéenne et d'étudiante daté de plusieurs dizaines d'années. Chaque année, elle diminue ses attentes académiques envers les étudiants et revoit ses objectifs d'apprentissage à la baisse. Par ailleurs, l'impact de la crise sanitaire de 2020-2021 est perceptible mais se manifeste à des degrés divers selon l'âge et l'expérience des étudiants.

Elle évoque la conscience des étudiants du regard des autres et leur difficulté à s'exprimer librement qui s'ajoutent au manque de confiance et à l'anxiété quasi-généralisée de cette génération, ce qui limite les échanges qu'elle souhaite voir se dérouler au sein de cours. Elle

relate également quelques belles émotions créées par des étudiants qui manifestent des sensibilités originales dans leurs travaux de restitution.

Elle a conscience qu'elle n'obtient pas des étudiants ce qu'elle anticipe et elle en ressent une certaine frustration. Elle dit avoir cherché les méthodes et les moyens pour qu'ils se saisissent de ce qui leur est proposé et demandé, et elle bute sur ce qu'elle pense être ses propres limites en pratiques pédagogiques. Elle questionne également sa représentation des compétences des étudiants, et pense qu'elle les mène peut-être au maximum de la progression qu'ils sont capables de réaliser. Tout en poursuivant l'entretien, elle réfléchit sur la manière dont elle pourrait organiser l'évaluation des apprentissages, avec un accent plus marqué sur les contenus théoriques et moins sur les processus de recherche. Elle se rend compte qu'elle déstabilise beaucoup d'étudiants plus qu'elle ne les aide. Elle n'est pas fixée sur sa stratégie, et l'entretien se clôt sur la perspective de collaborer pour faire évoluer sa réflexion.

14.6.4. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023

Ce qui a été déclaré durant l'entretien individuel est analysé selon la matrice SWOT (les phrases en italique sont issues de la transcription de l'entretien, les autres sont des commentaires de la chercheuse) :

Forces	**Faiblesses**
Cours coconstruit avec les étudiants pour chercher le sens et susciter leur intérêt. *Questionnement, débat, réflexivité en plénière et en travail de groupe librement constitué* *Mise à disposition de ressources utiles sur Moodle, utilisation de formats variés de ressources (vidéo, simulation, narration, jeu de rôle).* *Réflexivité personnelle sur des stratégies différentes pour atteindre les objectifs (ajustement du cours) et faire progresser les résultats des évaluations*	*Difficultés à atteindre tous les objectifs d'apprentissage* *Connaissances anciennes sur les programmes du lycée* *Se réfère à ses propres apprentissages d'étudiante*
Opportunités	**Menaces**
Relation interpersonnelle avec quelques étudiants Questionnement pédagogique	*Recherches documentaires des étudiants en distanciel plutôt qu'à l'espace documentaire (effet covid)* *Assujétissement étudiant au conformisme collectif*

Tableau n° 29 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES07 sous l'angle de la matrice SWOT

14.6.5. Synthèse des résultats de l'observation du 2 octobre 2023

Le CM se déroule de 13h00 à 15h00 dans une salle de quatre-vingt-dix place (bureaux et chaises fixés aux sol).

Le cours démarre à l'heure avec vingt-huit étudiants présents sur quatre-vingt-dix, six étudiantes sont installées au deuxième rang, les autres dans la moitié arrière de la salle.
L'enseignante est assise derrière le pupitre et fait descendre l'écran pour projeter son diaporama.
Elle projette la page Moodle (très peu lisible, la taille des caractères étant trop petite) et montre les sites que les étudiants doivent consulter pour alimenter le cours. Un bavardage léger se fait entendre, l'attention est dispersée.
Les consignes de travail sont données à l'oral : individuellement ou en binôme, les étudiants doivent explorer les deux sites et choisir un concept à approfondir et à associer à un objectif, dans la perspective de faire une présentation en plénière lors du cours de la semaine suivante.
Quelques étudiants demandent à faire préciser la consigne que l'enseignante répète. Le temps indiqué pour l'activité est de trente minutes. De nouvelles questions sont formulées sur les consignes, notamment sur le sens du travail demandé, ce qui suscite un échange oral avec l'enseignante.
Une étudiante en retard entre dans la salle et l'enseignante répète les consignes une troisième fois, en ajoutant les précisions des échanges précédents. Elle précise l'heure de démarrage de l'activité ainsi que son heure de fin.
Les six étudiantes du deuxième rang sont concentrées sur la tâche, les autres y entrent de manière beaucoup plus lente, au bout de cinq minutes, sans entrain.
L'enseignante annonce qu'elle fait passer la feuille où les étudiants doivent inscrire leur choix et ils se mobilisent en conséquence.
L'enseignante circule d'un groupe à l'autre pour écouter les choix, mais la configuration de la salle la gêne. Elle les aura néanmoins tous questionné avant qu'ils inscrivent leur choix sur la feuille.
À 13h45, l'enseignante reprend le micro pour rappeler les règles de référencement des sources. La feuille des choix continue de circuler.
De 13h50 à 14h00, c'est la pause.
Deux étudiantes dorment sur leur table.
L'enseignante reprend le micro, et présente les choix des étudiants en commentant les associations concept-objectif de manière positive. Le rythme des échanges est très lent.

Durant la deuxième partie du cours, les étudiants commencent à préparer leur présentation en liant concept et objectif afin de déposer leur travail sur Moodle, avant le cours suivant durant lequel ils feront la présentation orale en plénière. Ils échangent avec l'enseignante sur la durée de l'oral, définie entre cinq et sept minutes.
Les étudiants sont en autonomie et beaucoup bavardent de choses et d'autres plus qu'ils ne travaillent.
L'enseignante reprend sa déambulation dans la salle pour réguler, accompagner, suggérer, questionner, répondre, valider les idées, etc.
Elle revient à son diaporama pour montrer comment citer les sources, et elle reconnait qu'elle a fait quelques oublis. Dans son ordinateur, elle cherche d'autres exemples, silence dans la salle.
Échanges avec une étudiante sur la manière de rédiger les références d'une site internet.
L'enseignante répète de nouveau les consignes du travail à produire pour la semaine suivante.
14h50, c'est la fin du cours, les étudiants tranquillement quittent la salle.

Avec l'enseignante, nous nous installons pour procéder à un échange ouvert sur l'observation du cours : nous lisons nos notes manuscrites et ajoutons quelques précisions orales, l'enseignante ne prend pas de notes, mais réfléchit ostensiblement sur les améliorations possibles de son cours. Elle a énormément de charge de travail et, en récupérant le diaporama d'un autre enseignant, elle a compris comment elle peut scénariser son cours, alterner les activités, indiquer des consignes explicites dans chaque diapositive. Elle comprend la nécessité de soutenir l'oralité des consignes par un texte lisible des étudiants et, compte tenu de son manque de temps pour modifier tous ses diaporamas, nous lui suggérons d'écrire les consignes sur une diapositive en même temps qu'elle les énonce. La nature diverse des sources documentaires nécessite qu'elle projette l'exemple d'un référencement de site internet. Concernant l'évaluation des acquis des étudiants via une activité où ils présentent des concepts/objectifs différents, le niveau d'appropriation des concepts abordés est hétérogène et, à la fin de chaque présentation, l'enseignante peut demander aux étudiants de rédiger une ou deux questions susceptibles d'être sélectionnées pour le contrôle terminal. Avant celui-ci, alors que le cours de révision est d'ordinaire de nature transmissive, durant lequel l'enseignante reprend les définitions et les argumentations déjà étudiées, nous lui proposons de ludifier ce processus de révision et ainsi le rendre plus interactif. Progressivement, elle arrive à envisager qu'elle peut arrêter de l'alimenter en contenu de manière frontale pour demander aux étudiants de scénariser des activités de révision.

14.6.6. Analyse des résultats de l'observation du 2 octobre 2023

À l'issue de l'observation, nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit en nous repassant mentalement le déroulement de l'observation. Il apparait que les pratiques pédagogiques observées pendant ces deux heures sont proches des pratiques déclarées par l'enseignante lors de l'entretien individuel, à savoir qu'elle manifeste des intentions fortes d'interactivité avec les étudiants, mais que leur engagement semble limité et leurs rétroactions modestes, illustrant un écart significatif entre ses attentes et le déroulement réel du cours. Tout comme elle, nous percevons un décalage entre son intention de coconstruire le cours avec les étudiants, dans une posture d'accompagnement, et les réactions que ce projet de collaboration recueille auprès d'eux. À l'exception de quelques-uns relativement engagés dans les activités proposées, la grande majorité se laisse porter, sans entrain ni initiative. La mise en route est laborieuse, l'attention est dispersée et ils réagissent faiblement aux questions de l'enseignante. Nous notons que le rythme du cours est lent, car l'enseignante est soucieuse de laisser du temps à la réflexion et aux échanges entre étudiants. En conséquence, nous nous interrogeons sur l'origine de ce décalage : les attentes de l'enseignante sont-elles trop élevées par rapport à ce que peuvent produire les étudiants, ce qu'elle a explicitement évoqué dans l'entretien individuel ? Les consignes de l'activité sont-elles insuffisamment reliées au sens et aux objectifs pédagogiques du cours ? Le tempo des activités manque-t-il de dynamisme pour susciter l'engagement des étudiants ? Nous touchons là au style professionnel de l'enseignante, à sa singularité individuelle qu'elle imprime dans l'exercice du métier enseignant.

Nous estimons que l'organisation pédagogique du cours ainsi que les techniques employées pour le rendre accessible mériteraient d'être retravaillées afin de mieux faire correspondre les attentes de l'enseignante avec les réactions attendues des étudiants.

Considérant que les échanges entre étudiants leur permettent de se questionner et de progresser dans leur réflexion de manière plus ouverte, leur mise au travail en groupe lui demande, cependant, de mobiliser une énergie plus importante que pour le travail individuel. En effet, il lui revient de susciter leur engagement dans l'activité, de les faire bouger pour se rapprocher physiquement les uns des autres et d'indiquer les consignes de travail. Le constat de la répétition de ces consignes, uniquement formulées à l'oral, nous conduit à évoquer avec elle la possibilité de les associer à leur projection sur une diapo afin de faciliter l'entrée autonome des étudiants dans l'activité. Ce micro-changement de pratique nous semble de nature à alléger la charge cognitive de l'enseignante et à améliorer la mise en activité des étudiants. Cet exemple illustre le manque de connaissances de l'enseignante en matière de pratiques pédagogiques, et d'autres micro-changements pourraient émerger lors de futurs échanges organisés ou fortuits.

La matrice SWOT issue de cette observation fait ressortir les éléments saillants qui diffèrent de ceux relevés dans l'entretien et révèlent les limites de pratiques peu outillées au niveau pédagogique.

Forces	**Faiblesses**
Mise en activité des étudiants par petits groupes Occupation de l'espace : debout, circulation dans la salle parmi les groupes d'étudiants Echanges spontanés, réponses aux questions	Consignes orales sans support écrit (répétitions de l'enseignant) Diaporama inégalement lisible et incomplet Rythme peu dynamique, entrée lente des étudiants dans l'activité
Opportunités	**Menaces**
En demande d'idées pour faire évoluer ses pratiques et favorable à l'expérimentation	Concentration limitée des étudiants

Tableau n° 30 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES07 le 02/10/23 sous l'angle de la matrice SWOT

Pour répondre aux attentes d'engagement et de persévérance des étudiants que l'enseignante exprime avec une certaine lassitude, il nous semble que les modalités pédagogiques pourraient être outillées afin de faire évoluer l'organisation et le tempo des cours. Les étudiants sont sensibles au rythme des cours, tant dans leur succession au fil des journées et des semaines qu'à celui que l'enseignant imprime *in situ*. Cela demande un ajustement réciproque complexe, tant il dépend d'une multitude de facteurs qu'il serait utile de questionner de manière collective et institutionnelle.

Le souhait de l'enseignante de poursuivre la réflexion sur ses pratiques pédagogiques est une opportunité à saisir pour partager des techniques d'enrôlement des étudiants et d'allègement de sa charge cognitive durant les cours.

14.6.7. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 16 janvier 2025

Plus d'an après l'observation, nous organisons un temps d'échange afin de recueillir les ressentis et les opinions de l'enseignante sur l'évolution de ses cours et de ses méthodes depuis le début de notre collaboration. Le texte ci-dessous est une synthèse de la transcription de l'enregistrement de notre conversation réalisée en visioconférence.

L'enseignante nous informe qu'elle a revisité la mise en forme de ses diaporamas, et qu'elle est maintenant attentive à la qualité de l'émission de ses messages visuels et audio afin que tous les étudiants puissent lire et entendre ce qui est projeté, quelle que soit la configuration de la salle et malgré les difficultés techniques qui peuvent survenir. Néanmoins, durant le temps où elle partage son écran pour nous permettre d'observer ses diapositives, nous notons qu'elles restent relativement chargées en texte et que la police de caractère n'est pas inclusive (elle utilise Times New Roman qui comporte un empattement, ce qui altère la lisibilité des textes projetés).

Après quelques semaines durant lesquels elle a rédigé les consignes de travail sur une diapositive projetée en même temps qu'elle les formulait, elle indique qu'elles sont maintenant toutes rédigées et intégrées au sein des diaporamas. Le diaporama est une aide pour la conduite du cours tout en constituant, parfois, une préoccupation car, techniquement, il ne s'affiche toujours exactement de la manière dont elle le souhaite.

Au fil de la conversation, elle explique comment elle questionne les étudiants de manière plus régulière et envisage des activités complémentaires, telles que l'élaboration de cartes mentales durant le cours.

Sa collaboration avec une enseignante d'une autre faculté lui permet d'apporter plus de rigueur dans la préparation des cours et d'appliquer quelques bonnes pratiques, comme de noter précisément le déroulé du cours pour en garder une trace à, potentiellement, faire ultérieurement évoluer. Pour l'heure, elle n'arrive pas à prévoir la temporalité précise des activités, car elle en prévoit plus que nécessaire et choisit de les proposer aux étudiants en fonction de la manière dont ils s'en emparent, avec plus ou moins de profondeur dans les échanges et selon le nombre de participants actifs. Elle pense maintenant à noter leurs idées afin de possiblement les mobiliser ultérieurement.

Chez les étudiants, la prise de notes est une compétence mobilisée de manière hétérogène, et à notre question sur un accompagnement possible pour faire progresser les moins matures, l'enseignante ne souhaite pas s'y investir car elle considère qu'elle-même n'est pas un exemple de bonne pratique. En réponse à sa réticence à *expliquer* une prise de notes efficace, nous lui suggérons de laisser aux étudiants un temps dédié à la fin du cours pour simplement comparer leurs notes et prendre conscience de la diversité des stratégies individuelles.

L'enseignante a repris une formation en tant qu'étudiante et elle prend conscience de l'efficacité sur elle-même de certaines stratégies pédagogiques utilisées par les intervenants de sa formation et qu'elle imagine transposer dans ses cours. Elle vit également l'expérience

du réseau social côté étudiant (groupe WhatsApp) et en comprend mieux les dérives possibles, autant chez les jeunes que chez les adultes.

La conversation se poursuit sur le comportement des étudiants que l'enseignante dit avoir du mal à comprendre, tout en étant consciente que leurs profils ont considérablement évolué depuis l'époque où elle était elle-même jeune étudiante. Nous convenons que les explications des processus et des comportements attendus sont parfois insuffisamment compris ou mémorisés par les étudiants. Elle évoque également la différence d'appréciation d'une faculté à l'autre sur la réponse à donner aux réclamations des étudiants qui, pour la plupart, questionnent l'intelligibilité des règles universitaires et la conduite adéquate pour les respecter.

Nous évoquons la nécessité de préparer les étudiants à leur entrée à l'université afin de trouver les ajustements de part et d'autre, et ainsi optimiser leur adaptation à une culture et des pratiques nouvelles pour eux. Insuffisamment informés, leurs attentes se révèlent souvent plus opérationnelles et pragmatiques que réflexives, et ils peinent à s'intéresser aux cours de culture générale disciplinaire en sciences de l'éducation pour en saisir la complémentarité et leur importance pour l'exercice du métier d'enseignant. Il serait d'ailleurs nécessaire d'organiser des temps d'analyse réflexive de leur apprentissage, en leur laissant toute liberté d'expression pour favoriser leur créativité, possibilité toutefois limitée par le grand nombre d'étudiants. Celui-ci est un frein à l'organisation de cours plus interactifs pour augmenter la motivation des étudiants à s'y engager.

Notre conversation se conclut par les perspectives de la maquette du cycle de licence, alors en cours de réflexion, pour une mise en œuvre hypothétique à la rentrée universitaire suivante.

14.6.8. Analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 16 janvier 2025

Forces	**Faiblesses**
Vigilance aux conditions de réception des étudiants des informations orales et écrites Rigueur dans la préparation et la capitalisation des cours	Résistance au changement complexe à dépasser Difficultés à envisager l'explicitation des « codes » universitaires utiles aux étudiants
Opportunités	**Menaces**
Reprise d'études donnant l'occasion d'observer des pratiques pédagogiques différentes	

Tableau n° 31 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES07 sous l'angle de la matrice SWOT

Cette longue conversation, qui s'est parfois sensiblement éloignée de notre objectif de retour d'expérience sur les pratiques pédagogiques, complète néanmoins les précédents échanges avec cette enseignante. Le comportement des étudiants face aux attentes de l'enseignement universitaire et à ce que cela signifie d'engagement et de persévérance l'interroge toujours, alors qu'elle cherche à élargir et diversifier les activités pédagogiques. Sa vigilante aux conditions d'apprentissage des étudiants marque une évolution dans ses pratiques, tout comme le fait de collaborer avec une enseignante d'une autre faculté et de partager quelques bonnes pratiques. Elle nous questionne, nous demande de l'aide pour réfléchir ensemble sur des ajustements et des modifications, mais ne semble pas examiner les sources documentaires universitaires pour trouver de nouvelles idées ou processus. Elle a peut-être tenté de le faire, sans finalement considérer que ce soit utilisable pour ses cours, et elle a besoin d'une médiation humaine grâce à laquelle elle parvient à mieux conscientiser ses représentations et ses projections. Dans son cas spécifique, l'accompagnement nous semble essentiel pour accéder à son souhait de cheminement vers plus de compréhension des besoins des étudiants et d'adaptation de ses cours dans un contexte contraint. Cependant, nous identifions plusieurs ambiguïtés. Elle convoque fréquemment son référentiel expérientiel d'étudiante pour analyser les situations rencontrées avec les étudiants, tout en manifestant une posture empathique et en étant pleinement consciente que leur sociologie a considérablement changé. Elle opère un changement de posture conséquent, en cherchant à transformer son cours pour le coconstruire avec les étudiants, et ne parait pas comprendre pourquoi cette méthode rencontre de leur part si peu d'adhésion. L'hypothèse d'un écart trop important entre ses attentes et leurs capacités de réponse est évoquée. L'évolution de sa posture se confronte, par ailleurs, à sa représentation initiale de la répartition des rôles entre enseignants et étudiants, où ceux-ci doivent faire preuve d'autonomie et de maturité pour répondre aux attentes de l'institution universitaire, alors que les L1 sont dans une phase de transition entre l'univers du lycée et celui de l'université. L'interactivité des cours et l'articulation entre apports théoriques et mise en activités, dont les étudiants ont besoin pour s'engager et persévérer, sont en décalage avec les méthodes plus transmissives du CM qu'elle semble peiner à abandonner. Pourtant, être en reprise d'étude enrichit sa réflexion et ses pratiques potentielles, via les activités proposées par les intervenants de sa formation. Concrètement, ces ambiguïtés se traduisent par un écart entre ce qu'elle pense, dit et fait. L'enseignante reproche aux étudiants d'être passifs mais, spontanément, sans en questionner le bien-fondé, elle prévoit de leur présenter une carte mentale pour s'approprier un concept plutôt que de leur demander de l'élaborer eux-mêmes et de la comparer à d'autres. Cette activité est à leur portée, tout comme la comparaison des notes prises durant le cours. Ces mises en activité des étudiants constitueraient pour elle un moyen d'approcher leur fonctionnement individuel et collectif ainsi que d'évaluer leur appropriation du cours.

14.6.9. Analyse du cheminement de l'enseignante

Entre le premier entretien individuel exprimant les représentations et les pratiques pédagogiques de l'enseignante et son retour d'expérience, période entrecoupée d'entretiens informels au sein de la FACEF, nous notons que les mêmes questionnements se répètent sur ce qui, dans ses cours, serait susceptible de stimuler l'intérêt des étudiants afin d'atteindre les objectifs pédagogiques qu'elle se fixe. Sur quelles ressources documentaires s'appuyer et avec quel niveau d'abstraction ? Comment entrainer les étudiants à chercher des sources fiables ? Comment les aider à produire les efforts cognitifs nécessaires à l'apprentissage, en cours et en dehors des cours ? Quelles activités sont appropriées aux objectifs pédagogiques ? Nous percevons que les interrogations sont plus complexes et demandent des suggestions plus nuancées. Cependant, nous devinons que la persistance de ses représentations sur ce que doit être l'université, et le comportement des étudiants qui la fréquentent, la freine dans la concrétisation des innovations pédagogiques qu'elle aimerait déployer pour les mobiliser. Elle comprend que leurs besoins ont évolué vers plus d'interactivité, et elle modifie sa posture en conséquence, adoptant plus fréquemment celle d'accompagnement et de lâcher prise. Cet ajustement semble toutefois insuffisamment combiné à des activités dynamiques qui enrôlent vraiment les étudiants. Ainsi, au-delà des écarts que l'on rencontre communément entre la prescription et l'activité réalisée en contexte, des décalages significatifs sont perceptibles à plusieurs niveaux : ce qu'elle ambitionne de réaliser, ce qu'elle dit de ses actions, ce qu'elle effectue réellement dans ses cours et la manière dont les étudiants se comportent. Observatrice des réactions des étudiants, elle souhaite mieux les comprendre afin de mettre en œuvre des cours qui puissent répondre aux attendus académiques et aux attentes des étudiants.

14.7. Étude de cas de ES03

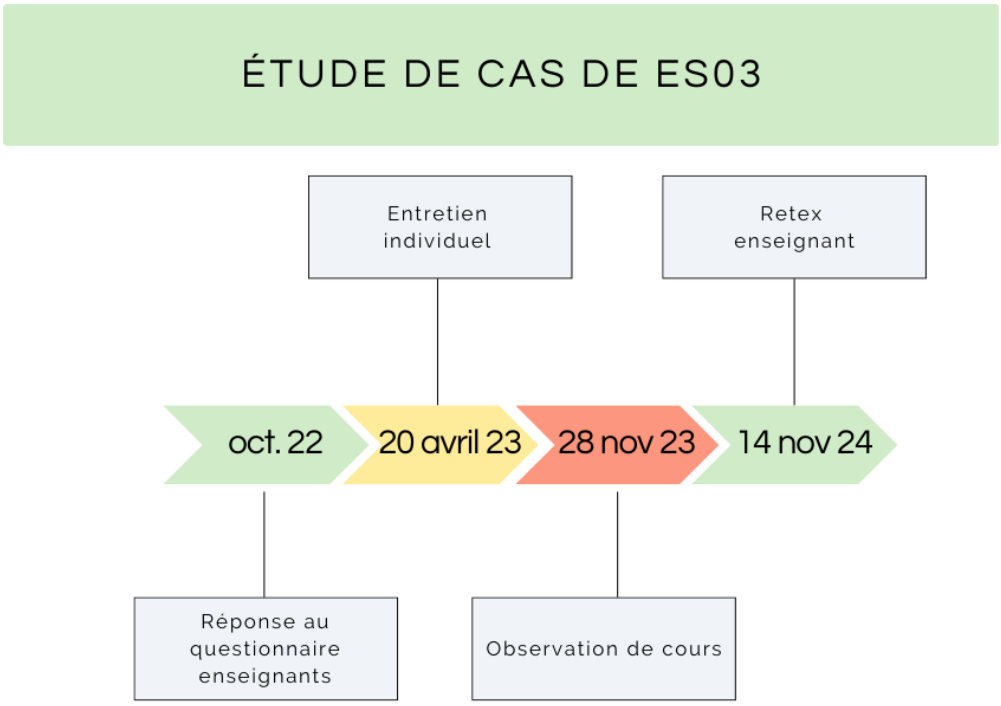


Figure n° 8 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES03

14.7.1. Données contextuelles

L'enseignante est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et elle enseigne dans le cycle de licence de la FACEF aux trois niveaux. Elle n'a pas de formation pédagogique et son statut administratif est vacataire. En répondant au questionnaire, elle exprime son intérêt à collaborer à notre recherche et à participer à ses différentes étapes à l'exception du groupe de discussion. Notre accompagnement s'illustre par un retour d'expérience au cours duquel elle exprime une satisfaction renouvelée à enseigner en raison de l'abandon des cours en CM.

14.7.2. Synthèse des réponses au questionnaire d'octobre 2022

Le plus important pour l'enseignante est d'établir une bonne relation avec les étudiants, et elle cherche à les intéresser au contenu du cours afin qu'ils se l'approprient et le prolongent par une réflexion et des recherches personnelles.

L'organisation générale du cours est présentée aux étudiants en début de semestre, et elle y revient constamment afin qu'ils puissent se repérer. Elle part de la séance précédente pour

avancer dans l'objet de travail. Elle structure ses CM à partir d'apports transmissifs brefs qui posent les bases de l'objet d'étude, en les illustrant d'exemples concrets. Elle s'efforce de faire participer les étudiants pour les impliquer et les rendre acteurs en organisant leur prise de parole (présentations sur un chercheur, une revue, leur expérience, témoignages) lors de temps de travail parfois décloisonnés (dans et hors de la salle). Elle cherche à ne pas se laisser enfermer par l'architecture universitaire (cent vingt étudiants en amphi avec un micro fixé sur une table). Elle adopte une approche la plus participative possible, les interpelle et explique cela par son autre métier qui lui fait aborder l'enseignement par la relation éducative. Elle repère rapidement les étudiants en difficulté pour les rencontrer et essayer de mettre en place des outils dont ils auraient besoin pour avancer.

Elle regrette les nombreux cours distanciels (CM et TD) qu'elle n'apprécie pas, car cette modalité limite la relation. Son utilisation du numérique est malhabile par manque de compétences. Pour rendre les CM distanciel plus vivants, elle recourt à de courtes vidéos provenant de plateformes gratuites et, en présentiel, elle projette parfois un diaporama.

À la question d'un éventuel appui sur les étudiants pour faire évoluer ses cours, sa réponse n'indique pas l'évaluation des acquis d'apprentissage ni les appréciations des étudiants concernant les méthodes utilisées en cours, mais mentionne, de nouveau, leur participation via des questions, des débats, des échanges en cours et sur le forum, qui constituent des relais concrets aux objets d'études davantage abstraits. Elle oriente son cours en fonction des profils qu'elle perçoit et des faits d'actualité qui se présentent, afin de les conduire vers une attitude réflexive sur leur expérience.

Elle considère que le nombre élevé d'étudiant en CM et l'environnement en amphithéâtre sont un véritable frein pour la diversification des méthodes pédagogiques et des outils, et souligne que son défi est d'assurer des cours distanciels face aux écrans noirs indiquant les seuls noms des étudiants. Elle espère un retour au 100% présentiel une fois que la crise sanitaire sera terminée.

Les réponses détaillées de cette enseignante au questionnaire nous indiquent qu'elle attache de l'importance aux méthodes et à la relation pédagogique qu'elle déploie pour préparer et animer ses cours, sans pour autant s'affirmer comme une enseignante expérimentée. Notre recherche l'intéresse car cela lui donne l'opportunité d'une interlocution concernant ses représentations et ses pratiques pédagogiques et, par le fait d'indiquer ses coordonnées ainsi que des échanges informels à la FACEF, elle nous signifie son accord pour poursuivre cette collaboration.

14.7.3. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 20 avril 2023

Lors de l'entretien individuel, l'enseignante détaille plus précisément la manière dont elle conserve une approche relationnelle individuelle avec les étudiants et sa quête de dialogue pour identifier leurs besoins individuels et collectifs. Elle discute avec eux de manière authentique, et s'efforce de susciter de leur part une vraie motivation à venir aux CM.

Elle déteste les cours en distanciel qui diminuent la qualité des échanges et la privent des signes non-verbaux sur lesquels elle s'appuie pour s'ajuster aux étudiants. Elle n'aime pas non plus enseigner en format CM dont les contraintes spatiales et techniques l'empêchent de bouger et d'interagir comme elle le souhaiterait.

Le caractère non-obligatoire des CM l'oblige à faire preuve d'ingéniosité pour faire revenir les étudiant chaque semaine, à 08h00, et les maintenir attentifs et intéressés à cette heure matinale. Elle attend d'eux qu'ils comprennent le sens du cours, s'y intéressent, participent aux activités, se mettent en recherche avec de vraies questions qui viennent d'eux. Elle dit sa frustration, et même parfois souffrir du « rendu » des cours, à savoir de ce que, au regard sa préparation, de ses explications et de ses attentes en termes d'échanges authentiques, elle parvient finalement à obtenir des étudiants (expériences, convictions, réflexions). Mais quand cette interactivité se produit et que de belles surprises arrivent comme des cadeaux, elle leur manifeste sa reconnaissance.

Quand l'objet de travail s'y prête, elle organise une session du CM en travail de groupe où les échanges entre étudiants deviennent l'un des supports du cours. Au sein d'une session, elle a conscience que le rythme doit varier, et que l'apport transmissif ne peut pas constituer l'intégralité du CM, afin de limiter sa fatigue cognitive et éviter que les étudiants s'ennuient.

Avec son regard expérimenté, elle repère les groupes qui se forment et les profils qui se détachent, et elle tient à donner des cours au niveau d'étudiants de licence dont elle a la responsabilité. Durant l'entretien, elle nous demande explicitement de l'aide pour augmenter l'interactivité des CM.

En fin de semestre, elle invite les étudiants à réaliser, à l'écrit, un bilan critique orienté sur le processus de travail plutôt que sur le résultat, sur ce que les étudiants ont appris en termes de méthode ainsi que les difficultés qui leur résistent. Ce document est noté et lui indique des pistes de réflexion pour faire évoluer son cours.

Elle note que le public étudiant post-bac a changé par rapport à celui que les enseignants ont encore en mémoire, qu'il est bien plus hétérogène et qu'un certain nombre ne dispose pas des prérequis ni des codes que l'université attend de lui. Elle s'estime plus lucide que ses collègues, regrette leur manque de questionnement, et souhaite que tous soient préparés à l'accueil de ces nouvelles générations d'étudiants afin de prendre en compte leurs caractéristiques.

Elle questionne l'institution sur la cohérence entre les intentions d'inclusion du projet facultaire (qui a le mérite d'exister) et la réalité des faits où les enseignants vacataires subissent les aléas d'une organisation administrative en cours de mutation et sont insuffisamment reconnus institutionnellement pour l'engagement et le travail fourni. Elle regrette aussi l'isolement des enseignants et le peu de travail collectif.
Par ailleurs, les étudiants connaissent le projet facultaire et ne se privent pas de le mentionner à l'occasion de certains désaccords avec les responsables du cycle de licence.

14.7.4. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 20 avril 2023

Ce qui a été déclaré durant l'entretien individuel est analysé selon la matrice SWOT et nous en identifions les caractéristiques suivantes (les phrases en italique sont issues de la transcription de l'entretien, les autres sont des commentaires de la chercheuse) :

Forces	**Faiblesses**
Appui sur des objets de travail qui touchent les étudiants, mise à disposition de ressources utiles sur Moodle, utilisation de formats variés de ressources. *Cours dialogué interactif, recherche commune du sens des apports théoriques par le questionnement, travail en petit groupe, mise en réflexivité des étudiants sur leur processus de travail.* *Réflexivité personnelle sur sa posture et son expérience pour modifier ses pratiques, dialogue avec les étudiants et demande de conseil et de techniques pédagogiques.* *Sollicitation des étudiants pour un bilan critique sur leur processus d'apprentissage*	Concepts pédagogiques mal connus ou mal maitrisés par manque de formation *Frustration face à son manque d'outil pour aider les étudiants à mieux comprendre et apprendre* *Ne connait pas assez la sociologie des étudiants pour faire évoluer ses cours selon leurs besoins, aimerait plus de soutien dans ce sens de la part de l'institution* *Peu à l'aise avec la modalité distancielle* *Altération de la perception auditive (appareil)*
Opportunités	**Menaces**
Expérience de CPE utile pour accompagner les étudiants *Ecoute de la direction du cycle de licence et échanges informels avec les autres enseignants* *Mise en avant du projet facultaire (Communauté Educative Inclusive) pour demander de l'exemplarité*	*Equipement/disposition des salles, contraintes techniques et économiques* *Manque d'outillage cognitifs de certains étudiants (principalement en L1)* *Inclusion non significative pour les enseignants vacataires (souffrance, stress, déception), manque de reconnaissance institutionnelle, isolement pédagogique*

Tableau n° 32 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES03 sous l'angle de la matrice SWOT

14.7.5. Synthèse des résultats de l'observation du 28 novembre 2023

À notre arrivée à 07h50, nous partageons quelques mots avec l'enseignante qui nous informe de ce qu'elle a prévu pour le cours de deux heures, sans temporalité formelle.
Elle commence à 08h00 précise en faisant l'appel pour compter le nombre d'étudiants présents (une cinquantaine ce matin-là). Elle reformule ensuite les modalités du contrôle terminal (CT) de janvier : un texte à analyser et des questions à traiter et à mettre en lien avec le contenu du cours.
Elle annonce l'activité du cours, à savoir un texte de Jennifer Kerzil sur l'éducation interculturelle en France, étudié par trois étudiantes qui viennent présenter leur travail à leurs camarades. Elles lisent chacune leur tour leur analyse, en la ponctuant de commentaires complémentaires, sans y associer de visuel. L'enseignante fait un rapide sondage sur le nombre d'étudiants qui ont lu le texte en entier, trois, et partiellement, cinq.
À 08h30, elle va s'asseoir derrière le bureau et prend la parole. Elle rappelle les précédents échanges et questionne les concepts, le vocabulaire associé. Elle parle assise, proche du micro, en lisant et commentant ses notes, tout en balayant ponctuellement la salle du regard. L'attention des étudiants est moyenne, voire basse. Elle dicte certaines phrases sans support visuel. Les étudiants demandent de répéter certaines phrases à plusieurs reprises. Elle ne fait pas de pause vers 09h00, question d'habitude, car d'ordinaire, elle libère les étudiants à 09h30 pour attraper son train en direction d'un autre campus.
L'enseignante poursuit ses explications, les concepts sont ardus, et les étudiants notent au kilomètre avec quelques difficultés. Nous notons un paradoxe entre l'annonce initiale de termes concrets et le fait que les échanges s'appuient finalement sur des éléments (paroles) abstraits. L'enseignante est bienveillante et encourage les étudiants (« allez, un petit effort »).
À 09h30, elle poursuit ses explications sur les concepts, les idées, les étapes historiques, le vocabulaire, en s'appuyant sur le texte de J. Kersil. En l'absence de visuel et de plan, les étudiants peinent à se repérer et se consultent pour vérifier leur prise de notes.
À la fin du cours, les bavardages sont plus bruyants, l'attention est difficile à maintenir.
À 09h45, les dernière minutes sont perturbées par le bruit des sacs qui se remplissent.

Nous organisons notre réunion-bilan à 10h00 le jour-même, dans un espace convivial avec un café et un chocolat. Nous lisons nos notes et échangeons sur la nécessité de compléter les paroles par un support visuel type diaporama, où les diapos affichent les concepts ardus pour les étudiants. L'enseignante convient qu'elle peut extraire les idées principales de ses notes pour les projeter au fur et à mesure de l'avancée du cours. Nous l'invitons à davantage guider

les étudiants dans leur activité par des consignes précises, temporalisées et affichées : consignes de présentation, consignes de réflexion et questions lors de l'exploration des textes en petits groupes.

Pour varier les modalités lors d'un cours comportant beaucoup de concepts, nous lui suggérons de questionner les étudiants sur leur vécu personnel et professionnel, afin de les aider à faire des allers-retours entre le concret et la théorie et conscientiser leur expérience.

L'enseignante précise qu'en début d'année, elle a coconstruit le cadre de travail avec les étudiants et que celui-ci est respecté.

14.7.6. Analyse des résultats de l'observation du 28 novembre 2023

À l'issue de cette observation, nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit, en nous rappelant mentalement l'expérience et son déroulement chronologique. Il apparait que les pratiques pédagogiques observées pendant ces deux heures sont proches des pratiques déclarées par l'enseignante lors de l'entretien individuel, à savoir qu'elle manifeste des intentions fortes d'interactivité avec les étudiants, mais que leur engagement semble limité et leurs rétroactions modestes, illustrant sa frustration entre ses attentes et le déroulement réel du cours. Dans l'exposé des concepts, elle les sollicite par des questions, des illustrations, sans réellement obtenir ce qu'elle attend, à savoir un échange authentique et nourri des expériences des étudiants. Elle est attentive à créer une ambiance de travail bienveillante et accueillante, et ne ménage pas ses efforts pour exprimer son souhait d'établir des relations positives et constructives. Le cadre de travail qu'elle pose avec eux dès le premier cours, à savoir les règles d'étude, de relations interpersonnelles et de vie en groupe entre elle et les étudiants, ainsi que les étudiants entre eux, semble convenir à tous.

L'écart constaté entre les attentes de l'enseignante lors de la préparation du cours et la réalisation qu'elle obtient en situation semble relever de l'organisation pédagogique qu'elle met en œuvre et de la posture de contrôle qu'elle adopte. L'énoncé du contenu de concepts abstraits, qu'elle conduit avec engagement cognitif et attention envers les réactions des étudiants, ne parvient pas à générer d'interactivité, car sa temporalité d'une heure et quinze minutes, sans pause, dépasse leurs capacités attentionnelles. L'uniformité de la modalité orale sans support visuel entraine chez eux une activité cognitive concentrée sur la prise de notes qui seront ultérieurement réétudiées afin d'accéder aux concepts, et de faire les liens avec les exemples fournis par l'enseignante. Celle-ci peut donc difficilement discerner, en situation, si les étudiants comprennent les concepts, puisqu'ils ne peuvent être simultanément actifs sur la compréhension des concepts, leur prise de notes et une réflexion active pour échanger avec elle. Leur mémoire de travail est soumise à un nombre élevé d'information à traiter et n'est pas disponible pour interagir selon les attentes de l'enseignante. Seuls quelques-uns, disposant de pré-acquis académiques, peuvent potentiellement parvenir à gérer cette charge

cognitive, mais sur un temps plus court que la durée de l'exposé dont la modalité pédagogique ne varie pas. Bloquée par le micro posé sur bureau, l'enseignante reste assise durant toute sa prise de parole. Par ailleurs, l'absence de soutien visuel prive les étudiants d'une ressource complémentaire en cas de décrochage cognitif, et comme ils veulent tout noter ou presque de l'exposé oral, ils sollicitent leurs proches voisins qui peuvent s'en trouver perturbés dans leur concentration.

La matrice SWOT issue de cette observation en fait ressortir les éléments saillants qui diffèrent de ceux relevés dans l'entretien et révèlent les limites d'une modalité pédagogique uniforme.

Forces	**Faiblesses**
Cadre de travail posé et respecté par les étudiants Temps donné aux étudiants volontaires pour présenter un article et son analyse Cours transmissif tenant compte du rythme de prise de notes des étudiants.	Uniformité de la modalité orale sans support visuel Temporalité longue de l'exposé oral
Opportunités	**Menaces**
Curiosité envers notre recherche et d'idées pour faire évoluer ses pratiques	Configuration de la salle avec mobilier fixé au sol Décrochage de l'attention des étudiants

Tableau n° 33 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES03 le 28/11/23 sous l'angle de la matrice SWOT

Pour répondre aux attentes d'interlocution que l'enseignante souhaite avec force, il nous semble que les modalités pédagogiques pourraient être diversifiées, afin de casser l'uniformité de l'exposé oral et générer une activité des étudiants différente de la seule prise de notes.

