

Agir ensemble dans l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants du supérieur

angle : les modes d'agir ensemble

Symposium coordonné par :

Nathalie Younès

Université Clermont Auvergne, laboratoire ACTé

nathalie.younes@uca.fr

Christelle Lison

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada),

christelle.lison@usherbrooke.ca

Résumé

fr

Le 32^e congrès de l'AIPU vise à « apporter des regards croisés sur la complexité et la pluralité de l'« *agir ensemble* » dans l'enseignement supérieur et sur le comment se créent les conditions du faire et du vivre ensemble ». La question des « modes d'agir ensemble » est au cœur de la problématique de ce symposium portant sur l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants du supérieur. En France, en rendant obligatoire la formation pédagogique des maîtres de conférences stagiaires au cours de la première année suivant leur recrutement (décret du 9 mai 2017), l'université française a fait un pas de plus dans la mise en œuvre de dispositifs visant à reconnaître et à promouvoir la mission d'enseignement, mais aussi à l'orienter. Au Québec, sans être obligatoire, ce type de formation, tant que pour les professeurs de cégep que d'université, est valorisée et promue (Lison et Paquelin, 2019). De manière générale, ces actions s'inscrivent dans une politique générale qui a vu s'institutionnaliser, au fil du temps, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le cadre de démarches qualité, la formation pédagogique des doctorants et des enseignants et des enseignants-chercheurs, les services dédiés à l'accompagnement péda-numérique des enseignants et, plus récemment, l'innovation pédagogique ainsi que les approches par compétences et par programme.

Ces politiques sont ponctuées depuis plusieurs décennies par de vifs débats renvoyant tant aux valeurs, aux modèles et aux pratiques des établissements supérieurs et des enseignants-chercheurs qu'aux modèles de formation et d'évaluation sous-jacents, entre normalisation,

contrôle et développement (Younès et al. 2020). Agir ensemble dans l'évaluation n'est pas simple. Il s'agit dès lors de tenter de saisir la complexité de l'évaluation des dispositifs de formation qui s'articule théoriquement entre plusieurs finalités, met en jeu des politiques formatives parfois contradictoires et se réalise entre des parties prenantes aux intérêts et aux représentations souvent divergents. Ce symposium vise à faire dialoguer différents niveaux d'analyse, différents contextes, différentes méthodes et différents points de vue dans cette évaluation. Il comporte 4 communications conduites en France et au Québec et une discussion organisée.

La première communication touche le niveau institutionnel et vise à mettre en évidence la façon dont les établissements français se sont saisis de l'injonction de la formation pédagogique des enseignants du supérieur : quels acteurs concernés ? quels dispositifs proposés ? Quelles structures impliquées ? La seconde communication présente un dispositif de développement professionnel pédagogique mis en œuvre au Québec dans le cadre d'une maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial. La troisième communication s'intéresse au point de vue des doctorants par le biais d'une enquête par entretiens conduite en France auprès de 71 doctorants ayant une expérience d'enseignement à l'université. La quatrième communication explore en quoi les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles induites par un dispositif de recherche collaborative évaluative peuvent être considérées et mobilisées comme des oppositions productives potentiellement propices à des déploiements créatifs.

Abstract

en

The 32nd AIPU Congress aims to "bring together different perspectives on the complexity and plurality of "acting together" in higher education and on how the conditions for doing and living together are created". The question of "ways of acting together" is central to the problematic of this symposium on the evaluation of teacher training in higher education. In France, by making pedagogical training compulsory for trainee lecturers during the first year following their recruitment (decree of 9 May 2017), the French university has taken a further step in the implementation of mechanisms aimed at recognising and promoting the teaching mission, but also at orienting it. In Quebec, without being mandatory, this type of training, both for CEGEP and university professors, is valued and promoted (Lison et Paquelin, 2019). Generally speaking, these actions are part of a general policy that has seen the institutionalisation, over time, of the evaluation of teaching by students within the framework of quality approaches, the

pedagogical training of doctoral students, teachers and teacher-researchers, services dedicated to the pedagogical and digital support of teachers and, more recently, pedagogical innovation as well as competency-based and programme-based approaches.

These policies have been punctuated by lively debates relating to the values, models and practices of higher education institutions and teacher-researchers, as well as to the underlying models of training and evaluation, between standardisation, control and development (Younès et al. 2020). Acting together in evaluation is not simple. It is therefore a question of trying to grasp the complexity of the evaluation of training systems, which is theoretically articulated between several aims, brings into play sometimes contradictory training policies and is carried out between stakeholders with often divergent interests and representations. This symposium aims to bring together different levels of analysis, different contexts, different methods and different points of view in this evaluation. It consists of 4 papers and an organised discussion. The first paper deals with the institutional level and aims to highlight the way in which French institutions have taken up the injunction to train higher education teachers: which actors are involved? Which structures are involved? The second paper presents a pedagogical professional development system implemented in Quebec within the framework of a master's degree in pedagogy for higher education at the college level. The third paper focuses on the point of view of doctoral students through an interview survey conducted in France with 71 doctoral students with teaching experience at university. Finally, the fourth paper explores how the tensions arising from cultural and professional confrontations induced by collaborative assessment arrangements can be considered and mobilised as productive oppositions potentially conducive to creative deployments between stakeholders.

Mots clés

AE dans le champ de l'accompagnement et de la formation; création de dispositifs d'accompagnement et de formation, appui à l'amélioration de la qualité, développement professionnel

Références bibliographiques

Lison, C. & Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80, 61-70.

Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E.(Dir) (2020). *L'évaluation, source de synergies*. Neuchâtel : Presses de l'ADMEE.

Communication 1

Le collectif comme levier de développement professionnel des enseignants du supérieur

Christelle Lison

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada),

christelle.lison@usherbrooke.ca

Christine Gaucher

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada),

christine.gaucher@usherbrooke.ca

Lina Martel

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada), lina.martel@usherbrooke.ca

Résumé

fr

Dans la perspective d'amener les enseignants du supérieur en exercice à structurer leur développement professionnel pédagogique (Demougeot-Lebel, 2016), nous avons mis en place un programme de formation continue de niveau deuxième cycle (master) spécifique, la maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial de l'Université de Sherbrooke. La dernière partie (675 heures de travail étudiant) de cette maîtrise est organisée selon une démarche de Scholarship of Teaching and Learning. En nous basant sur la démarche itérative proposée par Bélisle, Lison et Bédard (2016), nous amenons les participants à analyser leur pratique professionnelle afin de mettre en œuvre, documenter et évaluer un changement dans celle-ci, visant ainsi l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, nous avons souhaité qu'au-delà de la démarche individuelle (conception, implantation et évaluation du changement), les participants s'inscrivent dans un parcours collectif. Ainsi, des activités de formation structurant le parcours sont organisées sous la forme de « cours classiques » (avec une diversité de stratégies et de méthodes pédagogiques et évaluatives) d'une part et sous la forme d'une communauté de pratique pensée dans l'approche du codéveloppement d'autre part. Cette double approche nous paraît nécessaire pour permettre aux

