

**ÉCOLE DOCTORALE 519 – SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES –
PERSPECTIVES EUROPÉENNES**

**Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la
Communication (LISEC – EA 2310)**

THÈSE présentée par :
Sacha KIFFER

soutenue le : **14 décembre 2016**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline : Sciences de l'éducation

**La construction des compétences
d'enseignement des enseignants-
chercheurs novices de l'université en
France**

THÈSE dirigée par :

M. Guy TCHIBOZO

Professeur, université de Limoges, LISEC-Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme Emmanuelle ANNOOT

Professeure, université de Rouen

Mme Louise MÉNARD

Professeure, université du Québec à Montréal

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. Denis BÉDARD

Professeur, université de Sherbrooke

M. Saeed PAIVANDI

Professeur, université de Lorraine

REMERCIEMENTS

Je tiens en tout premier lieu à adresser mes sincères remerciements aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'examiner mon travail, et ce parfois à différentes étapes de son élaboration.

J'adresse ensuite ma plus profonde gratitude à Guy Tchibozo, mon directeur de thèse, qui m'a donné tous les moyens de réaliser ce difficile et long travail de recherche dans les meilleures conditions. Je tiens à le remercier de tout cœur de sa bienveillance à mon égard pendant ces années, de son soutien, ses conseils, et de son constant souci de me voir progresser.

L'aboutissement de ce travail de recherche a été possible grâce à la participation des maîtres de conférences novices qui m'ont fait l'honneur de répondre au questionnaire sur lequel repose le travail de terrain de cette thèse. Je les en remercie sincèrement.

Je tiens à remercier Joëlle Demougeot-Lebel à la fois pour sa précieuse aide à la diffusion de l'enquête par questionnaire au sein du réseau AIPU France ainsi que pour sa très appréciable participation en tant qu'experte de la pédagogie universitaire. À ce titre, je tiens également à remercier, Emmanuelle Villiot-Leclercq, Sophie Kennel et Kevin Neuville qui m'ont consacré un temps précieux.

Ensuite, je remercie tout particulièrement Anne-Sophie Denis. Sa présence quotidienne à mes côtés et son soutien sans relâche ont grandement contribué à ce que cette thèse voie le jour.

Je remercie toute ma famille qui m'a indéfectiblement soutenu et qui a

depuis toujours respecté mes choix : Laurence de Metz, Bertrand Kiffer, Gilles de Metz, Hugo Kiffer et Léna de Metz.

Des remerciements spéciaux vont à Laëtitia Gérard, amie et collègue qui m'a apporté le soutien et l'aide indispensables pendant toutes ces années.

J'adresse des remerciements chaleureux à Hélène Maire avec qui le partage des mésaventures et des bons moments du doctorat a beaucoup compté.

Je remercie Damien Clément pour sa relecture minutieuse et critique du manuscrit, ses conseils avisés et son soutien constant pendant toutes ces années.

Enfin, je n'oublie pas de remercier les amis, membres de la famille et collègues qui m'ont soutenu pendant ce parcours.

Je dédie ma thèse à Antoine Brunel et à sa famille.

SOMMAIRE

INDEX DES TABLEAUX	15
INDEX DES GRAPHIQUES ET FIGURES	23
CHAPITRE 1 – INTRODUCTION	25
1.1. L'ÉMERGENCE DU QUESTIONNEMENT	26
1.1.1. <i>Les universitaires et l'enseignement : un objet de recherche relativement peu étudié dans la littérature scientifique française en éducation</i>	<i>26</i>
1.1.2. <i>L'enseignement universitaire : une mission complexe et peu reconnue par l'institution</i>	<i>28</i>
1.1.3. <i>Le contexte académique : influence de la discipline et du lieu d'enseignement sur la pratique d'enseignement</i>	<i>29</i>
1.1.4. <i>Les nouveaux étudiants et leurs caractéristiques</i>	<i>30</i>
1.1.5. <i>Accessibilité de l'enseignement supérieur et réduction des inégalités sociales des étudiants</i>	<i>32</i>
1.1.6. <i>Les attentes du marché du travail et de la société envers la formation universitaire</i>	<i>32</i>
1.1.7. <i>La formation à l'enseignement universitaire</i>	<i>34</i>
1.2. ÉLÉMENTS DE PROBLEMATISATION ET QUESTION DE RECHERCHE	34
1.3. DÉFINITIONS CONCEPTUELLES PRÉALABLES	36
1.3.1. <i>Le concept de compétence</i>	<i>36</i>
1.3.2. <i>Le concept de construction de compétences.....</i>	<i>37</i>
1.4. APERÇU DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE	37
1.5. LE CADRE THÉORIQUE	39
1.6. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	40
1.7. LES ENJEUX DE CETTE RECHERCHE.....	41
1.8. MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE ET RESULTATS ESCOMPTE.....	42