Le souhait de l'enseignante de réfléchir sur ses pratiques pédagogiques est une opportunité à saisir pour étudier avec elle ce qu'elle souhaite faire évoluer en fonction de ses contraintes. Suite à l'observation, nos échanges se déroulent entre réunions improvisées dans les locaux de la FACEF et envois de courriels pour fixer nos paroles. L'enseignante nous soumet un plan de cours qu'elle cherche à faire évoluer et nous lui suggérons quelques modifications afin de solliciter les expériences des étudiants et leurs réflexions sur celles-ci. En inversant les activités initialement prévues, elle peut ainsi s'appuyer sur les productions des étudiants pour introduire plus aisément les concepts au travail dans son cours.

14.7.7. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 14 novembre 2024

Dans le cadre de l'accompagnement de ES03 qui s'étend sur la durée de notre recherche, nous convenons d'un entretien en visioconférence afin de recueillir ses ressentis et les opinions sur la manière dont elle fait évoluer ses cours depuis le début de nos échanges. Le texte ci-dessous est une synthèse de la transcription de l'entretien.

L'enseignante nous explique que, depuis nos derniers échanges fin 2023 relatifs aux modalités pédagogiques du CM, elle assure uniquement des cours en TD et ne rencontre plus les mêmes contraintes. Ce format lui convient tout à fait, elle se sent à l'aise dans des salles plus petites et modulables où elle travaille avec une trentaine d'étudiants. Par ailleurs, la maquette de la licence est amenée à changer en raison du placement du concours de certification en fin de L3. Avec des cours davantage orientés vers la professionnalisation et la réussite du concours, elle s'attend, en 2025, à ne plus être sollicitée pour les thématiques qu'elle assure habituellement relatives à la culture générale, l'esprit critique et la recherche. En format TD, elle aborde ces thématiques réflexives dans une posture de guide et d'accompagnante plus que d'enseignante. Elle se régale d'observer les étudiants cheminer, prendre plaisir à apprendre et chercher, gagner en maturité ; elle a le temps de réfléchir à la posture adéquate concernant ceux qui résistent à l'apprentissage et de, patiemment, relever le défi de les amener à s'y engager. Lors d'échanges sincère et directs avec les étudiants, elle constate qu'ils ne sont toujours pas enclins à se rendre aux CM, quels que soient les thématiques, mais que, outre l'obligation institutionnelle de participer aux TD, le travail en petits groupes fait sens pour eux. Le fait de leur apporter sa méthode pour leur transformation de témoin à chercheur la comble au niveau de la réflexivité qu'ils développent, des relations qui se nouent, de l'affection qu'elle ressent pour eux et elle évoque même le manque dont elle va probablement souffrir si ses cours s'arrêtent.

Notre échange lui donne l'occasion de faire un retour sur son propre cheminement lorsqu'elle était doctorante et de ce qu'elle apprend des étudiants qu'elle guide. Avec le questionnaire qu'elle leur fait passer en fin de semestre, elle cherche à débusquer ce qui freine leur apprentissage et partant, comment elle peut modifier son cours pour aplanir ces obstacles. Se considérant illégitime en tant qu'enseignante, elle dit avoir accepté son identité professionnelle comme constitutive de son enseignement, de ses pratiques et des éventuels défauts qui se manifestent en situation comme toucher l'épaule d'un étudiant. Elle regrette le rythme de ses journées de cours et la fatigue que cela entraine mais elle a à cœur de savourer chaque moment passé avec les étudiants. Elle n'est plus responsable d'étude mais elle

apprécie d'être une source d'information pour son successeur concernant l'ambiance dans les groupes et la santé mentale des étudiants.

Les objets de recherche des étudiants de L3 sont une source d'apprentissage pour elle, prenant leurs sources dans les histoires personnelles et les préoccupations qui évoluent au fil des générations qui se succèdent. Avec les L1, moins matures, elle s'appuie sur ce qu'ils produisent pour les encourager à approfondir leurs recherches.

Elle regrette que la future maquette diminue fortement le volume de cours relatif aux fondamentaux des sciences de l'éducation pour devenir plus professionnalisante, et se demande comment les étudiants vont acquérir la méthodologie réflexive dont ils auront besoin dans leur métier d'enseignant. Elle y est très attentive et, dans tous ses cours, elle les outille pour réfléchir, analyser, critiquer, etc., selon une méthodologie qu'elle a apprise durant sa recherche doctorale et qu'elle a adaptés aux besoins des étudiants. En partageant l'animation des cours avec d'autres enseignants, elle se rend compte que les représentations, méthodes et pratiques diffèrent et que sa méthodologie est très personnelle.

En obligeant les étudiants à emprunter des ouvrages à l'espace documentaire, elle a conscience d'ouvrir à certains des perspectives inédites, des découvertes qu'ils ne peuvent faire seuls. Elle les regarde travailler, explorer, s'émanciper, mémoriser des connaissances nouvelles et se réjouit de cette dynamique d'apprentissage en autonomie.

Elle se rappelle comment elle a construit ses cours, en s'appropriant les savoirs thématiques qu'elle ne maitrisait pas et qu'elle a transposé pour les rendre accessibles aux étudiants. Elle explique les modifications qu'elle apporte chaque année pour rendre la progression du cours plus explicite, en s'attardant davantage sur certaines étapes importantes. Elle bâtit sa propre méthode à partir de ses pratiques de doctorante et d'accompagnatrice de mémoire, sans se référer à des méthodes proposées par des chercheurs en sciences de l'éducation. Elle s'efforce d'aplanir les obstacles d'apprentissage au moment où ils se présentent.

En lien avec la future maquette, elle ne sait pas comment les choses vont évoluer et quels cours lui seront proposés, ou même s'il y en a pour elle. Elle semble résignée tout en étant certaine de poser des limites aux futures demandes de cours si la thématique ne l'intéresse pas. La conversation se clôt sur cette note pessimiste.

14.7.8. Synthèse des résultats de l'entretien de retour d'expérience du 14 novembre 2024

Forces	**Faiblesses**
Recueil des besoins des étudiants Capacités d'innovation pédagogique Méthodes d'enseignement adaptatives Observation fine du comportement des étudiants	Méthode expérientielle d'enseignement sans référence scientifique déclarée
Opportunités	**Menaces**
Cours de TD uniquement	Évolution de la maquette 2025-2026

Tableau n° 34 : analyse des résultats de l'entretien de retour d'expérience de ES03 sous l'angle de la matrice SWOT

Cet échange ne constitue pas un retour d'expérience sur l'évolutions des représentations et des pratiques pédagogiques de l'enseignante, mais plutôt l'expression renouvelée de ses réflexions personnelles sur sa conception de l'enseignement et des relations qu'elle a absolument besoin de nouer avec les étudiants. Sans formation préalable à la pédagogie, elle ne se reconnait pas en tant qu'enseignante, et revendique d'avoir conservé son identité et ses réflexes professionnels, colorant ses relations d'une forte dimension affective envers les étudiants et d'intentions sincères à trouver des ruses pédagogiques pour conquérir leur engagement et leur persévérance dans les apprentissages. À partir de son expérience de doctorante, elle dit inventer sa méthode d'enseignement, la coconstruire avec eux, et elle ne cherche pas à s'appuyer sur des méthodes éprouvées et mises à disposition par les chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation. Il est paradoxal que ses compétences de chercheuses et d'enseignante en méthodologie de recherche ne soient pas davantage mises à profit pour nourrir ses souhaits de faire évoluer ses cours vers plus d'efficacité et moins d'obstacles pour les étudiants. Elle développe des ruses, des astuces, des scénarii pédagogiques pour atteindre les objectifs d'apprentissage qu'elle estime essentiels sans s'inspirer de ressources disponibles sur les sites internet des centres de recherche universitaire en pédagogie. Un fond de connaissances pédagogiques est présent, fragmentaire, partiellement conscientisé, mais enrichi de cette relation privilégiée qu'elle développe avec les étudiants et l'énergie cognitive qu'elle déploie pour soutenir leur engagement.

14.7.9. Analyse du cheminement de l'enseignante

Entre la première démarche réflexive sur les représentations et les pratiques pédagogiques lors de la rédaction des réponses au questionnaire et le retour d'expérience exprimé par l'enseignante, nous constatons que, tout au long de nos échanges et des recueils de données, l'enseignante montre la permanence d'une cohérence entre ses déclarations et ses actions, au niveau de sa conception de l'enseignement, sa posture vis-à-vis des étudiants et les intentions pédagogiques qu'elle manifeste dans les pratiques qu'elle met en œuvre. Exprimée durant l'entretien individuel, sa frustration de ne pas obtenir des étudiants ce qu'elle souhaite se constate lors de l'observation d'un cours en CM, qui ne constitue qu'une seule illustration. Celle-ci permet cependant de relever la pertinence de son ressenti, sans qu'elle puisse concrètement identifier la cause de cet écart entre ses attentes et le résultat obtenu. Dans une recherche ultérieure, il conviendrait de questionner la justesse du ressenti des enseignants concernant l'efficacité de leur cours, mais dans son cas spécifique, cela concorde avec ce qui est visible dans le comportement des étudiants. Dans ses dires et dans ses actions, elle déborde de motivation à nouer des relations éducatives à la fois accueillantes et exigeantes qu'elle parvient à développer avec les étudiants, même les plus résistants à l'apprentissage. Par tâtonnement, elle bricole, avec les étudiants, une méthode d'enseignement qui ne la satisfait toutefois pas pleinement puisqu'elle n'en récolte pas les fruits qu'elle espère. Elle pressent qu'il lui manque des briques de connaissances et de techniques pédagogiques, mais elle ne fait pas la démarche de recherche qui pourrait satisfaire ses attentes. Pour autant, dès le début de notre recherche, elle manifeste son ouverture à quelques nouveautés pédagogiques en collaborant au recueil de données empiriques et en expérimentant quelques techniques répondant à ses interrogations. Malheureusement pour notre recherche, en passant de cours en CM à ceux exclusivement en TD, elle ne ressent plus le besoin d'expérimenter des activités facilitant l'apprentissage d'un grand nombre d'étudiants.

14.8. Étude de cas de ES04

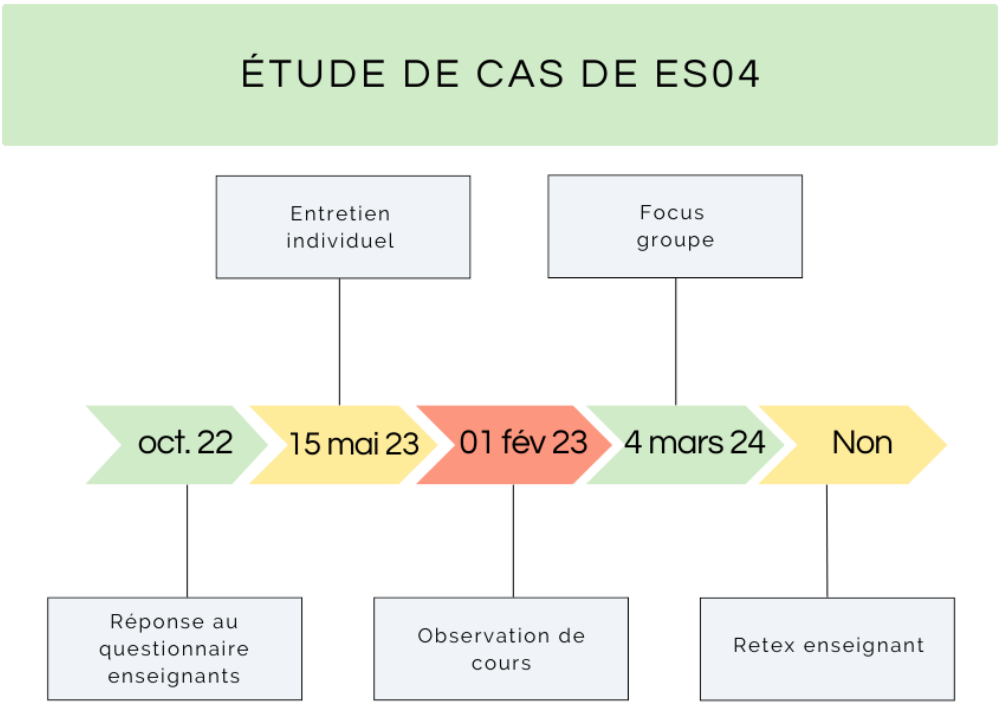


Figure n° 9 : représentation graphique des recueils de données de l'enseignante ES04

14.8.1. Données contextuelles

L'enseignant ES04 est docteur en sciences de l'éducation, maitre de conférences à la FACEF et y enseigne depuis plusieurs années. En répondant au questionnaire d'octobre 2022, il exprime son intérêt à collaborer à notre recherche et à participer à ses différentes étapes, y compris au groupe de discussion. Par son départ de la FACEF et l'impossibilité de réaliser l'entretien de retour d'expérience, notre accompagnement est interrompu, quand bien même nous ne décelons pas une volonté manifeste de sa part de co-construire une réflexion ni un déplacement dans ses représentations et ses pratiques pédagogiques.

14.8.2. Synthèse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023

Les objectifs pédagogiques de l'enseignant sont en lien avec le référentiel de compétences, et il cherche à mettre les étudiants en activité même en CM. Il mène une réflexion sur les stratégies possible pour varier les activités, avant, pendant et après le cours. Il explique solliciter les étudiants dans l'élaboration de leur propre QCM afin de les obliger à être attentifs, les faire réfléchir sur ce qu'ils ont compris, et qu'il puisse ajuster son cours en fonction de ce que les étudiants ont produit. Il leur propose notamment de travailler en simulation, de se

placer par exemple dans la peau des élèves. Son objectif est de limiter son temps de parole au profit de la mise en activité cognitive des étudiants. Parallèlement aux CM, il apprécie d'assurer des cours de TD afin de mieux connaitre les étudiants.

En CM, il s'appuie sur des exemples compris par les étudiants, proches de leurs représentations et issus de leur vécu de lycéens, et procède par questionnements pour les mener vers des apports théoriques plus techniques et conceptuels afin d'illustrer la transversalité des disciplines constituant l'assise des sciences de l'éducation. Il cherche à donner du sens et à faire des liens entre le vécu personnel étudiant et des enjeux plus politiques. Il utilise des faits d'actualité comme point de départ de réflexions plus larges pour y accrocher le contenu du cours.

Il prend conscience que sa perception de la qualité du déroulement du cours n'est pas fidèle au niveau de l'appropriation des fondamentaux par les étudiants. Parfois, en dépit d'indicateurs d'interactivité encourageants, les étudiants n'ont pas réellement compris ou mémorisé les concepts et, à l'inverse, à la fin d'un cours qu'il perçoit comme peu dynamique, l'apprentissage se révèle opérant. Pour réussir un cours et obtenir l'attention des étudiants, il convient cependant de la nécessité de combiner une bonne connaissance de son contenu et de la manière dont il est saisi par les étudiants, avec une aisance dans la relation nouée avec ce public. Il associe à son cours un diaporama, distingue les questions rhétoriques de celles qui interrogent vraiment les étudiants, et il est conscient des limites du cours magistral pour faire évoluer leurs connaissances. Il constate l'érosion de l'assiduité au fur et à mesure du semestre, et comprend les priorités des étudiants qui optent pour des stratégies favorisant la réussite des évaluations davantage que l'appropriation des connaissances. Il dépose son cours sur Moodle afin de permettre aux absents de travailler avec des supports fiables mais dont le contenu est approfondi en cours. Pour donner envie de participer aux CM, anticiper la réflexion, illustrer le présentiel par des exemples, il met en ligne des ressources filmiques.

Dans une perspective de recherche, l'enseignant explique construire une progression cognitive dans les activités qu'il propose aux étudiants, en modulant la complexité selon le niveau considéré. Lorsqu'il les fait travailler en groupe, il demande que chaque étudiant nomme la partie qu'il a travaillée afin d'obliger chacun à participer. L'évaluation est réalisée selon une grille de critère de plus en plus explicite et comportant des questions réflexives. Les exposés oraux, dans lesquels certains étudiants interagissent avec le groupe, renvoient à l'enseignant les méthodes qu'il applique dans ses cours.

Concernant l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, l'enseignant reste mesuré, car il considère que c'est une forme de critique de l'enseignant. Il la propose aux étudiants de manière plutôt informelle, à l'oral ou en commentaire libre à l'écrit. Il sait que l'ICP questionne

les étudiant à la fin de l'année universitaire et reste perplexe sur la capacité des étudiants à évaluer la qualité des cours, le choix des concepts enseignés, les méthodes pédagogiques employées, etc.

Il insiste sur l'importance des liens entre l'expérience personnelle et le sens des cours enseignés à l'école et à l'université, sur un temps long, avec des chevauchements entre les disciplines qui participent à la construction de la personne.

14.8.3. Analyse des résultats de l'entretien individuel du 15 mai 2023

Ce qui a été déclaré durant l'entretien individuel est analysé selon la matrice SWOT (les phrases en italique sont issues de la transcription de l'entretien, les autres sont des commentaires de la chercheuse) :

Forces	**Faiblesses**
Chercheur en didactique, connaissance des concepts et processus pédagogiques facilitant l'apprentissage des étudiants. *Cours dialogué interactif, recherche commune du sens des apports théoriques par le questionnement, travail en petit groupe, invitation à l'esprit critique* *Appui sur des exemples issus de l'actualité et du vécu étudiant, mise à disposition de ressources utiles sur Moodle, utilisation de formats variés de ressources.* *Réflexivité personnelle sur sa posture et son expérience pour modifier ses pratiques, se méfie de sa propre perception sur les réactions des étudiants.* *Sollicitation des étudiants pour leur avis sur le cours, oral ou écrit anonyme*	Pas de souhait de partager ses pratiques avec ses pairs ou de découvrir des travaux de recherche en pédagogie universitaire
Opportunités	**Menaces**
Expérience de plusieurs années d'enseignement à la FACEF	Équipement/disposition des salles, limites techniques

Tableau n° 35 : analyse des résultats de l'entretien individuel de ES04 sous l'angle de la matrice SWOT

14.8.4. Synthèse des résultats de l'observation du 16 novembre 2023

Le CM se déroule de 10h00 à 12h00 dans une salle de deux cent cinquante places, quinze étudiants sur quatre-vingt-dix sont présents. Nous nous installons parmi eux dans les derniers rangs.

L'enseignant arrive à 09h55, installe son diaporama et démarre à l'heure, obligé de rester assis derrière un micro de table en raison du non fonctionnement du micro mobile (batterie hors service).
Il rappelle le thème abordé lors du cours précédent et questionne les étudiants, suscitant peu de réaction de leur part. Le cours prend appui sur un petit livre et un article. Le plan est annoncé. L'enseignant procède à un rappel historique.
L'enseignant parle et ponctue son discours de commentaires avec des contacts visuels dirigés vers les étudiants.
À 10h22, il s'arrête de parler et invite les étudiants à poser des questions.
Il prépare son ordinateur à projeter une vidéo annoncée pour 12 min.
Trois retardataires arrivent dans la salle et s'installent sur le côté.
Il ne propose pas de pause et les étudiants se lèvent librement.
Il arrête quelques fois la vidéo pour apporter des compléments et des précisions.
Echanges spontanés avec une étudiante.
À 11h00, il propose aux étudiant une activité, celle de se prêter à un test scientifique. Il explique l'expérience dont la procédure est projetée sur une diapositive, très peu lisible du fond de la salle car comportant beaucoup de texte. Les étudiants participent mollement à l'activité.

À 11h20, l'enseignant arrive à la fin de son exposé et demande aux étudiants volontaires de présenter l'article qu'ils ont choisi pour préparer le thème du jour.
Après quelques hésitations, trois étudiants s'installent à côté de l'enseignant pour présenter leur texte ; à chaque fois, l'enseignant questionne, complète, clarifie ce qui est exposé. Il félicite un des étudiants pour son choix d'article hors du champ scolaire, et la salle applaudit.
Les échanges se poursuivent pour développer les exemples et les explications.
L'enseignant apporte des clarifications sur les différentes disciplines-mères des sciences de l'éducation.
Il donne ensuite quelques informations sur l'évaluation à venir, un QCM constituée en partie de questions produites par les étudiants et dont le nombre recueilli est insuffisant à date. Il les encourage à les déposer rapidement dans un espace dédié sur Moodle.
À 11h50, c'est la fin du cours, échanges entre l'enseignant et une étudiante.

L'enseignant n'étant pas disponible pour l'entretien post-observation, nous nous retrouvons une semaine plus tard dans son bureau de la FACEF. Nous lui lisons nos notes, sans observer de réaction particulière de sa part, il écoute de manière neutre.
Il exprime son dépit face au petit nombre d'étudiants présent au CM. Le micro mobile hors service affecte les échanges car il ne peut pas circuler dans la salle pour faciliter les échanges et la discussion sur l'article.
Depuis le 16 novembre, il a reçu peu de questions des étudiants pour constituer le QCM.
Le thème du cours a été décidé avec les étudiants, comme les autres thèmes qu'il travaille avec eux. Lorsque j'ai suggéré à l'enseignant de démarrer le cours par un questionnement collectif sur les représentations des étudiants sur un sous-thème, il a éludé la proposition en citant des exemples d'activités données dans d'autres cours et n'a pas validé mon idée.

14.8.5. Analyse des résultats de l'observation du 16 novembre 2023

À l'issue de l'observation, nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit en nous repassant le film de l'observation. Nous en avons également identifié la matrice SWOT dont nous proposons à sa suite une analyse rédigée :

Forces	**Faiblesses**
Annonce du plan, rappel historique, appui sur des sources scientifiques, une vidéo et un test proposé aux étudiants Cours dialogué avec contact visuel et échanges spontanés Information sur l'évaluation à venir constituée en partie de questions rédigées par les étudiants Temps donné aux étudiants volontaires pour présenter un article scientifique et son analyse	Distance affichée face aux idées d'activité Rythme peu dynamique
Opportunités	**Menaces**
Curiosité vers notre recherche	Configuration de la salle, micro fixe, enseignant assis derrière le bureau 20% d'étudiants présents

Tableau n° 36 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES04 le 16/11/23 sous l'angle de la matrice SWOT

Nous observons que, à certains égards, les intentions pédagogiques déclarées par l'enseignant durant l'entretien individuel se manifestent pendant le cours, notamment celles de respecter les attendus académiques du cours et d'aider les étudiants à accéder aux concepts à l'étude. Il

cherche ainsi à mobiliser leur attention sur l'objet du cours, lequel suit un déroulement prévu à l'avance, laissant peu de place à l'improvisation. Il propose des illustrations concrètes, des exemples issus de la vie quotidienne et des liens avec l'actualité sociale et politique. Il sollicite les étudiants sur leur compréhension, les questionne et s'efforce de susciter leurs témoignages qui viennent enrichir le cours. Il s'efforce de nouer des relations de qualité en favorisant les retours positifs sur le travail personnel fournis par ceux qui viennent présenter un article. À la fin du cours, il se rend disponible pour échanger avec les étudiants qui le sollicitent.

En revanche, son attention à limiter son temps de parole au profit de la mise en activité cognitive des étudiants est peu visible. En l'absence de réaction des étudiants à ses questions, il y répond de manière certes accessible, mais avec de nombreux détails nécessitant une prise de parole étendue. Le ton adopté est relativement monotone, avec peu de relief, les mots sont articulés dans une voix douce. Malgré quelques traits d'humour mesurés, l'ensemble n'exprime pas une dynamique non-verbale propre à, parfois, surprendre les étudiants, soutenir leur attention et obtenir les réactions souhaitées. Contraint de rester assis pour des raisons techniques, la limitation de ses mouvements et l'impossibilité d'occuper l'espace de la salle amplifie le ressenti d'absence de rythme du cours.

La diapositive relative au test scientifique consiste en la capture d'une feuille imprimée et est illisible pour les étudiants placés loin de l'écran. Sans soutien visuel pour comprendre le processus à l'œuvre, par ailleurs expliqué oralement par l'enseignant, leur attention se détourne de l'activité.

Alors qu'elle est le fruit d'une réflexion pédagogique structurée pour aider l'appropriation des concepts, l'activité proposée aux étudiants d'élaborer des questions pour un futur QCM à déposer sur Moodle ne semble pas rencontrer leur intérêt et l'enseignant peine à les motiver. La responsabilité de ce travail leur incombe, ils doivent la réaliser sur leur temps de travail personnel, et nous considérons que l'organiser à la fin d'un cours, dans un temps limité et avec quelques consignes claires, peut les encourager à les rédiger et, partant, en comprendre la portée pour leur propre apprentissage.

14.8.6. Synthèse des résultats de l'observation du 1er février 2024

Le CM se déroule de 10h00 à 12h00, pour les L1, dans une salle de cent soixante places. Trente étudiants sur quatre-vingt-dix sont présents. Ce cours suit celui de 08h00 à 10h00 d'une autre enseignante de la FACEF et quelques étudiants de L1 quittent la salle.

L'enseignant arrive à 09h55, installe son diaporama et démarre à l'heure, assis derrière un micro de table en raison du non-fonctionnement du micro mobile (plus de batterie).

Il questionne les étudiants sur l'actualité du jour, celle d'une grève des enseignants et des revendications qu'ils expriment. Sans réaction des étudiants, il leur demande de consulter les réseaux pour s'informer et répondre aux questions. Un échange s'installe progressivement avec quelques-uns, toujours les mêmes.
Il rappelle ce qui a été abordé au cours précédent et projette les diapositives qu'il commente. Il questionne les étudiants et les réponses proviennent des mêmes.
En tant que didacticien d'une discipline artistique, il s'en inspire souvent pour donner des exemples concrets en illustration du cours.

À 10h55, avant la pause, il annonce des parties de la deuxième heure du cours à venir. Durant la pause de cinq minutes, l'enseignant s'approche des étudiants restés dans la salle, leur demande si tout va bien, s'ils ont des questions.
À 11h00, le cours reprend, avec le travail sur un texte de Michel Develay que les étudiants devaient préalablement lire. Le début du texte est projeté, l'enseignant prend le micro en main (qui ne marche pas) et circule dans la salle en questionnant les étudiants. Il repose finalement le micro mais reste debout et poursuit le dialogue avec les étudiants (peu réactifs). Il commente le texte en le complétant d'exemples concrets, des analogies avec des métiers dont l'observation est accessible (artisan, artiste).
À 11h45, il rappelle les consignes de travail et de sourcing pour le cours suivant (comparer les contenus de manuels scolaires). Il soutient ses propos par la projection d'une diapositive. Debout et mobile, il cherche à obtenir les thèmes que les étudiants pensent analyser. Il donne des exemples de choix d'objets de travail. Il demande à la volée s'il reste des questions et rappelle les cinq points importants de l'article de Develay qui va guider le travail des étudiants.
À 11h50, c'est la fin du cours

L'enseignant étant indisponible pour procéder à l'entretien post-observation, nous convenons d'un temps d'échange en visioconférence quelques jours plus tard.

Nous lisons mes notes et l'enseignant prend quelques notes. Il souhaite réagir sur quelques points. Il dit être plus souvent debout ou assis sur le coin d'un bureau qu'assis face au micro fixe. La première observation en novembre s'est déroulée dans une salle de conférence et il pense que, par imprégnation avec cet environnement, comportant une grande estrade, sans micro mobile en état de marche et sans télécommande pour faire défiler son diaporama à distance, un diaporama bien plus consistant que celui du 1er février, tout cela l'a contraint à rester assis derrière le bureau. Lors de cette deuxième observation, il s'est plus facilement détaché du diaporama qui comportait peu de diapo, avec un objet de travail plus conceptuel.

Il explique qu'il est parti d'un fait d'actualité pour donner sens au cours précédent concernant les choix politiques des programmes en éducation. Il essaie de s'appuyer au maximum sur l'actualité pour éveiller les étudiants à leur environnement.

La dimension artistique occupe une place essentielle dans sa vie et il s'appuie sur un texte de Platon sur l'éducation et la sélection des savoirs par rapport aux enjeux politiques.

Avec les collègues des autres campus de l'ICP et, en dépit du fait que l'activité de comparaison des manuels scolaires n'est maintenant plus évaluée en contrôle continu, il a été décidé de la maintenir pour rendre ce cours plus engageant et interactif. La question se pose du nombre d'étudiants qui vont s'y intéresser et continuer à venir au cours.

Il partage son interrogation sur le faible effectif d'étudiants au premier semestre, sur ses modalités pédagogiques à mettre en place pour intéresser les étudiants sans lâcher l'exigence des savoirs visés, sur le côté non obligatoire des CM (en respect du contrat établi avec l'université Paris-Sorbonne). Pour ce cours uniquement animé en CM, il réfléchit à le faire évoluer avec une partie TD, plus coûteuse pour l'institution mais permettant plus de proximité avec les étudiants.

Concernant les questions qu'il a demandé aux étudiants de rédiger pour le QCM d'évaluation finale, une douzaine d'étudiants y a finalement contribué et sur les vingt-six questions reçues, il en a utilisé vingt pour le QCM.

Peu regardant sur le niveau d'expression écrite, il relève que beaucoup d'étudiants sont en difficulté pour exprimer leur pensée.

Il rencontre un dilemme sur le contenu du diaporama déposé sur Moodle : il doit être suffisamment détaillé et complet pour être utile aux étudiants salariés, tout en n'étant pas totalement le reflet du cours pour inciter tous ceux qui peuvent à venir au cours.

Intéressé par la perspective du groupe de discussion, il demande à y être convié.

14.8.7. Analyse des résultats de l'observation du 1er février 2024

À l'issue de l'observation, nous transcrivons nos notes manuscrites en tapuscrit en nous repassant le film de l'observation. Nous en avons également identifié la matrice SWOT dont nous proposons à sa suite une analyse rédigée :

Forces	**Faiblesses**
Lien avec l'actualité, rappel du cours précédent, illustration d'exemples concrets, appui sur un texte déjà lu (en principe) par les étudiants, rappel des consignes d'un travail personnel de	Rythme peu dynamique, prise de parole dépassant les 30 min.

recherche, synthèse des concepts en fin de cours. Cours dialogué avec contact visuel et échanges spontanés, circulation dans la salle.	
Opportunités Curiosité vers des approches différentes	**Menaces** Configuration de la salle, micro mobile en panne

Tableau n° 37 : analyse des résultats de l'observation du cours de ES04 le 01/02/24 sous l'angle de la matrice SWOT

Cette deuxième observation ne génère pas chez nous de questionnement spécifique car nous retrouvons les caractéristiques du déroulement de cours déjà observés quelques mois auparavant. En appui sur quelques diapositives lisibles soutenant ses propos, l'enseignant explique, commente, contextualise, clarifie le texte étudié durant un temps de parole significatif, dépassant les 30 minutes. Ponctué de questions dont la plupart ne suscitent pas de réponse chez les étudiants, il garde le cap d'un cours expositif, destinée à apporter les compléments et les analyses qu'il estime nécessaires à la compréhension du texte. Cependant, le fait que l'enseignant soit debout et mobile devant les étudiants, et s'adresse à eux dans une proximité physique plus marquée, incite la plupart d'entre eux à se concentrer davantage et à manifester des retours non-verbaux de compréhension et d'intérêt. Une partie des étudiants reste néanmoins à distance du cours, dans une activité très différente, masquée par leur écran d'ordinateur. Là encore, la responsabilité de leur apprentissage leur incombe entièrement, sans autre activité cognitive qu'une écoute active et une prise de notes pour compléter le diaporama. Le sens des relations instituées par l'enseignants ne circule qu'entre lui et les étudiants, en plénière, constituant pour certains une difficulté à s'exprimer face au regard du groupe. Nous estimons que leur donner la possibilité de, ponctuellement, réfléchir en binôme pour proposer des réponses davantage élaborées apporterait un gain de dynamisme au cours et renforcerait la compréhension du sens.
L'enseignant par ailleurs est attentif à la compréhension des étudiants et, profitant du temps de pause, il les questionne de manière plus personnelle. Il n'a cependant pas accès à l'expérience de l'ensemble du groupe et à ce que celui-ci peut s'approprier des concepts étudiés.

Lors des deux entretiens post-observation, la lecture de nos notes de suscite pas chez l'enseignant de demande de clarification sur notre compréhension de la situation. Il ne nous questionne pas davantage sur de possibles autres pratiques, alors qu'il remarque le faible

nombre d'étudiants présents dans ses cours. Il justifie certains éléments, y apporte des explications de contexte, des perspectives, des observations, et ne laisse pas supposer qu'il serait disposé à réexaminer la pertinence de ses pratiques pédagogiques. Par son comportement affable mais néanmoins fermé, ainsi que via d'autres indices subjectifs, nous ne nous autorisons pas à les questionner ni à suggérer des techniques qui pourraient les optimiser. Nous ne percevons pas de reconnaissance de notre expérience en andragogie et le dialogue propre à un accompagnement ne s'établit pas. Nous en restons là, avec un accord enthousiaste de sa part pour participer à un futur groupe de discussion.

14.8.8. Analyse du cheminement de l'enseignant

L'enseignant quitte la FACEF durant l'été 2024, et nous ne procédons donc pas à l'entretien de retour d'expérience à la fin de l'année 2024, entretien qui, d'ordinaire, permet de faire un point sur l'évolution des pratiques en fonction des échanges précédents et des initiatives des enseignants. Bien qu'il prenne activement part à notre recherche, en acceptant un entretien individuel, en nous ouvrant l'accès à l'observation de ses cours et en participant au groupe de discussion, il se dérobe à l'instauration d'une relation permettant un questionnement partagé sur ses représentations et ses pratiques pédagogiques. Nous pouvons cependant imaginer que, sur la base de ses connaissances en didactique, il déploie de lui-même des innovations pédagogiques visant à augmenter la participation des étudiants à ses cours et à faire positivement évoluer les interactions avec eux. Nous restons sur des hypothèses.

Nous comprenons, par ailleurs, que la situation vécue avec cet enseignant révèle la résistance d'une majorité d'enseignants du cycle de licence à se pencher sur leurs pratiques pédagogiques. Lors de la diffusion du questionnaire en octobre 2022, seul un petit nombre a manifesté le souhait de collaborer à notre recherche et parmi eux, quelques-unes ont perçu l'intérêt de bénéficier d'un accompagnement. Nous supposons que les autres enseignants n'envisagent pas de consacrer de temps réflexifs sur leur mission d'enseignement, ou qu'ils seraient éventuellement davantage disposés à le faire dans le cadre de dispositifs alternatifs correspondant mieux à leurs attentes.

14.9. Conclusion : synthèse des études de cas

Complétant l'analyse globale des résultats de l'enquête empirique par une stratégie de recherche visant à obtenir des données individuelles contextualisées, la présentation de six études de cas nous permet de documenter le cheminement des enseignants d'un point de vue processuel durant la période d'accompagnement de trois ans, entre 2022 et 2025. Parmi elles,

l'étude de cas d'un enseignant est incomplète en raison de l'absence de l'entretien de retour d'expérience qui renseigne sur l'évolution des pratiques opérée durant l'accompagnement.

Pour retracer ces cheminements et en illustrer les facteurs significatifs en lien avec nos questions de recherche, nous reprenons le cadre théorique de l'action (cognition) située, à travers les grilles catégorielles et sous-catégorielles, concernant ce que cinq enseignantes nous apprennent de leurs actions lors de l'entretien de retour d'expérience. Les verbatims choisis témoignent des processus qu'elles ont volontairement fait évoluer et de ceux qui ont évolué sans qu'elles le remarquent. Ils révèlent également leurs réflexions sur l'action et les enseignements qu'elles en tirent pour leur elles et pour les étudiants.

14.9.1. Action - Geste professionnels enseignants

Nous constatons qu'au fil de l'accompagnement et des échanges portant sur la mise en œuvre concrète des cours, les enseignantes s'appuient sur notre médiation et nos questionnements pour davantage conscientiser leurs gestes professionnels, en approcher la complexité et progressivement en comprendre les effets sur les étudiants.

Les **postures éducatives** en CM concernent la plupart du temps celles de l'enseignement et de contrôle[51] afin de prévoir, cadrer et organiser le déroulement du cours selon ce que l'enseignante, détentrice des savoirs à enseigner, prévoit comme contenu. Les postures d'accompagnement et de lâcher prise sont ponctuellement adoptées lorsque les activités sollicitent une production de la part des étudiants qui sont, à cette occasion, généralement répartis en sous-groupes. La diversité des postures dépend du contenu et de la scénarisation du cours, de la manière dont l'enseignante articule les activités à l'intérieur du cours et d'un cours à l'autre et, surtout, comment elle encourage les étudiants à changer de posture. L'accompagnement en conduit certaines à horizontaliser leur posture et cette nouveauté modifie en profondeur les relations avec les étudiants, au-delà de ce qu'elles imaginaient.

« Le savoir, il est circulaire, la connaissance, vous pouvez l'avoir, moi je peux l'avoir, mais vous pouvez l'avoir encore plus à un moment que moi, sur des questions précises. Donc, n'hésitons pas à nous compléter, nous sommes complémentaires et ça c'est aussi quelque chose qui m'a, dans lequel je suis davantage à l'aise dans mes cours. Voilà, ça m'a libéré. Parce que j'avais peur de me tromper. Aujourd'hui, je n'ai plus peur. S'il m'arrive de me tromper, eh ben je sais que je peux leur demander un sursis. Je peux leur dire bah allez, je vais aller vérifier ça, on en reparle au cours prochain. Vous aussi, vous avez le temps de vérifier et ça nous libère tous. »
ES05, entretien de retour d'expérience

« Tu vois, ce que j'aime bien dans le séminaire, c'est qu'en fait, j'ai cette année j'ai pris le parti de leur dire que pour moi, ils n'étaient pas des étudiants, c'était des chercheurs, donc on les lance sur une piste et à eux après d'aller creuser, pas creuser, et à eux de trouver d'autres pistes, et à eux de donner

[51] Les postures des enseignants auxquelles nous faisons référence sont traités dans la partie des entretiens individuels de ce même grand chapitre

des pistes à leurs camarades aussi quand ils échangent. Mon but c'est qu'on soit plus du tout, alors bien sûr, je reste l'enseignante, mais qu'on soit plus du tout dans quelque chose de transmissif, uniquement vertical, moi je sais, j'ai le savoir et je vais leur donner. Moi, je leur partage une méthode, en plus une méthode qui est la mienne. »
ES03, entretien de retour d'expérience

Les **méthodes pédagogiques** relèvent majoritairement du cours magistral dialogué et intègrent ponctuellement des activités sollicitant une production de la part des étudiants, individuelles ou organisées en sous-groupes, pour favoriser les échanges entre pairs. Nos échanges avec certaines enseignantes les conduisent à tester des méthodes interactives s'accordant aux objectifs du cours (découverte de concept, témoignages illustratifs, révision avant le partiel, etc.). Ainsi, organiser une activité collaborative pour étudier un texte scientifique peut favoriser davantage d'engagement et d'intérêt chez les étudiants. Leur nombre élevé en CM et leur hétérogénéité sont des contraintes qu'il est toutefois possible contourner avec quelques astuces.

« Je n'ai pas encore pensé à cette deuxième modalité mais oui en tout cas j'aimerais quelque chose d'un peu plus dynamique et proactif. Enfin que ça vienne aussi un peu de, j'aimerais quelque chose du style classe puzzle mais pas exactement ça, pouvoir expérimenter un autre type de travail en groupe. »
ES02, entretien de retour d'expérience

Les **techniques d'animation** pratiquées par les enseignantes sont simples, alternant explications des concepts et questions aux étudiants. Les questions spontanées de ces derniers sont plus rares et les enseignantes y répondent systématiquement. Les initiatives pour faciliter la prise de parole des étudiants sont bien accueillies et ainsi, les moins à l'aise à l'oral devant leurs pairs trouvent une occasion de se lancer et d'y trouver satisfaction. L'enseignante qui propose l'activité « quoi de neuf » en début de cours pour inviter les étudiants à s'exprimer sur un intérêt personnel, la met désormais en œuvre avec un processus plus structuré et davantage anticipé avec les étudiants. Les exposés, individuels ou en binômes sur un objet choisi par les étudiants, sont également un moyen d'encourager le travail de recherche et son compte-rendu en plénière.