participants d'atteindre les cibles de la formation : (1) mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un milieu d'exercice au collégial, (2) adapter des interventions pédagogiques en prenant en compte les caractéristiques des acteurs et des contextes dans un milieu d'exercice au collégial, (3) exploiter le potentiel du numérique et des connaissances informationnelles en contexte professionnel au collégial, (4) s'engager dans une démarche d'apprentissage et d'amélioration de sa pratique dans une perspective de développement professionnel continu. Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons nous intéresser plus particulièrement à la quatrième compétence. C'est en effet là que, de notre point de vue, la question de l'« agir ensemble » prend tout son sens, celui-ci étant porteur de transformations personnelles, professionnelles et institutionnelles pour les participants. À partir de l'analyse du programme et d'échanges avec les participants ayant diplômé, de même qu'avec des enseignants du programme, nous avons constaté comment l'« agir ensemble » pensé permet le développement des compétences, mais favorise également une transformation du milieu auquel appartient le participant. Ainsi, non seulement le développement professionnel pédagogiques des enseignants engagés est effectif à court terme, mais également à plus long terme. Il s'agit là d'un élément-clé dans la mesure où l'essaimage dans les milieux de pratique constitue un levier important pour la transformation des organisations. À ce sujet, la stratégie du codéveloppement est particulièrement porteuse pour amener les participants à prendre du recul sur chacune des étapes de la démarche de Scholarship of Teaching and Learning proposée. Elle implique toutefois des conditions qui doivent être scrupuleusement respectées pour atteindre les finalités escomptées (Payette et Champagne, 2010). Ce faisant, le choix de la personne en charge du groupe de codéveloppement est capital et doit être pensé dans une articulation pertinente avec celles intervenant dans les activités « de cours plus classiques ».

Abstract

en

In the view of getting practicing teachers in higher education to structure their professional development (Demougeot-Lebel, 2016), we have developed a specific continuing education graduate-level program, a master's degree in Higher Education in college teaching. The last part (675 hours of student work) of this master's degree is organized according to a Scholarship of Teaching and Learning approach. Based on the iterative approach proposed by

Bélisle, Lison, and Bédard (2016), we lead participants to analyze their professional practice in order to implement, document, and evaluate a change in their practice, thus aiming to improve teaching and learning. However, we wanted participants to go beyond the individual process (design, implementation and evaluation of the change) and become part of a collective process. Hence, training activities structuring the pathway are organized in the form of a classic curriculum approach (with a diversity of pedagogical and evaluative strategies and methods) on the one hand, and in the form of a community of practice conceived in a co-development approach on the other. We believe that this dual approach is necessary to enable participants to achieve the training targets: (1) to implement teaching and learning strategies in a college practice setting, (2) to adapt pedagogical practices suitable for students or other actors in a college setting, (3) to harness the potential of digital tools and informational in a college setting, (4) to self-assess and engage in one's practice in a perspective of continuous professional development. In this paper, we would like to focus on the fourth competency. This is where, from our point of view, the question of "acting together" takes on its full meaning, as it is a source of personal, professional and institutional transformation for the participants. Based on the analysis of the program and exchanges with participants who have graduated, as well as with the program's instructors, we have observed how the "working together" allows for the development of competencies, but also promotes a transformation of the environment of our students. Consequently, not only is the professional development of the teachers involved effective in the short term, but also long-term. This is a key element insofar as spin-offs in practice environments constitute an important lever for the transformation of organizations. In this regard, the co-development strategy is particularly effective in getting participants to step back from each step of the Scholarship of Teaching and Learning process. However, it implies conditions that must be scrupulously respected in order to achieve the expected goals (Payette and Champagne, 2010). In this regard, the choice of the person in charge of the co-development group is crucial and must be thought out in a relevant articulation of a curriculum coherence and the requirements of a university graduate-level.

Mots-clés

Développement professionnel, Scholarship of Teaching and Learning,
Codéveloppement, Enseignement supérieur, Transformation organisationnelle

1. Introduction

La question de la qualité de la formation fait aujourd'hui partie des réflexions des établissements d'enseignement supérieur au Québec (Lison et Paquelin, 2019), comme dans de nombreux pays du monde. Toutefois, au Québec, l'enseignement supérieur compte un ordre d'enseignement qui lui est propre, soit l'enseignement collégial. Il accueille des jeunes sortant de l'enseignement obligatoire (17 ans) et souhaitant réaliser des études préparatoires à leur entrée dans le monde universitaire (parcours pré-universitaire, généralement de deux ans) ou des études techniques professionnalisantes (par exemple, Techniques de comptabilité et de gestion, Soins préhospitaliers d'urgence ou encore Technologie forestière, généralement de trois ans). Comme dans la grande majorité des pays (Demougeot-Lebel et Lison, À paraître), les enseignants qui interviennent au collégial sont des spécialistes disciplinaires, parfois des professionnels de terrain, mais ils n'ont que rarement une formation en pédagogie. Toutefois, considérant l'importance accordée à la question de la qualité de la formation, ils sont nombreux à s'inscrire dans des formations continues certifiées, parmi celles-ci, la maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial de l'Université de Sherbrooke

2. Contexte de formation

L'Université de Sherbrooke, à travers le secteur Performa, propose une maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial. Elle est proposée aux personnels pédagogiques en activité de 62 établissements (francophones et anglophones) à travers la province. Du côté francophone, en ce qui concerne les 15 derniers crédits (675 heures de travail étudiant), les participants peuvent choisir entre deux parcours, l'un intitulé « Recherche professionnelle » (plus individuel) et l'autre « Innovation pédagogique » (plus collectif). C'est de ce dernier dont il est plus spécifiquement question pour la présente communication. Le parcours « Innovation pédagogique » est structuré en sept activités (Innovation et démarche SoTL ; Innovation pédagogique I : conception du changement ; Innovation pédagogique II : évaluation du changement ; Évaluation éthique ; Communication en recherche et innovation pédagogique ; Développement professionnel I ; Développement professionnel) échelonnées sur deux années. Le programme de maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial vise le développement optimal d'une pratique réflexive contribuant à dégager des savoirs à enseigner au collégial et à parvenir à les appliquer de manière rigoureuse et engagée dans une perspective de transformation identitaire et de pratiques en évolution. Ainsi, les activités ont pour objectif de permettre aux participants d'acquérir des connaissances et de

développer des compétences, et ce, dans une perspective de développement professionnel. Pour y parvenir, nous les invitons à adopter une posture de praticien-chercheur (Bélisle et al., 2016). Celui-ci transforme sa pratique sur la base de questions qui émergent de situations professionnelles orientant l'activité de recherche sur la base d'une approche scientifique. De plus, l'analyse de son parcours de formation le mène à faire évoluer son identité professionnelle et à formaliser sa pratique sur le terrain. Il crée ainsi des liens qu'il entretient avec le monde professionnel et les acteurs de la recherche dans la communauté.