1.9. PLAN DE LA THESE.....	42
CHAPITRE 2 – LE CONTEXTE	45
2.1. LES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR : ACCROISSEMENT DEMOGRAPHIQUE ET DIVERSIFICATION STATUTAIRE.....	45
2.2. RECRUTEMENT ET AVANCEMENT DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS.....	49
2.3. LES MISSIONS DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS	51
2.3.1. <i>Le cadre réglementaire en France.....</i>	51
2.3.1.1. L'enseignement.....	51
2.3.1.2. La recherche.....	52
2.3.1.3. L'administration	53
2.3.2. <i>Au-delà du texte réglementaire : dans la pratique</i>	53
2.4. FORMATION A L'ENSEIGNEMENT ET CONSTRUCTION DES COMPETENCES	56
2.5. CONCLUSION.....	62
CHAPITRE 3 – CADRE CONCEPTUEL.....	65
3.1. COMPETENCE ET CONCEPTS CONNEXES	65
3.1.1. <i>La compétence et ses dimensions constitutives : définitions</i>	65
3.1.1.1. Situation-problème et famille de situations	67
3.1.1.2. Maîtrise de la situation-problème.....	68
3.1.1.3. Ressources, mobilisation et transfert.....	70
3.1.2. <i>Les concepts connexes.....</i>	72
3.1.2.1. Savoir-faire et compétence.....	72
3.1.2.2. Qualification et compétence	73
3.2. CONSTRUCTION DE COMPETENCES ET CONCEPTS CONNEXES	74
3.2.1. <i>La construction des compétences</i>	75
3.2.1.1. L'apprentissage	76

3.2.2. <i>Les concepts connexes</i>	87
3.2.2.1. Le développement professionnel.....	87
3.2.2.1.1. <i>L'approche « développementale »</i>	88
3.2.2.1.2. <i>L'approche « professionnalisante »</i>	91
3.2.2.2. Professionnalisation	92
3.3. CONCLUSION DU CHAPITRE CONCEPTUEL	95
CHAPITRE 4 – REVUE DE LA LITTERATURE	97
4.1. LES COMPETENCES POUR ENSEIGNER DANS LE SUPERIEUR.....	98
4.1.1. <i>L'apport des travaux relatifs aux référentiels de compétences de l'universitaire</i>	98
4.1.2. <i>Critique des travaux sur les référentiels</i>	100
4.1.2.1. Conception de la compétence dans les référentiels.....	100
4.1.2.2. Critique relative à la méthodologie de construction des référentiels	108
4.2. LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES D'ENSEIGNEMENT	108
4.2.1. <i>Dispositifs destinés à la formation et l'accompagnement</i>	109
4.2.1.1. La formation à l'enseignement supérieur	109
4.2.1.2. L'accompagnement à l'entrée dans le métier.....	110
4.2.1.3. Le courant du <i>Scholarship of Teaching and Learning</i>	111
4.2.1.4. Le recours aux collègues	113
4.2.2. <i>Situations favorables aux apprentissages en dehors des dispositifs de formation</i>	114
4.2.2.1. Un apprentissage sur le tas, basé sur l'expérience	114
4.2.2.2. Le recours aux collègues hors cadre formatif.....	115
4.2.2.3. Le recours à la littérature spécialisée	116
4.4. CONCLUSION SUR L'ETAT DE LA LITTERATURE	117
CHAPITRE 5 – CADRAGE THEORIQUE	119