« Je ne ferai plus jamais un cours magistral dans un semestre, sans un quoi de neuf. Le quoi de neuf finalement est un moment que j'appelle aussi le magistralement vôtre. C'est un moment dans le cours où les étudiants prennent la parole et je leur ai toujours dit proposez de parler des choses même quand elles n'étaient pas en lien avec le cours. Sauf que cette année, tous les quoi de neuf sont, sauf un qui était sur le maquillage par rapport à une expérience qu'avait vécue une étudiante en stage. Mais quelque chose qui lui tenait à cœur et dont elle voulait parler. Le reste des quoi de neuf que j'ai eu cette année était tellement en lien avec (le thème du cours) que ça m'a encouragé encore plus plus plus à les faire quoi. »
ES05, entretien de retour d'expérience

En cours, les enseignantes sont actives physiquement, debout et en mouvement face aux étudiants afin de capter l'attention des étudiants. Dans une mise en scène plutôt maitrisée, leur **présence physique** est forte, elles modulent leur voix, varient leur discours et l'accompagnent de gestes et de regards qui dynamisent les explications afin qu'ils ne perdent pas le fil. Les observations montrent que les enseignantes occupent l'espace, quel que soit l'agencement des salles, et s'adaptent ou contournent les contraintes avec plus ou moins de facilité.

« Mais concernant le style, enfin ça reste le même. Après je dirais que ça dépend aussi de l'architecture de la salle, c'est à dire qu'il y a des salles où je peux rester devant, circuler un peu devant et mais il y a aussi des salles où il faut que je reste au milieu et le milieu me sert de de base, et après je circule entre les différents rangs, et il y a des salles, le devant reste la base et je circule ensuite. Donc tu vois, mon positionnement change aussi en fonction de l'architecture de la salle. Donc voilà, il y a des salles qui sont très grandes alors qu'on n'est pas nombreux, donc là voilà, il faut s'organiser différemment. »
ES02, entretien de retour d'expérience

La place de **l'expression orale** est prédominante dans les pratiques d'enseignement face au public étudiant, fréquemment associée à d'autres médias comme un diaporama, une vidéo, un texte scientifique, un schéma qui viennent compléter et/ou soutenir les explications de l'enseignante. Les liens entre les sources et le sens que l'enseignante leur attribue gagneraient à être parfois davantage explicités afin que les étudiants en tirent tous les enseignements.

« Donc on a regardé la vidéo et je les ai vraiment fait participer pour Ben là le premier temps-là, pour vous, quel sens donnez-vous à chaque terme du titre ? Bon alors déjà on a quand même cinq notions hein à aborder donc c'était pas mal et puis ensuite, je leur ai fait, on a fait une reformulation. Enfin, j'ai réexpliqué, je me suis basée sur ce qu'ils avaient dit en leur expliquant bien la différence entre trajectoire et parcours, et on leur expliquant que finalement tout s'imbrique. Et tu vois là, en discutant avec toi, je suis en train de me dire, ce qui pourrait être intéressant pour le prochain cours, c'est que j'arrive à représenter en fait ce que je leur ai expliqué sur un schéma… »
ES07, entretien de retour d'expérience

Les stages en contexte professionnel sont obligatoires dès la L1, et nourrissent les étudiants d'expériences et d'actions à mettre en réflexion dans un aller et retour entre théorie et pratique. Les enseignantes s'efforcent de **mettre en lien le contenu du cours avec ce vécu** en les questionnant et en sollicitant leurs témoignages. Certains cours prennent appui uniquement sur les récits des étudiants, leurs questions et leurs réflexions pour identifier les concepts à mettre au travail.

« Je continue un peu sur le même, le même mode, c'est à dire que je projette la base à l'écran, je fais d'abord au début un feedback des séances précédentes pour leur rafraîchir un peu la mémoire et

ensuite on fait quelque chose d'assez interactif où je les questionne aussi sur leur expérience de stage, parce que là, ils sont en deuxième année, donc ils ont déjà un peu de recul sur les expériences de stage et où je mets en lien la théorie et la pratique, mais ça reste ce que tu as vu l'an dernier. »
ES02, entretien de retour d'expérience

La qualité des **relations instaurée avec les étudiants** est l'un des gestes professionnels les plus fréquemment évoquées par les enseignantes, tant en intention qu'en pratique en cours. Elles y accordent une attention particulière, afin d'établir un climat de travail respectueux de chacun, et de détecter les étudiants en difficulté en témoignant d'un accueil et d'une écoute active à leurs fragilités. En dehors des voies hiérarchiques instaurées par la direction du cycle, certaines enseignantes adoptent progressivement des processus de remontée des informations sensibles mieux organisés et adaptés aux pratiques sociales des étudiants.

« Ben des fois, ils peuvent avoir peur aussi de s'exprimer. Donc j'ai toujours travaillé avec cet autre outil-là, le groupe WhatsApp où j'ai 4 délégués qui représentent les différents groupes et avant de créer ces groupes, je leur demande de choisir qui peut être leur délégué et ils choisissent le délégué en fonction des affinités qu'ils ont avec la personne. Et la 2e chose que j'ai dit à la création de ces groupes, c'est que, avant toute chose, avant tout ce qui est en lien avec les cours, je voudrais que vous fassiez remonter auprès de, je donne le nom du camarade délégué, tout ce qui ne va pas, tout ce qui vous dérange, tout ce qui peut poser problème, que vous n'avez peut-être pas envie de mettre sur Moodle. »
ES05, entretien de retour d'expérience

« Et en fait, quand elle a fait ça, la semaine dernière, je me suis dit, ma cocotte, on va fonctionner différemment. Donc en fait, je me suis vraiment intéressée à elle, je suis venu voir son journal de recherche, je lui ai parlé, je sentais qu'il y avait des glaçons entre elle et moi, c'était impressionnant. Je me suis dit, je vais continuer tant que tant que ça ne marchera pas. Et cette semaine, elle est arrivée, elle avait emprunté plein de livres à l'espace documentaire, alors qu'elle a toujours refusé de prendre, elle les a posés à côté de son ordi, elle a ouvert son ordi, elle a tout mis devant, elle s'est mise à bosser, je me suis demandé si c'était la même, qu'est-ce qu'on lui avait fait, c'était impressionnant quoi, mais je n'escomptais ce résultat du tout, je n'escomptais aucun résultat. C'était juste que je me disais que moi, pour pas m'enflammer contre elle, il allait falloir que je me calme et que je trouve une autre manière. C'était pour moi que j'ai fait ça, mais en fait, c'est impressionnant de voir comme elle est, d'un seul coup… Alors, est-ce que d'un seul coup son sujet s'est mis à lui plaire, je n'en sais rien, je ne sais pas ce qui s'est passé, je ne vais pas lui demander mais on va continuer à travailler comme ça. »
ES03, entretien de retour d'expérience

La **rétroaction des étudiants** est activement encouragée par les enseignantes, quel que soit le type de retour demandé : réponses aux questions, compréhension du contenu du cours ou interrogation signifiées par les mouvements du visage et les positions du corps, production individuelle ou en petits groupes en cours ou en dehors du cours, invitation à la prise de parole spontanée. Généralement, les questions sont formulées en plénière et ne rencontrent pas forcément l'intérêt des étudiants ou leur envie de s'exprimer face au groupe.

« Et en fait, ce qui est génial en fait, c'est quand les étudiants d'eux-mêmes, ils savent que je suis disponible tu vois même en dehors du cours. Et en fait, quand ils osent envoyer un message en disant « Madame là, est-ce que vous pouvez regarder mes concepts là, j'ai pensé ça, qu'est-ce que vous en dites ? » Tout ça et ça en fait, quand je les vois bouger, le moment où, c'est pour ça que je dis que je suis spectateur aussi, c'est ce moment où je les vois devenir chercheur, rentrer dans la recherche en fait. »
ES03, entretien de retour d'expérience

Les **consignes de travail** et d'activité indiquée aux étudiants sont généralement énoncées uniquement à l'oral et, face aux questions récurrentes des étudiants qui contraignent les enseignantes à les répéter plusieurs fois, nous suggérons de projeter les consignes sur l'écran du vidéoprojecteur ou de les noter sur le tableau. Plusieurs d'entre elles comprennent l'intérêt de cette technique, autant pour se dégager d'une préoccupation accaparante que pour l'autonomisation des étudiants, et l'adoptent de manière systématique. Elles disent être davantage disponibles pour se consacrer à d'autres tâches en lien avec l'activité elle-même.

« là, effectivement, j'ai pris l'habitude de les écrire. Et je vois que les étudiants sont plus confortables en fait avec le fait que ce soit écrit. Et effectivement, moi, ça m'évite de répéter 36000 fois, je peux répéter, ça m'arrive de répéter, d'expliquer la consigne, mais voilà, je n'ai pas à répéter la consigne plusieurs fois, l'expliquer, oui, s'il y a des choses qui ne sont pas claires »
ES07, entretien de retour d'expérience

« Ça peut paraître enfantin pour certains étudiants, mais parce qu'ils notent au moment où je dis les consignes d'abord oralement, mais c'est très important pour un grand nombre d'étudiants aussi encore, de mettre les consignes au tableau, mais en tout cas, sur ce point-là, je ne reviendrai pas en arrière parce que c'est quelque chose qui a beaucoup, beaucoup changé ma façon de travailler et la façon de travailler des étudiants aussi parce que c'était vraiment quelque chose de problématique »
ES05, entretien de retour d'expérience

« Et j'indique les consignes sur le tableau blanc afin que tous les étudiants puissent les lire s'ils ne les ont pas bien entendu lorsque je les ai énoncées. Ces deux pratiques organisent mieux le cours, je suis plus détendue et je peux faire attention à d'autres choses que répéter les consignes et avoir l'esprit encombré avec le déroulement imprécis du cours. Il est plus anticipé, plus organisé et donc plus confortable pour moi et sûrement pour les étudiants du coup »
ES08, entretien de retour d'expérience

La pratique de **l'outil numérique** est variable d'une enseignante à l'autre, chacune s'appuyant sur ses propres ressources pour s'approprier le fonctionnement du matériel de vidéo-projection, les logiciels bureautiques et de présentation, les applications interactives, le recours aux ressources en ligne et le LMS Moodle mis à disposition par l'ICP. En cours, pour soutenir leurs explications orales, les enseignantes projettent un diaporama, lequel ne répond pas toujours aux normes d'accessibilité visuelle et peut être une source de confusion chez les étudiants. Au cours de nos échanges, nous proposons quelques bonnes pratiques d'accessibilité, la plupart du temps en simplifiant et en allégeant le visuel. Consulter les

ressources en ligne est encouragé pour approfondir et compléter le cours et augmenter l'appropriation des concepts.

« j'ai quand même pris des grosses polices. Euh voilà, je pense qu'au niveau de, enfin j'avance aussi dans la mise en forme, la taille de police, et cetera. Mais bon, ça dépend toujours aussi du matériel qu'on va avoir »
ES07, entretien de retour d'expérience

« Mais il faut aussi pouvoir leur donner la parole pour simplement qu'ils posent des questions, simplement, parce que dans les cours interactifs et ben, je leur demande s'ils ont connaissance de telles notions, de tel concept, et ils ont le droit aussi de de regarder, hein, de savoir, d'aller voir ce qui se passe ailleurs sur Google Scholar, sur l'IA, mais ils ont pour consigne d'apporter des restitutions sans lire quoi que ce soit, parce que je leur répète en permanence que la culture, c'est finalement ce qui reste quand on a tout oublié. Donc si vous êtes capable de restituer des choses sans regarder vos téléphones, votre ordinateur, votre papier, c'est top quoi »
ES05, entretien de retour d'expérience

« Enfin, on va dire plusieurs diaporamas sur le cours (thème du cours). On va dire que le contenu etc., enfin le fond, on l'a travaillé avec la collègue, mais toute la mise en forme, je l'ai faite. Et d'une séance à l'autre, il y a le rappel des éléments précédents »
ES07, entretien de retour d'expérience

Dans une perspective de flexibilité et d'adaptation aux rétroactions des étudiants, les **informations temporelles** du cours, à savoir son plan, son déroulement et l'articulation des temps de travail prévus par les enseignantes, ne sont pas systématiquement annoncés aux étudiants. Ces informations sont, pourtant, de nature à leur permettre de se repérer pour organiser leurs notes, orienter leur concentration, faire des pauses attentionnelles, anticiper les ressources à travailler, etc. De même, les transitions entre les différentes parties du cours sont parfois implicites, et la durée prévue pour les activités n'est pas non plus toujours indiquée lors de l'énoncé des consignes de travail, ce qui n'incite pas les étudiants à rapidement s'y engager. Sensibles à cette dimension, certaines enseignantes s'efforcent désormais d'apporter un cadre temporel plus précis et d'en informer les étudiants au fur et à mesure du cours.

« même si j'ai prévu par exemple 3 ou 4 activités, s'il y a un échange avec les étudiants qui se fait et qui se développe et où on va vraiment en profondeur, par exemple par rapport à la question de la réussite, bah effectivement, on a passé pour ainsi dire les deux heures à… Ils ont commencé à réfléchir et après on a discuté, on a échangé etc. et on a passé la séance comme ça. J'avais prévu, il y avait d'autres activités de prévu, mais quand les étudiants sont en sont en échange, je n'aime pas les interrompre parce que justement, quand ils échangent, c'est là où ils réfléchissent et il y a voilà, y a des choses qui se passent. Moi je préfère, si on fait qu'une activité, si j'ai prévu 3 activités et qu'on en fait qu'une, mais que ça a été bien élaboré, bien développé, je préfère. C'est pour ça que je n'ai pas de timing, voilà »
ES07, entretien de retour d'expérience

« En réfléchissant sur ce que j'ai modifié, je peux dire que je cadre mieux mes activités, j'indique un temps aux étudiants, 5 min, 10 min, ou plus, etc. et j'ai investis dans un timer qui sonne lorsque le

temps est écoulé. Cela les cadre bien et moi aussi du coup, je peux mieux prévoir le déroulement de mon cours, c'est plus anticipé et cela me rassure »
ES08, entretien de retour d'expérience

En l'absence de formation structurée sur les mécanismes de l'apprentissage et les conditions d'enseignement qui concourent à son efficacité, chaque enseignante s'appuie sur un corpus de connaissances et d'expériences personnelles et s'efforce de développer **des bonnes pratiques** qui mettent en relief sa singularité pédagogique. Durant la recherche, quelques-unes de ces bonnes pratiques sont discutées entre enseignants et adoptées par certains pour leur intérêt pédagogique et organisationnel. Pour n'en citer que trois : l'utilisation d'un seul appareil numérique par sous-groupe de travail facilite la centration des étudiants sur l'activité à réaliser, l'appui du cours sur les témoignages d'expérience des étudiants augmente leur intérêt sur l'objet de travail, la projection des consignes allège la charge cognitive de l'enseignant tout en autonomisant les étudiants.

« Oui, ça serait une manière cette séquence révision de la, parce que souvent elle est un peu fouillis fouillas, c'est à dire que, souvent je leur dis Bon, ben quelles sont vos questions, qu'est-ce que vous n'avez pas compris ? Et au final, ça ressemble à ça. Et puis après je dis bon, attardez-vous sur telle partie sur telle partie, mais c'est vrai que c'est moins cadré que ce que tu proposes avec notamment les vingt questions titre et pourquoi pas aussi eux construire leur propre évaluation. Ça pourrait être même un sujet : construisez, si vous aviez à faire le partiel de (thème du cours), quelles questions vous auriez ? Ça pourrait être une question que je pose au partiel… »
ES02, entretien retour d'expérience

14.9.2. Action - Posture éthique

Différente de la morale et de la déontologie, Ricoeur (1990) définit la visée éthique comme étant « *la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes* ». Appliquée à la dimension professionnelle, l'éthique convoque, chez les enseignants, la capacité de réflexion et la prise d'initiatives conséquente lors de situations problématiques appelant de leur part une conduite éthique. Reposant sur des valeurs partagées propres à protéger les étudiants de comportements inappropriés de la part de l'ensemble de la communauté et encadrée par le règlement des études du cycle de licence qui indique les procédures et les mesures en cas de manquement aux règles, la posture éthique transparait dans les récits et les actes des enseignantes. Elle mériterait toutefois d'être explicitement mise au travail afin de clarifier ses fondements conceptuels et d'analyser collectivement quelques situations problématiques.

Les enseignantes défendent la **valeur du diplôme** de licence et se questionnent sur l'écart entre leur perception du travail et des résultats de certains étudiants avec le fait qu'ils valident les trois années d'études et obtiennent leur licence.

« Et je suis toujours étonnée de voir le peu de personnes en rattrapage. Parce que parce qu'il y a quand même 1/3 qui a un niveau très très faible mais tout compris, je veux dire, pas seulement l'orthographe et tout, la syntaxe, la capacité de réflexion, les trucs, enfin, tu vois. Je suis surprise de voir qu'à chaque fois il y en a 7 ou 8 ou 10 quoi max. Donc bah ce que je me dis, c'est qu'il y en a qui font des calculs savants, ils arrivent par un espèce de truc à compenser, je ne sais pas comment ça se passe, enfin bon… »
ES02, entretien retour d'expérience

Développé dans le cadre de l'enseignement scolaire, Brousseau (1998, cité par Harent, 2012) définit le concept de **dévolution pédagogique** comme « *un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème, et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* ». Ce concept peut être transposé dans l'enseignement supérieur, lorsque l'enseignant propose à l'étudiant « *une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà* » (Brousseau, 2003, cité par Margolinas, 2021). Nous l'observons dans les situations de cours durant lesquelles les enseignantes organisent une activité, en donnant aux étudiants la consigne de produire un travail à partir duquel ils co-élaborent le contenu d'apprentissage. L'enseignante s'efface en tant que détentrice du savoir afin que les étudiants s'approprient la tâche, deviennent acteurs de leurs apprentissages et engagent leur responsabilité intellectuelle dans la résolution de la situation proposée.

« Enfin voilà, il faut qu'il y ait un lien avec l'éducation et que ce sujet, ils allaient vraiment s'y investir toute l'année avec l'autre objectif, c'est de les faire passer du statut de témoin au statut de chercheur et donc c'est eux qui travaillent, parce que moi, ce que je leur donne, ce que je leur propose ou parfois impose, c'est une méthode en fait, et je leur apprends à faire quelque part le côté technique, la revue de littérature, le cadre conceptuel etc. Mais c'est eux qui vont y mettre en fait ce qui est à l'intérieur. »
ES03, entretien retour d'expérience

« Donc leur donner des documents à travailler mais bon tous hein. Et puis ceux qui veulent présenter, donc mener la séance, Ben je leur dirai, voilà, je vais demander, je vais faire un appel qui veut mener la séance sur telle thématique. Je mets le cours à l'avance et puis bon Ben vous m'envoyez votre diaporama. Parce que c'est ce qu'elle a fait, la prof, elle nous a demandé d'envoyer notre diaporama pour vérifier que on n'avait pas écrit des bêtises quand même, et j'ai trouvé ça hyper intéressant. »
ES07, entretien retour d'expérience

CONCLUSION D'UNE RECHERCHE EN MARCHE : DE LA PRISE DE DONNÉES AUX RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

La succession des prises de données empiriques communes, à savoir le questionnaire d'octobre 2022, l'entretien individuel, l'observation et l'entretien de retour d'expérience, complétée d'échanges informels dispersés durant la période concernée, est organisée de manière à obtenir des informations de plus en plus précises, similaire à un entonnoir. Pour chaque cas, les prises de données sont examinées à l'aide du cadre théorique de l'action (cognition) située et des sous-catégories identifiées et ajustées à la prise de donnée considérée. Pour les analyser, nous nous appuyons sur la matrice SWOT, adaptée pour convenir aux spécificités de l'univers de l'enseignement universitaire et du contexte d'exercice des enseignants de la FACEF. S'ensuivent les résultats et l'analyse de cinq études de cas provenant d'un accompagnement sur un temps long, trois années, donnant accès aux réflexions et aux questionnements de cinq enseignantes qui, d'ordinaire, restent masqués en raison de leur caractère personnel, voire intime. Ainsi, nous nous approchons de leur logique individuelle d'action œuvrant dans le processus de transformation d'une commande institutionnelle en cours opérationnel dispensé aux étudiants. La dernière partie de ce chapitre expose des résultats concernant les pratiques d'apprentissage des étudiants que nous avons mises en perspective avec les résultats récoltés auprès des enseignants, montrant l'écart notable entre ce que les enseignants attendent des étudiants comme attitude et pratiques d'apprentissage et ce que ces derniers peuvent effectivement fournir comme effort.

Dans ce qui suit, pour chaque prise de données, nous récapitulons ce que nous identifions comme des caractéristiques des pratiques enseignantes telles que nous les avons reçues, entendues, observées et analysées au prisme de notre expérience de praticienne de la formation et de notre posture d'exploration de la pédagogie déployée par les enseignants universitaires du cycle de licence de la FACEF. Elles répondent à notre **première question de recherche concernant les processus en action mis en œuvre par les enseignants et formateurs universitaires dans leurs activités préparatoires des cours (l'ingénierie), l'animation proprement dite, la relation avec les étudiants, l'organisation des évaluations des enseignements ainsi qu'à la deuxième question de recherche, relative à la description de leur didactique professionnelle d'enseignant universitaire : ses composants, les invariants collectifs et les variants individuels**. Nous pouvons en effet envisager que les caractéristiques de ces pratiques enseignantes constituent des invariants opératoires, c'est-à-dire des « *les connaissances du sujet qui sont sous-jacentes à ses conduites, et qui sont donc partie intégrante de ses schèmes d'action. Ce sont ces invariants opératoires qui forment les catégories avec lesquelles le sujet prélève dans l'environnement les informations pertinentes*

pour son action ; il les fait entrer dans les calculs inférentiels qui lui permettent de générer, consciemment ou inconsciemment, règles d'actions, actions et anticipations » (Vergnaud, 1990). Ce récapitulatif est proposé dans l'ordre où il est présenté dans cette partie 3.

Résultats du questionnaire (octobre 2022)

Les enseignants déclarent nourrir les intentions pédagogiques suivantes :

- La transmission des savoirs et des méthodes ainsi que la culture du métier,
- La centration vers les étudiants et des pratiques pédagogiques favorisant leur engagement et leur persévérance, leur apprentissage, leur réflexivité et leur esprit critique dans une relation bienveillante,
- La qualité des cours et leur utilité pour les futures pratiques des étudiants.

Ils indiquent mettre en œuvre les pratiques pédagogiques suivantes :

- L'articulation de pratiques pédagogiques variées : transmissives et participatives, individuelles et collectives, dialoguées et réflexives, en appui sur des ressources diverses, avec des mises en situation – avant, pendant, après le cours – demandant un engagement cognitif significatif,
- La participation des étudiants à la co-construction du cours, celui-ci vécu principalement en présentiel, et parfois l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) comme source d'information pour son évolution,
- L'utilisation du numérique (Moodle et d'autres applications) en fonction des compétences des enseignants et des contraintes matérielles,
- La mise à jour des cours via des recherches scientifiques et en appui sur les retours des étudiants,
- Pas de temps métacognitif explicitement mentionné de structuration des connaissances en fin de séquence avec les étudiants,
- Pas de temps institué de partage de pratiques avec les collègues enseignants mais pour certains, des échanges ponctuels au gré de moments informels.

Et ils annoncent déployer les stratégies, techniques et activités pédagogiques que nous identifions et nommons ci-après comme étant :

- Des modèles théoriques mobilisés : socioconstructivisme, apports transmissifs, pédagogie de l'expérience, homomorphisme, réflexivité, apprentissage coopératif,
- Des sollicitations cognitives : brainstorming, débat critique, réflexion individuelle, mise en situation, construction de QCM, travaux de groupe, exercices, témoignages, questionnement, exemples concrets, présentation orale des étudiants, jeux de rôle, évaluation mutuelle, anecdotes, humour,

- L'utilisation du numérique : ressources de Moodle, forum de discussion, Wooclap, Kahoot, diaporama, nuages de mots, vidéos, podcasts.

En croisant ces informations, nous identifions quelques éléments qui ressortent de manière saillante dans les réponses :

- Une volonté des enseignants à être cohérents entre les intentions et les actions pédagogiques déclarées en réponse à des questions faisant appel à leur mémoire d'action,
- Une implication des enseignants dans leur mission d'enseignement universitaire,
- Une centration sur l'étudiant et son apprentissage par la diversité des stratégies et des activités pédagogiques ainsi que les ressources et outils utilisés avec prise en compte des impacts sur les étudiants mais sans analyse fine ni théorisation des pratiques,
- Une attention partagée envers un climat bienveillant d'apprentissage et à des relations interpersonnelles de qualité.

Les enseignants indiquent s'appuyer sur des éléments aidant à la préparation et l'animation des cours :

- Leurs propres recherches sur des objets de travail constituant les cours,
- Les ressources documentaires recueillies dans les publications scientifiques, les colloques, les vidéos professionnelles, etc.
- Les retours spontanés et/ou réfléchis des étudiants sur leurs réflexions, leur compréhension et leur appropriation des cours,
- Une préparation et l'organisation précises des cours,
- Des échanges ponctuels avec les collègues.

En revanche, ils déplorent des freins variés limitant leur mission d'enseignement :

- Les limites organisationnelles, matérielles et techniques : insuffisance administrative ponctuelle, nombre d'étudiants en CM, disposition des salles, technicité et dépersonnalisation des cours en distanciel,
- Le manque de motivation des étudiants et les désagréments afférents (absence, dispersion attentionnelle, bruit, etc.) ainsi que l'hétérogénéité des groupes,
- Le manque d'échanges institutionnalisés avec les collègues sur les démarches et les pratiques pédagogiques.

Cette première *rencontre* avec les témoignages personnels de pratiques professionnelles d'une douzaine d'enseignants du cycle de licence de la FACEF, qui manifestent leur volonté de

collaborer à notre recherche, met en évidence leur intérêt envers la pédagogie et nous offre un premier accès à leurs processus d'enseignement. Nous relevons des intentions pédagogiques soutenues par des valeurs humanistes fortes et des pratiques variées que nous nous employons à approfondir lors des entretiens individuels qui ont suivi.

Résultats des entretiens individuels (avril à juin 2023)

Concepts exprimés par les enquêtés

- Les enseignants se donnent pour objectif de **faire comprendre** aux étudiants les concepts, susciter leur questionnement et leur esprit critique pour trouver du sens aux apprentissages,
- Les enseignants appliquent des méthodes pour atteindre leurs objectifs telles qu'organiser **l'interaction** avec les étudiants pour capter leur attention, limiter le temps expositif, réveiller leur curiosité et mobiliser leurs compétences cognitives,
- Les enseignants s'efforcent d'instaurer des relations de qualité et un **climat de confiance** via des échanges bienveillants et constructifs afin de susciter leur intérêt envers les cours, leur engagement dans les travaux escomptés et de maintenir au mieux leur persévérance,
- Les enseignants attendent des étudiants qu'ils manifestent de **l'engagement et de la persévérance dans l'apprentissage** pour produire le travail attendu ainsi qu'une participation active durant les cours (répondre aux questions, s'interroger, partager une expérience, proposer des idées, etc.),
- Les enseignants expriment spontanément leur incompréhension concernant la présence passive des étudiants en CM (non obligatoire),
- Les enseignants indiquent mettre en œuvre des **modalités pédagogiques variées**. En CM, ils pratiquent le cours dialogué et l'alternance d'apports théoriques et d'activités mobilisant la compréhension et la réflexion des étudiants sur les concepts. Ils utilisent de ressources variées (textes, vidéos, expérience, actualité) pour travailler les concepts. Ils mettent en activité les étudiants (élaboration de questions, situations-problèmes, recherche de solutions) pour l'appropriation des concepts.

Concepts inférés par la chercheuse

- Des **compétences pédagogiques évolutives** faisant référence à la professionnalité émergente (Jorro, 2011),
- Une **réflexivité récurrente** pour faire évoluer les cours au croisement de l'expérience acquise, des attendus du référentiel et du comportement des étudiants,

- Une **conscience de pratiques et de postures éducatives** mais des pratiques pédagogiques et une didactique professionnelle non conceptualisées par manque d'information et de formation en pédagogie,
- En référence au socioconstructivisme, **des pratiques pédagogiques variées, contextualisées,** suscitant les échanges avec les étudiants pour les maintenir actifs et faciliter les apprentissages,
- En référence à l'apprentissage par l'expérience et par la simulation de celle-ci, **des situations authentiques didactisées** en activités individuelles et collectives (petits groupes),
- En référence au triangle pédagogique (Houssaye, 1988), une **relation** privilégiée s'articulant majoritairement entre l'enseignant et le savoir (processus enseigner), invitant toutefois le processus de formation et d'accompagnement dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant. En revanche, la relation entre l'apprenant et le savoir (processus apprentissage) semble inégalement stimulée par l'enseignant.
- En lien avec les intentions pédagogiques, **des postures éducatives cohérentes** et régulées de manière éthique en fonction des situations rencontrées.

Thématiques connexes exprimées par les enquêtés

- **Pas d'évaluation systématique des cours** organisée par les enseignants ; en fin de semestre, quelques-uns demandent un retour spontané à l'oral ou anonyme par écrit afin de potentiellement prendre en compte ces remarques pour les cours suivants,
- **Questionnement des enseignants** sur la perception de leur prestation vs la compréhension des concepts par les étudiants,
- Conséquences négatives pour les **étudiants absents des CM** non obligatoires : compréhension diminuée des concepts, absence de distance et d'esprit critique par rapport au diaporama diffusé par l'enseignant (copié-collé), superficialité des travaux évalués,
- **Hétérogénéité des étudiants** (surtout les L1) en termes de prérequis académiques, d'outillage cognitif et de posture de travail,
- **Niveau de l'expression écrite majoritairement insuffisant** au regard des attendus universitaires et des futurs métiers éducatifs des étudiants,
- Taille et équipement des amphis peu propices à l'interactivité et aux échanges mutuels,
- Avec les collègues, **peu ou pas d'échanges sur les pratiques pédagogiques**,
- Questionnement sur **l'évolution de l'institution universitaire** et ce qu'elle doit maintenant proposer comme fonctionnement aux étudiants.

La présentation des résultats ci-dessus indique les représentations, objectifs et pratiques pédagogiques communes déclarées par les enseignants interrogés, caractérisant ainsi la didactique professionnelle propre à leur mission d'enseignement telle qu'elle est mise en œuvre dans le cycle de licence de la FACEF. Nous relevons que des tensions sont prégnantes entre l'engagement des enseignants et les effets constatés sur une majorité d'étudiants, tant dans leurs comportements en cours que dans les résultats aux examens académiques. Les observations de cours complètent notre collecte de données empiriques.

Résultats des observations des cours (octobre. 2023 – janvier 2024)

Points forts

- Une occupation physique des enseignants de l'espace de la salle (contact visuel, rythme et modulation de la voix, déplacements, contrôle du bruit),
- Des relations interpersonnelles soutenantes entre enseignants et étudiants (liberté d'échanges, de questionnement et de commentaires, encouragements, écoute individuelle),
- Des techniques d'animation de cours variées (rappel des concepts, métaphore, soutien numérique visuel, mise au travail en groupes, répétitions verbales),
- Des sources scientifiques (textes, vidéos) et expérientielles (témoignages enseignant et étudiant) en soutien du cours oralisé.

Fragilité

- L'omniprésence de l'enseignant, sans répit, durant toute la durée du CM,
- Un scénario de cours relativement semblable d'un cours à l'autre,
- Des consignes de travail insuffisamment précises et peu ou non temporalisées,
- La place de l'oralité très supérieure à celle de la source visuelle,
- L'outil numérique diversement maitrisé et utilisé.

Motivations des enseignants (opportunités)

- Le projet de davantage séquencer les cours,
- L'accueil favorable de l'idée d'expérimentation pédagogique et avec une réflexion, voire des projets concrets dans ce sens,
- Le souhait d'examiner des méthodes pédagogiques mises en place chez les pairs.

Menaces pesant sur les cours

- La méthode du cours magistral qui, s'il n'est pas dialogué, perd l'attention de la majorité des étudiants,
- La configuration des salles, peu propice aux déplacements de l'enseignant,

- La densité de la maquette de la licence face aux compétences des étudiants.

Ecarts identifiés entre les entretiens individuels et les observations

- Selon les enseignants, **des écarts entre leurs intentions pédagogiques en action et les effets sur les étudiants,**
- Écarts entre les intentions pédagogiques et les résultats obtenus auprès d'une majorité d'étudiants, tant dans les comportements d'études que les résultats aux examens académiques,
- Rétroactions insuffisantes des étudiants sur la compréhension des contenus de cours et attitude passive face aux questions,
- Ajustement du cours (ordonnancement, méthodes, activités, temporalité) en fonction de la perception et de l'évaluation incertaines de la compréhension des concepts par les étudiants,
- **Selon la chercheuse, des écarts entre leurs intention pédagogiques et des pratiques abouties en situation :**
    - Inadéquation entre les objectifs d'apprentissage visés par les enseignants et les méthodes d'enseignement déployées pour y parvenir, majoritairement inachevées dans leur approche et leur mise en œuvre,
    - Point de vigilance : identification des écarts dépendant de la sensibilité théorique et expérientielle de la chercheuse dans sa capacité à distinguer et nommer les phénomènes.
- **Des écarts de représentation entre les enseignants et la chercheuse complexes à rapprocher :**
    - Des biais inhérents à notre capacité à détecter et mesurer chez les enseignants les différences entre le *dire* et le *faire* ainsi que l'importance que nous y attribuons au niveau des effets sur les apprentissages des étudiants,
    - Complexité de partager les référentiels respectifs (enseignant et chercheuse) pour parvenir à collaborer sur des scenarii de cours pertinents.
- **Des écarts de représentation entre enseignants à confronter lors de partages de pratiques :**
    - Au-delà de l'accompagnement individuel, souhaits des enseignants de pouvoir échanger sur leurs pratiques avec leurs pairs.

Ces écarts font ressortir des questions vives qui se manifestent dès lors qu'un espace leur est ouvert. Les traiter demande du temps et une volonté institutionnelle à s'en emparer. Il est toutefois possible de soulager quelques tensions et d'élargir les perspectives des enseignants en organisant des temps de partage de pratiques entre pairs.

Résultats du groupe de discussion (mars 2024)

- Pratiques pédagogiques orientées vers le développement de la prise de parole des étudiants,
- Vigilance sur les liens entre l'expression libre et les objectifs académiques, notamment l'intérêt de la connexion avec les stages en contexte professionnel,
- Divergences des participants concernant les conceptions de l'enseignement ainsi que les représentations de la mission et des pratiques pédagogiques,
- Diversité des profils qui peuvent mutuellement s'enrichir lors d'échanges organisés par la direction du cycle.

Le nombre réduit des participants (trois) facilite les échanges en distanciel tout en limitant la diversité des idées échangées. Nous notons, cependant, dans un temps relativement restreint (une heure), la rapidité des participants à entrer dans les échanges, l'intérêt qu'ils portent aux pratiques de leurs pairs et le fait que leurs divergences s'expriment rapidement. Cela nous conforte de la nécessité d'organiser d'autres groupes de discussion sur des thèmes choisis par les enseignants.

Résultats de l'enquête menée auprès des étudiants (janvier 2024)

Expérience des cours

- Une participation aux CM (non obligatoires depuis la rentrée 2023) variable selon le niveau et l'intérêt que les étudiants perçoivent du cours, en discordance avec le fait que leur participation est, selon les enseignants, un gage de réussite aux examens académiques,
- Une posture généralement passive en CM, toutefois concentrée sur le contenu pour en comprendre le sens, avec prise de notes pour enrichir les apports des enseignants,
- Une minorité d'étudiants dispose d'information sur les pratiques d'apprentissage efficaces que les enseignants universitaires s'efforcent de développer dans une perspective de recherche et d'esprit critique,
- Une majorité d'étudiants semble connaitre ses capacités attentionnelles et les conditions favorisant le maintien de la concentration. Ils apprécient un cours structuré et les interactions avec l'enseignant.

Travail personnel

- Moins de la moitié des étudiants s'approprie le contenu des cours de manière approfondie par un travail personne d'investigation,
- Moins du tiers des étudiants organise son travail personnel et de révision avant les examens avec ses pairs.

Relations avec les enseignants

- Les étudiants sont conscients des effets d'une relation de qualité avec les enseignants sur leur apport aux études et identifient les différences d'attitude à leur égard.

En croisant les attentes des enseignants en termes d'engagement et de pratique d'études de la part des étudiants et ce que ceux-ci sont disposés à fournir comme effort pour satisfaire ces attentes, nous constatons des écarts significatifs de représentation, de comportement et de pratiques. Nous proposons quelques interprétations à toutefois ultérieurement vérifier : une méconnaissance, de part et d'autre, des mécanismes d'apprentissage, freinant ainsi la mise en œuvre de pratiques efficaces, ou encore des décalages entre les attentes des étudiants et celles de l'enseignant qui peine à comprendre leur point de vue. Les relations sociales instituées par les enseignants permettent cependant de compenser ces lacunes et d'enrôler les étudiants, mais ne sauraient dispenser la communauté de questionner ces relations pour mieux les valoriser.

Résultats des études de cas

Gestes professionnels

- Les postures éducatives en CM relèvent majoritairement de l'enseignement et de contrôle, lesquelles tendent à évoluer vers plus d'horizontalité selon le positionnement professionnel de l'enseignante,
- En cohérence avec les postures éducatives, le cours magistral dialogué est la méthode pédagogique la plus fréquente et pour la diversifier, les enseignantes s'emploient à organiser avec les étudiants des activités collaboratives et réflexives,
- Les techniques d'animation sont simples, alternant apports théoriques, illustrations, questionnements des étudiants, activités réflexives individuelles ; certaines enseignantes s'efforcent d'encourager leur prise de parole spontanée ou préparée,
- Les enseignantes occupent physiquement et intellectuellement l'espace afin de susciter l'intérêt des étudiants et de maintenir leur attention. Cette omniprésence peut générer une fatigue cognitive significative chez les enseignantes et ainsi que, dans une moindre mesure, chez les étudiants,
- L'expression orale des enseignantes vers les étudiants est prédominante et elles complètent ou soutiennent leurs explications de ressources visuelles (diaporama, vidéo, schémas, texte),
- Le témoignage des étudiants sur leur vécu et leurs expériences en stage sont mis à profit pour tisser des liens avec les concepts abordés par les enseignantes,

- Les enseignantes insistent sur la qualité des relations à instaurer avec les étudiants afin de susciter leur intérêt pour les cours dans un climat de travail respectueux de chacun et de détecter les fragilités individuelles,
- Les étudiants sont invités à réagir pendant le cours et les enseignantes s'appliquent à décrypter les signes de compréhension et d'interrogations sur lesquels elles s'appuient pour ajuster son déroulement,
- Habituées à énoncer les consignes à l'oral puis devoir les répéter plusieurs fois, certaines enseignantes ont compris que les doubler par un texte écrit au tableau ou projeté sur une diapo diminue leur charge cognitive et tranquillisent les étudiants,
- L'outil numériques est diversement maitrisé et utilisé par les enseignantes, chacune s'en saisissant à la mesure de ses besoins et de son aisance. Le diaporama est majoritairement utilisé avec quelques améliorations souhaitables quant à son accessibilité visuelle,
- La temporalité des cours et des activités qui s'y intègrent ne sont pas systématiquement annoncés pour conserver une flexibilité organisationnelle face aux rétroactions des étudiants. Cependant, certaines enseignantes s'efforcent de mieux cadrer le déroulement du cours et reconnaissent le bien-fondé de cette pratique,
- Les bonnes pratiques individuelles se diffusent dans la communauté enseignante en fonction des bénéfices qu'elles procurent aux étudiants et au déroulement du cours.

Posture éthique

- Les enseignantes manifestent une éthique professionnelle tant dans leurs récits que leurs actes en situation. Cette éthique ne recouvre toutefois probablement pas, individuellement, les mêmes conceptions ni les mêmes expressions de pratiques qu'il conviendrait de clarifier collectivement,
- La valeur du diplôme est défendue par les enseignantes et l'écart entre leur perception du travail des étudiants, pour une partie d'entre eux, et les résultats des examens académiques les questionne,
- Sans connaitre le concept qui provient des recherches en éducation en contexte scolaire, les enseignantes pratiquent la dévolution pédagogique lorsqu'elles proposent aux étudiants de devenir acteurs de leurs apprentissages et d'engager leur responsabilité intellectuelle dans cette construction.