3. Développement professionnel des enseignants du supérieur

Dans le champ des métiers de la relation, comme en enseignement, la réalité changeante de la profession appelle un changement de posture. Des changements nombreux et rapides des contextes et des situations questionnent les praticiens dans leur rapport aux actes professionnels et les invitent à redéfinir leurs pratiques et leurs identités professionnelles (Charlier et al., 2019). Ces dernières font partie intégrante du développement professionnel que de nombreux auteurs décrivent comme un processus de changement et de transformation (Demougeot-Lebel et Lison, À paraître). Dans le cadre de cette communication, nous avons retenu la définition du développement professionnel pédagogique du point de vue de l'acteur soit « un processus d'apprentissage, individuel ou collectif, qui peut être intentionnel ou fortuit, nourri par des éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie, mais dans l'idée d'un continuum, qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle lesquelles peuvent avoir des impacts sur les apprentissages des étudiants » (Demougeot-Lebel, 2016 : s.p.). Dans notre perspective constructiviste, cela traduit bien une interprétation individuelle par la transformation des expériences vécues par la personne, qualifiant alors le développement professionnel comme un double processus de construction qui, d'une part porte sur les savoirs professionnels à partir des savoirs théoriques et pratiques acquis dans les situations de la vie quotidienne et dans les activités professionnelles et d'autre part, compose les identités professionnelles, par lequel la personne développe un ensemble de représentations et de sentiments par rapport à elle-même et aux autres, à sa pratique et son contexte à partir de l'analyse de ses réalisations dans des activités professionnelles (Gosselin et al., 2014).

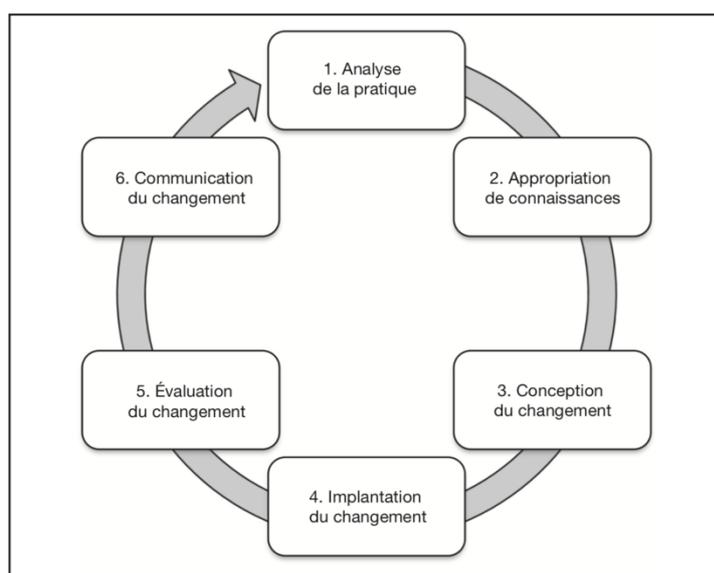
4. Démarche de formation

4.1. Scholarship of Teaching and Learning

Tout au long de la formation, nous mettons en place des situations stimulant les processus d'apprentissage individuels et collectifs (suscités par les interactions sociales) en vue de favoriser le développement professionnel pédagogique sur la base d'une conception constructiviste. Afin de formaliser cette approche, nous avons opté pour la démarche de Scholarship of Teaching and Learning (Bélisle et al., 2016). Il s'agit d'une démarche rigoureuse d'analyse et de transformation de pratiques dans laquelle l'enseignant (1) place les étudiants et leurs apprentissages dans un contexte disciplinaire spécifique au cœur de sa réflexion, (2) s'inscrit dans un processus systématique de mise en œuvre, d'analyse et d'évaluation à l'aide d'un devis renseigné par la recherche, (3) partage ses découvertes en matière d'enseignement et d'apprentissage avec la communauté scientifique et/ou professionnelle.

Concrètement, les participants sont donc invités à vivre les six étapes telles qu'illustrées à la figure 1. À travers chacune d'entre elles, ils sont accompagnés par des enseignants qui, par les activités pédagogiques et évaluatives proposées, leur permettent de progresser dans leur projet personnel, mais également dans leur développement identitaire. Notons que si celui-ci n'apparaît pas de manière visible dans la figure, il est toutefois l'un des enjeux-clés de cette démarche.

Figure 1. Étapes de la démarche SoTL (Bélisle et al., 2016, p. 81)



4.2. Groupe de codéveloppement

Tel que mentionné précédemment, deux activités (Développement professionnel I ; Développement professionnel) portent plus spécifiquement sur le développement identitaire et professionnel des participants. Considérant la nature particulière de ces enjeux, nous avons choisi de mettre en place une stratégie pédagogique originale, soit le groupe de codéveloppement.

Le codéveloppement professionnel permet de faire émerger des savoirs d'expérience dans un contexte précis au contact et au service des autres. Payette et Champagne (2010) définissent le codéveloppement comme une approche de formation pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer et de consolider leur pratique. Ainsi, à partir d'une situation problématique ou d'une préoccupation réelle d'un participant, les autres seront invités à participer à la résolution de la situation, en respectant les étapes de la démarche.

Comme mentionné, nos participants sont généralement enseignants au collégial. Leur projet d'innovation les amène donc à l'extérieur de leur schème d'action intuitif habituel, ce qui nous a amené à intégrer une zone de réflexion dans leur parcours universitaire où ils se déposent et échangent sur ce qu'ils vivent dans le cadre du projet d'innovation. Comme le précise Kelchtermans (2001), l'apprentissage réfléchi pour le développement professionnel a besoin d'être une portée large et « profonde », c'est-à-dire quelle devrait se déplacer au-delà du niveau de l'action pour atteindre le niveau sous-jacent des croyances, des idées, des connaissances, des représentations, des conceptions, des buts, etc.

Cette vision de la réflexivité, en lien avec le développement professionnel, s'inscrit en cohérence avec les objectifs du codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 2010) notamment : (1) apprendre à être plus efficace en trouvant de nouvelles façons de penser, de ressentir et d'agir dans sa pratique actuelle, (2) s'obliger à prendre systématiquement du temps de réflexion sur sa pratique professionnelle, (3) avoir un groupe d'appartenance professionnelle où règnent confidentialité, confiance et solidarité, (4) consolider son identité professionnelle en comparant sa pratique professionnelle à celles des autres, (5) apprendre à aider et à être aidé.

Les deux activités du programme de maîtrise visant le développement professionnel avec l'approche du codéveloppement professionnel entraînent les participants dans quatre boucles de réflexivité, d'ajustement ou de transformation de la pratique (Guillemette, 2021), à partir (1) du choix du projet d'innovation qui les amène à (2) l'identification des ressources à

mobiliser, (3) au développement de leur pratique et à prendre (4) la mesure de leur propre développement professionnel.