5.1. TERMINOLOGIE	119
5.1.1. <i>Théorie : expliquer des phénomènes</i>	120
5.1.2. <i>Modèle : décrire, comprendre, prévoir et agir</i>	120
5.1.3. <i>Indicateurs : tester empiriquement un modèle</i>	121
5.1.4. <i>Procédure pédagogique : mettre en œuvre une action</i>	122
5.1.5. <i>Le cadre théorique : des « modèles »</i>	123
5.2. LES SEPT MODELES.....	124
5.2.1. <i>Les modèles impliquant des modalités de formation et d'apprentissage fortement structurées</i>	125
5.2.1.1. La formation d'adultes.....	125
5.2.1.1.1. <i>Le conflit socio-cognitif</i>	126
5.2.1.1.2. <i>L'apprentissage coopératif</i>	130
5.2.1.2. Le mentorat formel.....	131
5.2.1.2.1. <i>La relation mentorale formelle</i>	132
5.2.1.2.2. <i>L'aide mentorale formelle</i>	135
5.2.1.2.3. <i>Les objectifs du mentorat formel</i>	136
5.2.1.3. Le tutorat	136
5.2.1.4. La consultation pédagogique	137
5.2.2. <i>Les modèles impliquant des modalités de formation et d'apprentissage faiblement structurées</i>	139
5.2.2.1. L'autodidaxie	139
5.2.2.2. Les communautés de pratiques	140
5.2.2.3. Le mentorat informel	141
5.3. CONCLUSION.....	142
CHAPITRE 6 – METHODOLOGIE.....	143
6.1. OPERATIONNALISATION DU CADRE THEORIQUE.....	144
6.1.1. <i>La formation d'adultes</i>	144

6.1.2. Les mentorats formel et informel.....	148
6.1.3. Le tutorat.....	150
6.1.4. La consultation pédagogique.....	151
6.1.5. L'autodidaxie	152
6.1.5.1. Dimension « auto-identification des besoins »	153
6.1.5.2. Dimension « auto-sélection des ressources »	155
6.1.6. Les communautés de pratiques.....	156
6.1.6.1. Un engagement mutuel	156
6.1.6.2. Une entreprise commune.....	158
6.1.6.3. Un répertoire partagé.....	159
6.2. OPERATIONNALISATION DU CONCEPT DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES	159
6.2.1. Dans quelle mesure les processus d'apprentissage permettent-ils de construire les compétences : approche par la mesure du sentiment d'efficacité personnelle	160
6.2.2. Sentiment d'auto-efficacité et construction des compétences.	162
6.2.3. Opérationnalisation des cinq aptitudes	163
6.2.3.1. Identification des problèmes à résoudre dans la situation	164
6.2.3.2. Identification des ressources pertinentes	164
6.2.3.3. Sélection et combinaison des ressources	165
6.2.3.4. Transfert à la situation concrète	166
6.2.3.5. Succès dans la maîtrise de la situation	166
6.2.4. Portée et limites du dispositif.....	167
6.3. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	168
6.3.1. Conception et pré-test du questionnaire	168
6.3.2. Constitution d'un échantillon.....	169
6.3.2.1. Caractéristiques de la population-mère	169
6.3.2.2. Construction de l'échantillon	177

6.3.3. Administration du questionnaire : cibler et contacter les novices	178
6.3.4. Stratégie d'analyse des résultats du questionnaire.....	179
6.3.4.1. Les différentes fonctions des questions.....	180
6.3.4.2. Les différentes formes de questions et leur traitement	182
6.3.4.3. Organisation de l'analyse des résultats	185
6.4. ÉVALUATION DES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE	187
6.4.1. Entretiens auprès d'administrateurs du système universitaire	189
6.4.2. Entretiens avec des responsables de centres de pédagogie universitaire.....	190

CHAPITRE 7 – ENQUETE DE TERRAIN : PRESENTATION, RESULTATS, DISCUSSION, IMPLICATIONS ET PORTEE 193

7.1. L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	194
7.1.1. Constitution de la base de données : collecte et préparation des données	195
7.1.1.1. Collecte des données	195
7.1.1.2. Redressement	198
7.1.2. Analyse de la fréquence d'utilisation des modèles.....	201
7.1.2.1. Apprentissage par observation-imitation.....	202
7.1.2.2. Apprentissage par collaboration.....	203
7.1.2.3. Cadre hétéroformatif.....	203
7.1.2.4. Mentorat formel et mentorat informel	205
7.1.2.5. Tutorat.....	206
7.1.2.6. Consultation pédagogique.....	207
7.1.2.7. Autodidaxie	208
7.1.2.8. Communauté de pratiques.....	208
7.1.2.9. Classement des modèles	209
7.1.3. Analyse des modalités d'utilisation des modèles	214