Notre troisième question de recherche interrogeant la réflexivité des enseignants sur leur activité trouve quelques réponses lorsqu'ils s'expriment sur les écarts qu'ils constatent entre leurs ambitions, leurs actions et les résultats qu'ils perçoivent chez les étudiants. Cette conscience d'un hiatus qu'ils ne savent pas nommer, faute de concept approprié à leur

disposition, sera à approfondir, lors de futures recherches, à travers les situations individuelles de travail et les problématiques collectives qui nous seront proposées.

Les améliorations que les enseignants souhaitent apporter à leur cours (notre quatrième question de recherche) est explicite dans la manifestation de leurs motivations à faire évoluer leurs cours avec davantage de processus organisationnel, et leur aspiration à expérimenter des innovations pédagogiques ajustables à leurs objectifs et à leurs contraintes, possiblement déjà testées par des collègues. Il nous semble cependant nécessaire de renouveler des temps de discussions entre pairs sur les pratiques pédagogiques pour satisfaire ces demandes, un processus qui se rapproche ainsi de temps de partages de pratiques durant lesquels chacun prend, donne, réfléchit, se projette et, partant, développe ses compétences en conscience.

Modélisation des processus

Les réponses aux quatre questions de recherche nous permettent de clarifier les processus en action au sein de l'activité enseignante explorée par notre recherche. Nous en proposons une modélisation en nous appuyant sur le schéma de De Ketele (2010), présenté au chapitre 8 de la partie 1, et en tentant de correspondre aux caractéristiques de la dernière étape de l'analyse par théorisation ancrée, à savoir « *reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc*. » (Paillé, 1994).

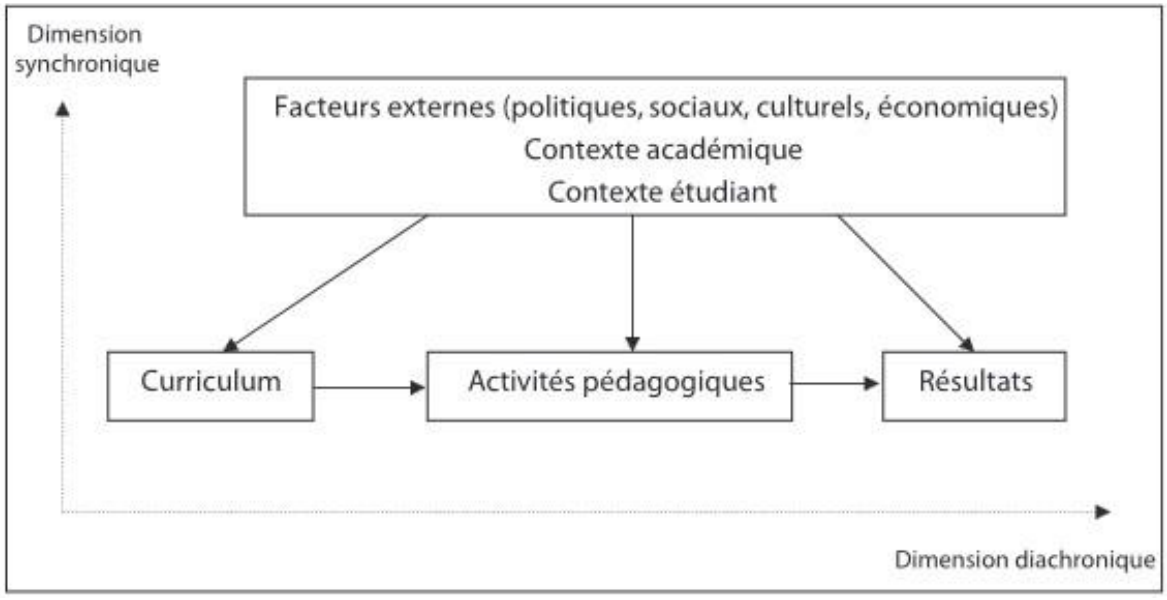


Figure n° 10 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples (De Ketele, 2010)

L'activité d'enseignement des enseignants du cycle de licence de la FACEF s'inscrit dans un contexte institutionnel spécifique (*le contexte académique*), celui de l'Institut Catholique de Paris, qui promeut l'éducation intégrale de l'étudiant. Dans sa charte présentant la communauté éducative inclusive, la FACEF pose en sus la question « *de la place et du rôle de chacun pour bâtir une communauté de vie, de valeurs, de travail, d'études et de recherches* » tout en favorisant le bien-vivre ensemble et la réussite de chacun vers son excellence. Parmi les *facteurs externes*, l'ouverture de cycles de licence sur deux nouveaux campus augmente significativement le nombre d'étudiants de la FACEF et la direction met en place l'organisation administrative adéquate pour répondre à cette évolution. La réforme du recrutement et de la formation initiales des professeurs impose également des modifications notables sur la configuration du parcours d'études qui se resserre autour de matières davantage professionnalisantes.

Le *contexte étudiant* évolue depuis que la première année de licence de la FACEF est accessible via la plateforme Parcoursup. Les profils des étudiants se sont diversifiés et les attendus mentionnés sur les documents d'inscription tiennent compte de la diversité des parcours scolaires antérieurs. Par ailleurs, il est maintenant connu que les comportements de travail sont davantage versatiles, avec un recours systématique aux ressources numériques dans les recherches d'information et les pratiques d'apprentissage.

Implicitement désignés dans le schéma de De Ketele par les composants de leur métier, les enseignants sont les acteurs essentiels de cette communauté éducative et la pierre angulaire de cette organisation qui reconnait le poids de leur mission, mais semble détenir peu de connaissance sur l'ampleur, la densité et les tensions liées à cette charge. Notre recherche explore cette dimension de la pédagogie universitaire et identifie les processus en jeu de l'activité des enseignants dans le cadre de leurs cours dispensés en présentiel afin d'en dévoiler les composants dans les dimensions synchronique et diachronique, cette dernière étant réalisée dans le cadre d'accompagnements individuels. Au fil du déroulement de notre recherche et de la collecte des données empiriques réalisées sur les trois années, nos analyses successives nous conduisent à clarifier des phénomènes imbriqués dans des processus complexes en appui sur des principes organisateurs, combinaison que nous exposons ci-dessous :

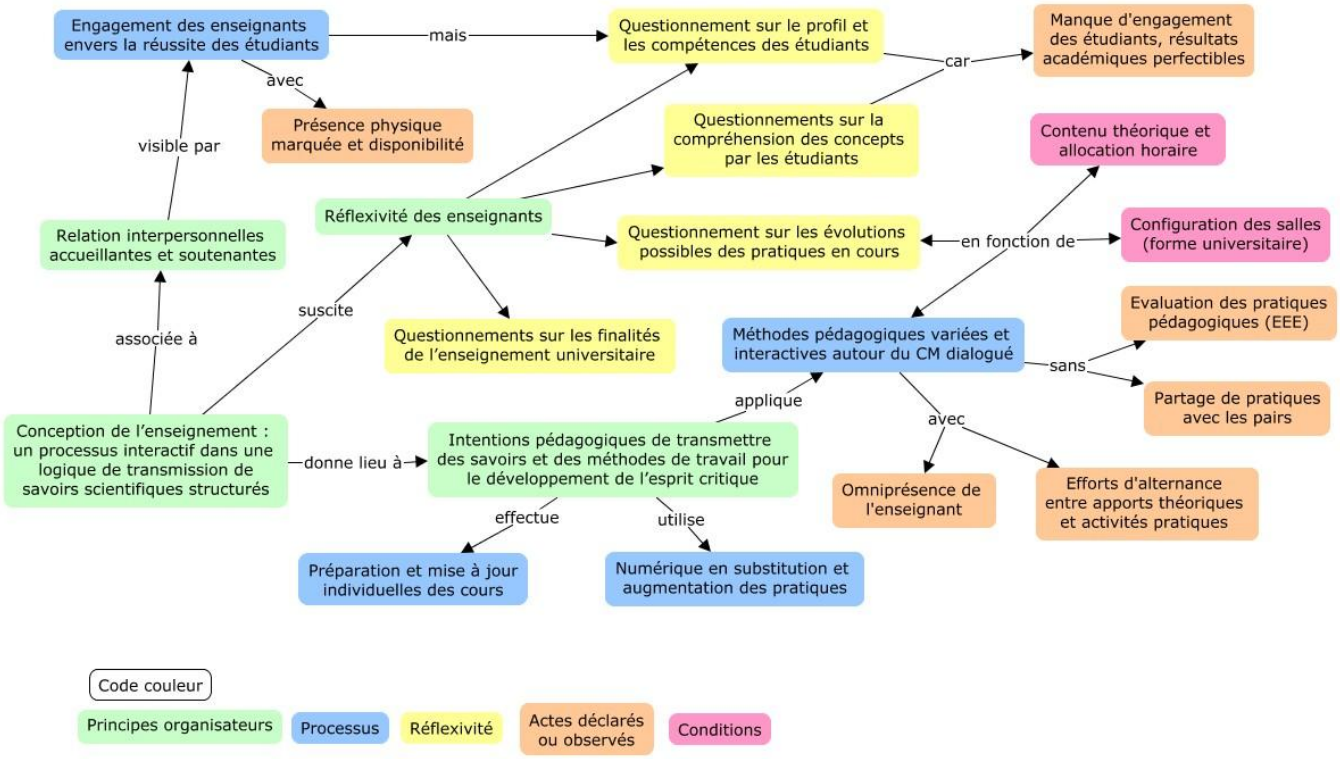


Figure n° 11 : modélisation de l'activité des enseignants du cycle de licence de la FACEF

Dans la partie suivante, nous interprétons et discutons ces résultats à la lumière de la littérature scientifique et chercherons à répondre à **notre cinquième question de recherche qui interroge l'ingénierie de cours à envisager pour incorporer des grains pédagogiques issus de la CUA (Conception Universelle de l'Apprentissage).**

PARTIE 4 – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

L'interprétation et la discussion des résultats comprend sept chapitres. Nous prenons appui sur les résultats et leur analyse pour réinterroger les thèmes qui émergent de notre recherche sur la pédagogie universitaire des enseignants du cycle de licence de la FACEF et envisager des prolongements conceptuels et pratiques. Dans le chapitre 15, nous commençons par aborder les pratiques pédagogiques des enseignants, lesquelles révèlent une complexité à investiguer avec les intéressés. Nous traitons ensuite, dans le chapitre 16, des postures adoptées par les enseignants qu'il est souhaitable de questionner, tant cette prise de conscience est essentielle pour la compréhension de l'apprentissage des étudiants. Il nous importe de développer, dans le chapitre 17, l'intérêt du déplacement des enseignants centrés sur la transmission des contenus vers la facilitation des apprentissages afin de favoriser l'engagement et l'inclusion du plus grand nombre d'étudiants. Le chapitre 18 s'attache à examiner les conditions d'un environnement institutionnel favorable au développement pédagogique des enseignants. Les chapitres 19 et 20 abordent l'accompagnement que nous promouvons pour notre recherche, avec ses effets constatés sur les enseignantes accompagnées, puis l'examen de la démarche du Scholarship of Teaching and Learning que nous estimons utile à déployer pour soutenir le mouvement réflexif des enseignants. Le chapitre 21 expose l'intérêt, les limites et les perspectives que nous distinguons dans cette recherche.

CHAPITRE 15 – LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS RÉVÉLATRICES DE LEUR STYLE ET DE LEUR CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT

Dans le chapitre 2 de la partie 1, nous examinons l'histoire universitaire, l'introduction du concept de pédagogie dans les représentations des enseignants ainsi que la signification des modèles, méthodes et pratiques pédagogiques qu'ils mobilisent. Qu'ils soient abordés sous l'angle de l'enseignement ou de l'apprentissage, quelques modèles sont repérables dans les méthodes déployées par les enseignants du cycle de licence collaborant à notre recherche. Encadrées par les deux catégories administratives de cours définies par l'ICP, à savoir le « cours magistral » (CM) et les « travaux dirigés » (TD), leurs méthodes s'inscrivent dans le continuum précédemment mentionné, cherchant à concilier l'atteinte des objectifs académiques et l'éveil de l'intérêt des étudiants. Nous nous sommes précisément intéressées au CM qui peut rassembler une centaine d'étudiants. En raison de son caractère non obligatoire, nous relevons, lors de nos observations, que la promotion n'est pas au complet. Outre quelques étudiants cumulant études et emplois, les enseignants nous indiquent que certains étudiants ne se présentent jamais aux CM, s'étonnant même de leurs capacités à réussir leurs études dans de telles conditions. Les enseignants se questionnent également sur les actions à mener pour les conquérir, encourager leur persévérance et les aider à réussir, persuadés que la participation aux cours est la condition d'un apprentissage de qualité. Lors de nos observations, nous constatons que les méthodes pédagogiques mises en œuvre relèvent majoritairement du modèle transmissif, la plupart du temps en un exposé dialogué durant lequel l'enseignant sollicite l'attention des étudiants par ses explications et ses questions sur ce qu'ils comprennent et les liens qu'ils peuvent faire avec d'autres apports du cours. Selon Romainville (2024), « *l'exposé magistral, certes soutenu par des supports tels que l'écriture au tableau ou l'usage de logiciels de présentation de type PowerPoint, reste la méthode d'enseignement prédominante au sein des classes de l'enseignement supérieur* » et « *suppose qu'il est possible que des étudiants acquièrent des connaissances en écoutant leur énonciation claire et structurée, réalisée par un expert ; autrement dit, qu'il est envisageable de transmettre des connaissances par leur seule formalisation orale* ». L'auteur précise que l'exposé magistral « *ne requiert, de plus, aucune ingénierie didactique sophistiquée ; il faut juste veiller à assurer à l'exposé des qualités de clarté et de structuration et à le réaliser avec enthousiasme* » et ajoute que « *son excellent rapport didactique coût-efficacité* » participe hautement à sa persistance.

Elaborée à partir d'une étude réalisée sur les cours magistraux, Barry (2018) établit une typologie des styles d'enseignement en cours magistral et en repère trois qu'elle définit ainsi :

Le style *académique* : avec une faible mobilité du corps (assis ou debout) et une éloquence neutre, l'enseignant transmet un certain nombre de connaissances par une succession de dates, de faits historiques, d'auteurs, d'expériences scientifiques passées, etc. Le cours est factuel, structuré avec un plan linéaire. L'enseignant sollicite très peu les interactions avec les étudiants, lesquels sont affairés à prendre des notes et posent peu de questions.

Le style *métis* : soutenu par un plan structuré et linéaire guidant un cours factuel, l'enseignant prévoit des interactions avec les étudiants qui peuvent, soit ne pas y répondre, soit les exploiter d'une manière non prévue. Ce style associe préparation minutieuse et adaptabilité, expressivité de l'éloquence, richesse des interactions et rigueur de leur recadrage en situation.

Le style *dévoluant* : dans une logique didactique conceptuelle, des supports libres, une structure arborescente, une ouverture large aux interactions et une éloquence théâtralisée, l'enseignant, à l'image d'un comédien capable d'improviser sur la base d'un texte qu'il maîtrise bien, interroge souvent les étudiants, sollicite leur compréhension, répond à de nombreuses questions, et adapte le cours selon la situation. Ce style de cours, fortement interactif, donne presque l'impression d'une pensée en train de se construire, parfois sur le mode de la discussion.

Barry (2018) révèle ainsi le caractère hétérogène du cours magistral, coloré par ailleurs par la didactique propre à la discipline enseignée et la diversité des pratiques pédagogiques inhérentes à la personnalité des enseignants. Selon Duguet (2024) « *le cours magistral se caractérise finalement par différentes formes de magistralité qui tendent de moins en moins à référer à un modèle pédagogique purement transmissif. Il implique désormais une réelle prise en compte de l'auditoire et une hétérogénéité de pratiques pour retenir l'attention de celui-ci* ».

En croisant les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants et celles observées durant les cours, nous constatons que leur style d'enseignement en cours magistral relève du style *métis*, auquel chaque enseignant imprime sa couleur personnelle. Par ailleurs, les recherches indiquent que la conception de l'enseignement, qui sous-tend le travail enseignant, influence les pratiques qu'ils mettent en œuvre dans leurs cours (Frenay, 2006). La question de la conception de l'enseignement n'ayant pas été explicitement posée lors des différentes prises de données empiriques, nous nous référons au continuum allant d'une conception de la pédagogie magisto-centrée à puero-centrée présentée dans le chapitre 2 de la partie 1. En examinant précisément leurs pratiques déclarées et l'observation des cours, nous pouvons ainsi identifier que la conception des enseignants du cycle de licence, et plus précisément celle des enseignantes accompagnées, se situe entre ces deux pôles opposés, à savoir un processus interactif dans une logique de transmission de savoirs scientifiques structurés. Ils s'appuient sur leurs années d'expérience de l'enseignement pour adapter leur cours au contexte

d'enseignement, mais Demougeot-Lebe & Emorine (2025) notent toutefois que « *les enseignants sont tiraillés entre le maintien de l'enseignement magistral traditionnel et une autre forme qu'ils connaissent et maîtrisent mal et dont ils ignorent souvent ce qu'elles permettent en termes de gains d'apprentissage pour les étudiants* ». Ainsi, sans être affirmatifs, ils n'ignorent pas que « *les recherches récentes en psychologie de l'apprentissage montrent que pour favoriser un apprentissage en profondeur, il est plutôt nécessaire d'amener les étudiants à réfléchir aux éléments présentés par l'intermédiaire de mises en situation, d'exercices, de discussions, d'études de cas, de résolution de problèmes et de travaux individuels ou de groupe* » (Berthiaume & Rege-Colet, 2013) mais ne disposent ni des connaissances ni des ressources ou du soutien nécessaires pour explorer et comprendre, point par point, ce que cela signifie et comment ils pourraient concrètement s'en saisir.

Avoir potentiellement identifié la conception de l'enseignement des enseignants nous conduit à estimer qu'il serait pertinent de prolonger notre recherche par un travail introspectif avec les enseignantes accompagnées et d'autres enseignants intéressés, afin qu'ils identifient leur propre conception de l'enseignement, comprennent les composants qui soutiennent leurs représentations et leurs activités pédagogiques et envisagent les étapes de leur développement pédagogique. Ce processus de conscientisation et de projection vise à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) en leur permettant de substituer des réflexions personnelles, parfois confuses, sur la pédagogie par des raisonnements structurés et scientifiquement étayés. « *L'analyse de pratiques, la réflexion, la prise de conscience de ses propres conceptions et la mise en œuvre de changements dans ses propres pratiques pédagogiques (…) : quand ces processus deviennent explicites et formalisés, ils peuvent constituer la première étape d'un processus de construction et de développement professionnel en tant qu'enseignant universitaire* (…) *Cette première phase s'appuie sur la volonté de l'enseignant de développer ses connaissances à propos de son enseignement* » (Raucent & Vander Borght, 2006).

CHAPITRE 16 – LES POSTURES DES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES ET L'ADAPTATION DES ÉTUDIANTS

Les conceptions de l'enseignement, exposées au chapitre 2 de la partie 1, et les styles d'enseignement observés durant les cours magistraux, principalement le style *métis*, nous conduisent à aborder les postures des enseignantes accompagnées, détectées durant les observations de cours.

Dans l'introduction des études de cas (chapitre 14 de la partie 3), nous exposons la typologie des postures enseignantes établie par Bucheton & Soulé (2009), résultat de nombreuses observations dans l'environnement scolaire, qui contribuent à l'explicitation de l'agir enseignant face à un groupe d'élèves. En premier lieu, les auteurs reprennent leur définition de la posture de l'élève comme étant « *un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton 1999, 2006 dans Bucheton & Soulé, 2009)* ». À partir des postures d'élèves qu'ils considèrent comme tributaires du jeu de postures de l'enseignant, les auteurs mènent des recherches sur celui-ci et en déduisent la typologie des postures enseignantes. Celles-ci se retrouvent ainsi convoquées dans notre recherche pour identifier l'agir professionnel des enseignants universitaires en situation de cours mais également pour explorer la manière dont les cours sont pensés à partir de la commande institutionnelle.

La préparation d'un cours de deux heures s'inscrit dans l'ensemble de la thématique abordée et les enseignants doivent composer avec les contraintes posées par le format et le public. En CM, même dialogué, les postures majoritairement observées sont celles de l'enseignement et du contrôle dont nous rappelons ci-dessous les caractéristiques.

Dans un premier temps, nous abordons la posture de l'enseignement, laquelle est visible lorsque « *l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant* » (Bucheton & Soulé, 2009). L'observation des enseignantes montre qu'elles proposent l'essentiel des savoirs liés à l'objet du cours en s'appuyant sur des sources académiques dont elles indiquent généralement les références bibliographiques aux étudiants. Elles les incitent régulièrement à compléter leur apprentissage par la consultation de ressources systématiquement mises à disposition dans Moodle. Cette démarche engage les étudiants dans une posture de responsabilité, en les amenant à ne pas se limiter aux contenus

présentés dans le cours mais à approfondir et enrichir les informations qu'ils reçoivent. Nous notons cependant que le manque de motivation à s'emparer de ces compléments est relevé par les enseignantes qui déplorent des stratégies d'études visant principalement à obtenir des notes suffisantes aux examens de fin de semestre pour le valider. Nous estimons que la prépondérance de la posture de l'enseignement limite l'engagement cognitif des étudiants dans les activités, lesquels demeurent, pour la plupart, relativement passifs face à l'effort nécessaire à l'appropriation des concepts.

Les observations soulignent par ailleurs la difficulté rencontrée par les enseignantes à planifier la succession des activités pédagogiques qui tient compte des capacités d'attention et de persévérance des étudiants. Par manque de connaissance dans ce domaine cognitif spécifique et de références scientifiques sur lesquelles s'appuyer, elles conçoivent la progression du cours selon leurs propres représentations de ce qui semble le plus approprié, sans envisager que cette organisation puisse ne pas convenir aux étudiants, à tout le moins, pas à tous. De plus, la transition entre les activités n'est pas systématiquement explicitée afin que les étudiants soient synchronisés avec l'enseignante et sa logique de progression. La posture de contrôle qui consiste en « *un pilotage serré de l'avancée des tâches, où l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie* » (Bucheton & Soulé, 2009) ne peut donc entièrement atteindre son objectif. Dans ce contexte, il apparait pleinement compréhensible que les enseignantes s'interrogent face aux réactions parfois déstabilisantes des étudiants, comme les demandes répétées sur les consignes des activités. Il serait, selon nous, pertinent d'examiner avec précision la communication du plan du cours, censée constituer une boussole pour les étudiants, ainsi que la formulation des transitions entre les différentes activités.

Les postures de formateurs d'enseignants décrites par Le Bouëdec (2007), que nous mentionnons dans le chapitre 4 de la partie 1, concernent également les enseignants du cycle de licence de la FACEF. Dans la mesure où ils dispensent des cours à de futurs éducateurs, ils peuvent être considérés comme des formateurs d'enseignants, même si leur public étudiant se situe au tout début de sa formation. Le Bouëdec précise que « *la compétence d'un formateur exige de lui qu'il soit conscient des postures qu'il adopte à tel ou tel moment, de celle qu'il conviendrait d'adopter à telle phase de la formation, ainsi que des implications psychologiques et éthiques des unes et des autres ; faute de quoi le formateur est, proprement, dans l'im-posture, c'est-à-dire la confusion et la tromperie* ». Nous constatons ici l'incohérence qu'il y a à confier à des enseignants dépourvus de formation pédagogique la charge de préparer de futurs éducateurs. Cette réalité, observée dans de nombreuses institutions universitaires, conduit à la mise en place de dispositifs de soutien et d'accompagnement de la mission d'enseignant, mais n'impose que très rarement la possession d'une qualification attestant un niveau minimal de compétences en enseignement. Cette dernière existe pourtant

aux Pays-Bas où les universités proposent un programme de formation nommé *Basiskwalificatie Onderwijs* (BKO), traduit par *Certificat de base en enseignement*, que les enseignants de toutes les disciplines et d'une dotation horaire minimale doivent obtenir afin de pouvoir enseigner dans les universités néerlandaises. Le programme est déterminé par chacune d'elles, selon un référentiel national de compétences, et le certificat délivré est reconnu par l'ensemble des universités. Le programme est présenté ainsi : « *Accompagner les étudiants, concevoir un cours, évaluer de manière intégrale et dispenser un enseignement « stimulant ». Tels sont les principes fondamentaux de la formation BKO. Mais vous apprenez également à vous connaître et à vous développer en tant qu'enseignant : quelles sont vos convictions professionnelles ? Quel est votre style d'enseignement ? Vous apprenez à concevoir vos cours de manière à ce que vos étudiants s'en souviennent régulièrement tout au long de leur carrière* »[52]. Dans le document rassemblant le référentiel de compétences et les objectifs pédagogiques consulté sur le site Internet de l'université Radboud[53], nous notons que le paragraphe dédié à l'évaluation des apprentissages fait référence à Stiggins (1991) et à « *sa remise en cause de l'idée selon laquelle l'intimidation par l'évaluation conduirait à des écoles plus efficaces pour proposer une vision alternative de l'évaluation pour renforcer la confiance des élèves au service de l'amélioration scolaire » (*Stiggins, 1991*,* trad. personnelle). Les rédacteurs du référentiel du BKO mettent ainsi l'accent sur l'évaluation formative des étudiants, ce que nous nommons *contrôle continu*, davantage que sur l'évaluation sommative par des examens académiques de fin de semestre. Ils invitent ainsi les enseignants à organiser des évaluations permettant de rassembler des preuves fiables des apprentissages, et à utiliser ces preuves pour développer des pratiques pédagogiques efficaces. Conjointement à la qualité des relations que les enseignants peuvent nouer avec eux, l'accompagnement des étudiants s'appuie donc sur des éléments concrets tels que la stimulation cognitive et l'évaluation comme soutien de l'apprentissage. Un juste équilibre entre pratiques pédagogiques vertueuses et relations interpersonnelles de qualité constitue, pour les étudiants, une condition nécessaire à l'atteinte des objectifs de leurs études.

Inspiré par les travaux de Ramsden (2003), Berthiaume fait la synthèse des travaux de recherche sur les postures des enseignants et celles, corrélées, des étudiants. En lien avec sa conception de l'enseignement et sa position sur le continuum, entre le pôle centré sur la matière et celui centré sur les apprentissages, la posture adoptée par l'enseignant et les pratiques d'enseignement qu'il déploie entrainent une adaptation de la posture des étudiants dans leurs pratiques d'apprentissage, en cours et hors les murs. Dans une conférence donnée

[52] Certificat de base en enseignement de l'Université d'Amsterdam : https://vu.nl/nl/onderwijs/meer-over/basiskwalificatie-onderwijs, traduction via www.deepl.com
[53] Certificat de base en enseignant de l'université Radboud https://www.ru.nl/medewerkers/docenten/docentontwikkeling/basis-kwalificatie-onderwijs-bko

à l'université d'Artois en 2014[54], Berthiaume utilise la métaphore de l'apprentissage de la conduite d'un véhicule (de 26:15 à 26:55). « *Imaginez que pendant vos 20 heures de pratique, on vous laisse dans le siège du passager et là, l'instructeur vous dit : alors regardez bien comment je m'y prends pour doubler une voiture, d'abord je mets le clignotant, ensuite je regarde à gauche, j'accélère, et là, voilà je me recale, je reviens à droite. Pendant 20 heures. À la fin des 20 heures, est-ce que vous savez conduire une voiture ? Probablement pas. À quel moment est-ce qu'on place nos étudiants dans le siège du conducteur dans nos cours ? La plupart du temps, on les laisse dans le siège du passager et après on arrive à l'examen, on dit : mais vous avez vu comme ils sont nuls, ils ne savent pas faire* ». Dans les CM, Berthiaume plaide pour l'organisation d'activités qui, à la mesure de ce que l'enseignant peut gérer dans son contexte, placent les étudiants en posture de réflexion active individuelle, en binôme ou en petits groupes, pour ainsi les aider à entrer dans un mode d'engagement cognitif actif. Ce dernier les entraine, conséquemment, vers un apprentissage non plus superficiel ou stratégique (uniquement pour valider le semestre) mais davantage en profondeur, centré vers l'intégration des connaissances (Prosser & Trigwell, 1999). Ces auteurs ont étudié le lien entre l'approche de l'enseignement déclarée par l'enseignant et l'approche d'apprentissage déclarée par les élèves de sa classe. Les résultats montrent que le continuum de l'approche de l'apprentissage, entre le pôle de l'apprentissage en surface et celui de l'apprentissage en profondeur, se calque sur celui de la conception de l'enseignement, allant du pôle centré sur la matière à celui centré sur les apprentissages. Berthiaume (2012) en propose une synthèse dans son diaporama projeté lors d'une conférence à l'Université de Poitiers[55].

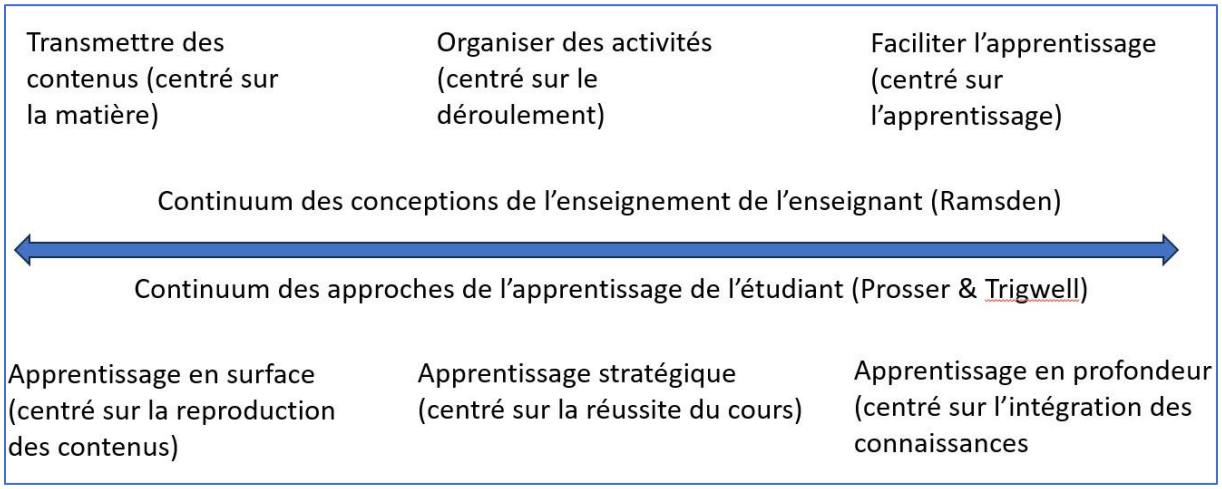


Figure n° 12 : modèles théoriques relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage

[54] https://artoistv.univ-artois.fr/innovation-pedagogique/video/0039-denis-berthiaume-pourquoi-et-comment-rendre-actifs-les-etudiants-en-petits-et-grands-groupes/

[55] https://uptv.univ-poitiers.fr/program/pourquoi-et-comment-enseigner-de-facon-interactive-en-amphi/video/3067/pourquoi-et-comment-enseigner-de-facon-interactive-en-amphi/index.html

Le principe de continuum retient notre attention car, au sein d'une même séance de cours tout autant que d'un cours à l'autre, les enseignantes proposent aux étudiants des expériences et des situations d'apprentissage variées. Elle se déplacent ainsi sur le continuum des conceptions de l'enseignement, entre apports de contenus conceptuels (transmission des savoirs) et mise en activité individuelle et collective des étudiants (faciliter les apprentissages). Conséquemment, les étudiants modifient leur posture d'apprentissage en fonction des attentes des enseignantes. Les observations de cours peuvent ainsi nous renseigner ainsi sur le comportements des étudiants qui se déplacent sur le continuum des approches de l'apprentissage, entre écoute et prise de notes des contenus conceptuels (pour les reproduire correctement) et participation aux activités individuelles et collectives, notamment des recherches et des échanges en petits groupes (appropriation des concepts et réflexion critique) incluant, entre les deux pôles, un comportement visant la conformité aux critères d'évaluation (stratégie de réussite aux examens).

Dans le prolongement des recherches présentées par Berthiaume, nous nous intéressons à celles de Chi & Wylie (2014), qui abordent l'interaction enseignant-étudiant selon un angle singulier. Ils étudient les modes d'engagement cognitif, observables et déclarés, des étudiants afin de déterminer leur progressivité en termes d'apprentissage et d'y adjoindre des activités à déployer par les enseignants.

À travers ce modèle nommé « ICAP », les autrices proposent un continuum de quatre modes d'engagement cognitifs graduellement hiérarchisés selon l'engagement cognitif concerné (interactif > constructif > actif > passif) ainsi que leurs comportements associés qui « *se distinguent et se définissent sur le plan opérationnel par les activités que les élèves sont invités à réaliser, qui peuvent souvent être observées de manière manifeste, ainsi que par les produits que les élèves sont invités à réaliser* » (Chi & al., 2018, trad. personnelle). Ces comportements significatifs (leur mesure demeurant néanmoins imparfaite) reflètent des processus cognitifs sous-jacents que les élèves mettent en œuvre durant les cours, identifiés comme le stockage, l'activation, la liaison et l'inférence. Elles font en effet l'hypothèse que « *l'engagement est le processus d'interaction avec l'enseignement ou le matériel pédagogique* » et que « *la question est de savoir quels processus cognitifs se produisent dans le cadre d'activités pratiques par rapport à d'autres types d'activités intellectuelles* ». La littérature scientifique ayant établie l'interdépendance réciproque des activités d'enseignement et d'apprentissage, Chi et son équipe poursuivent leurs recherches et, dans un article de 2018, les chercheurs présentent un projet quinquennal ambitieux et atypique dans ses méthodes, ayant pour objet de « *traduire l'ICAP en une théorie de l'enseignement à l'aide de cinq mesures successives : (a) la compréhension de l'ICAP par les enseignants après avoir suivi un module en ligne, (b) leur réussite dans la conception de plans de cours utilisant différents modes ICAP, (c) la fidélité de*

la mise en œuvre en classe par les enseignants, (d) les modes de comportement adoptés par les élèves, et (e) les résultats d'apprentissage des élèves ». Les résultats du projet ne satisfont pas toutes les attentes des chercheurs. Ces derniers témoignent, notamment, de la difficulté des enseignants à mettre en œuvre les changements ou le comportement souhaité dans le mode ICAP en temps réel, en lien avec de fausses croyances pédagogiques sur la perte de contrôle lors d'activités interactives. Les chercheurs reconnaissent, par ailleurs, que le processus du projet était très descendant, et qu'il aurait été nécessaire d'intégrer un partenariat avec les enseignants plus tôt dans le cycle de recherche, afin d'anticiper les obstacles conceptuels et pratiques. Ils concluent, cependant, qu'en dépit des résultats mitigés dans la conception d'activités constructives et interactives par les enseignants, le gain d'apprentissage des élèves est réel par rapport aux activités actives et *a fortiori* passives.

Le tableau ci-dessous présente des exemples d'activités, des processus cognitifs et des résultats d'apprentissage par mode d'engagement :

Modes d'engagement selon le modèle ICAP (Interactif, Constructif, Actif et Passif)				
Quatre modes d'engagement selon le modèle ICAP de Chi et Wylie (2014)				
	Réception PASSIVE	**Manipulation ACTIVE**	**Production CONSTRUCTIVE**	**Dialogue INTERACTIF**
Exemples d'activités				
Ecouter un cours	Écouter sans rien faire d'autre que d'écouter l'enseignant	Répéter, copier les étapes d'un processus, d'une solution	Réfléchir à voix haute, réaliser un schéma, une carte mentale, poser des questions	Défendre et argumenter une position (en binôme ou en petit groupe)
Lire un texte	Lire un texte silencieursement sans faire quoi que ce soit d'autre	Surligner des mots-clés, résumer des passages	S'expliquer à soi-même, faire des liens entre les passages du texte, représenter visuellement l'information	Poser et répondre à des questions de compréhension avec un pair
Regarder une vidéo	Regarder la vidéo sans rien faire d'autre	Interagir avec la vidéo : faire pause, avancer, reculer	Expliquer les concepts de la vidéo, comparer avec d'autres sources/ses connaissances antérieures	Débattre avec des pairs, discuter des similarités et différences avec d'autres cours
Apprentissages réalisés				
	Acquisition et rappel de nouvelles connaissances isolées	Renforcement/ enrichissement des schémas cognitifs existants et application des connaissances dans des contextes connus	Transformation des schémas existants et création de nouveaux schémas. Transfert des connaissances à un nouveau contexte	Création de nouvelles connaissances et invention de nouvelles idées dépassant la matière enseignée

Chi, M. T. et Wylie, R. (2014) The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. Education Psychologis, 49(4), 219-243, https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Tableau n° 38 : exemples d'activités d'apprentissage par mode d'engagement (traduit et adapté de Chi & Wylie, 2014)

Pour notre part, nous estimons, qu'en CM, les enseignants ne se limitent pas à la transmission de contenu, et qu'ils choisissent de proposer des activités variées afin de susciter l'engagement des étudiants. Observées en cours, certaines pratiques pédagogiques des enseignantes se retrouvent dans le tableau de Chi & Wylie, traduisant les compétences de ces dernières à adapter leurs méthodes en conscience de leur liberté pédagogique. Au-delà d'interagir avec

les étudiants, elles leur proposent des activités entre pairs mobilisant réflexion, dialogue, confrontation, production ou encore métacognition, activités issues de leur histoire personnelle avec l'enseignement – vécu, expérience, documentation, expérimentation, discussion - et qu'elles considèrent comme devenues indispensables dans leur répertoire pédagogique. Ces pratiques peuvent faire l'objet d'une analyse réflexive quant à leurs effets sur les processus cognitifs sous-jacents des étudiants, précédemment répertoriés comme le stockage, l'activation, la liaison et l'inférence. D'autres taxonomies seraient opérantes pour assoir cette analyse réflexive, comme celle de Bloom (1956) revue par Anderson & Krathwohl (2001), de Marzano & Kendall (2007) ou encore de Merrill (2006). L'efficacité de ces taxonomies dépend de leur adaptation aux objectifs spécifiques des formations, de la formation des enseignants et de l'alignement avec les besoins des apprenants, assurant ainsi une expérience éducative holistique et efficace. En tant qu'objets d'une recherche à prolonger, ces mesures seraient susceptibles de révéler, de manière plus tangible, les changements à encourager dans les pratiques pédagogiques et, par ricochet, dans la posture des enseignants. Nous rejoignons ainsi Lameul (2008) pour qui la posture est « *la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification* ». Souscrivant aux hypothèses de Lameul que 1. l'intégration d'une innovation peut avoir une influence sur l'évolution de la posture et 2. l'influence de la posture sur l'environnement existe également de manière cyclique, il nous semble que l'interaction des conceptions de l'enseignement des enseignants avec les approches d'apprentissage des étudiants mérite une attention spécifique de la part de l'institution universitaire.

CHAPITRE 17 – DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À ORIENTER VERS UNE CONCEPTION PÉDO-CENTRÉE DE L'ENSEIGNEMENT POUR FAVORISER L'INCLUSION DES ÉTUDIANTS

En dépit d'un contexte institutionnel distant de leurs souhaits d'innovation, les enseignantes accompagnées ne renoncent pas à rester vigilantes et réflexives sur leurs pratiques pédagogiques. Elles indiquent ainsi être attentives à détecter les possibles difficultés des étudiants, dans leurs études ou même, parfois, dans leur histoire de vie personnelle, afin d'ajuster les activités pédagogiques. Cette préoccupation est partagée par la direction du cycle de licence, ainsi que la référente handicap qui porte la responsabilité des aménagements spécifiques pour les étudiants en situation de handicap. Cependant, certains comportements relèvent moins d'un handicap que d'un manque de confiance en ses compétences. Ainsi, les étudiants exprimant une réticence à s'exprimer devant le groupe entier lors de la restitution d'un travail personnel peuvent se voir proposer de le présenter en groupe restreint ou seulement face à l'enseignant. L'attention personnalisée des enseignants et leur sollicitude envers l'ensemble du groupe, généralement ressenties par les étudiants comme une marque de soutien et d'encouragement dans leur parcours d'études, rejoint ainsi, à titre individuel, la visée de la Communauté Éducative Inclusive de la FACEF en faveur d'un « *accompagnement diversifié adapté aux besoins de chacun* ». Cet accompagnement diversifié et personnalisé, selon nous, insuffisant en l'état pour atteindre les objectifs d'inclusion, peut être enrichi d'une approche pédagogique davantage structurée et s'appuyant sur des méthodes éprouvées pour lever les obstacles à l'apprentissage et favoriser l'accès des étudiants aux objets de travail. Sur le continuum de la conception de l'enseignement, cette perspective requiert de progressivement glisser d'une conception de la transmission de contenus, centrée sur la matière, vers une conception centrée sur l'apprentissage des étudiants.