5. Premières constatations

À l'issue des deux premières années de la mise en œuvre de ce nouveau programme de formation (qui a subi une refonte majeure), nous sommes en mesure de constater les bénéfices des choix curriculaires et pédagogiques que nous avons fait. Tout d'abord, les échanges que nous avons eus avec des participants ont été porteurs de sens. En effet, parmi les premières cohortes, nous avons collecté des informations afin d'amener les changements nécessaires à l'atteinte des cibles de formation. Ainsi, si plusieurs diplômés ont mentionné leur besoin d'accompagnement pour réaliser leur analyse de pratique, conceptualiser leur problématique concevoir et implanter leur changement (étapes 1 à 4 de la démarche de Scholarship of Teaching and Learning), nous avons constaté qu'ils vivaient une difficulté majeure au niveau de l'évaluation de celui-ci. D'une part, la question de l'éthique était épineuse et plus large que simplement voir son projet accepté par le milieu de pratique, d'autre part, ils éprouvaient des difficultés à mettre en place une collecte de données qui répondent à une démarche rigoureuse de recherche professionnelle. Nous avons donc renforcé ces aspects par un cours spécifique portant sur l'éthique (Évaluation éthique) et un autre sur l'évaluation (Innovation pédagogique II : évaluation du changement). Par ailleurs, bien que les participants à la formation soient des enseignants en exercice, il leur est parfois apparu difficile de penser une communication pertinente pour leurs pairs, que ce soit dans leur milieu ou en dehors de celui-ci (plus largement dans le réseau collégial ou encore dans des colloques professionnels ou scientifiques). À ce sujet, il est clair qu'un accompagnement des praticiens-chercheurs dans cette dernière étape de la démarche de Scholarship of Teaching and Learning est pertinent. Au-delà des « cours classiques », c'est également à la suite d'échanges avec des participants et des enseignants que nous avons mis en place les groupes de codéveloppement, plus structurés et significatifs de et pour l'agir ensemble » que les communautés de pratiques initialement proposées. En effet, si la plupart des participants se voyaient progresser dans leur projet d'innovation pédagogique, ils avaient de la difficulté à percevoir leur développement professionnel à proprement parler. Ainsi, à l'aide de critères et d'indicateurs identifiés par l'équipe du programme, nous leur avons permis de constater leur progression. À ce sujet, nous soulignons combien le choix de personne responsable de cette activité pédagogique est essentielle à la réussite de celle-ci. En effet, c'est la structure même de ce qui est proposé et

les rétroactions formatives qui font que les participants peuvent mettre des mots sur le chemin parcouru et sur la nouvelle identité professionnelle qu'ils développent.

C'est cette transformation individuelle qui participe à ou favorise une transformation organisationnelle à moyen et long terme. Les diplômés nous mentionnent en effet régulièrement que leur formation les a amenés à devenir des agents de changement au sein de leur établissement et à promouvoir l'« agir ensemble » pour faire face aux évolutions de l'enseignement supérieur. Ainsi, ils poursuivent leur développement professionnel au-delà des espaces de formation. En effet, même s'ils ne réalisent pas systématiquement une démarche de Scholarship of Teaching and Learning, les diplômés soulignent adopter une posture beaucoup plus critique, proche souvent de celle du praticien-chercheur.

Mentionnons que si la très grande majorité des participants voient une valeur ajoutée aux activités collectives et notamment au groupe de codéveloppement, certains se sentent moins à leur aise dans le parcours « Innovation pédagogique ». À l'issue du cheminement, ils réalisent que le parcours plus individuel, avec une direction de recherche, et moins introspectif leur aurait peut-être mieux convenu. C'est un retour qui nous amène à réfléchir à revoir, en amont des 15 derniers crédits, l'orientation des participants ou encore à imaginer des passerelles pour favoriser une réorientation aisée entre les deux parcours proposés.

Références bibliographiques

- Demougeot-Lebel, J. (2016). *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité?* Dans Actes du 29^e Colloque de l'AIPU, Lausanne, 6 au 9 juin.
- Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (À paraître). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*.
- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* Cadres de référence, outils d'analyse et de développement (p. 75-90).
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissement apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Édition JFD.

Kelchtermans G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, (36), 43-67.

Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 61-70.

Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Communication 2

Agir ensemble pour le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : entre obligation et besoin

Christelle Lison

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada),

christelle.lison@usherbrooke.ca

Joëlle Demougeot-Lebel

Université de Bourgogne, Dijon, France,

joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr

Résumé

fr

Des enseignants (de manière individuelle) et des institutions (au niveau collectif mais local) ont fait le choix de la transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En France, où les enseignants universitaires sont employés de l'État et non directement des institutions où ils exercent, ces actions ne peuvent se déployer sans une adaptation des politiques institutionnelles. Dans la littérature, la reconnaissance et la valorisation de l'activité d'enseignement dans la carrière des enseignants du supérieur sont identifiés comme l'un des leviers de la transformation pédagogique celle-ci étant favorisée par la formation et l'accompagnement (Lison et Paquelin, 2019). Aussi, afin de favoriser le développement professionnel pédagogique dès le début de la carrière, un décret a rendu obligatoire la formation à pédagogique des Maîtres de conférences stagiaires durant leur première année d'exercice. Cette obligation nous semble répondre à un besoin, énoncé par les enseignants et parfois par les étudiants. Considérant qu'il s'agit d'une action marquante, nous avons souhaité étudier les questions qu'elle pose, l'application qui en est faite et ses retombées potentielles. Notre recherche adopte une approche descriptive et interprétative (Creswell, 2013), à facettes multiples, consistant en des phases de recherche descriptives, analytiques et évaluatives, à l'aide d'une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) et sur la base d'un échantillon

non probabiliste. Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse systématique des écrits disponibles sur le sujet dans et hors l'espace français. Dans un deuxième temps, nous avons fait passer un questionnaire au niveau national pour comprendre les acteurs, les dispositifs proposés et les structures impliquées. Dans un troisième temps, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs engagés sur la question de la formation pédagogique. Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons présenter les principaux résultats du questionnaire national. Parmi ceux-ci il apparaît que si de nombreux établissements bénéficient d'une structure d'appui pédagogique dédiée à l'accompagnement des enseignants du supérieur, il subsiste un certain flou à leur sujet, tant en termes de réalité tangible, de missions que d'actions, alors qu'il s'agit pour nous du cœur même de l'agir ensemble. Ainsi, à la suite de ces premiers résultats, nous souhaitons mettre en discussion des perspectives de développement en matière de formation pédagogique des enseignants du supérieur afin de dépasser la notion d'obligation pour penser une réponse à un besoin émergent du terrain.

Abstract

en

Teachers (individually) and institutions (at the collective but local level) have chosen to transform teaching and learning practices. In France, where university teachers are employees of the state and not directly of the institutions where they work, these actions cannot be deployed without an adaptation of institutional policies. In the literature, the recognition and enhancement of teaching activity in the careers of higher education teachers is identified as one of the levers of pedagogical transformation, which is promoted by training and support (Lison and Paquelin, 2019). In order to promote continuing professional development from the beginning of their career, a decree has made it mandatory for trainee lecturers to receive training in teaching during their first year of practice. This obligation seems to us to respond to a need, expressed by teachers and sometimes by students. Considering that this is a significant action, we wanted to study the questions it raises, the application that is made of it and its potential repercussions. Our research adopts a multifaceted descriptive and interpretive approach (Creswell, 2013), consisting of descriptive, analytical, and evaluative research phases, using a mixed methodology (quantitative and qualitative) and based on a non-probability sample. First, we conducted a systematic analysis of the literature available on the subject in and outside of France. Secondly, we administered a questionnaire at the national level to understand the actors, the proposed systems and the structures involved. In a third

step, we conducted semi-directive interviews with actors involved in the issue of teacher training. In this paper, we would like to present the main results of the national questionnaire. Among these results, it appears that although many institutions have a pedagogical support structure dedicated to the accompaniment of higher education teachers, there is still a certain vagueness about them, both in terms of tangible reality, missions, and actions, even though for us this is the very heart of "acting together". Thus, following these initial results, we would like to discuss the prospects for development around teacher training for higher education teachers in order to go beyond the notion of obligation to consider a response to a need emerging from the field.