7.1.3.1. Apprentissage par observation-imitation.....	214
7.1.3.2. Apprentissage par collaboration.....	219
7.1.3.3. Cadre hétéroformatif organisé avec interactions et conflits socio-cognitifs	227
7.1.3.4. Mentorat informel.....	241
7.1.3.5. Mentorat formel	245
7.1.3.6. Tutorat.....	245
7.1.3.7. Consultation pédagogique.....	247
7.1.3.8. L'autodidaxie	251
7.1.3.9. La communauté de pratiques	253
7.1.3.10. Les discussions informelles : un autre modèle d'apprentissage ?	259
7.1.3.11. Synthèse des modalités des modèles et logique d'ensemble des choix effectués par les novices	262
<i>7.1.4. Analyse de la répartition des modèles dans l'échantillon.....</i>	<i>265</i>
7.1.4.1. Profil : femme en lettres et sciences humaines.....	267
7.1.4.2. Profil : homme en lettres et sciences humaines	268
7.1.4.3. Profil : femme en sciences et techniques	269
7.1.4.4. Profil : homme en sciences et techniques	270
7.1.4.5. Profil : femme en médecine, pharmacie et odontologie....	271
7.1.4.6. Profil : homme en médecine, pharmacie, odontologie.....	272
7.1.4.7. Profil : femme en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	273
7.1.4.8. Profil : homme en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	274
7.1.4.9. Synthèse: profils types et comportements d'apprentissage	275
<i>7.1.5. Analyse des combinaisons de modèles</i>	<i>277</i>
<i>7.1.6. Analyse des scores d'auto-efficacité.....</i>	<i>281</i>

7.1.6.1. Aptitudes et scores d'auto-efficacité.....	282
7.1.6.2. Quels modèles ou combinaisons de modèles sont plus efficaces pour construire quelles aptitudes ?	284
7.1.6.2.1. Procédure d'analyse.....	284
7.1.6.2.2. Efficacité de l'apprentissage par observation-imitation	285
7.1.6.2.3. Efficacité de l'apprentissage par collaboration	286
7.1.6.2.4. Efficacité du cadre hétéroformatif.....	288
7.1.6.2.5. Efficacité du mentorat.....	289
7.1.6.2.6. Efficacité du tutorat	289
7.1.6.2.7. Efficacité de la consultation pédagogique.....	290
7.1.6.2.8. Efficacité de la communauté de pratiques.....	291
7.1.6.2.9. Efficacité de l'autodidaxie	291
7.1.6.3. Quelles combinaisons de modèles sont plus efficaces pour construire quelles aptitudes ?.....	293
7.1.6.3.1. Efficacité de la combinaison 1 : observation/imitation – collaboration – autodidaxie.....	294
7.1.6.3.2. Efficacité de la combinaison 2 : communauté de pratiques – collaboration – autodidaxie	295
7.1.6.3.3. Efficacité de la combinaison 3 : observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie	295
7.1.6.4. Comparaison de l'efficacité globale des modèles et des combinaisons de modèles	296
7.2. ÉVALUATION DES PRATIQUES	299
7.2.1. Entretiens	299
7.2.2. Synthèse des résultats de l'enquête de terrain	303
7.3. DISCUSSION, PORTEE ET IMPLICATIONS DES RESULTATS	307
7.3.1. Discussion des résultats au prisme de la littérature.....	307
7.3.1.1. La prédominance des comportements d'apprentissage autonomes chez les novices	307

7.3.1.2. Les novices adoptent des modèles selon leurs besoins d'apprentissage	308
7.3.1.3. Profils de novices et comportements d'apprentissage	309
7.3.1.4. Efficacité des modèles et combinaisons de modèles	310
7.3.2. <i>Portée et implications des résultats</i>	311
7.3.2.1. Reconnaître l'informalité des pratiques des novices.....	311
7.3.2.2. Encourager l'utilisation combinée de modèles et annoncer les moins efficaces.....	312
CHAPITRE 8 – CONCLUSION	315
8.1. UNE CONCEPTION ORIGINALE DE LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES	315
8.2. DOCUMENTER LA DIVERSITE DES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE DES UNIVERSITAIRES NOVICES : RESULTATS ET RECOMMANDATIONS.....	317
8.3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	320
8.4. PISTES DE RECHERCHES ULTERIEURES	321
8.4.1. <i>La construction des compétences sous l'angle des apprentissages professionnels informels</i>	321
8.4.2. <i>Autodidaxie : étude approfondie des pratiques</i>	324
8.4.3. <i>Aller plus loin</i>	325
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	329