Repéré en CM chez les enseignants qui conjuguent apports de concepts et mises en activités individuelles et collectives des étudiants, leur style *métis* (Barry, 2018) exprime ainsi une conception de l'enseignement se situant entre les deux pôles, en un processus interactif dans une logique de transmission de savoirs scientifiques structurés. Le déroulement du cours mobilise ainsi leur attention tout autant que la compréhension des étudiants et la sollicitation de ces derniers pour s'en assurer. Nous estimons que, tout comme les modifications mineures dans l'organisation et l'animation de leurs cours déjà opérées et considérées comme bénéfiques, quelques compléments méthodologiques et techniques, issus des travaux de chercheurs en pédagogie universitaire et diffusés via les Services Universitaires de Pédagogie, contribueraient à davantage renforcer leur objectif de diminuer les obstacles d'apprentissage et, vraisemblablement, d'en constater les effets sur les étudiants. Nous restons prudentes sur

ce point car l'évaluation de la transformation de l'enseignement universitaire destinée à « *renforcer l'impact de l'enseignement et de la formation en recherchant plus de pertinence, plus d'efficience et plus d'efficacité dans les actions que nous menons* » (Parmentier, 2025) reste complexe à mener, compte tenu de la multitude de variables à prendre en compte et de la réticence des enseignants à participer à des évaluations de l'enseignement par les étudiants (Dejean, 2006). Il n'en demeure pas moins qu'amorcer des actions soutenant l'engagement des enseignants dans leur réflexivité et le développement de leurs compétences pédagogiques reste un levier prometteur pour améliorer la formation et l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études. Car, comme le souligne Parmentier (2025), « *en matière d'accueil, d'information et d'accompagnement des étudiants, les demandes adressées à l'institution sont aujourd'hui de plus en plus larges et diversifiées, et l'ambition d'y répondre semble même irréalisable, si elle est comprise comme l'obligation de donner une réponse satisfaisante à toute demande individuelle* ».

Nous en venons donc à évoquer une démarche inclusive au sens large, c'est-à-dire destinée, non seulement, à accueillir la singularité au niveau relationnel, mais également à lui accorder des opportunités d'expression davantage diversifiées. Cette démarche demande une anticipation de l'enseignant au moment où il pense l'architecture de son cours, soit dans l'élaboration d'un nouveau cours, soit dans la rénovation profonde d'un cours existant. The Universal Design of Learning (UDL) traduit par la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) propose donc, dès la conception du cours, d'évacuer la logique actuelle qui aborde l'inclusion de manière cloisonnée et individuelle à chaque étudiant, et de remplacer ce processus par une réflexion initiale globale visant à repérer et à abaisser, autant que possible, les obstacles à l'apprentissage pour tous les étudiants, en maintenant les mêmes objectifs pédagogiques. « *La CUA s'inspire de la conception universelle (universal design) mise au point en architecture, qui propose de s'assurer dès la conception qu'un lieu ou un équipement sera accessible à tous* » (Cavenaghi & Senécal, 2017). Ainsi, un escalier *accessible* est prévu, dès sa conception, d'être bâti avec une rampe pour les personnes à mobilité réduite, et comporte des dalles podotactiles, des nez de marche antidérapants, des contre-marches contrastées ainsi qu'une main courante ergonomique. Une telle réalisation diminue un certain nombre d'obstacles physiques et cognitifs et bénéficie ainsi à tous les publics.

En éducation, la CUA s'appuie sur la recherche qui postule que tous les cerveaux humains fonctionnent sensiblement de la même manière, mais que les manières d'apprendre diffèrent, et que les enseignants doivent conséquemment prévoir des stratégies pédagogiques variées et différentiées afin de rejoindre l'ensemble des apprenants et leurs préférences d'apprentissage. Ce faisant, les aides et aménagements précédemment réservés à certains sont proposés à tous les apprenants avec le choix de s'en saisir ou non, les plaçant ainsi sur un

pied d'égalité. « *Ce qui peut être aidant pour un étudiant ayant des troubles d'apprentissage peut aussi l'être pour les autres étudiants* » (Dubé & Senécal, 2009). La diversité des habiletés de tous se substitue à la différence limitante de certains.

Le défi de l'enseignant relève de sa motivation et de sa capacité à examiner les méthodes existantes pour en identifier les appuis possibles vers une conception de séquences d'apprentissage qui proposera de multiples chemins empruntables par les apprenants pour atteindre les objectifs pédagogiques prévus. Tout se joue donc lors de la conception et de la programmation du scénario didactique, lorsque l'enseignant prend en considération la variabilité des préférences d'apprentissage des apprenants. Telles que le tableau « Lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage » élaboré par l'association Center for Applied Special Technologies[56] (CAST) fondée en 1984 par cinq médecins américains, avec l'idée initiale d'utiliser les technologies informatiques naissantes pour aider les élèves souffrant de troubles d'apprentissage, les ressources documentaires en accès libre sont nombreuses afin d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques concrètes de la CUA. Les universités québécoises s'en sont saisies et mettent à disposition sur leur site Internet les témoignages d'enseignants qui expérimentent cette démarche.[57]

Lors de l'observation des cours, nous constatons que les enseignants mettent en œuvre des temps de travail intégrant partiellement la démarche de la CUA, avec notamment des techniques d'animation pédagogique qui diversifient la manière de susciter l'engagement de tous les étudiants et de maintenir leur attention vers les objets du cours. Certaines techniques sont issues de la réflexion et de l'expérimentation des enseignants à partir de leur conception de l'enseignement et de l'expérience d'enseignement accumulée avec les années, comme l'utilisation d'exemples concrets pour expliciter les notions théoriques ou la mise à disposition, en amont du cours, de ressources documentaires variées (texte, vidéo) ; d'autres sont le fruit de nos échanges successifs qu'ils mettent progressivement en œuvre, avec discernement et à petite dose, afin de conserver le contrôle du déroulement et de la gestion du cours. Ainsi, plusieurs enseignantes ont pris conscience de l'importance de compléter l'énonciation orale des consignes de travail avec un support écrit ou d'annoncer le temps imparti d'une activité de groupe. L'évolution des pratiques pédagogiques se ainsi fait « *à bas bruit au sein même des cours via tout d'abord des ajustements individuels ou en très petits collectifs* » (Demougeot-Lebel & Emorine, 2025). Ces « transformations minuscules » (Viaud, 2015, cité par Demougeot-Lebel & Emorine, 2025) ont été réalisées le plus souvent par des « *innovateurs silencieux* » sans soutien et sans formation en pédagogie (Demougeot-Lebel & Emorine, 2025).

[56] www.cast.org

[57] L'approche pédagogique inclusive : https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/approche-pedagogique-inclusive

Avec un accompagnement adéquat, nous estimons que les enseignants pourraient progressivement élaborer des grains pédagogiques peu coûteux en temps de préparation, mais efficaces en termes d'apprentissage de l'ensemble des étudiants. Un grain pédagogique est une unité de contenu associée à une animation maitrisée, correspondant à des objectifs pédagogiques précis, et est conçu selon le principe de l'alignement pédagogique dans lequel les objectifs, les activités et l'évaluation de l'apprentissage réalisé sont cohérents entre eux (Biggs, 1996).

Le groupe de discussion, testé concrètement en tout petit collectif, révèle également le potentiel de réflexion et d'action possibles, dès lors que les enseignants disposent d'un espace pour échanger et confronter leurs pratiques pédagogiques. Les idées d'activité et les retours d'expérience suscitent la curiosité et, probablement chez d'autres enseignants, l'envie de les tester. Des rencontres ultérieures entre pairs débattant de leurs pratiques pédagogiques en valoriseraient les initiatives et faciliteraient leur diffusion au sein de la communauté.

Appliquée sans être explicitement nommée, cette démarche de conception universelle de l'apprentissage ne relève donc pas de l'utopie. Elle exige toutefois d'examiner ses propres pratiques pédagogiques avec lucidité et prudence tout en s'inspirant des expérimentations menées par les pairs. Les conceptions de l'enseignement, les postures adoptées face aux étudiants ainsi que le contexte universitaire posent un cadre dont les contours peuvent être modifiés pour en assouplir les contraintes et ainsi étudier chaque évolution de manière systémique. La systématisation de pratiques concrètes de la CUA et de méthodes d'enseignement accessibles aux enseignants est réalisable sous réserve d'un accompagnement collectif et individuel et de l'implication de l'institution pour mobiliser les acteurs dans un partenariat menant à un changement devenu incontournable.

CHAPITRE 18 – UN ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL CAPACITANT POUR DÉPLOYER LE PROJET FACULTAIRE AUPRÈS DE TOUS LES ACTEURS

À diverses reprises, nous évoquons la formation et l'accompagnement des enseignants afin de soutenir leur volonté de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et de les aider à y parvenir à la mesure de ce que le contexte universitaire leur permet de déployer. Il s'agit alors de réfléchir aux conditions du développement professionnel pédagogique, sans les limiter aux seules compétences professionnelles, mais en intégrant des dimensions de sens et de valeur essentielles aux personnes qui s'engagent sur le chemin du développement (Fernagu, 2018). L'auteure se réfère ainsi à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) qui explore les possibilités « *de se réaliser comme critère d'existence du bien-être et porte son attention sur ce que le milieu fournit pour permettre aux individus d'« être agents de leur propre mouvement* »» (Fernagu-Oudet, 2014, cité par Fernagu 2018). Il y a donc lieu de s'interroger sur la capacité de l'environnement de travail à fournir aux personnes les conditions de leur capabilité, c'est-à-dire leur capacité à convertir des ressources, personnelles, professionnelle ou autres, en libertés réelles d'action. « *Les capacités relèvent d'un savoir-faire quelque-chose, les capabilités du fait d'être en mesure de faire quelque-chose ; elles sont donc un pouvoir d'être et de faire. La capabilité définit, selon cette logique, un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter* » (Zimmermann, 2008, 2011, cité par Fernagu, 2012). Fernagu (2018) résume les capabilités comme « *un « pouvoir d'agir » (Sen, 1992), une « théorie des opportunités » (Bertin, 2005) qui renvoient à un ensemble de possibilités d'agir et de choisir (De Munck & Zimmermann, 2008) qui interagissent et permettent aux individus de se réaliser ».* Pour ce faire, l'environnement doit donc être capacitant, dans le sens où, au-delà de fournir des ressources pour permettre aux personnes d'agir (ou d'apprendre) et d'exercer leur liberté de choix (Fernagu, 2018), il doit également les soutenir dans la mobilisation et l'utilisation de ces ressources (Demougeot-Lebel & Emorine, 2025), favorisant ainsi le développement de nouvelles compétences et connaissances. Les dimensions de la capabilité trouvent ainsi à s'accomplir à travers la motivation et les compétences des personnes, les opportunités de développement proposées par l'environnement, les moyens associés pour y parvenir et les réalisations finales en situation (Fernagu-Oudet, 2012).

Après cette mise en perspective théorique, nous adoptons une approche réaliste pour examiner le contexte institutionnel de l'ICP. Celui-ci est tout entier dédié à la qualité des apprentissages des étudiants. Les bâtiments historiques sont mis en valeur et font régulièrement l'objet d'aménagements et de reconfigurations visant à faciliter les conditions

de travail de l'ensemble de la communauté. Sur le plan éducatif, l'éducation intégrale, déclinaison de *L'humanisme intégral* du philosophe Jacques Maritain, fait l'objet de réflexions au sein de l'Enseignement Catholique en faveur du développement de la personne, en l'occurrence de l'élève et de l'étudiant, et se penche sur la manière dont une structure éducative catholique met concrètement en œuvre son projet éducatif « *où la qualité des relations au sein de la communauté éducative possède en elle- même une vertu éducative*[58] ». À la FACEF, cette attention à la personne, à l'accueil de sa singularité et à l'accompagnement vers son excellence, est exprimée de manière plus résolue encore dans la charte de la Communauté Éducative Inclusive qui s'adresse à l'ensemble de la communauté éducative, « *les enseignants et formateurs, les étudiants et stagiaires, les administratifs et responsables* ». Alors que les efforts semblent concentrés sur l'accueil et l'accompagnement des étudiants vers la recherche de leur excellence, il nous parait intéressant d'envisager conjointement l'excellence de l'enseignement qui y participe grandement. Nous notons toutefois que cette charte est mentionnée par une seule enseignante dans les entretiens individuels, et qu'elle indique ne pas l'associer à des actes spécifiques ou personnalisés dans l'organisation de travail de la FACEF. Il semble manquer le déploiement opérationnel menant à une appropriation individuelle et collective du concept de monde commun où « *chacun participe à une communauté identifiée par sa capacité de recherche et d'agir dans une perspective inclusive* » (charte de la Communauté Educative Inclusive). L'intention d'inclusion et d'excellence, ainsi que sa déclaration, se doivent d'être accompagnées d'actions où tous les acteurs de la FACEF peuvent s'exprimer par rapport à elles et envisager, ensemble, les manières de concrètement s'en saisir.

Dans cette perspective où « *l'accueil doit être une éthique commune, l'accompagnement diversifié doit être adapté aux besoins de chacun* » (charte de la Communauté Educative Inclusive), le soutien des enseignants en faveur de leur développement professionnel constitue un objet de réflexion et de travail dont la FACEF peut se saisir. L'activité pédagogique des enseignants du supérieur et les pratiques pédagogiques qu'ils déploient à l'université est, en effet, devenu un champ de recherche à part entière (De Ketele, 2010) et les résultats des enquêtes et observations attestent que la qualité des apprentissages des étudiants est tributaire de la qualité des enseignements dispensés (Rege Colet & Rovero, 2015). La dimension inclusive du projet facultaire s'applique donc également aux enseignants et à leurs besoins de bénéficier d'un environnement de travail porteur pour le développement de leurs

[58]Entretien de F. Moog : https://enseignement-catholique.fr/pour-une-ecole-qui-promeut-la-personne-humaine/

compétences de recherche et d'enseignement, et de voir valoriser leur mission d'enseignement par d'autres moyens que les performances académiques des étudiants.

Aussi, dans une approche systémique incluant le contexte national qui en conditionne son fonctionnement et son développement (Demougeot-Lebel & Emorine, 2025), nous nous interrogeons sur les ressources organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui seraient disponibles, ou à faire émerger au sein de l'institution, afin que l'environnement soit capacitant et propice à permettre aux enseignants de mener des réflexions et des actions en faveur de leur développement professionnel pédagogique. Car Parmentier (2025) considère qu'« *une pédagogie universitaire pertinente, efficace et efficiente est une pédagogie universitaire qui « fait système » avec tous les leviers susceptibles de soutenir l'engagement de chaque enseignant à devenir pleinement acteur de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université* ». Pour l'auteur, faire système intègre le fait d'être aligné avec les valeurs et les orientations de la politique académique, engage l'ensemble de la communauté à se nourrir des recherches sur la pédagogie universitaire pour faire évoluer ses représentations et ses pratiques, et déploie des moyens humains et matériels soutenables et adaptés aux objectifs visés. Une réflexion institutionnelle au sein des instance de direction de l'ICP nous semble ainsi nécessaire afin de clarifier les enjeux et les ambitions des prochaines années dans ces domaines.

CHAPITRE 19 – LES EFFETS DE NOTRE RECHERCHE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LES ENSEIGNANTS

Réparties sur les trois années, la collecte de données empiriques fait émerger des réflexions, des expérimentations ainsi que la réflexion sur celles-ci effectuées par les enseignants. Certaines d'entre elles sont du fait de l'enseignant, d'autres sont déclenchées par les échanges formels et informels qui se sont déroulés tout au long de l'accompagnement. Dans la partie 3 chapitre 13.4 présentant ce qui émerge du groupe de discussion, nous évoquons la transformation des perspectives des enseignants théorisé par Mezirow du fait de leur rencontre et de leurs échanges avec leurs pairs. Le déroulement chronologique des échanges fait ainsi ressortir l'évolution des points de vue et des ressentis relatifs à certains thèmes de la discussion, et indique que ceux-ci sont mis au travail, considérés sous un autre angle et semblent faire l'objet d'une modification de perspectives.

Dans le champ d'action de l'accompagnement des cinq enseignantes durant les trois années de la recherche, nous invoquons de nouveau la théorie de la transformation de Mezirow, décrit par Duchesne (2010) comme un « *processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage* ». Développée dans les années 1970 aux États-Unis dans le cadre de la formation des adultes, le processus de transformation de perspective a été défini autour de quatre concepts fondamentaux : l'expérience, la réflexion critique, le discours rationnel et l'action, synthétisés ainsi par Moreira (2017) :

1. Rôle de l'expérience

Les expériences composent le cadre de référence qui agit comme un filtre lors de toute interprétation. C'est à travers ces filtres récepteurs que les informations sont transformées en perceptions, connaissances et émotions qui influencent ensuite les actions. C'est en ce sens que l'expérience constitue une des dimensions fondamentales de l'apprentissage. Les transformations de perspectives sont donc toujours initiées par l'expérience. En amont du processus de transformation, Mezirow a identifié un déclencheur (disorienting dilemma = dilemme perturbateur). C'est de ce conflit que nait pour l'individu la nécessité de changer de cadre de référence. Ce dilemme provoque un sentiment négatif chez la personne pour qui le processus de déconstruction et de reconstruction de perspective est une possibilité de résolution du conflit interne.

2. Posture réflexive

L'activité réflexive permet de donner un sens nouveau à l'expérience. La réflexion critique (critical reflection) est placée au centre du processus de l'apprentissage transformateur, car c'est en interrogeant les expériences passées et les habitudes d'anticipation acquises et

intégrées qu'il est possible de faire évoluer les perspectives de sens. La réflexion critique est définie comme l'évaluation critique des idées préconçues. Cette évaluation s'opère à trois niveaux :

• des contenus : en concernant ce que représente l'expérience vécue en soi ;
• du processus : en impliquant de saisir les enjeux de l'expérience (autrement dit, la manière de la comprendre) ;
• des prémisses : en demandant un temps d'arrêt sur les fondements des valeurs et des croyances qui se réfèrent à l'interprétation de l'expérience.

3. Fonction de l'échange

Sans constituer une étape du processus, le discours rationnel (discourse) est pourtant un passage obligé de la transformation. Inspirée du courant socio-constructiviste, la théorie de Mezirow met l'accent sur la place des interactions dans le processus d'apprentissage. Pour pouvoir s'impliquer dans cette démarche discursive de manière concluante, l'apprenant doit avoir certaines garanties. Cette approche est exigeante car elle demande que l'apprenant puisse à la fois avoir la liberté d'exprimer ses opinions mais aussi d'être perméable à celles des autres. Pour ces raisons, le dispositif d'apprentissage et la posture du formateur sont capitaux.

4. Un ancrage dans le concret

Un premier cycle de transformation s'incarne concrètement dans l'action, que ce soit une prise de décision ou un acte concret. Différée ou immédiate, l'action se traduit par une adéquation du comportement ou attitudes des individus dans une voie plus cohérente avec les nouvelles perspectives de sens.

Moreira ajoute que « *la transformation de perspective de sens a lieu à condition qu'il y ait une prise de conscience de l'ancienne perspective et une différenciation avec la nouvelle. Pour que la transformation advienne, l'apprenant doit être intentionnellement engagé dans la démarche. La transformation de perspective a également un caractère irréversible* ».

La transformation de perspective se trouve donc ainsi à l'œuvre, durant les trois années, dans le cheminement des enseignantes, ces dernières rassemblent les conditions de sa réalisation par leur volonté de collaborer activement à notre recherche. Au cours des différents temps d'entretien, elles s'interrogent sur leur démarche pédagogique dans quelques situations précises de cours, et conscientisent qu'il leur est possible de procéder différemment pour atteindre au mieux les objectifs qu'elles visent pour les étudiants. Elles adoptent ainsi une posture réflexive en s'engageant dans cette réflexion critique qui leur permet de mesurer ce qu'elles mettent habituellement en œuvre. En procédant par questionnements successifs dans une posture d'écoute empathique, nous cultivons le dialogue nécessaire à la co-élaboration

d'actions possibles, de méthodes ou d'activités qui s'approchent au plus près de ce qu'elles ont en tête. Dans l'entretien de retour d'expérience, elles témoignent des modifications concrètes qu'elles ont apportées à leur démarche pédagogique, à leurs actions en cours et à venir ainsi que ce qu'elles en ont tiré comme enseignements et bénéfices, tant pour elles que pour les étudiants. Ce processus itératif se nourrit positivement à chaque nouvelle action, et entretient une dynamique vertueuse d'expérimentations à la mesure de ce que les enseignantes sont disposées à tester. Elles osent sortir de leur zone de confort et se situent clairement dans un processus d'apprentissage dans lequel l'expérience occupe une place prépondérante. Nous l'associons à l'apprentissage expérientiel théorisé par Kolb (1984) inspiré des travaux de Dewey (1938) sur l'expérience et l'éducation. Dans un modèle circulaire, Kolb décrit « *ce processus de transformation comme un tête à tête entre réflexion et expérimentation : l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus* » (Balleux, 2000). Selon Coleman (1976, cité par Chevrier & Charbonneau, 2000), « *l'apprenant, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles* ». Ce processus demande du temps pour expérimenter, réfléchir, conceptualiser puis évaluer l'expérience, et nous estimons que l'accompagnement des enseignants, dans leur activité pédagogique et durant un temps long, est un élément-clé propice à leur développement professionnel, à travers une « *transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel* » (Jorro dans Frenay & al., 2011).

Si l'on peut évoquer une transformation des perspectives, nous constatons que les enseignantes affichent une évolution de leurs pratiques en suivant simultanément le chemin décrit par Mezirow et celui de Kolb. Le dilemme perturbateur émerge d'une expérience désagréable ou de plusieurs expériences similaires exposées par les enseignantes, dont les effets critiques leur apparaissent plus intelligiblement lors d'un échange. La décision de procéder à des modifications concrètes est prise en fonction de ce qu'elles estiment être possible d'ajuster dans leurs pratiques ou de remanier dans leur cours afin d'améliorer l'apprentissage des étudiants, et elles procèdent généralement avec prudence en prévoyant une alternative pour sécuriser leurs choix. Ces innovations pédagogiques, ou ces rénovations qui prennent place à la suite d'innovations déjà implantées (Bédard & Béchard, 2009), sont réalisées sans référence spécifique aux travaux de recherche dans ce domaine. La réflexion sur ces expériences occupe toutefois une place centrale dans ce qu'elles décident de conserver, de continuer, de modifier et parfois de cesser de faire, dans un nouveau processus expérientiel tel que décrit par Kolb.

La règle des 3 P (protection + permission = puissance), à laquelle nous nous référons dans la partie 2 chapitre 10.5, produit des effets perceptibles dans les échanges avec les enseignantes. La confiance installée entre nous confère à nos échanges une protection qui participe à une diminution de leur réserve et favorise le lâcher-prise : elles se questionnent et émettent des hypothèses d'activité à voix haute, explicitent très précisément ce qu'elles imaginent dans leur cours, réfutent parfois ce que nous pouvons suggérer, prennent des décisions argumentées et affirment leur droit à douter.

Les trajectoires de l'évolution des représentations, des questionnements ainsi que des innovations dans les pratiques pédagogiques sont propres à chacune. Contraintes par le format du *cours magistral* tel qu'appliqué par l'administration de l'ICP et cependant désireuses d'accompagner leurs étudiants dans leurs apprentissages, elles parviennent à déployer des pratiques pédagogiques respectant leurs conceptions de l'enseignement. Nous notons que les résistances qu'elles peuvent opposer à certains changements dans leurs pratiques, même mineurs, peuvent provenir des écarts qu'elles perçoivent entre leurs croyances et conceptions avec des valeurs potentiellement contradictoires véhiculées par ces changements (Frenay, 2006). Il leur revient alors, lors de nos échanges et dans leurs phases individuelles de réflexion, de discerner ce qui est acceptable pour elles et de le mettre en œuvre dans leurs cours.

Bien que le processus de transformation de perspective soit visible dans le cheminement de chaque enseignante, chacune montre une évolution singulière au sein de son répertoire pédagogique. Le fait de butiner des idées au fil des échanges durant l'accompagnement et avec des pairs, de rejeter certaines idées jugées trop éloignées de sa conception de l'enseignement ou, au contraire, de s'autoriser des sauts conceptuels et pratiques - en testant par exemple un nouveau scénario avec ou sans numérique – illustre un mouvement oscillatoire entre doutes et enthousiasme, opposition explicite et résistance implicite ou encore des phases de « stop and go » de l'innovation selon l'évolution du contexte. La théorie de l'action (cognition) située, présentée dans le chapitre 13.2. de la partie 3, en reçoit ici une illustration signifiante.

CHAPITRE 20 – ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS À LA MESURE DE LEURS BESOINS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS

Le changement de perspectives sur l'enseignement et les apprentissages participent au déplacement des enseignantes concernant la conception de l'enseignement à l'université, qu'il conviendrait cependant de faire conscientiser, ce qui, conséquemment, modifie les postures et les pratiques pédagogiques qui s'y rapportent. Cette dynamique réflexive individuelle et collective, avec la visée de faire améliorer la qualité de l'enseignement, peut constituer le point de départ d'un mouvement à encourager et à soutenir dans une perspective de professionnalisation pédagogique des enseignants. Charlier (2015) conteste toutefois ce processus dès lors qu'il serait calqué sur la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement scolaire et ne tiendrait pas compte de la spécificité universitaire de l'enseignement du savoir-chercher : « *Comment confier la formation ou le soutien au développement des enseignant-e-s du supérieur à des personnes* (c'est-à-dire des formateurs et des conseillers pédagogiques, ndlr) *qui n'ont pas d'expérience de l'enseignement et de la recherche au niveau supérieur ?* ». Mais dès lors que les spécificités et la complexité du métier d'enseignant-chercheur sont reconnues et que la formation et le travail en équipe sont réunis pour les aider à clarifier leurs propres projets de formation et à leur offrir un environnement leur permettant de le réaliser, elle soutient l'ouverture du chantier de cette professionnalisation devenue nécessaire et à, prioritairement, construire avec les acteurs.

À l'instar de l'enseignante ES03 qui indique, dans l'entretien individuel, « *je garde quand même ce sentiment d'illégitimité en tant qu'enseignante* », Bédard (2014) propose de considérer que « *la compétence d'enseigner n'est pas innée mais bien acquise et être enseignant est le point d'arrivée et non le point de départ ; entre les deux, chacun est invité à devenir enseignant* ». Dans la mesure où ce postulat est accepté, la trajectoire de changement pédagogique peut s'amorcer pour passer d'étudiant-expert de son contenu à enseignant-praticien novice et hésitant face à la mission d'enseignement (Shulman, 2007 ; trad. Sensevy & Amade-Escot) puis à enseignant-praticien qui réfléchit sur sa pratique et y porte un regard critique pour envisager des améliorations (Bédart, 2014). L'étape suivante consiste à adopter une posture de recherche pour confronter sa réflexion aux écrits scientifiques relatifs à la pédagogie universitaire, tant en termes de pédagogie générale que de pédagogie disciplinaire.

Ce déplacement progressif d'enseignant novice à réflexif, puis vers chercheur en pédagogie, constitue un champ de recherche mis au travail depuis les années 1990 aux Etats-Unis et progressivement théorisé dans la décennie qui a suivi par une communauté de chercheurs en tant que Scholarship of Teaching and Learning (SoTL, traduit par *expertise en enseignement et apprentissage*). Biemar & al. (2015) considèrent le SoTL comme « *un modèle de*

développement professionnel et un outil d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur ». Ils l'associent également à un cadre qui décrit les étapes et les processus « *destinés à soutenir le développement de compétences réflexives chez les enseignants dans une perspective d'excellence de la formation* », ce qui correspond aux ambitions de la charte de la Communauté Éducative Inclusive. Ils le résument comme une démarche systématique avec, en premier lieu, « *une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage, une articulation aux connaissances pédagogiques, nourrie de discussions et d'échanges avec les pairs* », lesquelles s'appuient ensuite sur des investigations documentées et, en dernière étape, la diffusion des résultats auprès de la communauté. Ce mouvement en trois temps conjugue réflexion, action et modification, rejoignant l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Selon Charlier (2015), « *il est bien difficile d'être compétent tout seul »,* et la dimension collective et le partage entre pairs sont soulignés car, dans une approche socio-constructiviste, les interactions sociales favorisent la réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun (Vellas, 2008). Bélanger (2010, cité par Biemar & al., 2015) présente ainsi plusieurs caractéristiques du SoTL dans la perspective du développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur :

1. *Il encourage chez les enseignants l'analyse réflexive de leur pratique pour le développement de leur action auprès des étudiants ;*
2. *Il favorise l'esprit d'investigation à propos de sa pratique d'enseignement ;*
3. *Il encourage l'utilisation de la recherche en pédagogie ;*
4. *Il promeut le partage de pratiques d'enseignement entre collègues et donc, leur formalisation.*

Ainsi, pour les enseignants, entrer dans la démarche du SoTL consiste à se poser l'une ou l'autre des questions suivantes (Brew, 2011, cité par Biemar & al., 2015) :

- *Quelles sont les pratiques pédagogiques qui soutiennent efficacement l'apprentissage des étudiants ?*
- *Qu'est-ce que l'expérience d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur ?*
- *Quelles sont les pratiques d'enseignement possibles (avec ou sans usages de technologies) dans un contexte propre à chaque programme de formation ? Pourquoi ?*
- *Quelles sont mes compétences en enseignement ? Comment les développer ?*

La réflexion sur l'action ainsi que l'analyse des impacts sur l'enseignement et l'apprentissage occupent une place prépondérante dans la démarche du SoTL. Selon Schön (1994), initiateur du concept de praticien réflexif, la réflexivité concerne deux processus cognitifs distincts consistant en une réflexion durant l'action et une réflexion sur l'action, cette dernière étant

possible durant une temporalité découplée, propice à la prise de distance de l'action considérée et à l'émergence progressive à la conscience de situations, de faits et de ressentis ainsi que de mots pour les comprendre et les analyser. En prenant appui sur des recherches précédentes, l'article de Vacher (2011) décortique la suite du processus de réflexivité comme un entrainement à la réflexion sur la réflexion, ce qui contribue à un développement professionnel plus profond et qui, selon notre compréhension du profil des enseignants universitaires, correspond aux habiletés intellectuelles et à la recherche de sens qui les caractérisent. Comme un prolongement de leur formation en recherche disciplinaire, les enseignants sont familiers des postures de recherche et d'action requises par le SoTL. Lors des entretiens menés dans le cadre de notre recherche, nous relevons qu'ils disposent de l'approche scientifique idoine pour s'observer agir et, dans une certaine mesure, en constater les effets sur l'apprentissage des étudiants. En revanche, ils ne réfèrent pas ces observations à des investigations qu'ils auraient pu mener pour en identifier les caractéristiques et les concepts. Une guidance nous semble utile pour les aider à repérer les concepts utiles à leur compréhension des mécanismes d'enseignement et d'apprentissage dont ils témoignent et, par ailleurs, à « *s'approprier des méthodes qu'ils n'ont pas souvent expérimentées au cours de leur propre cursus d'études* » (Béjean & Monthubert, 2015, p. 95). L'évolution des pratiques pédagogiques à bas bruit précédemment évoquée, fruit d'ajustements successifs durant les cours, y trouverait ainsi une continuité teintée de reconnaissance pour le temps de travail investi. Aussi, pour viser l'efficience d'un travail individuel et potentiellement collectif, via des groupes de discussion, portant sur les pratiques pédagogiques, il conviendrait de « *s'interroger sur la manière de renforcer le potentiel formateur des situations de travail, de didactiser/manager les contextes de travail pour en renforcer la fonction formatrice »* (Fernagu-Oudet, 2012). Les situations de travail, sources des préoccupations des enseignants, peuvent ainsi devenir des ressources utiles et utilisables à disséquer, questionner et transformer.

L'entrée dans la réflexivité, première étape du SoTL, est actée pour les enseignantes accompagnées et il importe de respecter le cheminement que chacune exprime dans ses sollicitations, tant dans la nature des demandes que dans la temporalité des échanges. Aussi, nous souhaitons associer à l'accompagnement individuel, certes utile et potentiellement apprécié, une guidance davantage collective au sein de laquelle nous pourrions diffuser des informations formelles, issues de la recherche en pédagogie universitaire, tout en restant en retrait pour laisser la force du groupe s'exprimer dans l'objectif de constituer un vrai collectif apprenant. À l'instar de Romainville (1999), nous préconisons la démarche inductive de la formation en pédagogie qui doit « *éviter le formalisme des cours magistraux et s'orienter*

davantage vers des modes d'apprentissage coopératif, à partir de la résolution des problèmes authentiques rencontrés par les enseignants dans leurs enseignements ».

Au-delà du cadre de développement professionnel pédagogique proposé par le SoTL, un angle de recherche intéressant à investiguer, selon nous, consiste à *« étudier les effets sur les enseignants d'une formation et d'un accompagnement à la pédagogie en intégrant l'analyse du point de vue des étudiants* » (Gaudin & al., 2019). Prenant appui sur la plateforme NéopassSup de l'IFÉ qui rassemble des vidéos de cours afin d'analyser les situations pédagogiques sous toutes ses formes (cours magistral académique et interactif, pédagogie inversée, cours à distance, travaux dirigés), l'expérience menée par l'auteur et son équipe s'attache à dépasser la prise en compte habituelle des étudiants sur les cours, leur perception étant généralement sollicitée via leurs délégués et parfois, de manière plus informelle, à l'initiative des enseignants. Le processus de recherche consiste ainsi à faire visionner l'enregistrement vidéo d'un cours dispensé par l'enseignant, puis par quelques étudiants, et à recueillir postérieurement leurs commentaires respectifs sur leur comportement et leurs réflexions pour documenter les situations d'enseignements selon des points de vue convergents et/ou divergents. Ces ressources filmiques, contextualisées et commentées, constituent une documentation innovante pour la formation pédagogique des enseignants, afin de caractériser la complexité des situations considérées, notamment, les liens entre le travail de l'enseignant et celui des étudiants et, potentiellement, les décalages entre les attentes des étudiants et celles de l'enseignant. Cette démarche de recherche apporte aux enseignants, dont le cours est filmé, des informations essentielles sur les effets de celui-ci sur les étudiants, sur un plan global et sur des moments plus spécifiques. Elle bénéficie également aux enseignants en formation initiale et continue qui disposent d'exemples visuels dans lesquels ils peuvent se projeter et interroger leurs propres pratiques (Gaudin & al., 2019).

La démarche du SoTL peut ainsi être outillée de ressources variées afin d'engager et de soutenir la réflexion des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, l'essentiel étant, selon nous, de les guider vers la prise de conscience de leurs actions ou de l'absence de celles-ci en faveur de l'apprentissage des étudiants. Les entretiens de retour d'expérience nous éclairent ainsi sur les différentes manières dont les enseignantes analysent ce qu'elles ont modifié dans leurs pratiques et ce qu'elles considèrent comme bénéfiques pour les étudiants.

CHAPITRE 21 – LA DÉMARCHE DE RECHERCHE : INTÉRÊT, LIMITES ET PERSPECTIVES

Cette recherche a pour objet de dévoiler les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants du cycle de licence de la FACEF de l'ICP dans un espace d'exploration que l'institution nous a accordé, et que nous avons occupé avec prudence pour éviter les obstacles culturels liés au questionnement sur les pratiques pédagogiques. Comme nous l'avons indiqué dans la partie 1, la pédagogie universitaire des enseignants n'occupe pas un espace explicite au sein de la FACEF, la transformation des pratiques des enseignants est silencieuse. Consciente qu'une telle recherche pouvait à la fois susciter de la curiosité et de l'agacement, nous nous sommes efforcées de la mener en accord avec l'organisation des études et de respecter les règles et usages en vigueur à la direction du cycle de licence.

Le dispositif de collecte des données empiriques a été pensé pour les recueillir de manière échelonnée dans le temps, selon une logique d'entonnoir afin d'obtenir des informations de plus en plus fines, et propices à être analysées par théorisation ancrée. Les protocoles se sont succédé avec, parfois, quelques chevauchements sans incidence sur la qualité des informations. Celles-ci peuvent toutefois ne pas avoir été suffisamment approfondies pour en extraire toutes les analyses et les interprétations possibles parmi la multitude de variables propres aux pratiques d'enseignement. Les sciences de l'éducation et de la formation occupent de larges champs de recherche dont il nous faudra sélectionner quelques thèmes spécifiques à étudier en détail au moyen de dispositifs davantage sélectifs.

L'échantillon n'est pas constitué aléatoirement et il n'est pas représentatif de l'ensemble de l'équipe pédagogique du cycle de licence de la FACEF. Des enseignants aux profils variés ont choisi de s'associer à la recherche, motivés par leur attachement à la mission d'enseignement et par leur souhait d'investir du temps dans la réflexion, le questionnement et l'évolution de leurs pratiques au service de l'apprentissage des étudiants. Sans eux, cette recherche n'aurait pu être menée. Le faible taux de réponse au premier questionnaire exploratoire révèle ainsi, en creux, qu'un grand nombre d'enseignants ne souhaite pas s'engager dans une démarche réflexive sur leurs pratiques pédagogiques. Cette réticence s'explique sans doute par un manque de motivation, lui-même potentiellement imputable à trois facteurs principaux, agissant séparément ou conjointement : l'insuffisance de disponibilité, la résistance à l'examen critique de sa propre pédagogie et l'absence de reconnaissance institutionnelle. L'institution se préoccupe en effet, prioritairement, des recherches scientifiques et de leurs résultats publiés dans des revues sélectives. Exprimer son intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage peut parfois même être préjudiciable à l'avancement d'une carrière universitaire. Par ailleurs, en raison de la charge d'enseignement pesant sur leur disponibilité

pour consacrer du temps à l'échange et à l'analyse des situations de travail, les enseignants motivés par l'enseignement participent, de manière plus ou moins rigoureuse et régulière, aux différentes étapes de notre enquête. Les conditions d'une recherche visant une généralisation des connaissances ne sont donc pas réunies et nous avons opté pour la mise en lumière de l'accompagnement de six enseignants par la présentation et l'analyse de leur cheminement individuel réflexif et pratique durant les trois années de la recherche. Ce choix permet d'entrer dans leur espace personnel de réflexions et d'actions successives, relatifs à des cours qu'ils ont souhaités modifier, et montre comment ils se saisissent des effets des modifications sur les étudiants pour poursuivre leur évolution. Ces cheminements individuels ne peuvent faire l'objet de comparaisons et d'analogies avec ceux d'autre enseignants.

Le cadre d'analyse de l'action (cognition) située se révèle prometteur et nous permet d'asseoir notre analyse à partir de catégories dûment identifiées lors des différentes prises de données. Dans la synthèse des études de cas de la partie 3, nous avons prioritairement analysé la dimension action car elle nous semble la plus expressive des pratiques pédagogiques des enseignants. Cependant, il conviendrait, lors de recherches ultérieures, de porter une attention plus marquée sur les dimensions « situation » et « cognition » afin d'exploiter toute la richesse de ce cadre dans lesquelles s'inscrivent certaines de nos données empiriques. Par ailleurs, le protocole d'observation systématique des pratiques enseignantes en classe *Just Teach,* développé entre 2022 et 2025 par l'équipe de recherche de Jacquemart et collègues de l'Université catholique de Louvain, fournit un cadre de référence du comportement de l'enseignant selon des catégories finement déclinées en dimensions ainsi qu'en descriptions précises et complètes. Nous pourrions envisager de recourir à ce protocole, moyennant une formation *ad hoc*, et l'utiliser comme cadre d'analyse de futures observations de déroulement de cours.