Mots-clés

Développement professionnel, Enseignant-chercheur, Enseignement supérieur, Accompagnement

1. Introduction

Au cours des dernières années, considérant le public plus nombreux mais aussi hétérogène quant à son âge, ses origines, ses parcours antérieurs et ses aspirations, la transformation des pratiques d'apprentissage et d'enseignement est devenue une priorité non seulement pour les établissements mais aussi les gouvernements et l'Union européenne depuis le processus de Bologne (Lison & Paquelin, 2019). En parallèle, la question de la pédagogie universitaire en général et du développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs en particulier est devenue une question d'actualité en France (Lameul & Loisy, 2014).

Dans cette perspective, le Gouvernement français a promulgué le décret n°2017-854 du 9 mai 2017 puis l'arrêté du 8 février 2018 selon lequel une formation pédagogique doit être « organisée au sein des établissements ou groupes d'établissements d'enseignement supérieur » (p. 23) pour les Maîtres de conférences stagiaires. Mais qu'est-ce qui est concrètement mis en place dans les universités pour ce faire ? Notre communication porte sur deux questions : quels dispositifs sont proposés aux enseignants du supérieur pour soutenir leur développement professionnel pédagogique ? Quelle est la part de l'agir ensemble dans ceux-ci ?

2. Développement professionnel pédagogique

Force est de constater que le développement professionnel est un concept complexe et polysémique (Demougeot-Lebel et Lison, À paraître). Dans son acception la plus large, il couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994, p. 7). En ce qui concerne le travail enseignant en particulier, il fait référence à toute activité de nature à favoriser la croissance de la carrière professionnelle. Précisons que nous parlons ici développement professionnel *pédagogique* que nous considérons comme « un processus d’apprentissage, individuel ou collectif, qui peut être intentionnel ou fortuit, nourri par des éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie, mais dans l’idée d’un continuum, qui conduit l’enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle lesquelles peuvent avoir des impacts sur les apprentissages des étudiants » (Demougeot-Lebel, 2016, s.p.). Dans le cadre de cette communication nous nous intéressons aux dispositifs proposés aux enseignants du supérieur pour soutenir leur développement professionnel pédagogique en France ces dernières années, et plus spécifiquement quelle est la part du collectif.

3. Méthodologie

Notre recherche adopte une approche descriptive et interprétative (Creswell, 2013), à facettes multiples, consistant en des phases de recherche descriptives, analytiques et évaluatives, à l’aide d’une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) et sur la base d’un échantillon non probabiliste. Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse systématique des écrits disponibles sur le sujet dans et hors l’espace français. Dans un deuxième temps, nous avons fait passer un questionnaire au niveau national pour comprendre les acteurs, les dispositifs proposés et les structures impliquées. Dans un troisième temps, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d’acteurs engagés sur la question. Dans le cadre de cette communication, nous mettrons en exergue les données en lien avec le questionnaire.

Nous avons développé celui-ci et l’avons fait valider auprès d’un membre de la DGESIP. Par la suite, il a été pré-testé auprès de trois personnes, ayant des profils similaires aux personnes à qui il était destiné, avant d’être mis en ligne sur Framafoms. Divisé en trois sections, ce

questionnaire nous a permis de recueillir des informations (1) sur l'établissement et le répondant ; (2) sur ce qui existait dans l'établissement avant la rentrée 2018 ; (3) sur ce qui existait à la rentrée 2018.

Le public visé par le questionnaire était l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français soumis à application du décret n°2017-854 du 9 mai 2017. In fine, nous avons contacté 98 établissements. À l'issue de la troisième relance, le nombre de questionnaires exploitables était de 47. À la suite du nettoyage du fichier (doublons et suppression des établissements non concernés par le décret), nous avons 41 répondants.

4. Résultats saillants

4.1. Répondants

La grande majorité des réponses ont été recueillies auprès des universités (34/41 réponses), mais d'autres types d'établissements ont également participé à l'enquête, des ComUE (4) et des Écoles non composantes d'université (3). De plus, au sein des établissements, ce sont majoritairement les dirigeants d'un service d'appui à la pédagogie (21) qui ont répondu, dans une moindre mesure, des vice-présidents toutes fonctions confondues (8), des accompagnateurs pédagogiques (5) et des chargés de mission aux intitulés variables (4). A cela s'ajoutent trois personnes ayant un statut « autre ». Parmi ces répondants, 78 % d'entre eux (32/41) sont responsables de la mise en œuvre du dispositif de formation pédagogique des Maîtres de conférences stagiaires en application du décret n°2017-854 du 9 mai 2017. Nous pouvons faire deux constats. Premièrement, une grande diversité des statuts des responsables de la mise en œuvre du dispositif de formation, notamment des institutionnels politiques et organisationnels, des enseignants et des accompagnateurs pédagogiques. Il semble qu'un nombre certain d'acteurs de l'université contribuent à ce développement professionnel pédagogique, mais s'agit-il d'un vrai agir ensemble où les acteurs coopèrent ou d'une organisation fragmentée ? Deuxièmement, il apparaît clair à la lecture de ces résultats qu'il n'existe pas de profil type auquel on a confié la responsabilité du dispositif de formation. Peut-on alors le voir comme une forme d'action collective sans prédominance d'un statut sur d'autres par exemple ? Peut-on penser que la question du développement professionnel pédagogique n'apparaît pas encore clairement comme un champ relevant d'une responsabilité ou d'une autre ?

4.2. Le soutien au développement professionnel pédagogique avant 2018

Alors que 10 % (4/41) des répondants déclarent que leur établissement ne proposait pas de dispositif de formation à la pédagogie pour les enseignants-chercheurs avant la rentrée 2018, 90 % (37/41) des répondants indiquent que leur établissement mettait en œuvre des actions concrètes et identifiables parmi lesquelles des ateliers/des conférences (36/37) ; de l'accompagnement-conseil (25/37) ; des activités en relais du MOOC « Enseigner dans le supérieur » (22/37) ; un programme complet dédié spécialement aux Maîtres de conférences stagiaires (17/37). Notons que les actions proposées sont majoritairement de courte durée et prises en charge par des acteurs en collaboration (services d'appui à la pédagogie d'établissement, services TICE/multimédia, services en charge de la formation des personnels, intervenants externes et enseignants-chercheurs des établissements). Parmi les 37 répondants, 17 (41 %) ont déclaré qu'il existait un dispositif spécialement dédié aux Maîtres de conférences stagiaires (6 depuis moins de deux ans ; 9 depuis 3 à 6 ans ; 2 depuis 7 ans et plus). Ce dispositif était validé par une ou plusieurs instance(s) de l'établissement dans 16 cas. Enfin, parmi les répondants, 18/37 mentionnent que ces dispositifs de formation faisaient l'objet d'une évaluation, 15 mentionnent que non et 4 ne le savent pas.