Nous avons réalisé des entretiens avec quelques personnes œuvrant dans les services fonctionnels et académiques de l'ICP dans le but de recueillir des informations contextuelles complémentaires relatives à la prise en compte de la pédagogie universitaire sur le versant enseignant. S'accordant avec ce qu'elles ont indiqué lors de l'entretien, le dossier de presse présentant les orientations du projet universitaire de l'ICP à horizon 2030 (annexe 11) met en valeur l'accompagnement des étudiants vers la réussite par « *l'adossement à une recherche de qualité, le contenu interdisciplinaire des cursus, l'accompagnement et la professionnalisation* ». Nous relevons que, dans ce document de communication, la qualité pédagogique de l'enseignement n'est pas envisagée comme une variable de la réussite des étudiants, tant au niveau académique que sur le plan de leur développement social et professionnel. Toutefois, nous nous autorisons à penser qu'un examen approfondi des composantes de la pédagogie universitaire par les instances dirigeantes de l'ICP pourrait

susciter leur intérêt et ouvrir la voie à des décisions institutionnelles favorables au développement pédagogique des enseignants.

Alors qu'elle est régulièrement évoquée dans les entretiens et observée durant le déroulement des cours, la relation interpersonnelle que les enseignants nouent avec les étudiants n'est pas exploitée en tant que variable de la réussite des étudiants dans notre recherche. Peu présente dans la littérature francophone qui s'intéresse plutôt à la relation des étudiants à l'apprentissage ou à la socialisation entre pairs (Paivandi, 2011), la dimension affective de la relation enseignant-élève (ou enseignant-étudiant dans le contexte considéré) fait l'objet de vives controverses quant à ses effets vérifiés ou non sur la motivation des apprenants et les risques d'éloignement qu'elle ferait courir à la mission éducative de transmission des savoirs (Virat, 2016). Dans le contexte de la FACEF, et en accord avec les principes de la Communauté Educative Inclusive, nous notons que les enseignants font montre d'un intérêt personnel pour les étudiants, s'efforcent de comprendre leur contexte et de les soutenir dans leurs études. Avec quelques nuances individuelles, la proximité relationnelle fait partie intégrante de leur répertoire pédagogiques et peut parfois y occuper une place prépondérante, masquant non intentionnellement le manque de connaissances sur les mécanismes de l'apprentissage et l'ensemble des conditions pédagogiques à réunir pour son efficacité. Cette posture « relationnelle » demande ainsi à être conscientisée et clarifiée au niveau individuel et collectif afin que la proximité relationnelle puisse être valorisée dans des limites explicites.

Réalisée par le Vice-Rectorat à la Stratégie et au Développement Académique, la synthèse de l'évaluation des enseignements par les étudiants n'est pas diffusée en l'état aux enseignants du cycle de licence de la FACEF, la direction arguant qu'elle souhaite aborder les points sensibles à son initiative lors des réunions institutionnelles. Nous avons également mené une enquête auprès des étudiants des trois niveaux de licence afin d'approfondir certains éléments de l'enquête institutionnelle et les résultats n'ont pas été non plus diffusés aux enseignants. Dans la partie 3 chapitre 13, nous avons toutefois croisé quelques données recueillies auprès des étudiants avec celles des enseignants, et nous estimons que cela mériterait de faire l'objet d'un échange avec les enseignants afin de recueillir leur ressenti et opinion sur les écarts constatés en termes de pratiques d'études. Nous comprenons que cet objet de travail touche à la sensibilité des enseignants, ce qui justifie de l'aborder avec précaution.

CONCLUSION

Dans une approche purement quantitative de l'enseignement, *l'art d'enseigner* justifiait l'absence de souci didactique et pédagogique dans l'enseignement supérieur et attribuait à l'enseignant le rôle de maître et tuteur dispensant à un groupe d'apprenants un savoir non discuté. L'évolution et la fragmentation des connaissances en disciplines, le nombre croissant des étudiants et les mutations sociétales conduisant à une massification des études durant la seconde moitié du XXe siècle ont contribué à l'émergence d'un questionnement jusqu'alors impensé sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les institutions universitaires (Castex, 2006). Dans l'ouvrage collectif « *Magister ? Metteur en scène* ? », Raucent & Vander Borgh (2006) interrogeaient la nécessité du changement dans l'enseignement et la formation, et formulaient la question suivante « Pourquoi changer : quel nouveau paradigme pour la formation ? » Près de vingt ans plus tard, en 2025, dans un contexte universitaire francophone désormais conscient de l'importance de former et accompagner les enseignants dans leur mission d'enseignement, Demougeot-Lebel, Frenay & Charlier (2025) proposent un bilan et des exemples de dispositifs dans l'ouvrage collectif « Renouveler la pédagogie universitaire ? Défis, dispositifs et perspectives ». Les contributeurs y présentent des initiatives visant à « *améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages en soutenant le développement des compétences pédagogiques des enseignants et en favorisant l'innovation dans les pratiques d'enseignement* » (Demougeot-Lebel, Frenay & Charlier, 2025). Dans l'intervalle, la communauté scientifique s'est efforcée de disséquer les composants de l'enseignement universitaire, ses interactions systémiques et les conditions à réunir afin d'en optimiser les effets sur les étudiants et, partant, sur la société dans son ensemble. Les nombreuses études sur les dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants ne relatent toutefois pas, dans le détail, les démarches, les méthodes ou les pratiques des enseignants pour concevoir, préparer et animer leur cours et ainsi accéder à l'implicite du métier. Par ailleurs, l'ICP s'est maintenu à distance de ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de développement pédagogique des enseignants et, pour l'heure, ne propose pas de dispositif de formation pédagogique aux enseignants qui travaillent en son sein.

Issue d'une interrogation personnelle ancienne sur la pédagogie déployée par les enseignants de l'enseignement supérieur, et ayant nous-même été sollicitée pour dispenser des cours et des formations sans aucune formation préalable, nous nous interrogeons sur le principe historique qui considère que disposer de savoirs **à** enseigner entraine *de facto* la mobilisation de compétences **pour** enseigner. Il s'avère que, sans formation à la pédagogie, les enseignants

s'en remettent à leurs souvenirs et à leurs ressentis d'enseignés pour bricoler des cours qu'ils espèrent à la hauteur des attentes de la demande institutionnelle.

La présente thèse vise ainsi à dévoiler les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants et des formateurs œuvrant dans l'enseignement supérieur et plus spécifiquement celles des enseignants de la FACEF de l'ICP engagés dans le cycle de la licence des sciences de l'éducation afin de les rendre davantage visibles, intelligibles et valorisables dans le contexte concerné. La qualité de l'apprentissage des étudiants est en effet tributaire de la qualité de l'enseignement dispensé et les enseignants sont au cœur du réacteur institutionnel. Il nous importe cependant de nous atteler à cette recherche avec la prudence indispensable pour explorer ce versant enseignant de la pédagogie universitaire, ce que peu d'entre eux questionnent pour la faire évoluer, généralement de manière silencieuse, et sans espace dédié pour partager leurs pratiques et s'enrichir de celles des autres. Davantage orienté vers l'accompagnement des étudiants, ce versant de la pédagogie n'est pas valorisé à l'ICP et ne bénéficie pas d'une attention explicite. Ainsi, dans la partie 1 déclinée en huit chapitres, nous présentons le contexte et le cadre de référence de notre recherche, en abordant l'origine de notre questionnement (1) dans le contexte universitaire (2 et 3) puis nous définissons le métier d'enseignant (4 et 5). Nous poursuivons par la présentation des enjeux (6) et des objectifs (7) de notre recherche et clôturons cette partie par la revue de littérature narrative ayant circonscrit la recherche (8). Cette revue de littérature nous oriente vers le choix d'une recherche qualitative, ancrée dans un paradigme constructiviste, destinée à explorer des phénomènes identifiables.

À la démarche compréhensive que nous adoptons envers les enseignants de la FACEF s'ajoute une proposition d'accompagnement durant les trois années de la thèse, institutionnalisant des échanges en vigueur depuis plusieurs années avec certains. Nous attribuons ainsi à cette recherche un triple objectif : produire des connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants de la FACEF, accompagner ceux qui souhaitent faire évoluer leurs pratiques et les aider à prendre appui sur les publications scientifiques orientées vers la facilitation des apprentissages. Nous souhaitons ainsi investiguer, tout au long de la thèse, la question principale suivante : *Quelles seraient la démarche et les méthodes pédagogiques ainsi que l'accompagnement idoine afin de développer la réflexivité des enseignants universitaires et de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques dans le cadre d'une faculté d'éducation ?*

Eu égard à la sensibilité des enseignants envers cette pédagogie universitaire sujette à objections et controverses, nous n'émettons pas d'hypothèse formelle de travail relative aux réponses à notre question principales et optons pour la démarche de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994) nourrie par un itinéraire méthodologique de collecte de données

empiriques élaboré selon une logique d'entonnoir, du général vers le spécifique, afin d'obtenir des informations de plus en plus précises et triangulées. Nous présentons la méthodologie de la recherche dans la partie 2 répartie en quatre chapitres. La présentation du terrain de la recherche (9) et sa spécificité, dans le sens où le groupe d'enseignants volontaires pour collaborer à nos enquêtes n'est pas représentatif de l'ensemble de l'équipe enseignante de la FACEF, est suivie de l'explication de l'approche méthodologique retenue (10) puis de l'analyse par théorisation ancrée (11) pour aboutir à la présentation de la démarche de collecte des données.

Celle-ci fait l'objet de la partie 3, divisée en deux grands chapitres, qui présente le déroulement, les résultats ainsi que l'analyse conduite tout au long de la collecte afin d'aboutir à l'identification de principes organisateurs de l'activité d'enseignement et à sa modélisation tout en faisant ressortir les singularités dans l'évolution des pratiques individuelles. Le chapitre 13 rassemble les prises de données successives après des enseignants et des étudiants afin de croiser les résultats. Pour commencer, nous avons ainsi procédé à l'administration d'un premier questionnaire exploratoire destiné à susciter l'intérêt pour notre recherche chez les enseignants et à leur donner la possibilité d'y participer. Douze enseignants ont répondu au questionnaire et nous avons mené des entretiens individuels avec neuf d'entre eux, suivis d'observations du déroulement de leurs cours. Nous avons également organisé un groupe de discussion auquel trois enseignants ont participé. Enfin, à leur demande, nous avons accompagné cinq enseignantes tout au long de notre recherche et avons conduit, avec chacune d'entre elles, un entretien de retour d'expérience visant à retracer l'évolution de leurs représentations et de leurs pratiques pédagogiques. Cet accompagnement relaté sous forme d'études de cas fait l'objet du chapitre 14.

Chaque collecte de données a fait l'objet d'une immersion dans le matériau et d'une analyse approfondie, ancrée dans les déclarations et les observations réalisées, dans la logique de progressivement affiner les informations recueillies et augmenter leur intelligibilité dans les situations considérées. Au fur et à mesure de la collecte, nous en avons rendu compte lors de synthèses dont certaines font état d'écarts significatifs entre ce que les enseignants déclarent comme intentions d'enseignement et réalisations en cours, avec ce qu'il nous a été donné d'observer en situation, compte tenu des précautions d'usage en lien avec nos biais de perception et de compréhension. Cependant, il est manifeste que des constantes se retrouvent parmi ceux qui collaborent à notre recherche et que nous reprenons ci-dessous :

- Des intentions pédagogiques orientées vers la transmission des savoirs et le développement de l'esprit critique des étudiants dans une vision universitaire orientée recherche,

- Une volonté d'instaurer avec les étudiants des relations interpersonnelles basées sur la confiance et une attention soutenante aux vulnérabilités individuelles,
- Des méthodes pédagogiques variables selon les pré-acquis professionnels des enseignants et diversifiées selon les cours et leurs objectifs,
- Une mise en scène empirique des cours pour stimuler l'intérêt des étudiants et soutenir leur attention,
- Une réflexion active sur la mission d'enseignement, son éthique et ses composantes dont la pédagogie mise en œuvre et les postures adoptées vis-à-vis des étudiants,
- Une évaluation des enseignements par les étudiants peu pratiquée individuellement et, généralement, non sollicitée auprès de l'administration du cycle,
- Des questionnements récurrents sur le profil hétérogène des étudiants, leurs motivations et leurs pratiques d'études conjoints aux interrogations sur les finalités de l'enseignement universitaire.

À ce dévoilement de leurs intentions, représentations et pratiques pédagogiques, nous ajoutons nos propres constatations et déductions assorties d'un regard critique :

- Des écarts significatifs entre les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants et celles observées en situation de cours,
- Une réflexivité des enseignants butant sur leur manque d'information et de formation en pédagogie pour satisfaire leur besoin de compréhension des situations pédagogiques rencontrées afin d'ajuster au mieux leurs pratiques,
- Des conceptions de l'enseignement et des pratiques pédagogiques hétérogènes ne faisant pas l'objet d'échanges entre pairs ou avec des conseillers,
- Une absence de référence au projet facultaire relatif à la communauté éducative inclusive, cependant constatée dans les intentions et les actes individuels des enseignants,
- Le soutien insuffisant d'une institution qui envisage la pédagogie universitaire comme un appui et une aide personnalisée prioritairement envers les étudiants repérés comme étant en difficulté.

Nous avons justement porté notre attention sur les pratiques d'apprentissage des étudiants en administrant un questionnaire auprès des trois niveaux de licence, lequel fait état d'un écart patent entre ce que les étudiants sont disposés à fournir comme effort d'apprentissage, tant durant les cours que concernant le travail personnel, au regard de ce que les enseignants attendent d'eux. Les deux publics se rejoignent toutefois sur la perception de l'importance de nouer des relations constructives et bienveillantes en soutien socio-affectif des apprentissages.

Ces écarts entre intention, représentations, pratiques pédagogiques ainsi qu'une certaine divergence de représentations et de pratiques de travail entre enseignants et étudiants sont également relevés tout au long de l'accompagnement des cinq enseignantes et transcrits dans leur étude de cas. Celles-ci nous permettent de rendre visibles les allers et retours entre réflexion, action, modification et regard critique sur ses pratiques dans un mouvement circulaire d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984). Il apparait que l'introduction de méthodes et techniques que nous transposons de la formation professionnelle, également présentées par Berthiaume dans les conférences qu'il a données dans les universités européennes durant l'année 2012, sont de nature à outiller les enseignants pour cadrer leur cours tout en favorisant davantage d'interactivité avec les étudiants. Ces méthodes et techniques ne font pas l'objet d'une liste prédéterminée et figée à présenter aux enseignants ; nombreuses et multi-formes, elles sont à considérer davantage comme un cadre d'activités réflexives et productives à mettre au travail et à la discussion pour s'ajuster le plus finement possible, en référence au cadre d'analyse de l'action (cognition) située, aux objectifs d'apprentissage, au contexte situationnel et à la perception de l'enseignant de ses propres compétences à s'en saisir et à le déployer auprès des étudiants. Il ressort également que l'absence de formation pédagogique pèse sur les capacités réflexives des enseignantes qui ne peuvent faire correspondre leur ressenti et leur compréhension intuitive des mécanismes d'apprentissage à des concepts pédagogiques et des méthodes éprouvées d'enseignement qu'elles apprécient de découvrir et de mettre en œuvre. Enseigner dans une faculté d'éducation à des étudiants futurs éducateurs justifie qu'une formation pédagogique soit proposée et, selon nous, vivement encouragée, afin que les enseignants évitent de se trouver « *dans l'im-posture, c'est-à-dire la confusion et la tromperie* » (Le Bouëdec, 2007). Renforcer leurs compétences pédagogiques bénéficierait à l'ensemble de la communauté éducative et aux acteurs hiérarchiques de l'institution, en convergence avec les ambitions d'excellence du plan stratégique 2025-2030 conçu pour répondre aux défis actuels et à venir ; dès lors, quelle dynamique collective pourrait-être envisagée afin que chaque acteur trouve un intérêt partagé à coconstruire une démarche innovante de développement professionnel pédagogique pour le corps enseignant ?

Enfin, alors qu'il n'est pas explicitement cité dans les entretiens individuels, le projet facultaire de Communauté Educative Inclusive de la FACEF et les visées d'inclusion qu'il énonce sous-tendent les représentations de l'enseignement chez les enseignants accompagnés ainsi que leurs pratiques pédagogiques déclarées et observées en situation de cours. Accueillir les étudiants, nouer des relations constructives et bienveillantes et les accompagner au mieux dans leurs apprentissages constituent un engagement et une mission que les enseignants sont fiers de revendiquer, portés par leurs convictions profondes. Celles-ci fondent leur motivation à poursuivre cette mission dans ce monde en mutation et un processus de conscientisation

favorisé par un dialogue collectif contribuerait à consolider l'engagement de ces enseignants que la FACEF considère comme essentiels. Aussi nous questionnons l'institution sur l'opérationnalisation de ce projet et sa médiatisation afin de le valoriser auprès de l'ensemble des acteurs universitaires qui gagneront tous à le connaitre et à se l'approprier. L'ICP est présenté par le Recteur Petit comme l'héritage vivant d'une communauté universitaire animée par un esprit audacieux au service de la formation des personnes (annexe 11). Pourrait-on envisager que cette ambition puisse également s'incarner dans une innovation pédagogique portée par les enseignants ?

BIBLIOGRAPHIE

Adamczewski, G. (1987). De l'éducation à l'éducation permanente. *Recherche et formation*, *(1)*, 116–125. https://doi.org/10.3406/refor.1987.893

Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(3), 601–621. https://doi.org/10.7202/029510ar

Adangnikou, N., & Paul, J.J. (2008). La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte. Dans *Actes du 25e Congrès de l'AIPU* (195–208). https://shs.hal.science/halshs-00333230

Albarello, L. (2022). L'étude de cas : pertinence et validité. Dans B. Albero & J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Tome III, 26-27). Édition Raison et Passions.

Altet, M. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: À revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.

Annoot, E., & Fave-Bonnet, M.F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan.

Arborio, A. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, *90*(3), 26-34. https://doi.org/10.3917/rsi.090.0026

Astolfi, J. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, *103*, 5-18. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293

Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (2005). *L'acte d'apprendre.* L'Harmattan.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 263–286. https://doi.org/10.7202/000123ar

Bandura, A. (trad. Jacques Lecomte) (2007). *Auto-efficacité. Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (J. Lecomte, trad.). De Boeck Supérieur.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, *28*(1), 133-148. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, *29*(1), 28–49. https://doi.org/10.7202/1085131ar

Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*(1), 23–45. https://doi.org/10.7202/1016748ar

Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA*. 126-139. EMS Éditions. https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126.

Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude de sensibilité au contrat didactique chez les étudiants de Licence 3* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux] https://theses.fr/2018BORD0301

Béchard, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(3), 537–568. https://doi.org/10.7202/029508ar

Bédard, D., & Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard et J. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur : Préface de Françoise Cros* (p. 29-43). Presses Universitaires de France. https://doi-org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0029.

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question… de posture ! Dans G. Lameul & C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : Questionnement et éclairage de la recherche*, 97-109. De Boeck Supérieur. https://doi-org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0097.

Bedin, V., & Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions Vives*, *6*(18), 111-128. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1170

Béjean, S., & Monthubert, B. (2015). Pour une société apprenante - propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. [Rapport au président de la république]. Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-47757

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(2). http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6

Bertiaume, D., Lanares, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat J.-M. (2011), « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? », *Recherche et formation*, *67*, 53-72. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387

Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., & Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 31*(2). https://doi.org/10.4000/ripes.966

Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education, 32*, 347-364.

Brew, A. (2011). Higher Education Research and the Scholarship of Teaching and Learning: The Pursuit of Excellence, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: *5*(2), Article 3. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050203

Bru, M. (2021). L'évaluation des méthodes. *Les Méthodes en pédagogie* (p. 95-122). Presses Universitaires de France. https://shs-cairn-info/les-methodes-en-pedagogie--9782715408913-page-95?lang=fr.

Bruneteaux, P., & Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines, 30*, 157-180. https://doi.org/10.3406/socco.1998.1853

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.

Buffa-Potente, C. (2016). *La pédagogie universitaire en question(s). Points de vue d'étudiants en reprise d'études de master, d'enseignants-chercheurs et de responsables institutionnels* [thèse de doctorat, Université de Nantes]. https://theses.fr/2016NANT2006

Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Hachette.

Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. G.Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, 227-240. De Boeck. https://hal.science/hal-04078501/document

Castex, L. (2006). Préface. Dans B. Raucent & C. Vander Borght (dir.), *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* 9-11. De Boeck Supérieur. https://doi-org/10.3917/dbu.rauce.2006.01.0009.

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, *190*, 29-40. https://doi.org/10.4000/rfp.4688

Cassignol, F., Dupré, A., Balhawan Fussel, M., Canu, M., Lepers, É., & Poteaux, Y. (2022). Perceptions d'enseignants chercheurs sur la formation à la pédagogie universitaire : Étude de deux dispositifs institutionnalisés pour les néo-maîtres de conférences. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *69*, 117-127. https://doi-org./10.3917/spir.069.0117

Cavenaghi, U., & Senécal, I. (2017). *Osons l'école*. Éditions Château d'encre.

Centra, J. (1989). Faculty evaluation and faculty development in higher education. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (p. 155-179). Agathon Press. https://doi.org/10.1177/016146817808000101

Charlier, B. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs*, *12*. https://doi.org/10.4000/dms.1217

Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 287–324. https://doi.org/10.7202/000124ar

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, *49*(4), 219–243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Chi, M. T. H., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., McEldoon, K. L., Stump, G. S., Wylie, R., Xu, D., & Yaghmourian, D. L. (2018). Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. *Cognitive Science, 42*(6), 1777–1832. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cogs.12626

Cifali, M. (2001). Accompagner : quelles limites ? *Cahiers pédagogiques, 393* https://www.mireillecifali.ch/Articles_(1997-2002)_files/limites.pdf?_gl=1*49xixj*_ga*NDgxNTM4NDI0LjE3NTAxNDgyMDQ.*_ga_S03HH72T4K*czE3NTAzNDgzNzkkbzMkZzAkdDE3NTAzNDgzNzkkajYwJGwwJGgw

Cifali, M. (2019). Préserver se conjugue, même au futur. *Éducation Permanente*, *220-221*(3), 15-23. https://doi-org/10.3917/edpe.220.0015

Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, *161,* 79-117. https://journals.openedition.org/rfp/830

Crossman, P. (1966). Permission and Protection, *Transactional Analysis Bulletin*, *5*(19), 152-154.

De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P., & Raucent, B. (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur : Description de pratiques et repères théoriques*. Peter-Lang.

De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, *103*, 59-80. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e éd.). De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, *172*. 5-13. https://doi.org/10.4000/rfp.2168

De Ketele, J.-M. (2011). La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques. Dans A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (31-47). De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche & formation*, *77*, 73-85.

de la Fouchardière, C, Abiad, L., Laanani, M., Lanteri, M., Maridet, M., Tenenbaum, A., & Colombet, I. (2021). Formation interdisciplinaire à la pédagogie dans l'enseignement supérieur : de l'expérience individuelle à la dynamique collective pour impulser une transformation pédagogique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *37*(3). https://doi.org/10.4000/ripes.3609

De Meulemeester, J., (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, *21,* 261-289. http://journals.openedition.org/pyramides/804

De Sardan, J-P. (1998). Émique. *L'Homme*, *38*(147), 151-166. https://doi.org/10.3406/hom.1998.370510

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française ? Dans N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (61-80). De Boeck Supérieur.

Demougeot-Lebel, J., & and Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27*(1). https://doi.org/10.4000/ripes.456

Demougeot-Lebel, J., Ricci, J., & Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *Savoirs*, *28*, 113-133. https://doi.org/10.3917/savo.028.0113

Demougeot-Lebel, J., & Emorine, A. (2025). Les centres de soutien à l'enseignement : des environnements capacitants pour le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur ? Dans J. Demougeot-Lebel, M. Frenay, & B. Charlier (dir.), *Renouveler la pédagogie universitaire ? Défis, dispositifs et perspectives* (13-27). Presses Universitaires de Louvain.

Desgagné, S., & Larouche, H., (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation, HS1*. https://doi-org/10.4000/ree.8684

Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire : Regards croisés*. De Boeck Supérieur.

Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Armand Colin.

Dortier, J.-F. (2014). L'univers des représentations. Dans J.-F. Dortier, *Le cerveau et la pensée : Le nouvel âge des sciences cognitives* (411-421). Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2014.01.0411

Dresing, Thorsten /Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 9. Auflage. Marburg, 2024.
Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Manuel pratique d'interview, de transcription et d'analyse. Instructions et systèmes de règles pour les chercheurs qualitatifs*. (9e éd). Marburg, 2024. Source : www.audiotranskription.de/praxisbuch. Référence traduite de l'allemand au français par www.deepl.com

Dubé, F., & Senécal, M-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, *23*(1). https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21766/dube-senecal-23-1.pdf?sequence=1

Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33–50. https://doi.org/10.7202/039978ar

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. https://theses.hal.science/tel-01217315

Duguet, A. (2015). Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, *79*, 9-26. http://journals.openedition.org/rechercheformation/2431

Duguet, A. (2018). Le cours magistral en première année universitaire : des pratiques pédagogiques rénovées ? *Carrefours de l'éducation*, *45*(1), 93-113. https://doi.org/10.3917/cdle.045.0093

Duguet, A. (2024). Le cours magistral et ses différentes formes de magistralité. Éléments de discussion. *Distances et médiations des savoirs*, *45*. https://doi.org/10.4000/dms.9957

Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. Dans Durand, M. & Filliettaz, L. (Eds.), *Travail et formation des adultes* (191 -215). Presses Universitaires de France. https://doi-org/10.3917/puf.duran.2009.01.0191

Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation : signification et organisation de l'activité des enseignants. Dans F. Yvon & F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (17-40). Presses de l'Université de Laval. https://hal.science/hal-00804082v1/document

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Presses Universitaire de France.

Essaber, A., Bennani, B., & Blal, I. (2024). Paradigmes épistémologiques : Quels choix pour une recherche en sciences économiques et de gestion ? *International Journal of Economic Studies and Management*, *4*(5). https://woas-journals.com/index.php/ijesm/article/view/978

Evans, C. (2011). Les groupes de discussion ou focus groups. Dans *Mener l'enquête : Guide des études de publics en bibliothèque*. Presses de l'Enssib. https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.581

Faure, P. (1976). *ICP, le Livre du centenaire, 1875-1975*. Beauchesne.

Fave-bonnet, MF. (2011). Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur, *Recherche et formation*, *68*. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1568

Favre, D. (2010). De la perception de l'apprentissage : trois systèmes de motivation en interaction. Dans S. Masmoudi et A. Naceur (dir.), *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation* (227-248). De Boeck.

Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, *119*(3), 7-27. https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684.

Fernagu, S. (2018). Les capabilités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME, *Formation emploi*, *142,* 231-254. http://journals.openedition.org/formationemploi/5943

Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, *28*(2), 295-304. https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295

Frenay M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant ». Dans M. Raucent, C. Vander Borght & al (dir.), *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène* ? 26-31. De Boeck.

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, KL., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.-J., & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original, *Revue française de pédagogie*, *172*, 63-76. https://doi.org/10.4000/rfp.2253

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement, *Recherche et formation*, *67*, 105-116. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426

Galland, O., & Oberti, M. (1996). Des « héritiers » à l'Université de masse. Dans *Les étudiants*. 5-30. La Découverte. https://shs.cairn.info/les-etudiants--9782707125699-page-5?lang=fr.

Gaudin, C., Heurtebize, S., Veyrunes, P., & Ria, L. (2019). Pédagogie universitaire : utiliser le point de vue des étudiants pour innover dans la formation, l'enseignement et la recherche. Dans S. Chaliès & L. Talbot (EDS.), *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ?* 107-118. Cépaduès Éditions. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02288682

Gaudreau, N., Trépanier, N., & Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf

Genard, J., & Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Éthique publique, 12*(1), 139-163. https://doi-org/10.4000/ethiquepublique.210

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, CA: Aldine.

Gonthier, F. (2004). Weber et la notion de « compréhension », *Cahiers internationaux de sociologie*, *116*(1), 35-54. https://doi.org/10.3917/cis.116.0035

Goyer, R., & Borri-Anadon, C. (2018). La recherche ethnographique en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., 219-234). Presses de l'Université de Montréal. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10905/1/BORRI-ANADON_C_13_POST.pdf

Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives, 26*(1), 32–50. https://doi.org/10.7202/1085397ar

Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, *7*(2), 42–73. https://doi.org/10.7202/1073360ar

Gutierrez, L. (2010). La naissance de la pédagogie scientifique. La contribution de l'abbé Gustave Jeanjean. *Transversalités*, *115*(3), 41-56. https://doi.org/10.3917/trans.115.0041

Gutierrez, L. (2014). La formation pédagogique des enseignants dans l'enseignement supérieur catholique questionnée par l'Éducation nouvelle: Le cas de l'Institut supérieur de pédagogie de Paris (1941-1951). *Histoire de l'éducation*, *140/141*, 175–192. http://www.jstor.org/stable/24577256

Harent, G. (2012). La dévolution : une clé pour mieux différencier. *e-nov EPS*, *3 : de la personnalisation à la différenciation ?* https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enov3p2a1harent_1342106468540.pdf

Hennette-Vauchez, S. (2024). Un éléphant dans la pièce ? La liberté de l'enseignement comme régime d'accommodement de la religion. *Titre VII - Les cahiers du Conseil constitutionnel*, *12*. https://www.conseil-constitutionnel.fr/publications/titre-vii/un-elephant-dans-la-piece-la-liberte-de-l-enseignement-comme-regime-d-accommodement-de-la-religion

Hoc, J. (1998, février). L'ergonomie cognitive un compromis nécessaire entre des approches centrées sur la machine et des approches centrées sur l'homme. Dans *Actes du colloque « Recherche et Ergonomie »*. https://vod.canal-u.tv/vod/media/canalu/documents/universite_paul_verlaine_metz_sam/histoire.s.de.l.ergonomie.2.7.la.conceptualisation.l.essort.des.concepts.et.des.m.thodes.en.ergonomie_11599/242.hoc.ergonomie_cognitive.pdf

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang

Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024). Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 10*(3), 95-129. https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-3-95

Jonnaert, P. (2009). Un cadre de référence socioconstructiviste pour les compétences. Dans P. Jonnaert (dir.), *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique* (63-79). De Boeck Supérieur.

Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans Anne Jorro (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (7-16). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.ketel.2011.01.0007

Kaufmann, J. (2016). Le renversement du mode de construction de l'objet. Dans *L'entretien compréhensif* (4e éd., 13 -31). Armand Colin. https://shs-cairn-info/l-entretien-comprehensif--9782200613976-page-13?lang=fr.

Kaufmann, J. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin. https://shs-cairn-info/l-entretien-comprehensif--9782200613976-page-13?lang=fr

Kiffer, S. (2018). Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *34*(3). https://doi.org/10.4000/ripes.1654

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, *57*(3), 237-243. ⟨halshs-00533472⟩

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212-218. Revising Bloom's Taxonomy. Taylor & Francis, Ltd. https://www.jstor.org/stable/1477405

Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, *95*(2), 211-237. https://doi.org/10.3917/resg.095.0211.

Lambert-Le Mener, M. (2012) *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. https://theses.hal.science/tel-00780578v2

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*, *17*(2), 71-94. https://doi.org/10.3917/savo.017.0071.

Lanore, P. (2023). Matrice SWOT. Dans *Guide indispensable des décisions efficaces : De Maslow à la matrice BCG, les modèles pour décrypter, comprendre et agir* (470-482).

Mardaga. https://shs.cairn.info/guide-indispensable-des-decisions-efficaces--9782804734466-page-470?lang=fr.

Lasida, E., Renault, M., de Laat, M., & Tardieu, B. (2022). Le savoir de l'expérience de la pauvreté. Étude à partir d'une recherche participative sur « les dimensions de la pauvreté avec les premiers concernés ». *Participations*, *32*, 93-125. https://doi-org/10.3917/parti.032.0093

Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel. Dans J. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte Ruptures, transitions, rebonds*. (169-188). Presses Universitaires de France. https://doi-org/10.3917/puf.claud.2007.01.0169.

Le Bouëdec, G., Lavenier, T., & Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives*. L'harmattan.

Le Moigne, J.-L. (1995), *Le constructivisme*. Presses Universitaires de France.

Lebrun, M., & De Ketele, J.-M. (2019). La pédagogie universitaire en Belgique francophone : un processus qui s'inscrit dans la durée. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *80*, 71-82. https://doi.org/10.4000/ries.8201

Lejeune, C. (2019). Débuter : la micro-analyse. Dans *Manuel d'analyse qualitative Analyser sans compter ni classer* (43 -59). De Boeck Supérieur. https://shs-cairn-info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582-page-43?lang=fr.

Lejeune, C. (2021). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Leplat, J., & Hoc, J. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, *3*(1), 49-63. http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf

Lison, C., & Paquelin, D. (2019). La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *80*, 71-82. https://doi.org/10.4000/ries.8184

Locke, J. (1966). *Pensées sur l'éducation* (G. Compayré Trad.). Vrin. (Œuvre originale publiée en 1693) https://classiques.uqam.ca/classiques/locke_john/pensees_sur_l_education/Locke_Pensees_education.pdf

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

Margolinas, C. (2021). Le processus de dévolution dans le cadre de la théorie des situations didactiques. Dans P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Sujets et objets de la dévolution*, (1-14). ISTE Éditions. https://hal.science/hal-03432874v1

Marzano, R. J., Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed). Corwin Press. https://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf

Melin, V. (2011). *Construire une position de chercheur lorsqu'on est un praticien engagé dans une structure expérimentale de raccrochage scolaire* [Communication au séminaire doctoral, Université d'Artois et Université Paris-Ouest-Nanterre]. https://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/uploads/9/0/6/8/9068540/melin_valerie_mars2011.pdf

Ménard, L., Hoffmann, C., Boucher, S., & Riopel, M. (2020). Effets de la formation et de l'accompagnement pédagogiques sur le niveau de centration sur l'apprentissage des nouveaux professeurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 36*(1) https://doi.org/10.4000/ripes.2527

Merrill, M. D. (2006). Levels of Instructional Strategy. *Educational Technology*, *46*(4), 5-10. https://www.jstor.org/stable/44429308

Morandi, F. (1998). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan.

Morandi, F., & La Borderie, R. (2001). L'activité pédagogique et ses méthodes. Dans *Modèles et méthodes en pédagogie* (6-21). Nathan. https://shs-cairn-info/modeles-et-methodes-en-pedagogie--9782091911854-page-6?lang=fr.

Moreira, C. (2017). *L'apprentissage transformateur selon Jack Mezirow* (Fiche pédagogique n° 93). CIEP. https://www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspeluette/F.PedEsper93.pdf

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd.). Armand Colin. https://univ-scholarvox-com.icp.idm.oclc.org/book/88819614

Nguyên-Duy, V., & Luckerhoff, J. (2006). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition ? *Recherches qualitatives : Les questions de l'heure, hors-série* (n° 5), 4-17. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/nguyen_duy.pdf

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2022). *Diplômés de l'enseignement supérieur* [Indicateur]. https://data.oecd.org/fr/eduatt/diplomes-de-l-enseignement-superieur.htm,

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, *23*, 147–181. https://doi.org/10.7202/1002253ar

Paillé, P. & Mucchielli, À. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.

Paillé, P. (2019). Analyse par théorisation ancrée. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (192–193). Érès. https://doi-org/10.3917/eres.delor.2019.01.0192

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd., 183–199).

Armand Colin. https://shs-cairn-info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-183?lang=fr

Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, *172*, 29-42. https://doi.org/10.4000/rfp.2200

Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *42*(2), 89-113. https://doi.org/10.4000/rsa.730

Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche et formation*, *81,* 95-115. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2633

Paivandi, S., & Younès, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner à l'université.* Peter Lang.

Papi, C., & Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, *9*. https://doi.org/10.4000/dms.1012

Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir ? *Enjeux et société*, *7*(2), 10-41. https://doi.org/10.7202/1073359ar

Parmentier, P. (2025). L'indispensable transformation de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université. Dans J. Demougeot-Lebel, M. Frenay, & B. Charlier (dir.), *Renouveler la pédagogie universitaire ? Défis, dispositifs et perspectives.* (13-27). Presses Universitaires de Louvain.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198. https://doi.org/10.4000/rfp.157

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, *56*, 81-93. https://journals.openedition.org/rechercheformation/907

Pastré, P. (2008). Analyse de l'activité d'apprentissage : le point de vue de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, *2*, 65-72. https://doi-org./10.3917/ta.002.0065

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, *20*(2), 11-63. https://doi.org/10.3917/savo.020.0011.

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *22*(2), 3-13. https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003.

Peraya, D., & Cerisier J. (2022). *Concevoir aujourd'hui des formations hybrides ou à distance*. Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF). https://www.ih2ef.gouv.fr/sites/default/files/2022-11/article-scientifique-ing-nierie-concevoir-aujourd-hui-des-formations-hybrides-ou-distance--6808.pdf

Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert.* Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html

Pons F., & Doudin P. (2001) La conscience : de Piaget aux sciences cognitives contemporaines. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, *(33)*, 125–143. https://doi.org/10.3406/intel.2001.1636

Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoir*, *4*. http://journals.openedition.org/dms/403

Prévost, P., & Roy, M. (2012). Les études de cas : un essai de synthèse. *Revue Organisations & Territoires*, *21*(1), 67–82. https://doi.org/10.1522/revueot.v21n1.292

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The Experience in Higher Education*. SRHE and Open University Press.

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd ed.). Routledge Falmer.

Raucent, B., & Vander Borght, C. (2006). Pourquoi changer : quel nouveau paradigme pour la formation ? Dans B. Raucent & C. Vander Borght (dir.) *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* (19-80). De Boeck Supérieur https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.200601.0019

Raymond, C. & Forget, M-H., (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques, *Éducation et didactique, 14*(1), 31-47. https://doi-org/10.4000/educationdidactique.5336

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. ESF.

Rege Colet, N. (2008). D'une communauté de praticiens à un programme de recherche. Réflexions sur le développement de la pédagogie universitaire en Suisse romande. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(3), 623–641. https://doi.org/10.7202/029511ar

Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (137–162). De Boeck Supérieur.

Rege Colet, N., Berthiaume, D., & Hameline, D. (2013). « *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques: Tome 1 : Enseigner au supérieur*. » Peter Lang.

Rege Colet, N., Berthiaume, D., & Hameline, D. (2013). « *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques: Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*. » Peter Lang.

Rege Colet, N. (2013). Encore à propos de l'évaluation ! *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *29*(1) https://doi.org/10.4000/ripes.725

Rege Colet, N., & Rovero, P. (2015). Prendre conscience de sa vision de l'enseignement. Dans N. Rege Colet & D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (49-74). Peter Lang.

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique, 14*(2) https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756

Resweber, J.-P. (2017). *Les pédagogies nouvelles* (9e éd.), Presses Universitaires de France.

Ricœur, P. (2014). Éthique et morale (1990). Dans *Lectures* (Tome 1, 258-270) : *Autour du politique*. Le Seuil.

Robbes, B. (2020). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse. *Distances et médiations des savoirs, 29*, http://journals.openedition.org/dms/4707

Romainville, M. (1999). *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend*. Dans *Monitorat et C.I.E.S. : une réponse au métier d'enseignant-chercheur* (Actes du colloque des centres d'initiation à l'enseignement supérieur, Toulouse, 16-17 juin 1999, sous la dir. de A. Hamm). Agence de mutualisation des universités et établissements. https://www.amue.fr/fileadmin/_migrated/news/Rapport_CIES_02.pdf

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

Romainville, M. (2024). Pourquoi le cours magistral se maintient-il contre vents et marées ? *Distances et médiations des savoirs, 47*. https://doi.org/10.4000/12jka

Rumelhard, G. (2005). Problématisation et concept de paradigme : Approche épistémologique, psychologique, sociologique. *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales, 40*, 205–223. https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_2005_num_40_1_1273

Sadeghpour, R., Safa, P, Mahmoud Reza Gashmardi, M. AM, Hamid Reza Shairi H.R. (2021) Observation du cours de FLE en Iran : De l'investigation à l'observation structurée et optimale dans le cadre de la théorie de l'action située. *Plume, 16*(32) 143-164. https://hal.science/hal-03747734/

Salembier P., Theureau J., Zouinar M., & Vermersch P. (2001). Action/cognition située et assistance à la coopération, *Actes des 12es journées francophones d'ingénierie des connaissances (IC'2001)*, 25-27 juin, Grenoble.

Sauvayre, R. (2013). La préparation à l'entretien. Dans *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (1–47). Dunod. https://doi-org/10.3917/dunod.sauva.2013.01.0003

Sauvayre, R. (2013). La réalisation de l'entretien : le « terrain ». Dans *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (49-101). Dunod. https://doi-org.icp.idm.oclc.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01.0049

Scot, J. (2016). Loi Debré, liberté d'enseignement et dualisme scolaire. *La Pensée, 387*(3), 127-141. https://doi.org/10.3917/lp.387.0127

Shulman, L. (2007). Ceux qui comprennent. *Éducation et didactique*, *1*(1), 97-114. http://journals.openedition.org/educationdidactique/121

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions logiques.

Stes, A., & Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation, 67*, 15-30. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1360

Stiggins, R. (1999). Assessment, Student Confidence, and School Success. *The Phi Delta Kappan* , *81*(3), 191-198. https://www.jstor.org/stable/20439619

Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions - The Problem of Human/Machine Communication.* Cambridge University Press

Talbot, L. (2019). La pédagogie universitaire : de quoi parle-t-on ? Dans S. Chaliès & L. Talbot *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ?* 37-48. Cépaduès Éditions.

Tétreault, S. (2014). Entretien de recherche. Dans S. Tétreault & G. Guillez. *Guide pratique de recherche en réadaptation* (215-245). De Boeck Supérieur ;

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités, 1*(2). https://doi.org/10.4000/activites.1219

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education, 37*(1), 57-70. Springer. https://www.jstor.org/stable/3448046

Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche & formation*, *66*(1), 65-78. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1133.

Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *39*(3), 87-100. https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0087.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind*. The MIT Press

Vellas, E. (2008). Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement ! *Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualités de la pédagogie* https://meirieu.com/FORUM/vellas.pdf

Vergnaud, G. (1990). Catégories logiques et invariants opératoires. *Archives de psychologie, 58*, 145-149. https://www.gerard-vergnaud.org/texts/gvergnaud_1990_categories-logiques-invariants-operatoires_archives-psychologie-58.pdf

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8e éd. augmentée). ESF.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Gaëtan Morin Éditeur.

Vygotski, L.-S. (1934/2019). *Pensée et langage*. (F. Sève, trad.). La Dispute. https://doi.org/10.3917/disp.vygot.2019.01.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137.

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, *45*(2), 405–430. https://doi.org/10.7202/1039055ar

Wouters P., Frenay M., & Noël B. (2010). Le dossier d'enseignement… un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (177–191). De Boeck.

Wouters, P., Frenay, M., & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche et formation, 67*, 73-90. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1406

Youenn, M. (2008). Mai 68 et l'enseignement : mise en place historique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *41*(3), 13-25. https://doi.org/10.3917/lsdle.413.0013

Yvon, F. & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da Educação*, *19*(2), 11–38. https://www.2rt.fse.ulaval.ca/sites/2rt.fse.ulaval.ca/files/uploads/Apprentissage%20et%20d%C3%A9veloppement%20dans%20l%E2%80%99analyse%20du%20travail%20enseignant.pdf

Zingaretti, S., Lameul. G., & Flavier E. (2025). Processus de transformation des perspectives sur l'enseignement. Cas d'une enseignante-chercheuse dans une université française. Dans J. Demougeot-Lebel, M. Frenay & B. Charlier (dir.) *Renouveler la pédagogie universitaire ? Défis, dispositifs et perspectives*. Presses Universitaires de Louvain.

SITOGRAPHIE

1. Centre Alain-Savary - IFE (2018). 1968-2019 : 50 ans de réforme à l'université. 3ème numéro de EduBref. ENS de Lyon : https://eduveille.hypotheses.org/files/2018/10/Edubref-octobre-2018.pdf,
2. Charte Communauté Educative Inclusive de la FACEF https://comeducinclu.hypotheses.org/files/2024/11/charte-CEI_2024.pdf
3. L'université : https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9
4. Histoire de l'éducation en France : https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l%27%C3%A9ducation_en_France
   L'enseignement privé en France : https://fr.wikipedia.org/wiki/Enseignement_priv%C3%A9_en_France
5. https://www.conseil-constitutionnel.fr/publications/titre-vii/un-elephant-dans-la-piece-la-liberte-de-l-enseignement-comme-regime-d-accommodement-de-la-religion
6. Définition d'enseigner : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E1784
7. Définition d'apprendre : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P2223
   Définitions de pédagogue :
8. https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P1160
9. https://www.cnrtl.fr/definition/p%C3%A9dagogue
   Définitions de pédagogie :
10. https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P1157
11. https://www.cnrtl.fr/lexicographie/p%C3%A9dagogie
12. Modèles théoriques de l'apprentissage : https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf
13. Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR) adoptée en juillet 2013 https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027735009
14. Massive Open Online Course signifiant « cours en ligne ouvert et massif »
15. https://www.mediametrie.fr/fr/retour-sur-20-ans-de-numerique-et-dinternet,
16. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066
17. Plateforme Neopass@action : https://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes
18. Certification professionnelle du Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/37175/
19. Article L123-3 du Code de l'éducation en vigueur depuis 2013 https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027747739
20. Brochure du MESRI de 2019 : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur-47766
21. Rapport d'information de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois https://www.senat.fr/rap/r12-446/r12-446-syn.pdf
22. Modalité et critères d'appréciation des dossiers de qualification de la 70e section du Conseil National des Universités (CNU) https://conseil-national-des-universites.fr/data/document/4484/3074/Public/2.%20Qualification/2021%20Conseils%20generaux%20pour%20la%20qualification%20MCF%20et%20PU.pdf

23. Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/JORFTEXT000000520453/LEGISCTA000006119197/
24. Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000020558078/2009-09-01/
25. Certification professionnelle du doctorat - Education formation https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/31437/
26. Note du collectif Nos services publics d'avril 2024 https://files.umso.co/lib_ufoFEvhlRMwflNFx/eka1ydhn8fwsco48.pdf
27. Charte Communauté Educative Inclusive de la FACEF https://comeducinclu.hypotheses.org/files/2024/11/charte-CEI_2024.pdf
28. Rapports d'évaluation de l'ICP par le HCERES
Rapport de 2018 : https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/depot-evaluations/D2019-EV-0753541S-DEE-ETAB190015545-022892-RD.pdf
Rapport de 2024 : https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/rapports_evaluations/pdf/D2025-EV-0753541S-DEE-ETAB250024609-RD.pdf
29. Louvain Learning Lab : https://www.uclouvain.be/fr/lll
30. Rapport de l'IGAENR sur les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur de juin 2009 : https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/094000565.pdf
31. Sciences nomothétiques : dont l'objet et la méthode permettent d'établir des lois générales ou universelles, représentées par des relations constantes entre les phénomènes observés (Thinès-Lemp, 1975) https://www.cnrtl.fr/definition/nomoth%C3%A9tique
32. Note d'information 03-10 : Les allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur : https://dataesr.fr/NI/ni0310.pdf
33. Actes du colloque des CIES de 1999 à Toulouse : https://www.amue.fr/fileadmin/_migrated/news/Rapport_CIES_02.pdf
34. Centre de soutien des enseignants de l'Université Catholique de Lille https://hemisf4ire.com/
35. Centre de soutien des enseignant de l'Université Catholique de l'Ouest https://www.uco.fr/fr/le-campus-lab-2-espaces-de-travail-collaboratif
36. Centre d'Appui à la Pédagogie Enseigner – Apprendre de l'Université Catholique de Lyon https://www.ucly.fr/formations/capea-formation-accompagnement-enseignants/
37. Conseiller pédagogique à l'Université de Lorraine https://sup.univ-lorraine.fr/conseiller-pedagogique-dans-le-superieur-un-nouveau-metier/
38. Master Conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur https://inspe.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/513/2021/02/Master_CPES.pdf
Master MEEF Conseil et Ingénierie pour l'enseignement supérieur : https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil/formation/pratiques-et-ingenierie-de-la-formation/parcours-meef-conseil-et-ingenierie-pour-lenseignement-superieur-cies
39. Guide de l'utilisateur simplifié du protocole Just Teach https://sup-ubs.fr/wp-content/uploads/JP2025_guide_JUSTEACH_MDC.pdf

40. La bureaucratie du HCERES nuit gravement à la recherche française, Tribune des directions de laboratoires parue dans *Le Monde* le 10 janvier 2022 : https://shs.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2021-4-page-167?lang=fr
41. Page d'accueil du HCERES : https://www.hceres.fr/fr/evaluations
42. MOOC Se former pour enseigner dans le supérieur : https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/se-former-pour-enseigner-dans-le-superieur/
43. L'Institut Catholique de Paris, établissement d'enseignement supérieur privé d'intérêt général (EESPIG) : https://www.icp.fr/a-propos-de-licp/decouvrez-licp/eespig-enseignement-superieur-prive-dinteret-general
Présentation de la qualification EESPIG : https://www.fesic.org/un-reseau-excellence-compose-eespig/le-contrat-eespig/
44. Le RGDP : https://www.cnil.fr/fr/rgpd-de-quoi-parle-t-on
45. L'utilité des échantillons non probabilistes : https://dimension.usherbrooke.ca/pages/73
46. Le positivisme : https://fr.wikipedia.org/wiki/Positivisme
47. Code de conduite européen pour l'intégrité de la recherche : https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/01/FR_ALLEA_Code_de_conduite_europeen_pour_lintegrite_en_recherche.pdf
48. Ergonomie cognitive : https://fr.wikipedia.org/wiki/Ergonomie_cognitive
49. Cognition incarnée : https://www.universalis.fr/encyclopedie/cognition-incarnee/
50. Les fonctions exécutives : https://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/10047/SKS_2012_FonctionsCognitives_08ch_OCR.pdf?sequence=27&isAllowed=y
51. Les postures des enseignants, lien vers leur définition
52. Certificat de base en enseignement de l'Université d'Amsterdam : https://vu.nl/nl/onderwijs/meer-over/basiskwalificatie-onderwijs, traduction via www.deepl.com
53. Certificat de base en enseignant de l'université Radboud https://www.ru.nl/medewerkers/docenten/docentontwikkeling/basis-kwalificatie-onderwijs-bko
54. Conférence de D. Berthiaume en 2014 à l'Université d'Artois : https://artoistv.univ-artois.fr/innovation-pedagogique/video/0039-denis-berthiaume-pourquoi-et-comment-rendre-actifs-les-etudiants-en-petits-et-grands-groupes/
55. Conférence de D. Berthiaume en 2012 à l'Université de Poitiers : https://uptv.univ-poitiers.fr/program/pourquoi-et-comment-enseigner-de-facon-interactive-en-amphi/video/3067/pourquoi-et-comment-enseigner-de-facon-interactive-en-amphi/index.html
56. Center for Applied Special Technologies : www.cast.org
57. L'approche pédagogique inclusive : https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/approche-pedagogique-inclusive
58. Entretien de F. Moog : https://enseignement-catholique.fr/pour-une-ecole-qui-promeut-la-personne-humaine/

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau des Services Universitaires de Pédagogie 370

Annexe 2 : Echange de courriel avec la direction du cycle de licence 373

Annexe 3 : Diaporama de présentation de la recherche aux enseignants 375

Annexe 4 : Liste des questions du questionnaire exploratoire d'octobre 2022 388

Annexe 5 : Diaporama de synthèse des réponses aux questionnaire adressé aux enseignants 389

Annexe 6 : Diaporama de synthèse des entretiens individuels adressé aux enseignants 399

Annexe 7 : Diaporama de synthèse des observations de cours adressé aux enseignantes 414

Annexe 8 : Grille d'observation des cours 426

Annexe 9 : Liste des questions de l'EEE envoyé au mois de mai de chaque année par le VRSDA 427

Annexe 10 : Listes des questions du questionnaire adressé fin 2023 aux étudiants de L1, L2 et L3 ...428

Annexe 11 : Dossier presse du plan stratégique 2025-2030 de l'ICP..... 431

Les informations contenues dans les annexes des pages suivantes permettent de compléter le manuscrit et d'illustrer des actions ou des informations qui ont pu être rapidement évoquées dans le corps du texte.

Annexe 2 : la direction du cycle de licence a été informée de notre projet de recherche dès son début, par le décanat et nous-même, et le processus a été institutionalisé à partir de l'échange de courriel de juillet 2022.

Annexe 5, 6 et 7 : les diaporamas de synthèse sont rédigés pour les enseignants participant à la recherche afin de les maintenir informés des résultats des enquêtes.

Annexes 4 : les questions posées dans le questionnaire exploratoire sont approfondies lors de l'entretien individuel des neuf enseignants.

Annexe 1

Université publique	Centre de ressources pédagogiques
Université Claude Bernard - Lyon 1	https://icap.univ-lyon1.fr/
Université Clermont Auvergne	https://ippa.uca.fr/presentation/qui-sommes-nous
Université de Corse Pasquale Paoli	?
Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne	https://pedagogie-numerique.pantheonsorbonne.fr/sites/default/files/2021-09/plaquette_sept_2021.pdf
Université de la Nouvelle-Calédonie	https://unc.nc/universite/les-charges-de-mission/
Université des Antilles	http://www.univ-ag.fr/international/personnels
Université Grenoble Alpes	https://www.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/nous-rejoindre/pourquoi-faire-de-la-recherche-et-enseigner-a-l-universite-grenoble-alpes-/un-service-pedagogique-innovant-qui-vous-accompagne-pour-vos-enseignements/le-centre-des-nouvelles-pedagogies-un-service-pedagogique-innovant-qui-vous-accompagne-pour-vos-enseignements-581590.kjsp
Université Lumière - Lyon 2	https://www.univ-lyon2.fr/formation/ambition-pedagogique-de-luniversite
Université de Poitiers	http://pare.univ-poitiers.fr/initiatives-pedagogiques/accompagner-les-initiatives-pedagogiques/l-accompagnement-a-la-pedagogie-1624986.kjsp
Université Jean Moulin - Lyon 3	https://www.univ-lyon3.fr/direction-du-numerique-pole-d-accompagnement-a-la-pedagogie-numerique
Université Paris sciences et lettres	https://innovation-pedagogique.psl.eu/
Avignon Université	https://apui.univ-avignon.fr/
Université d'Angers	https://www.univ-angers.fr/fr/universite/strategies-et-grands-projets/innovation-pedagogique.html
Université de Bourgogne	https://inspe.u-bourgogne.fr/centre-d-innovation-pedagogique-et-d-evaluation-cipe
Université Bretagne Sud	https://sup-ubs.fr/
Université de Rouen Normandie	https://www.univ-rouen.fr/actualites/lurn-cree-un-service-universitaire-de-pedagogie-le-saphire/
Université de Bretagne Occidentale	https://www.univ-brest.fr/siame/fr
Université Toulouse - Jean Jaurès	https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/dispositif-dappui-pedagogique-et-ressources-numeriques
Université Paris-Panthéon-Assas	
Le Mans Université	https://www.univ-lemans.fr/fr/reussir-ses-etudes/accompagnements/vie-etudiante/innovation-pedagogique.html#Initiativesetprojets2-1
Université de Rennes 1	https://suptice.univ-rennes1.fr/ressources-pedagogiques
Université de Caen Normandie	https://pedagogie.unicaen.fr/
Université de Tours	https://www.univ-tours.fr/formations/qualite-des-formations/centre-daccompagnement-a-la-pedagogie-pour-les-enseignants
Université d'Évry-Val-d'Essonne	https://www.univ-evry.fr/toute-lactualite/actualites-vie-de-campus/actualites-vie-pratique/inscriptions-aux-activites-transversales-de-soutien-pedagogique.html

Université Toulouse Capitole	https://www.ut-capitole.fr/accueil/campus/universtice/enseigner-autrement
Université de Toulon	https://www.univ-tln.fr/Portrait-Enseigner-aux-enseignants.html
Université de Guyane	https://www.univ-guyane.fr/2018/01/stice-pedagogie-numerique/
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines	
Université de Montpellier	https://www.univ-montp3.fr/fr/organisation/directions-et-services/atelier
Université de Franche-Comté	https://sup-fc.univ-fcomte.fr/
Université de la Polynésie Française	
Université Paris-Saclay	https://www.universite-paris-saclay.fr/formation/initiatives-et-innovations-pedagogiques
Université de Strasbourg	https://idip.unistra.fr/pedagogie-de-l-enseignement-superieur/
Université Polytechnique Hauts-de-France	
Université Paris Cité	https://sapiens-uspc.com/continuite-pedagogique/
Université Toulouse III - Paul Sabatier	https://www.univ-tlse3.fr/accompagnement-a-la-pedagogie
Université du Littoral Côte d'Opale	?
Université Paris-Est Créteil	https://www.u-pec.fr/fr/universite/organisation/directions-et-services-administratifs/centre-d-ingenierie-et-de-developpement-pedagogique-cidp
Université de Nîmes	?
Université Sorbonne Paris Nord	?
Université de Perpignan Via Domitia	https://www.univ-perp.fr/upvd/organisation-et-fonctionnement/pole-dappui-a-la-pedagogie-et-au-numerique
Sorbonne Université	https://capsule.sorbonne-universite.fr/
Université de Limoges	https://support.unilim.fr/
Université Gustave Eiffel	https://www.univ-gustave-eiffel.fr/formation/des-pedagogies-innovantes/
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3	http://www.univ-paris3.fr/enead-bureau-d-accompagnement-a-la-pedagogie-et-aux-projets-app--693563.kjsp?RH=ACCUEIL
Université de Picardie Jules-Verne	https://www.u-picardie.fr/l-universite/presentation/directions-et-services/direction-de-la-formation-et-de-l-innovation-pedagogique-dfip--382796.kjsp?RH=DIRECTION
Université de La Réunion	https://www.univ-reunion.fr/formation/accompagnement-peda-enseignants
Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis	http://bapn.univ-paris8.fr/
Nantes Université	https://cdp.univ-nantes.fr/
CY Cergy Paris Université	https://www.cyu.fr/design-hub
La Rochelle Université	https://transformons-la-pedagogie.univ-lr.fr/
Université Le Havre Normandie	https://www.univ-lehavre.fr/spip.php?article2732
Université St Etienne Jean Monnet	https://sup-ujm.univ-st-etienne.fr/fr/activites/accompagnement.html
Université Rennes 2	https://intranet.univ-rennes2.fr/sup
Université Savoie Mont Blanc	https://www.univ-smb.fr/apprendre/apprendre/
Université Bordeaux Montaigne	https://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/ecole-doctorale/diplomes-et-formations/formations-proposees-par-l-ed/l-offre-professionnelle/formations-2019-2020-1/communaute-de-pratiques-comme-forme-d-accompagnement-a-l-enseignement.html

Université de Bordeaux	https://www.u-bordeaux.fr/universite/organisation-et-fonctionnement/administration/pole-FIPVU/mission-dappui-la-pedagogie-et-linnovation
Université Paul-Valéry - Montpellier 3	https://muse.edu.umontpellier.fr/centre-de-soutien-aux-innovations-pedagogiques/
Université de Pau et des Pays de l'Adour	https://sup.univ-pau.fr/fr/index.html
Université de Reims Champagne-Ardenne	?
Aix-Marseille Université	https://www.univ-amu.fr/fr/public/le-centre-dinnovation-pedagogique-et-evaluation-cipe
Université d'Artois	http://www.univ-artois.fr/formations/innovation-pedagogique
Université de Haute-Alsace	https://www.uha.fr/fr/actualites-agenda-1/ca-s-est-passe-a-l-uha/la-boite-a-outils-uha.html
Université d'Orléans	https://www.univ-orleans.fr/fr/learninglab-uo/espace-enseignant
Université Côte d'Azur	https://univ-cotedazur.fr/formation/soutenir-la-transition-pedagogique/accompagner-le-personnel-enseignant%C2%A0
Université Paris Nanterre	https://service-comete.parisnanterre.fr/
Université de Lille	https://dapi.univ-lille.fr/etre-accompagnee/
Université Lyon Saint-Etienne	https://www.univ-st-etienne.fr/fr/tous-les-faits-marquants/annee-2020-2021/zoom-sur/csi-batiment-des-forges.html
Université de Lorraine - Nancy	https://sup.univ-lorraine.fr/
Université Paris Dauphine PSL	https://innovation-pedagogique.psl.eu/
Université de Tarbes Occitanie Pyrénées	?

INSTITUS CATHOLIQUES EESPIG

Université Catholique de l'Ouest	https://www.uco.fr/fr/le-campus-lab-2-espaces-de-travail-collaboratif
Université Catholique de Lyon	https://capea.ucly.fr/
Institut Catholique de Paris	
Institut Catholique de Toulouse	
Université Catholique de Lille	https://hemisf4ire.com/

Annexe 2

De :
Envoyé : lundi 18 juillet 2022 10:42
À : COSTE Annick <a.coste@icp.fr>
Cc :

Objet : Re: Projet de recherche sur la pédagogie universitaire en faculté d'éducation

Bonjour Annick,

merci pour ton message, c'est bien reçu et très clair. Comme nous en avons convenu, tu pourras présenter ton projet pendant 5-10mn aux enseignants de Licence lors de l'échange par cycle de l'après-midi, ou le matin si le programme le permet, à voir avec Fabienne et Augustin.

Nous discuterons ensuite sur la base du document adressé en septembre des différentes phases de recueil de données et du calendrier pour ton terrain au sein du cycle de Licence.

Au plaisir de poursuivre ces échanges,
Bien à toi et bel été,
X.

Le mer. 13 juil. 2022 à 19:41, COSTE Annick <a.coste@icp.fr> a écrit :
Bonjour à vous deux,

Je fais suite à l'entretien d'hier avec X. durant lequel j'ai exposé le projet de recherche que je mène depuis février dernier, encadré par JM de Ketele. Venant de l'univers de la formation continue dédiée à des adultes afin de les aider à se professionnaliser dans un métier et/ou à se spécialiser dans un domaine spécifique, je me suis moi-même professionnalisée dans l'apprentissage des adultes pédagogues aux niveaux théoriques et pratiques afin de comprendre comment de nouvelles représentations, de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences s'installent et se concrétisent progressivement dans leurs pratiques professionnelles d'enseignants et de cadres éducatifs. Partant, je me suis intéressée à la pédagogie des enseignants universitaires et après une exploration de la littérature sur l'état de la recherche dans ce domaine, les dispositifs de développement pédagogique des enseignants universitaire et la mise en place de centres de soutien pédagogique dans la plupart des universités publiques françaises ainsi qu'une approche pertinente pour accompagner les enseignants universitaires dans leur développement professionnel, je propose de travailler avec les enseignants du cycle de licence intéressés par cette recherche pour faire un état des lieux de leurs pratiques pédagogiques et engager un dialogue visant à leur permettre de les conscientiser pour potentiellement les faire évoluer. Cela constituera le corpus terrain de ma recherche que je peux présenter le 14 septembre prochain lors de la rentrée universitaire. Préalablement, je vais vous adresser un document présentant de manière plus détaillée l'état de ma recherche ainsi que la méthodologie envisagée pour conduire l'étude de terrain.
Je reste à votre disposition jusqu'à la fin de cette semaine pour toute précision et vous souhaite une belle soirée !

Bien cordialement,

Annick COSTE - Responsable de formation

Annexe 3

RECHERCHE EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Annick Coste

14 septembre 2022

QUI SUIS-JE

Parcours

Ecole de commerce (1986).

10 ans en entreprise au département export

5 ans en retrait professionnel

10 ans comme formatrice auprès d'adultes en réorientation professionnelle

En 2012, Master Education et Formation à l'ISP-Faculté d'éducation

A l'ISP-Faculté d'éducation

Depuis 2013 : pilotage du Titre de Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques

2014 – 2022 : direction du département de la formation professionnelle continue

2022 : entrée en thèse de doctorat sur le thème de la pédagogie universitaire

MA RECHERCHE

HISTORIQUE

- Univers de la formation professionnelle
- Professionnalisation : la mienne et celle des stagiaires
- Echanges avec des enseignants universitaires
- Intérêt grandissant pour la question de la pédagogie universitaire
- En recherche officielle depuis février 2022

CONSTAT

Chez les enseignants

- Peu ou pas de formation à la pédagogie,
- Peu ou pas d’aide à la préparation des cours,
- Echanges limités avec les collègues

CONSTAT

Chez les étudiants

- Des attitudes et des comportements divers face au travail et à la relation à l'effort
- Des difficultés à maintenir leur motivation et leur concentration
- Des attentes sur les stratégies d'apprentissage et un environnement facilitant

LITTERATURE



Exploration des articles scientifiques dans l'espace francophone sur :

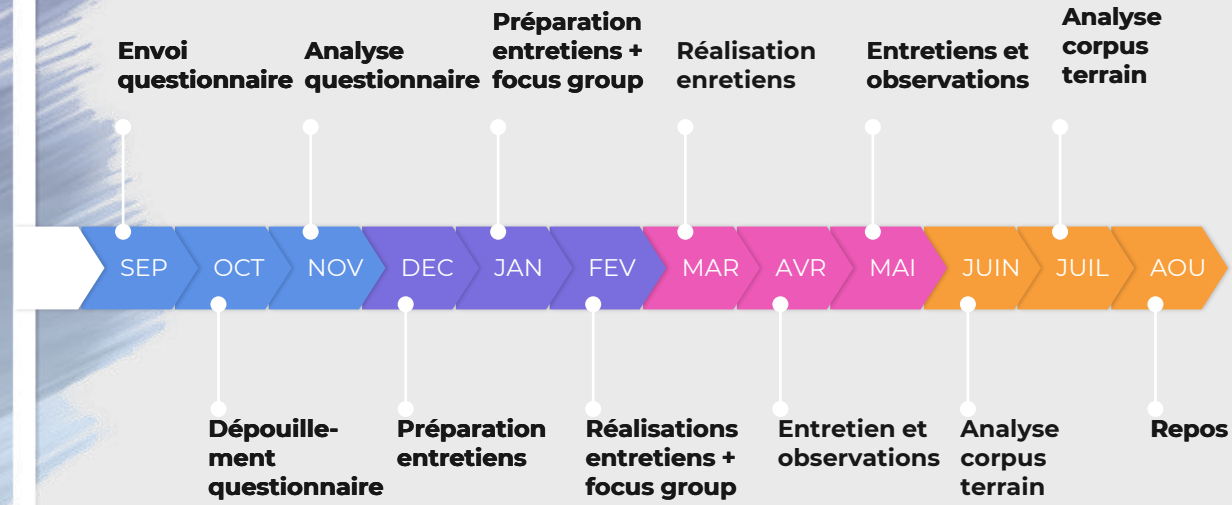
- La recherche en pédagogie universitaire
- Les dispositifs de formation proposés par l'institution
- Les études d'impact de ces dispositifs
- Conclusion : des méthodes pédagogiques héritées puis bricolées en fonction des besoins

PROJET

- Etat des lieux des pratiques pédagogiques des enseignants de licence de la Faculté d'Education et de Formation via un questionnaire

- Accompagnement des volontaires par :
  - Des entretiens
  - Des focus groups

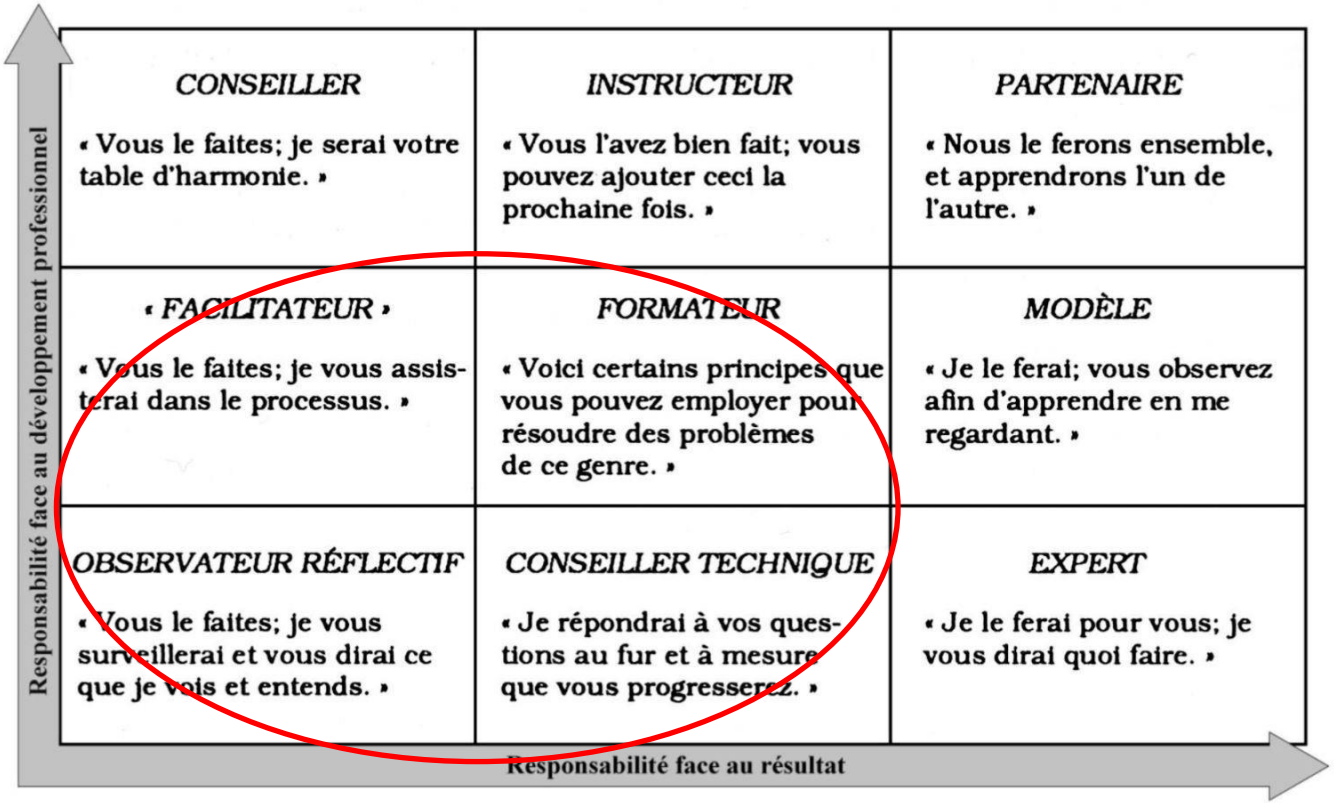
CALENDRIER 22/23



MA POSTURE

« une posture d'écoute facilitant le questionnement réflexif d'une personne sur ce qu'elle veut et peut dans une situation dans laquelle elle est prise et partie prenante. » (Paul, 2015, p. 22).

« Une posture de reconnaissance dans le sens où l'autre est situé dans son contexte et son parcours, accepté et respecté, valorisé et reconnue pour ses apports » (Jorro & al, 2017, p. 215)



* Traduit et adapté de Champion, Kiel et McLendon (1990, p. 66).

Figure 1 : Principaux rôles tenus par les conseillers et énoncés de leurs interventions (Massé, 1998, p. 116)[3].

POUR PARTICIPER



- Répondre au questionnaire de manière anonyme
- ou
- Répondre au questionnaire en indiquant prénom, nom et e-mail pour poursuivre ensemble par des entretiens individuels et des observations
- Demander à participer aux focus groups

Merci de votre attention

a.coste@icp.fr
06 69 06 19 47

Annexe 4

Liste des questions du questionnaire exploratoire d'octobre 2022

1. Votre identité (à renseigner si vous souhaitez poursuivre les échanges) : nom, prénom courriel
2. Votre année de naissance
3. Votre ville de domicile
4. Votre parcours professionnel et votre dernier diplôme
5. Votre discipline de rattachement
6. Quel est votre statut à l'ICP ?
7. Depuis quelle année enseignez-vous à l'université ?
8. Depuis quelle année enseignez-vous à la Faculté d'Education et de Formation (ex. ISP-Faculté d'éducation) ?
9. Enseignez-vous dans d'autres cycles que celui de la licence ?
10. L'enseignement est-elle votre principale activité professionnelle ?
11. Quel est le format de vos cours ? [Cours magistral (CM, TD, présentiel, distanciel, hybride)
12. Quel est le nombre habituel d'étudiants dans vos cours ?
13. Qu'est-ce qui est fondamentalement important pour vous en tant qu'enseignant.e universitaire ?
14. Que souhaitez-vous atteindre lorsque vous enseignez ?
15. Quelle est l'organisation-type de vos cours ?
16. Quelle(s) approche(s) - c'est à dire la façon de faire les choses - privilégiez-vous dans vos cours ?
17. En dehors de Moodle, utilisez-vous le numéique dans vos cours (diaporama, ressources audio et vidéo, applications, etc.) ?
18. Quelle stratégie, organisation ou méthode mettez-vous en oeuvre pour faire évoluer vos cours ?
19. Si c'est le cas, comment associez-vous les étudiants à l'évolution de vos cours ?
20. Quels sont les éléments aidants dans la préparation et l'animation de vos cours ?
21. Quels sont les freins, les obstacles lors de la préparation et l'animation de vos cours ?
22. Tous vos commentaires sont utiles...

Annexe 5

SYNTHESE DU DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE LICENCE de la FacEF

Annick Coste – Octobre-novembre 2022 – Informations aux répondants

Préambule

- 22 questions au total, 5 concernant le profil, 6 concernant le contexte institutionnel et 11 concernant les opinions et les représentations, ces dernières demandant un temps de réflexion.
- 70 connexions au questionnaire non validées par abandon du processus de réponse (session limitée à une heure) et 12 réponses plus ou moins longues et détaillées. Cela signifie que l'intention de répondre était présente mais que le nombre de questions et/ou leur caractère réflexif a pu décourager les répondants potentiels ou encore que le temps de session était insuffisant.
- 12 répondant identifiés, docteurs ou doctorants, 4 MCF, 1 intégré, 7 vacataires. 5 n'enseignent qu'en licence, les autres enseignent dans d'autres cycles (master, doctorat). Pour 7 d'entre eux, l'enseignement est leur principale activité. Tous sont chargés de cours magistraux et certains ont également des TD (pas de TP). Les modalités distancielles synchrones et asynchrones sont également mentionnées. Le nombre d'étudiants en cours est compris entre 25 pour les TD et 100 à 120 pour les CM. Deux répondants ont souhaité répondre aux questions oralement plutôt que d'envoyer leurs réponses écrites.

Typologie des intentions pédagogiques déclarées

- La transmission des savoirs et des méthodes ainsi que la culture du métier.
- La centration vers les étudiants et des pratiques pédagogiques favorisant leur engagement et leur persévérance, leur apprentissage, leur réflexivité et leur esprit critique dans une relation bienveillante.
- La qualité des cours et leur utilité pour les futures pratiques des étudiants.

Inventaires des stratégies, techniques, activités pédagogiques mentionnées dans les réponses

- Modèles théoriques mobilisés : socioconstructivisme, apports transmissifs, pédagogie de l'expérience, homomorphisme, réflexivité, apprentissage coopératif
- Sollicitations cognitives : brainstorming, débat critique, réflexion individuelle, mise en situation, construction de QCM, travaux de groupe, exercices, témoignages, questionnement, exemples concrets, présentation orale des étudiants, jeux de rôle, évaluation mutuelle, anecdotes, humour
- Utilisation du numérique : ressources de Moodle, forum de discussion, Wooclap, Kahoot, diaporama, nuages de mots, vidéos, podcast

Typologies des pratiques en actes déclarées

- L'articulation de pratiques pédagogiques variées : transmissives et participatives, individuelles et collectives, dialoguées et réflexives, en appui sur des ressources diverses, avec des mises en situation – avant, pendant, après le cours – demandant un engagement cognitif significatif.
- La participation des étudiants à la co-construction du cours, celui-ci vécu principalement en présentiel, et parfois l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) comme source d'information pour son évolution.
- L'utilisation du numérique (Moodle et d'autres applications) en fonction des compétences des enseignants et des contraintes matérielles.
- La mise à jour des cours via des recherches scientifiques et en appui sur les retours des étudiants.
- Pas de temps métacognitif explicitement mentionné de structuration des connaissances en fin de séquence avec les étudiants.
- Pas de temps institué de partage de pratiques avec les collègues enseignants mais pour certains, des échanges ponctuels au gré de moments informels.

Croisement des typologies

- Volonté des enseignants à être cohérents entre les intentions et les actions pédagogiques déclarées en réponse à des questions faisant appel à leur mémoire d'action
- Implication des enseignants dans leur mission d'enseignement universitaire
- Centration sur l'étudiant et son apprentissage par la diversité des stratégies et des activités pédagogiques ainsi que les ressources et outils utilisés avec prise en compte des impacts sur les étudiants mais sans analyse fine ni théorisation des pratiques.
- Attention partagée envers un climat bienveillant d'apprentissage et à des relations interpersonnelles de qualité.

Eléments aidants dans la préparation et l'animation des cours

- Ses propres recherches sur des objets de travail constituant les cours
- Les ressources documentaires recueillies dans les publications scientifiques, les colloques, les vidéos professionnelles, etc.
- Les retours spontanés et/ou réfléchis des étudiants sur leur réflexions, leur compréhension et leur appropriation des cours
- La préparation et l'organisation précises des cours
- Les échanges ponctuels avec les collègues

Eléments faisant frein à la préparation et à l'animation des cours

- Les limites organisationnelles, matérielles et techniques : insuffisance administrative ponctuelle, nombre d'étudiants en CM, disposition des salles, technicité et dépersonnalisation des cours en distanciel
- Le manque de motivation des étudiants et les désagréments afférents (absence, dispersion attentionnelle, bruit, etc.) ainsi que l'hétérogénéité des groupes
- Le manque d'échanges institutionnalisés avec les collègues sur les démarches et les pratiques pédagogiques

Prochaines étapes de la recherche

- Questionnement des L2 sur leur expérience des cours
- Proposition d'entretiens individuels avec les enseignants et possiblement d'observation de cours
- Proposition de participation à des focus groups constitués d'enseignants et d'étudiants de L2

Merci pour votre participation et votre aide précieuse

Annick Coste, nov. 2022

Annexe 6

Synthèse des entretiens individuels de 2023

Annick Coste – novembre 2023

Plan de la synthèse

Résumé de la recherche

Contexte des entretiens

Méthodologie utilisée

Analyse des verbatims

Concepts inférés des verbatims

Autres objets exprimés

Difficultés énoncées

Conclusion

Résumé de la recherche

Objet : accompagner les enseignants du cycle de licence à mettre en œuvre une pédagogique interactive et réflexive dédiée à des étudiants futurs pédagogues.

Question de recherche : quelles pédagogies opérationnelles pour former des enseignants réflexifs ?

Hypothèse : s'inspirer d'activités issues de la formation continue adaptées au public universitaire pour viser une pédagogie interactive.

Méthodologie : recherche qualitative et collaborative, approche compréhensive, visée transformative

Contexte des entretiens

Après un premier questionnaire en octobre 22 invitant les enseignants de licence à se manifester pour participer à la recherche sur les pratiques pédagogiques en cycle de licence à la FacEF, les entretiens individuels de neuf enseignants ont été menées pour explorer leurs pratiques professionnelles.

Sept femmes, deux hommes, de 25 à 55 ans, intervenant dans tous les niveaux, en CM et en TD, interviewés entre avril et juin 2023, en présentiel (6) et en distanciel (3).

Durée des entretiens : entre 45 et 75 min.

Méthodologie utilisée

Entretiens compréhensifs semi-directifs pour le recueil des paroles et des récits des enseignants qui ont sollicité leur mémoire et leur réflexion pour exprimer leurs représentations, leurs actions, leurs ressentis et leurs perspectives relatives à leurs pratiques d'enseignement.