4.3. Le soutien au développement professionnel pédagogique à la rentrée 2018

Sans surprise, depuis la rentrée 2018, 100 % des répondants indiquent qu'il existe des dispositifs de formation à la pédagogie pour les Maîtres de conférences stagiaires parmi lesquels des ateliers/des conférences (34/41) ; de l'accompagnement-conseil (29/41) ; des activités en relais du MOOC Enseigner dans le supérieur (23/41) ; un programme complet dédié spécialement (30/41) ; la reconnaissance de la participation à des colloques (24/41) ; du mentorat (11/41). Parmi les 30 établissements répondants qui disent proposer un programme complet dédié spécialement, 14 (soit 47 %) déclarent qu'il pré-existait avant le décret et 16 (soit 53 %) déclarent qu'il a été mis en place en 2018. Depuis 2018, le parcours de formation proposé aux Maîtres de conférences stagiaires se décline différemment selon les établissements : 6/41 proposent un parcours identique pour tous ; 13/41 proposent un parcours adapté en fonction des parcours antérieurs et des expériences ; 2/41 proposent un parcours à la carte ; 20/41 proposent un parcours avec un tronc commun et une partie librement choisie. Dans 78 % (32/41) des cas, les répondants mentionnent que le dispositif de formation a fait

l'objet d'une validation par une instance de l'établissement, alors que 17 % (7/41) déclarent que non et que 5 % (2/41) ne le savent pas. Par ailleurs, en ce qui a trait à l'évaluation dispositif de formation des Maîtres de conférences stagiaires, la grande majorité des répondants (34/41) déclare qu'il sera évalué contre 2/41 qui disent que non et 5/41 qui ne le savent pas. En ce qui concerne l'avis de suivi de la formation prévu par le décret, il a été délivré par différentes structures selon les établissements : le service d'appui à la pédagogie d'établissement (16/41) ; le service en charge de la formation des personnels (10/41) ; la direction de composante ou l'équivalent (2/41) ; l'INSPÉ (3/41) ; le service des ressources humaines (6/41).

Enfin, concernant la formation à la pédagogie des maîtres de conférences stagiaires au cours des années 2 à 6 de la carrière (article 32-1 du décret statutaire), un dispositif de formation/accompagnement a déjà été pensé pour 25 répondants (61 %). Parmi les 25 qui ont répondu oui, une diversité d'activités est envisagée des ateliers/des conférences ; de l'accompagnement-conseil ; la participation à des colloques ; du mentorat.

5. Premières constatations

À l'issue de cette première collecte de données, quelques constats peuvent être faits à propos de l'agir ensemble.

Premièrement, les dispositifs proposés aux enseignants du supérieur pour soutenir leur développement professionnel pédagogique sont nombreux et diversifiés ; et les acteurs qui les font vivre sont divers (services d'appui à la pédagogie d'établissement, services TICE/multimédia, services en charge de la formation des personnels, intervenants externes et enseignants-chercheurs des établissements). L'agir ensemble est ici présent, à travers les acteurs eux même mais aussi par ce qu'ils proposent comme types de dispositifs et thématiques.

Deuxièmement, le décret vient souvent appuyer des actions mises en place parfois de longue date par des établissements, mais constitue un levier de développement professionnel pour les établissements qui n'avaient jusqu'alors pas ou peu d'activités proposées. L'agir ensemble pose la question ici du poids/de la valeur des acteurs. En effet, c'est par le « poids » du décret d'un organisme décisionnaire que le développement professionnel pédagogique se développe dans certains lieux. L'action collective est ici déclenchée par une action collective préalable et « contrôlante ».

Troisièmement, parmi les activités proposées, les Maîtres de conférences stagiaires peuvent être amenés à en réaliser un certain nombre avec accompagnateur pédagogique (analyse de leurs besoins, choix d'activité cohérents avec ceux-ci, activité réflexive, etc.). L'agir ensemble prend différentes formes et l'accompagnement en est une. Celle-ci est jugée par de nombreuses recherches comme particulièrement féconde.

Quatrièmement, concernant la délivrance de l'avis de suivi de la formation prévu par le décret, il a été délivré par différentes structures selon les établissements : le service d'appui à la pédagogie d'établissement, le service en charge de la formation des personnels, la direction de composante ou l'équivalent, l'INSPÉ le service des ressources humaines. Là encore l'agir ensemble intervient.

Cinquièmement, De plus, nous considérons que la formation proposée aux Maîtres de conférences stagiaires devrait systématiquement faire l'objet d'une évaluation formelle et documentée en vue d'être améliorée et de proposer, pour les années 2 à 6 de la carrière (article 32-1 du décret statutaire), des activités qui soient porteuses de sens et favorisent non seulement le développement professionnel pédagogiques des acteurs, mais également des collectifs au sein desquels ils évoluent. À ce sujet, nous considérons que des activités comme la participation à des colloques ou le mentorat méritent d'être approfondies parce qu'elles demandent un accompagnement adéquat pour pouvoir être un levier réel de la transformation professionnelle et identitaire des acteurs engagés dans celles-ci. Ce type d'activités s'inscrit pleinement dans une forme d'agir ensemble et d'espace d'échanges avec un ou des pairs.

Finalement, agir ensemble pour le développement professionnel pédagogique, est-ce une obligation ou un besoin ? La question n'est bien sûr pas tranchée avec ces quelques résultats. Pour autant, force de constater que le développement professionnel pédagogique n'est pas une action individuelle et solitaire, que ce soit dans sa construction, sa conduite ou encore dans son évaluation.

Références bibliographiques

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et Formation*, (17), 5-8.

- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage.
- Demougeot-Lebel, J. (2016). *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ?* Dans Actes du 29^e Colloque de l'AIPU, Lausanne, 6 au 9 juin.
- Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (À paraître). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*.
- Lameul, G. et Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. De Boeck.
- Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 61-70.

Communication 3

L'expérience initiatique des doctorants chargés d'enseignement : comment évaluent-ils la formation à la pédagogie ?

Saeed Paivandi,

Université de Lorraine, Nancy (France)

saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

Anaëlle Milon

Université de Lorraine, Nancy (France)

anaelle.milon@gmail.com

Résumé :

Depuis la fin des années 1990 en France, la formation des enseignants du supérieur est considérée comme un axe prioritaire du développement de la pédagogie universitaire. Les politiques institutionnelles sont principalement axées sur la formation pédagogique des doctorants et des enseignants-chercheurs primo-arrivants, la promotion de pratiques pédagogiques considérées comme « innovantes », l'usage des outils numériques, l'organisation de manifestations variées. Toutefois, des recherches récentes mettent en évidence le peu d'enthousiasme de la part des intéressés et les effets limités des différentes initiatives déployées (Kiffer, 2016 ; Paivandi & Younès, 2019 ; Loiola & Romainville, 2008 ; Viaud, 2015). Seule une minorité se mobilise autour de ces thématiques et on observe une lenteur dans l'évolution de la culture universitaire dans ce domaine (Paivandi & Younès, 2019).

Cette communication propose d'interroger cette lenteur et cette inertie institutionnelle à travers l'expérience initiatique des doctorants qui font leurs premiers pas dans la carrière académique. S'intéresser à l'accompagnement institutionnel et la formation doctorale à la pédagogie selon une approche écologique de l'évaluation (Younès, 2020) permet d'étudier l'articulation des processus subjectifs et contextuels dans l'expérience initiatique des doctorants « apprentis-enseignants ». Centrée sur la complexité, il s'agit de questionner les liens entre le doctorant et son milieu, l'articulation des dimensions individuelles et sociales de l'expérience, la manière

dont les doctorants perçoivent leur environnement et s'y adaptent dans leurs missions pédagogiques et leurs conduites. Le contexte universitaire et l'environnement du doctorant ne constituent pas seulement le cadre de l'action, ils influencent l'action à travers la signification qui leur est accordée. La problématique s'intéresse à la perception des doctorants, construite à travers la subjectivation qui constitue la médiation entre le contexte, l'activité d'enseignement et l'identité enseignante naissante. Cette recherche s'appuie essentiellement sur une enquête par entretien semi-directif auprès de 71 doctorants inscrits dans quatre universités en France (réalisée en 2018-2019) appartenant à différentes disciplines (sciences exactes et appliquées, sciences humaines et sociales).

Les doctorants interviewés ont tous une première expérience d'enseignement à l'université et ont une formation pédagogique durant cette période. L'enquête est centrée sur le vécu de cette première expérience académique faite de défis et de tensions, le développement de la réflexivité (Romainville, 2006) et les ressources mobilisées pour enseigner à l'université. Il s'agit d'appréhender la manière dont les débutants s'approprient l'expérience, apprécient les pratiques d'enseignement et les tensions entre la culture d'enseignants-chercheurs et les injonctions institutionnelles concernant la promotion de la pédagogie universitaire. Malgré leur statut précaire, les doctorants sont appelés à construire une identité professionnelle et à s'approprier subjectivement l'univers culturel de la communauté académique. Cette première socialisation professionnelle passe par l'immersion dans le « monde vécu » (Schütz, 2007) qui est tout à la fois « un univers symbolique et culturel » et un « savoir sur ce monde ». Leur expérience peut être examinée comme un analyseur de la mission d'enseignement et de la place accordée à la pédagogie dans le contexte académique.

Abstract

Since the end of the 1990s in France, the training of higher education teachers has been considered a priority in the development of university pedagogy. Institutional policies are mainly focused on the pedagogical training of doctoral students and first-time teacher-researchers, the promotion of pedagogical practices considered 'innovative', the use of digital tools and the organisation of various events. However, recent research highlights the lack of enthusiasm on the part of those concerned and the limited effects of the various initiatives deployed (Kiffer, 2016; Paivandi & Younès, 2019; Loiola & Romainville, 2008; Viaud, 2015). Only a minority mobilises around these themes and the evolution of university culture in this field is slow (Paivandi & Younès, 2019).

This paper proposes to question this slowness and institutional inertia through the initiatory experience of doctoral students taking their first steps in the academic career. Looking at institutional support and doctoral training in pedagogy from an ecological approach to evaluation (Younès, 2020) allows us to study the articulation of subjective and contextual processes in the initiatory experience of doctoral student 'teacher apprentices'. Focusing on complexity, the aim is to question the links between the doctoral student and his/her environment, the articulation of the individual and social dimensions of the experience, and the way in which doctoral students perceive their environment and adapt to it in their pedagogical missions and their conduct. The university context and the doctoral student's environment do not only constitute the framework of the action, they influence the action through the meaning given to them. The problematic is interested in the perception of doctoral students, constructed through the subjectivation that constitutes the mediation between the context, the teaching activity and the emerging teaching identity. This research is mainly based on a semi-structured interview survey of 71 PhD students enrolled in four universities in France (conducted in 2018-2019) belonging to different disciplines (exact and applied sciences, humanities and social sciences).

The PhD students interviewed all have a first teaching experience at the university and have pedagogical training during this period. The survey focuses on the experience of this first academic experience made of challenges and tensions, the development of reflexivity (Romainville, 2006) and the resources mobilised to teach at the university. The aim is to understand the way in which beginners appropriate the experience, appreciate teaching practices and the tensions between the culture of teacher-researchers and the institutional injunctions concerning the promotion of university pedagogy. Despite their precarious status, doctoral students are called upon to construct a professional identity and to subjectively appropriate the cultural universe of the academic community. This first professional socialisation involves immersion in the "lived world" (Schütz, 2007) which is both "a symbolic and cultural universe" and "knowledge about this world". Their experience can be examined as an analyser of the teaching mission and the place given to pedagogy in the academic context.

Mots clés : doctorants, carrière académique, évaluation, formation, pédagogie.

Références bibliographiques

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

- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78, 31-45.
- 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* [En ligne], 34(3), consulté le 16 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1654>
- Millet, C. & Annoot, E. (2017). Devenir enseignant-chercheur à l'heure de l'autonomie des universités. Une recherche sur les représentations du métier chez les doctorants. *Questions Vives* [En ligne], 28, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2547>
- Paivandi, S. & Younès, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner en France. L'enquête en France*. Bern : Peter Lang.

Communication 4

Agir ensemble dans l'élaboration des outils d'évaluation de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs

Nathalie Younès

Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand (France)

nathalie.younes@uca.fr

Marion Sabart

Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand (France)

marion.sabart@uca.fr

Sophie Serindat (UCA, France)

Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand (France)

sophie.serindat@uca.fr

Résumé

fr

Cette communication présente une deuxième série de résultats obtenus dans le cadre d'une recherche collaborative évaluative entre deux conseillères pédagogiques et une chercheuse en sciences de l'éducation en cours depuis deux ans dans une université française, à propos de l'évaluation de la formation pédagogique obligatoire des maitres et maitresses de conférences nouvellement recrutés.es.

Comme noté dans le texte de cadrage de ce symposium prendre la mesure de la complexité de l'évaluation des dispositifs de formation est un point de départ incontournable de l'agir ensemble dans ce domaine. Dans le cadre participatif des recherches-interventions (Marcel, 2020, Marcel & Bedin, 2018), et dans celui des recherches collaboratives (Nizet, 2020), il est étudié en quoi l'intégration de l'évaluation au sein de la recherche peut avoir un effet émancipatoire, en permettant d'interroger les bénéfices et /ou les obstacles à un développement professionnel et personnel des acteurs engagés dans l'évaluation de leur travail collaboratif en vue de bénéfices partagés. Cette intégration ne va pas sans susciter des

tensions dans les modèles convoqués, les pratiques et les perceptions de l'évaluation (Vinatier & Morrissette, 2015).

Notre recherche collaborative explore en quoi et comment, les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles induites par de tels dispositifs d'évaluation collaboratifs peuvent être considérées et mobilisées comme des oppositions productives potentiellement propices à des déploiements créatifs entre parties prenantes. Parmi les différentes tensions ayant émergé dans l'évaluation du dispositif de formation, trois catégories de tensions sont apparues plus particulièrement significatives et potentiellement motrices de transformations : l'une concerne la place de la pédagogie à l'université, la seconde porte sur les différentes perceptions du dispositif de formation et ses effets, la troisième concerne l'écart entre les objectifs définis par les MCF et les référentiels des membres de la RC (Younès et al., sous presse). La communication présentera les transformations opérées très concrètement dans les outils d'évaluation mis en œuvre pour soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants chercheurs et des conseillers pédagogiques.

Abstract

en

This paper presents a second set of results from a collaborative evaluative research project between two pedagogical advisors and a researcher in educational sciences, which has been underway for two years in a French university, on the evaluation of compulsory teacher training for newly recruited lecturers.