L'enregistrement des récits a été suivi de leur transcription complète, de l'analyse des contenus, de la catégorisation des verbatims puis de l'inférence des concepts issus des pratiques déclarées des enseignants, pratiques explicites et implicites .

Analyse des verbatims

Les enseignants ont répondu à des questions semi-directives synthétisées ci-dessous en gras.

Les objectifs d'enseignement et intentions pédagogiques ?

- faire comprendre les concepts, susciter le questionnement et l'esprit critique pour trouver du sens aux apprentissages

Les méthodes appliquées pour atteindre les objectifs ?

- organiser l'interaction avec les étudiants pour capter leur attention, limiter le temps expositif, réveiller leur curiosité et mobiliser leurs compétences cognitives.

Analyse des verbatims (suite)

Les attentes des enseignants vis-à-vis des étudiants ?

- engagement et persévérance dans l'apprentissage pour produire le travail attendu,

- participation active durant les cours (répondre aux questions, s'interroger, partager une expérience, proposer des idées, etc.)

Expression spontanée de l'incompréhension des enseignants concernant la présence passive des étudiants en CM (non obligatoire).

Analyse des verbatims (suite)

Les modalités pédagogiques mises en œuvre ?

- En CM, cours dialogué et alternance d'apports théoriques et d'activités mobilisant la compréhension et la réflexion des étudiants sur les concepts.

-Utilisation de ressources variées (textes, vidéos, expérience, actualité) pour travailler les concepts.

- Mise en activité des étudiants (élaboration de questions, situations-problèmes, recherche de solutions) pour l'appropriation des concepts.

Concepts inférés des verbatims

Des récits des enseignants et de leurs contenus implicites apparaissent :

- des **compétences pédagogiques évolutives** faisant référence à la professionnalité émergente (Jorro, 2011)

- une **réflexivité récurrente** pour faire évoluer les cours au croisement de l'expérience acquise, des attendus du référentiel et du comportement des étudiants.

- une **conscience de pratiques et de postures éducatives** mais des pratiques pédagogiques et une didactique professionnelle non conceptualisées par manque d'information et de formation en pédagogie.

Concepts inférés des verbatims (suite)

- en référence au socioconstructivisme, **des pratiques pédagogiques variées, contextualisées,** suscitant les échanges avec les étudiants pour les maintenir actifs et faciliter les apprentissages.

- en référence à l'apprentissage par l'expérience et par la simulation de celle-ci, **des situations authentiques didactisées** en activités individuelles et collectives (petits groupes).

- en lien avec les intentions pédagogiques, **des postures éducatives cohérentes** et régulées de manière éthiques en fonction des situations rencontrées

Autres objets exprimés

Relations avec les étudiants : les enseignants s'efforcent d'instaurer un climat de confiance via des échanges bienveillants et constructifs afin de susciter leur intérêt envers les cours, leur engagement dans les travaux attendus et de maintenir au mieux leur persévérance.

Pas d'évaluation systématique des cours organisée par les enseignants ; en fin de semestre, quelques-uns demandent un retour spontané à l'oral ou anonyme par écrit afin de potentiellement prendre en compte ces remarques pour les cours suivants.

Questionnement des enseignants sur la perception de leur prestation vs la compréhension des concepts par les étudiants

Difficultés partagées

Conséquences négatives pour les étudiants absents des CM non obligatoires : compréhension diminuée des concepts, absence de distance et d'esprit critique par rapport au diaporama diffusé par l'enseignant (copié-collé), superficialité des travaux évalués.

Hétérogénéité des étudiants (surtout les L1) en termes de prérequis académiques, d'outillage cognitif et de posture de travail.

Niveau de l'expression écrite majoritairement insuffisant au regard des attendus universitaires et des futurs métiers éducatifs des étudiants.

Difficultés exprimées (suite)

Taille et équipement des amphis peu propices à l’interactivité et aux échanges mutuels.

Avec les collègues, peu ou pas d’échanges sur les pratiques pédagogiques.

Questionnement sur l’évolution de l’institution universitaire et ce qu’elle doit maintenant proposer comme fonctionnement aux étudiants.

Conclusion

Nous avons relevé des tensions entre les intentions pédagogiques enseignantes déclarées mises en œuvre de manière interactives dans un climat relationnel bienveillant et le faible engagement dans l'apprentissage d'une majorité d'étudiants. Comment expliquer ce décalage ? Quelles actions envisager pour le réduire ?

L'observation des cours des enseignants pourra apporter des compléments d'information utiles pour identifier des propositions d'actions correctrices.

Merci

a.coste@icp.fr

Source mentionnée diapo 9 :

Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans : Anne Jorro éd., *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (pp. 7-16). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.ketel.2011.01.0007

Annexe 7

Synthèse des observations de cours de 2023/2024

Plan de la synthèse

Résumé de la recherche

Contexte des observations

Méthodologie utilisée pour les observations

Méthodologie utilisée pour l'analyse du corpus

Tendances observées

Conclusion des observations

Résumé de la recherche

- **Objet** : accompagner les enseignants du cycle de licence à mettre en œuvre une pédagogique interactive et réflexive dédiée à des étudiants futurs pédagogues.
- **Question de recherche** : quelles pédagogies opérationnelles pour former des enseignants réflexifs ?
- **Hypothèse** : s'inspirer d'activités issues de la formation continue adaptées au public universitaire pour viser une pédagogie interactive.
- **Méthodologie** : recherche qualitative et collaborative, approche compréhensive, visée transformative

Contexte des observations

- Après les entretiens individuels qui se sont déroulés entre avril et juin 2023, observation des cours entre octobre 23 et février 24 des mêmes enseignants afin de mettre en relation la narration et l'action.
- Priorité donnée aux observations de CM avec des L1 car ces cours sont les plus ardus compte tenu du profil encore « lycéen » de la majorité des étudiants.
- Observation de quelques TD pour des raisons de disponibilité et de l'intérêt pour la recherche manifestée par l'enseignant.
- Au total, 11 observations de deux heures réalisées avec 8 enseignants à des horaires variés.

Méthodologie utilisée pour les observations

- L'observation participante consiste en « une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées […]. Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences ». (Bogdan et Taylor repris par Lapassade, 2002).
- Invitée ou acceptée par les enseignants, après une courte présentation de ma recherche et explication de ma présence, je me suis installée au milieu des étudiants pour observer le déroulement du cours et prendre des notes manuellement dans un cahier : déroulement du cours, temporalité, organisation de l'espace, utilisation des moyens techniques disponibles, gestion de l'espace par l'enseignant, interactions avec les étudiants, activité des étudiants, réactions mutuelles, etc.
- A la fin du cours (ou lors d'un RV ultérieur), lecture des notes et échanges avec l'enseignant pour s'apporter mutuellement des compléments et prise de note de cet échange.

Méthodologie utilisée pour l'analyse du corpus

J'ai utilisé une matrice d'analyse permettant à la fois la mise en relief des éléments saillants internes au cours et la prise en compte du contexte qui peut l'influencer.

Forces	Faiblesses
Quels sont les points forts du cours au niveau de l'animation, des supports, des échanges, de l'organisation, etc. ?	Quels sont les points faibles du cours au niveau de l'animation, des supports, des échanges, de l'organisation, etc. ?
Opportunités	**Menaces**
Quelles opportunités peuvent faire évoluer le cours de manière positive ou faciliter son déroulement ?	Quelles menaces peuvent faire évoluer le cours de manière négative ou entraver son déroulement ?

Tendances observées

Provenant des matrices issues de chaque observation, les synthèses sont rassemblées par thème afin de faire ressortir la récurrence des observations et identifier des tendances générales.

Forces

Les enseignants s'efforcent de réunir les conditions de déroulement du cours pour faciliter l'enrôlement et l'attention des étudiants que l'on peut classer ainsi :

- Occupation physique de l'espace de la salle (contact visuel, rythme et modulation de la voix, déplacements, contrôle du bruit),
- Relations avec les étudiants (liberté d'échanges, de questionnement et de commentaires, expression faciale accueillante, écoute individuelle),
- Techniques d'animation (rappel des concepts, rythme de parole, métaphore, soutien numérique visuel, mise au travail en groupes, répétitions verbales),
- Sources scientifiques (textes, vidéos) et expérientielles (témoignages enseignant et étudiant)

Tendances observées (suite)

Faiblesses

On peut noter une récurrence des faiblesses principalement liées au manque de connaissances en pédagogie qui diminue l'efficacité des stratégies déployées par les enseignants pour atteindre leurs objectifs. Mais cette analyse est à moduler en fonction du format de cours observé, un peu plus des deux tiers étant dispensés en cours magistral (huit sur onze), ce qui, institutionnellement parlant, limite les possibilités de mise en activité des étudiants.

- Omniprésence de l'enseignant,
- Répétitivité du scénario de cours,
- Manque de précisions utiles dans les consignes de travail
- Place de l'oralité très supérieure à celle de la source visuelle,
- Outil numérique diversement maitrisé

Tendances observées (suite)

Opportunités

Dès le début de ma recherche, les enseignants ont manifesté leur curiosité et leur intérêt pour réfléchir sur leurs pratiques et ils l'expriment à nouveau lors de l'échange post-observation. Cette motivation intrinsèque transparait également lors sur :

- Le projet de davantage séquencer les cours
- L'accueil favorable de l'idée d'expérimentation pédagogique et avec une réflexion voire des projets concrets dans ce sens
- L'appropriation d'approches observées chez les pairs

Tendances observées (fin)

Menaces

Une majorité d'étudiants maintient difficilement son attention sur le cours sauf si l'enseignant les sollicite constamment et les contraint à se concentrer sur ses paroles et ses questions. L'activité cognitive principale relève le plus souvent de l'écoute et de la prise de notes, entrecoupée d'échanges plus ou moins appuyés entre quelques étudiants et l'enseignant.

La configuration et l'équipement des salles prévues pour accueillir plus de 50 étudiants (nombre minimum d'un CM) est limitant : mobilier souvent fixé au sol, rangées de tables et de chaises entravant la liberté de mouvement des enseignants et des étudiants. La distance symbolique est accentuée par un éloignement physique et la stratégie pédagogique de l'enseignant peut s'en trouver perturbée.

Conclusion des observations

- Volonté des enseignants à se fixer des objectifs académiques ambitieux et à accompagner les étudiants dans leur apprentissage.
- Ecart constaté entre les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants lors des entretiens individuels et celles qu'ils mettent réellement et concrètement en œuvre dans le contexte du cours face aux étudiants.
- Variabilité de l'écart d'un enseignant à l'autre selon le niveau de réflexivité qu'il a sur sa pratique, sa capacité à s'observer agir lorsqu'il est en action et les liens qu'il peut faire avec ses connaissances en termes de concepts pédagogiques et de mécanismes d'apprentissage.
- Lorsque une demande d'accompagnement est exprimée, le travail de réflexion sur l'action se concentre sur la réduction de l'écart entre ce que l'enseignant aimerait faire, pense faire et fait réellement, à tout le moins ce qui est observable en cours et qui produit des effets sur les étudiants.

Merci

Annick Coste

a.coste@icp.fr

Annexe 8

Grille d'observation de cours

Date et heure

Intitulé du cours

Enseignant

Salle

Heure/durée

Actions chronologiques enseignant

Postures

Organisation du cours

Support, outils

Activités

Consignes

Interactions/échanges

Non verbal enseignant

Réactions étudiants

Annexe 9

Liste de questions du VRSDA
Evaluation des formations 2022-2023 - Licence Sciences de l'éducation

1- Dans quel(le) faculté/institut êtes-vous inscrit(e) ?
2- Dans quel niveau et quel cursus êtes-vous inscrit(e) ?
3- Le contenu de la formation répond-il à vos attentes ?
4- Comment évaluez-vous le niveau global de la formation ?
5- Que pensez-vous du rythme de la formation ?
6- La charge de travail personnel vous paraît-elle équilibrée ?
7- Y-a-t-il selon vous un bon équilibre entre les apports théoriques et méthodologiques dans votre formation ?
8- Votre formation prévoit-elle un stage ?
9- Si non, pensez-vous qu'un stage serait utile ?
10- Si vous avez fait un stage, avez-vous été satisfait des moyens mis à votre disposition pour l'effectuer ?
11- Si vous avez fait un stage, avez-vous été satisfait des compétences acquises à la fin de ce stage ?
12- Le suivi et l'accompagnement des enseignants vous ont-ils été utiles ?
13- Quels sont les outils de communication qui ont été privilégiés par vos enseignants ?
14- Avez-vous obtenu facilement les informations concernant les modalités des évaluations ?
15- L'emploi du temps de votre formation était-il équilibré ?
16- Quels seraient les points à améliorer sur l'organisation, le suivi et les outils ?
17- Pensez-vous vous-être investi(e) suffisamment dans votre formation (travail personnel, fréquentation de la bibliothèque, lectures ...) ?
18- Combien de temps consacrez-vous chaque semaine, en moyenne, à votre travail personnel ?
19- Votre formation vous a-t-elle permis d'accroître vos connaissances ?
20- Avez-vous progressé d'un point de vue personnel et avez-vous approfondi votre projet professionnel ?
21- Recommanderiez-vous votre formation à votre entourage (famille, amis, autres étudiants, collègues, connaissances, etc. ?
22- Obtenez-vous facilement les informations dont vous avez besoin sur la poursuite d'études à l'ICP en Master 1 ?
23- Précisez (commentaires) :
24- Envisagez-vous de suivre votre Master 1 à l'ICP ?
25- Précisez (commentaires) :
26- Quels sont, selon vous, les points forts de votre formation ?
27- Quels sont les points faibles ?
28- Avez-vous des suggestions d'amélioration ?

Annexe 10

Liste de questions aux étudiants de licence de la FACEF – nov23/jan24

1/ Dans quel niveau êtes-vous inscrit ?
L1
L2
L3

2/ Les informations concernant les étapes et les échéances du semestre (plan, évaluation, travaux à rendre) sont-elles disponibles ?
Oui pour la majorité des cours
Oui mais pour trop peu de cours
Non
Commentaires

3/ Participez-vous aux CM ?
Oui, au moins à 75%
Oui, à plus de 50%
Plutôt à moins de 50%
Non, quasiment jamais

4/ Quel est votre objectif principal lorsque vous êtes en CM ?
Ecouter et comprendre ce que dit l'enseignant
Ajouter des précisions au diaporama de l'enseignants
Ecouter d'un oreille tout en faisant autre chose
Assister au cours, sans plus
Commentaires

5/ Comment qualifiez-vous votre comportement en cours (attention et participation) ?

Actif quel que soit l'objet du cours
Actif en fonction de l'intérêt du cours selon moi
Actif en fonction des modalités pédagogiques proposées par l'enseignant
Peu actif quel que soit le cours
Commentaires

6/ Prenez-vous des notes durant le CM ? Oui, le plus souvent
C'est variable selon les cours
Non, c'est rare
Commentaires

Annexe 10

7/ Quel est votre usage des supports et ressources (diaporama, bibliographie, compléments) mis à disposition par les enseignants ?
Prise de connaissance et travail de compréhension approfondie
Prise de connaissance et travail de compréhension superficielle
Pas le temps d'en prendre connaissance
Commentaires

8/ Comment évaluez-vous les liens entre les CM et les TD ?
Satisfaisant pour la majorité des modules
Peu satisfaisant pour la majorité des modules
Cela dépend vraiment des modules
Commentaires

9/ Quelles sont vos pratiques d'apprentissage fréquentes ?
Seul.e, je relis mes notes, je surligne et je mémorise à voix haute ou silencieusement
Seul.e, je reformule le cours, je me l'explique, je me teste.
En binôme ou en petit groupe, nous échangeons sur le contenu du cours
En binôme ou en petit groupe, nous nous questionnons/testons sur le contenu du cours
Commentaires

10/ Dans votre parcours scolaire et/ou universitaire, avez-vous eu des explications sur les pratiques d'apprentissage efficace ?
Oui
Non
Si oui, indiquez dans quel niveau
Commentaires

11/ Quelles pratiques des enseignants facilitent votre attention en cours ?
Le plan du cours, les étapes importantes et les modalités de son évaluation sont annoncés.
L'enseignant interagit avec les étudiants (questionne, distribue la parole, apporte des compléments).
Les modalités du cours sont variées et changent environ toutes les 30/40 min.
L'enseignant parle de manière vivante (intonation de la voix, regard, corps en mouvement).
Une ou plusieurs pauses sont prévues durant le cours.
Commentaires

12/ Quelles pratiques des enseignants ne facilitent pas votre attention en cours ?
L'enseignant parle durant la totalité du cours ou presque
L'enseignant lit son diaporama avec quelques contacts visuels vers la salle
Les échanges ne sont pas encouragés
Manque de pause durant le cours

Annexe 10

Commentaires

13/ Comment ressentez-vous l'intérêt que vous portent les enseignants ?
Ils s'intéressent aux étudiants et à leurs apprentissages
Ils cherchent à instaurer une relation de qualité
Ils mettent en place des pratiques pédagogiques interactives
Ils sont présents pour aider les étudiants en difficulté d'apprentissage
Je ne ressens pas d'intérêt particulier de la part des enseignants
Commentaires

14/ Avez-vous le sentiment d'être compris et soutenu par les enseignants ?
Oui majoritairement
Oui, mais cela dépend des enseignants
Pas trop, ils sont relativement à distance des étudiants
Commentaires

Merci pour votre participation et tous ce que vous ajouterez en commentaire sera utile.

Renseignez votre identité (prénom, nom, courriel) si vous souhaitez poursuivre les échanges dans un groupe de parole



ICP
UNIVERSITAS
CATHOLICA
PARISIENSIS

Annexe 11

DOSSIER DE PRESSE

Universitas

Le projet universitaire de l'ICP à **horizon 2030**

Septembre 2025

ICP 150 ANS

Le mot du Recteur





© ICP / Frédéric Albert

« En célébrant le 150e anniversaire de l'Institut Catholique de Paris (ICP), nous honorons l'héritage vivant d'une institution qui, depuis 1875, incarne l'idéal de l'universitas – une communauté universitaire unie par la recherche de la vérité, attentive à la formation complète des personnes, au service du Bien commun.

L'ICP se distingue par son expertise dans les Humanités et son dialogue fécond entre religion, culture et société.

Sous contrat avec l'Etat et régi par des statuts civils et canoniques, l'ICP est reconnu d'utilité publique. Etablissement d'Enseignement Supérieur Privé d'Intérêt Général (EESPIG), il cultive un modèle académique d'une riche et originale pluridisciplinarité. Il participe pleinement aux missions de service public de l'enseignement supérieur et de la recherche et forme chaque année plus de 11 000 étudiants.

Héritiers et bâtisseurs, nous nous projetons vers l'avenir. Notre plan stratégique Universitas 2030 affronte les défis actuels du monde. Dans un environnement marqué par les mutations géopolitiques, les enjeux écologiques et les transformations de l'intelligence artificielle, l'ICP se positionne comme un lieu de référence mais aussi d'audace intellectuelle.

À Paris, Reims et Rouen, en lien avec nos écoles associées, nous formons les jeunes à devenir des acteurs responsables en leur apportant, avec l'excellence académique, un savoir-être solide et une capacité au discernement ouvrant des chemins d'espérance. »

Emmanuel Petit,
Recteur de l'ICP



Bâtisseur et héritier, 150 ans au service du Bien commun

Regardez la vidéo !

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



Chiffres clés

1875 Création de l'Institut Catholique de Paris

3 campus, à Paris, Reims et Rouen,
1 antenne à Tours

6 facultés
Lettres / Philosophie / Sciences sociales, Economie et Droit / Education et Formation / Théologie / Droit canonique

1 Unité de Recherche
« Religion, Culture et Société »

250 doctorants
au sein du collège doctoral

5 instituts
Ifomene, Institut Vaugirard Humanités et Management, Institut du Savoir partagé, IER, ILCF Paris

9 écoles asssociées
ESSEC, ISEP, EPP, EBD, UniLaSalle, ILEPS, ISIT, ESCOM, ECAM-EPMI

2 écoles spécialisées
ESQESE / Ecole de Santé - Humanités et Soins

+ de 200 universités partenaires
dans **55 pays**

+ de 1 000 enseignants
dont 120 enseignants-chercheurs

11 000 étudiants en prépa, bachelor, licence, master et doctorat, dont 25% d'internationaux

4 000 stagiaires
en formation professionnelle

700 000 documents
livres, revues, thèses, manuscrits au sein de la Bibliothèque universitaire

20 licences
et **30 masters**

40 associations étudiantes

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



Vers 2030

« Avec *Universitas 2030*, l'ICP puise aux sources de sa prestigieuse histoire pour ouvrir, à sa manière, une voie d'espérance pour notre monde.

Fruit d'un travail d'envergure mené avec la communauté universitaire, *Universitas* prolonge la puissante dynamique de transformation et de rayonnement de l'ICP engagée avec la première phase de ce plan (2020-2025).

Former des esprits libres et responsables, académiquement et humainement préparés à se saisir des graves défis actuels et émergents de notre monde, voilà toute l'ambition qui irrigue ce nouveau plan stratégique !

Trois orientations fondamentales structurent *Universitas 2030* pour éduquer à la responsabilité dans un monde de crises, de mutations et d'émergences :

- une **recherche** unique **en prise avec les enjeux contemporains**
- un **enseignement d'excellence**, innovant et interdisciplinaire
- un **rayonnement** mis **au service du Bien commun**



© ICP / Frédéric Albert

Alexandre Scaggion
Vice-Recteur à la Stratégie
et au Développement académiques de l'ICP



Axe 1
Une recherche en prise avec les enjeux contemporains

PRIORITÉS POUR 2030

Rendre davantage visible la recherche en développant les collaborations avec de nombreuses institutions, comme c'est déjà le cas avec le Musée du Louvre, les Archives nationales ou encore le Collège de France, et en répondant à des appels à projet de l'Union Européenne.

Déployer de nouvelles chaires en s'appuyant sur des filières réputées de l'ICP comme la théologie et la philosophie, la science politique et la géopolitique, l'éthique, la santé et l'éducation ou encore les questions environnementales et écologiques.

Valoriser les fonds documentaires afin d'en accroître l'attractivité. Cela passe par la réunification des 5 bibliothèques de l'ICP à horizon 2027 dans un espace architectural unique.

Depuis 2013, l'Unité de Recherche UR RCS « Religion, Culture et Société » de l'ICP, reconnue par le Ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, développe des axes de travail originaux, à la croisée des disciplines, en s'appuyant sur les ressources pluriséculaires de l'anthropologie chrétienne.

4 thématiques sont au cœur de sa recherche :

• **la question religieuse,** explorée à travers l'analyse des liens entre foi, rationalité et expérience humaine. La géopolitique des religions et les sciences de la cognition y tiennent une place essentielle.

• **les dynamiques géopolitiques** sont au centre des travaux scientifiques par l'étude de l'instrumentalisation du patrimoine dans les conflits ou encore le rôle des religions sur la mémoire collective et leur place dans les enjeux politiques.

• **le champ écologique** en explorant de nouvelles manières d'habiter le monde, tout en contribuant à une réflexion éthique sur la gouvernance des entreprises et le développement durable.

• **le défi numérique,** en étudiant notamment l'impact des intelligences artificielles dans les domaines de l'éthique, de la santé et de l'éducation.

ICP 150 ANS

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



Zoom sur...

L'ADEME a choisi l'ICP dans le cadre d'un appel à projet

En 2025, une équipe de chercheurs de l'ICP a été retenue dans le cadre d'un appel à projet lancé par l'ADEME.

L'objectif est de penser conjointement transition écologique et transition sociale. Le projet est de réaliser le rapport d'évaluation du programme CO3 « Co-construction des connaissances pour une transition écologique et solidaire » mais également de proposer un dispositif d'évaluation plus large pour les initiatives de recherche collaborative au service de la transition.

Ce projet est mené en partenariat avec le Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement (CIRAD) et avec le soutien de l'Institut Français du Monde Associatif (IFMA). Il intègre les travaux du Groupe de recherche-action sur l'évaluation de l'utilité sociale (GRÉUS) et de l'équipe de recherche de l'ICP « Normativité et société ».

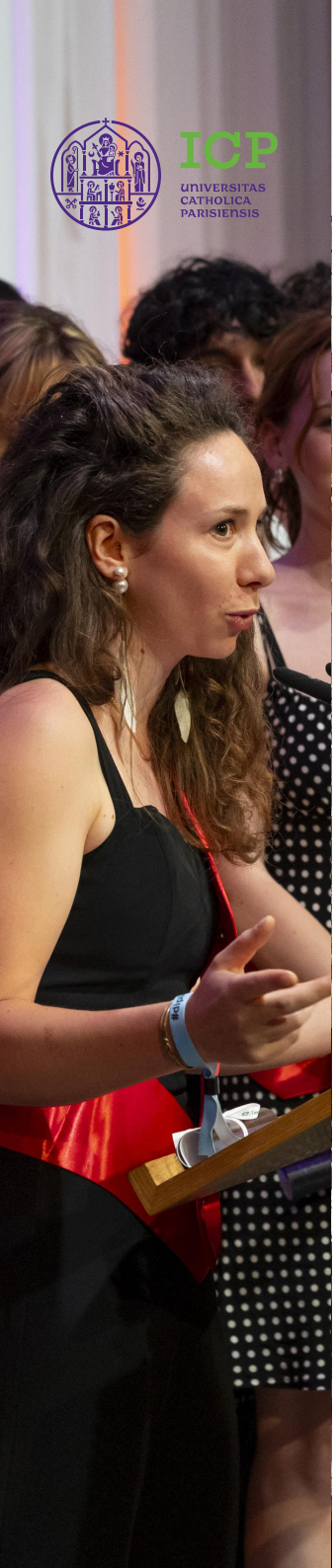
Une Chaire Postreligion et dynamiques africaines en 2026

Elle a pour ambition de mieux comprendre les dynamiques contemporaines de l'Afrique dans un monde globalisé.

Cette nouvelle Chaire a pour objectif de repenser les phénomènes religieux africains, qu'ils soient territoriaux, transnationaux ou numériques, hors des catégories issues de la modernité occidentale en s'appuyant sur une approche transdisciplinaire (théologie, sociologie, histoire, anthropologie, philosophie).

Elle étudie plus particulièrement la **question religieuse et les relations interculturelles** grâce à l'apport de chercheurs, écrivains et artistes africains et européens. Souleymane Bachir Diagne, professeur de philosophie et de français à l'université Columbia (New York), spécialiste de l'histoire des sciences et de la philosophie islamique, siège par exemple au sein du conseil d'orientation de la Chaire.

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



Axe 2
Un enseignement d'excellence, innovant et interdisciplinaire

PRIORITÉS POUR 2030

S'appuyer sur les filières réputées de l'ICP pour construire une offre plus lisible.

Faire de la **formation professionnelle** et des relations avec les entreprises un **levier de développement** de l'ICP.

Déployer des **projets novateurs** dans les champs de la santé, des sciences politiques et de l'économie.

Notre mission

Accompagner les étudiants vers la réussite
L'adossement à une recherche de qualité, le contenu interdisciplinaire des cursus, l'accompagnement et la profesionnalisation constituent des marqueurs forts des formations proposées. Le **taux de passage en L2** s'élève ainsi à **82%, soit deux fois plus que la moyenne nationale**.

Faire dialoguer les disciplines :
Théologie et philosophie, droit et droit canonique, économie et sociologie, science politique et géopolitique, lettres et histoire, arts et communication, santé et éducation.

Innover et renouveler l'offre de formation
L'ICP a construit avec les lycées Saint Jean de Passy et Stanislas, un double diplôme, composé d'une licence et d'un bachelor Science politique, Géopolitique et Humanités alliant ainsi le meilleur de la pédagogie universitaire et des exigences des classes préparatoires.

L'ICP a également créé avec l'ISEP, un bachelor en Informatique et Cybersécurité de la santé, associant connaissances pointues en data et apports des sciences humaines et sociales.

En savoir plus en flashant ce QR Code

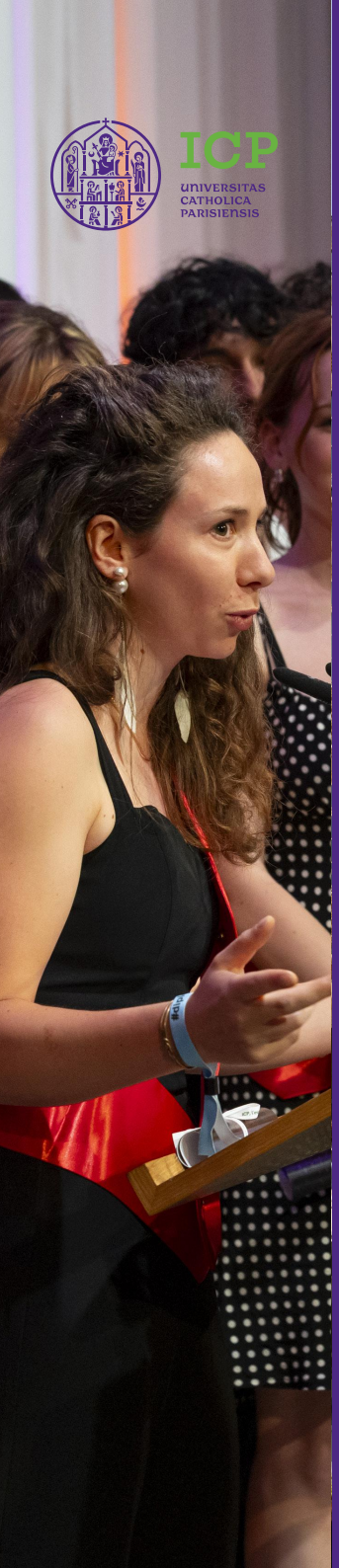
Nouer des partenariats avec des universités de renom et des grandes écoles de management
L'ICP propose des doubles diplômes avec des établissements prestigieux tels que l'ESSEC, IAE Paris - Sorbonne Business School, University of Notre Dame Australia.

Répondre aux besoins des entreprises
L'ICP conçoit des programmes de formation continue, offre un espace de réflexion aux dirigeants via l'Institut Vaugirard Humanités et Management. Par ailleurs il peut développer avec les entreprises des projets de recherche, comme au sein de la Chaire ICP-ESSEC Entreprises et Bien Commun.

L'ICP prépare à l'obtention des diplômes nationaux de licence, master, doctorat ainsi qu'aux diplômes canoniques, délivrés au nom du Saint-Siège et dont le niveau est reconnu équivalent aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur français. Il délivre également des bachelors et des diplômes universitaires.

ICP 150 ANS

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



Zoom sur...

A la rentrée 2025, l'ICP s'associe à des partenaires de renom pour proposer trois diplômes en management, répondant aux besoins des entreprises.

Master Management des Risques, Compliance et Ethique des affaires
Proposé en partenariat avec l'European Business School (EBS), ce double diplôme, forme des futurs cadres capables d'appréhender et résoudre les problématiques auxquelles font face les entreprises.

Master Management responsable : Valorisation des vins de Champagne / Développement durable des PME-PMI et ETI
A travers ces deux parcours, ce cursus répond aux besoins spécifiques de secteurs en pleine transformation, en intégrant les préoccupations environnementales.
Il est proposé sur le campus rémois de l'ICP, avec le soutien de la Fédération Départementale des Syndicats d'Exploitants Agricoles (FDSEA 51), le comité Champagne, le réseau d'expertise comptable Cerfrance Champagne Nord-Est Ile-de-France ou encore le courtier en assurances Servyr.

Master Management et ingénierie culturelle
Ce double diplôme, en partenariat avec l'IPAG, propose une hybridation originale des compétences entre les Humanités et les Arts avec l'approche managériale. pour former des professionnels capables de concevoir et gérer des événements culturels.

96% des diplômés de master de l'ICP recommandent leur formation*

**Source : enquête 2025 Datalumni sur la promotion 2024*



INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



ICP
UNIVERSITAS CATHOLICA PARISIENSIS

Axe 3
Un rayonnement mis au service du Bien commun

PRIORITÉS POUR 2030

Former à la prise de responsabilités dans l'esprit du **développement intégral de la personne.**

Se développer dans les territoires en consolidant les campus existants et en créant de nouvelles implantations.

Se développer à **l'international en nouant de nouvelles alliances.**

Un réseau international

Les accords d'échanges avec **200 universités dans 55 pays** permettent à ses étudiants de vivre une expérience internationale et d'expérimenter concrètement sa devise *« L'esprit grand ouvert sur le monde »*.

Depuis avril 2022, l'ICP détient le label *Bienvenue en France*, délivré par Campus France, qui souligne la qualité de son accueil des étudiants internationaux.

Un ancrage territorial

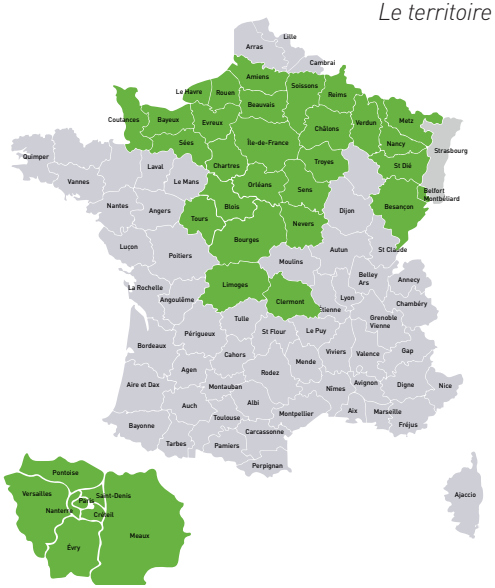
L'ICP rayonne sur le territoire des 35 diocèses qui ont contribué à sa création en 1875. En 2021 puis en 2023, l'ICP se déploie sur ce territoire en ouvrant des campus à Reims et à Rouen pour permettre à des lycéens rémois et rouennais de bénéficier d'un choix plus large de formations dans l'enseignement supérieur de proximité.

Une politique volontaire d'accessibilité académique et sociale

Labellisé Etablissement d'Enseignement Supérieur Privé d'Intérêt Général (EESPIG) et sous contrat avec l'Etat, l'ICP contribue aux missions de service public. Par sa politique de tarifs modulés et de bourses, il souhaite permettre au plus grand nombre d'accéder aux savoirs. **23% des étudiants** inscrits en 2024-2025 sont **titulaires d'une bourse** du CROUS et/ou d'une bourse ICP contre 15% en 2021-2022.

En 2025, c'est à Tours que l'ICP ouvre une nouvelle antenne au sein de l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique Saint-Martin, créant la première filière éducation au cœur de la capitale tourangelle.

Le territoire de l'ICP



ICP 150 ANS

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



ICP
UNIVERSITAS CATHOLICA PARISIENSIS

Zoom sur...

Les Chemins de l'Excellence

Depuis 2023, l'ICP accompagne des lycéens, boursiers ou issus des quartiers défavorisés d'Ile-de-France, pour découvrir l'enseignement supérieur et les doter d'outils nécessaires pour leur orientation. Le dispositif *Les Chemins de l'Excellence* bénéficie du soutien de la Banque des Territoires de la Caisse des Dépôts.

81% des lycéens participants déclarent, après avoir suivi ce programme, envisager des études dans l'enseignement supérieur*.

Le programme ICP handicap

Depuis plus de 10 ans, l'Institut Catholique de Paris développe son programme *ICP Handicap*. Celui-ci se concrétise par la mise en place de référents handicap, des permanences de psychologues, des actions de sensibilisation, ainsi qu'une aide permanente auprès des étudiants en situation de handicap et la réalisation d'aménagements spécifiques.
En 2024-2025, 676 étudiants étaient ainsi concernés sur ses 3 campus, soit 18% de plus qu'en 2023-2024.

Depuis septembre, **l'entreprise Cargill e**st la première entreprise normande à **soutenir la politique d'inclusion** menée par l'**ICP sur son campus de Rouen**.

**enquête menée en avril 2025 auprès de la deuxième promotion*

ICP 150 ANS

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



1875-2025 : l'ICP fête ses 150 ans

Célébrer

L'ICP célèbre ses 150 ans à travers plusieurs évènements, notamment une messe d'action de Grâce à Notre-Dame de Paris suivi d'un cocktail réunissant la communauté universitaire, les mécènes et amis de l'ICP au coeur de son campus historique.

Penser

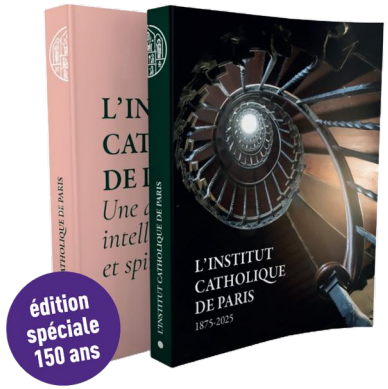
La rentrée académique autour de l'académicien Michel Zink, suivie d'un colloque scientifique, est l'occasion d'éclairer le contexte de la création d'une institution engagée qui a traversé notre histoire contemporaine.

Rendre hommage

L'ICP publie aux editions MkF deux livres exceptionnels qui célèbrent l'histoire, le patrimoine remarquable ainsi que les contributions de ses grandes figures intellectuelles et spirituelles.

Sortir du cadre

Pour partager cet anniversaire avec tous, l'ICP publie *Le Petit quizz sur l'ICP en 20 questions-réponses*, un mini livre pédagogique et ludique dévoilant des anecdotes inédites.
Son nouveau podcast, *10 raisons d'espérer*, est lancé en cette rentrée avec des duo inattendus de personnalités et de chercheurs en dialogue. Enfin l'ICP se dote d'un nouveau logo qui s'expose pour la première fois de son histoire dans le métro parisien.



Deux beaux livres anniversaire



L'académicien Michel Zink, invité d'honneur de la rentrée académique de l'ICP



Le petit Quizz de l'ICP

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



Zoom sur...

10 raisons d'espérer, un podcast pour faire bouger les lignes

A l'occasion de ses 150 ans, l'ICP tend son micro à ceux qui agissent au quotidien et nous redonnent de l'espoir.

Dans chaque épisode, un enseignant-chercheur de l'ICP rencontre un porteur de projet engagé. Ensemble, ils échangent sur leurs actions pour redessiner l'avenir.

Au programme : éducation et inclusion, littérature, arts et égalité des genres, transition écologique, intelligence artificielle, géopolitique et diplomatie...

Le **premier épisode avec Camille Riquier, philosophe et professeur à l'ICP, et Charlotte Casiraghi, présidente des Rencontres philosophiques de Monaco, diplômée de l'ICP**, est déjà disponible sur toutes le plateformes d'écoute !

Loin des paillettes, Charlotte Casiraghi partage son action en faveur de la santé mentale des adolescents grâce à l'apport de la philosophie en milieu hospitalier.



Ecoutez dès maintenant le premier épisode !

ICP 150 ANS

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS - RELATIONS PRESSE : AMÉLIE JONCHERAY 07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



Zoom sur...

Un nouveau logo...

Pour correspondre à sa nouvelle réalité, l'ICP modernise son logo.
Le logo refondu s'inscrit dans son héritage en **s'appuyant sur la richesse graphique du sceau historique de l'ICP**, créé en 1877 et lui-même inspiré de celui de l'université de Paris au XIIIe siècle, tout en le simplifiant et en le rendant plus lisible.

Flashez et découvrez sa symbolique

ICP
UNIVERSITAS CATHOLICA PARISIENSIS

...qui s'affiche dans le métro

Pour la première fois, **l'ICP s'expose dans les couloirs du métro parisien du 1er au 14 septembre 2025**.

En articulant ses points forts, des universitaires et des professionnels engagés dans la réussite des étudiants, avec sa tradition chrétienne, cette campagne fait la part belle à une esthétique valorisant ses campus à taille humaine.









ICP 150 ANS

ICP
UNIVERSITAS
CATHOLICA
PARISIENSIS

Amélie Joncheray
Responsable des relations presse de l'ICP

07 85 78 47 22 • a.joncheray@icp.fr



150 raisons de flasher sur l'ICP !

Scannez l'illustration et suivez tout au long de l'année nos actions marquantes

ICP 150 ANS