As noted in the framing text of this symposium, taking the measure of the complexity of the evaluation of training systems is an essential starting point for acting together in this field. In the participatory framework of intervention research (Marcel, 2020, Marcel & Bedin, 2018), and in that of collaborative research (Nizet, 2020), it is studied in what way the integration of evaluation within research can have an emancipatory effect, by making it possible to question the benefits and/or obstacles to the professional and personal development of the actors involved in the evaluation of their collaborative work with a view to shared benefits. This integration is not without tensions in the models convened, practices and perceptions of evaluation (Vinatier & Morrissette, 2015).

Our collaborative research explores how and why the tensions arising from cultural and professional confrontations induced by such collaborative evaluation arrangements can be considered and mobilised as productive oppositions potentially conducive to creative deployments between stakeholders. Among the different tensions that emerged in the

evaluation of the training system, three categories of tensions appeared to be particularly significant and potentially transformative: one concerns the place of pedagogy at the university, the second concerns the different perceptions of the training system and its effects, and the third concerns the gap between the objectives defined by the MCFs and the frames of reference of the members of the RC (Younès et al., in press). The paper will present the very concrete transformations in the evaluation tools implemented to support the pedagogical professional development of teacher-researchers and pedagogical advisors.

Mots clés

AE dans le champ de l'accompagnement ; Appui à l'amélioration de la qualité ; Recherche collaborative ; évaluation de dispositif ; Développement professionnel

Introduction

Comme noté dans le texte de cadrage de ce symposium, prendre la mesure de la complexité de l'évaluation des dispositifs de formation est un point de départ incontournable de l'agir ensemble dans ce domaine. Dans le cadre participatif des recherches-interventions (Marcel, 2020, Marcel & Bedin, 2018), et dans celui des recherches collaboratives (Nizet, 2020), il est étudié en quoi l'intégration de l'évaluation au sein de la recherche peut avoir un effet émancipatoire, en permettant d'interroger les bénéfices et /ou les obstacles à un développement professionnel et personnel des acteurs engagés dans l'évaluation de leur travail collaboratif en vue de bénéfices partagés. Cette intégration ne va pas sans susciter des tensions dans les modèles convoqués, les pratiques et les perceptions de l'évaluation (Vinatier & Morrissette, 2015).

Notre recherche collaborative explore en quoi et comment, les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles induites par de tels dispositifs d'évaluation collaboratifs peuvent être considérées et mobilisées comme des oppositions productives potentiellement propices à des déploiements créatifs entre parties prenantes.

Cette communication présente une deuxième série de résultats obtenus dans le cadre d'une recherche collaborative évaluative entre deux conseillères pédagogiques et une chercheuse en sciences de l'éducation en cours depuis deux ans dans une université française, à propos de l'évaluation de la formation pédagogique obligatoire des maitres et maitresses de conférences nouvellement recrutés.es.

Des tensions aux synergies dans la perspective d'une évaluation écologique

Dans la perspective d'une évaluation écologique (Younès, 2020), l'hypothèse d'un paradigme synergique est mise à l'épreuve. Il s'agit d'étudier en quoi la prise en compte des tensions suscitées par la confrontation des logiques contradictoires et paradoxales des milieux d'évaluation pourrait être source de développements individuels et collectifs. A contrario des modèles d'évaluation exclusivement fondés sur la mesure quantitative ou qualitative de différents types d'effets, une telle approche tente d'articuler mesure, régulation et participation. La méthodologie de la recherche collaborative évaluative a été présentée par ailleurs (Younès et al, sous presse). Plusieurs sources de données ont été mobilisées pour investiguer les niveaux institutionnel, interpersonnel et personnels : le cadre institutionnel du dispositif de formation et ses évolutions, les réponses des MCF aux questionnaires de début et de fin de formation, les modalités de formation choisies, les objectifs définis par les MCF, les réponses des conseillères pédagogiques aux questionnaires d'évaluation du dispositif et les notes relatives aux réunions de la recherche collaborative.

Parmi les différentes tensions ayant émergé dans l'évaluation du dispositif de formation, trois catégories de tensions sont apparues plus particulièrement significatives et potentiellement motrices de transformations: l'une concerne la place de la pédagogie, la seconde porte sur les différentes perceptions du dispositif de formation et ses effets, la troisième concerne l'écart entre les objectifs définis par les MCF et les référentiels des membres de la RC. La communication présentera les transformations opérées très concrètement dans les outils d'évaluation mis en œuvre pour soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants chercheurs et des conseillers pédagogiques.

1/ Des tensions quant à la place de la pédagogie à l'université

Si la recherche collaborative met en évidence un rééquilibrage en faveur de l'enseignement dans le milieu, elle montre également que la tension entre les différentes missions de l'enseignant-chercheur demeure et que le dispositif de formation, centré sur la dimension pédagogique du métier, appréhende peu la relation enseignant-chercheur, ce qui ouvre des pistes de réflexion en termes d'articulation dans le dispositif. Il s'agit notamment du renforcement des collaborations entre conseillers pédagogiques et enseignants-chercheurs dans la conception et l'animation des formations.

2/ Des tensions quant aux perceptions du dispositif et de ses effets

Chez les MCF comme chez les conseillères pédagogiques, les appréciations relatives au dispositif de formation, tendancielleme nt positives pourraient masquer une réalité plus complexe et diverse faisant apparaître certaines concordances, divergences et des engagements différents dans le dispositif de formation-accompagnement qui est investi de manière variable et dans l'usage de la grille de positionnement, perçue comme plus ou moins bien adaptée aux préoccupations des enseignants-chercheurs. L'analyse de ces tensions ouvre à des évolutions de cet outil et de son usage afin de les rapprocher des préoccupations des MCF.

3/ Des tensions dans les référentiels des protagonistes de la recherche collaborative

Une troisième catégorie de tensions a émergé lors de l'étude des objectifs des MCF par les trois protagonistes de la RC qui ont mobilisé des référents différents pour la catégorisation des objectifs des MCF en matière d'enseignement suscitant des questionnements concernant :

- la valeur des objectifs au regard du contexte dans lequel ils sont définis,
- le rapport entre les objectifs et la grille de positionnement utilisée
- les réoccupations pédagogiques des MCF pendant leur année de stage mais aussi les préoccupations absentes, en particulier l'apprentissage étudiant

Parmi les pistes de régulation qui se sont profilées à la lumière de ces questionnements partagés, sera plus particulièrement développé le renforcement de l'usage évaluatif des objectifs, en lien avec une grille de positionnement ajustée aux besoins et aux niveaux des MCF et avec les situations pédagogiques vécues.

Références bibliographiques

- Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention, *Questions Vives* [En ligne], n° 33 DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>
- Marcel, J.-F. & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7 (1), 79–91. <https://doi.org/10.7202/1044256ar>
- Nizet, I. (2020). Recherches collaboratives et évaluation : de l'objet au processus. *Mesure et évaluation en éducation*, 43, 1, 1-5
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>

- Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E.(Dir) (2020). *L'évaluation, source de synergies*. Neuchâtel : Presses de l'ADMEE.
- Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Nancy, Université de Lorraine.
- Younès, N., Serindat, S. & Sabart, M. (sous presse). Travailler avec les tensions dans l'évaluation d'un dispositif de formation pédagogique des enseignants-chercheurs *Spirale*, 69, 1.