INDEX DES TABLEAUX

<u>Tableau 1.1. Les sept modèles constituant le cadre théorique.....</u>	40
<u>Tableau 2.1. Les différents statuts des enseignants du supérieur en France en 2013. Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche</u>	48
<u>Tableau 2.2. Typologie des enseignants du supérieur selon Le Guyader (2006)</u>	55
<u>Tableau 2.3. Les onze familles de compétences pour enseigner dans le supérieur selon le CAPE (2010)</u>	60
<u>Tableau 2.4. Référentiel de compétences des enseignants du primaire au Québec (2001)</u>	61
<u>Tableau 4.1. Des référentiels de compétences de l'enseignant universitaire</u>	99
<u>Tableau 4.2. Les dix compétences d'un enseignant universitaire (Parmentier, 1999).....</u>	101
<u>Tableau 4.3. « The UK Professional Standard Framework for teaching and supporting learning in higher education » (HEA, 2005)</u>	103
<u>Tableau 4.4. Les onze familles de compétences pour enseigner dans le supérieur (CAPE, 2010)</u>	105
<u>Tableau 4.5. Les compétences composant la dimension 1 du référentiel CAPE (2010)</u>	106
<u>Tableau 6.1. Exemple d'évaluation du sentiment d'auto-efficacité des 5 aptitudes</u>	163
<u>Tableau 6.2. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 1</u>	164
<u>Tableau 6.3. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 2</u>	165
<u>Tableau 6.4. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 3</u>	165
<u>Tableau 6.5. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 4</u>	166

<u>Tableau 6.6. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 5</u>	167
<u>Tableau 6.7 Nombre de postes de maître de conférences ouverts et pourvus en 2011, 2012, 2013 et 2014</u>	170
<u>Tableau 6.8. Population cible de l'enquête au regard du nombre d'années d'expérience</u>	172
<u>Tableau 6.9. Répartition par grandes disciplines des nouveaux maîtres de conférences en 2011, 2012, 2013 et 2014</u>	174
<u>Tableau 6.10. Répartition Hommes/Femmes chez les nouvelles recrues MCF en 2011 et 2012</u>	175
<u>Tableau 6.11. Répartition Hommes/Femmes chez les nouvelles recrues MCF en 2013 et 2014</u>	176
<u>Tableau 6.12. Moyenne d'âges des nouvelles recrues MCF au moment du recrutement (années 2011, 2012, 2013 et 2014)</u>	177
<u>Tableau 6.13. Guide d'entretien – Administrateurs</u>	190
<u>Tableau 6.14. Guide d'entretien – Centres de pédagogie universitaire</u>	191
<u>Tableau 7.1. Structure de la population-mère versus structure de l'échantillon</u>	199
<u>Tableau 7.2. Pondération des huit combinaisons</u>	201
<u>Tableau 7.3. Apprentissage par observation-imitation</u>	203
<u>Tableau 7.4. Apprentissage par collaboration</u>	203
<u>Tableau 7.5. Cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs</u>	204
<u>Tableau 7.6. Cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs-détails modalité « oui »</u>	205
<u>Tableau 7.7. Mentorats formel et informel</u>	205
<u>Tableau 7.8. Mentorats formel et informel</u>	206
<u>Tableau 7.9. Cas de tutorat</u>	207
<u>Tableau 7.10. Consultation pédagogique</u>	207

<u>Tableau 7.11. Cas d'autodidaxie</u>	208
<u>Tableau 7.12. Cas de communauté de pratiques</u>	209
<u>Tableau 7.13. Utilisation des modèles d'apprentissage utilisés par les novices classés par ordre décroissant</u>	209
<u>Tableau 7.14. Classement des modèles par fréquence d'utilisation (en % de l'échantillon redressé) – Réponses à la question 8.1</u>	210
<u>Tableau 7.15. Pourcentages cumulés premières et deuxièmes places</u>	211
<u>Tableau 7.16. Pourcentage de réponses à la modalité « Je n'utilise pas ce classement »</u>	211
<u>Tableau 7.17. Comparatif des classements</u>	212
<u>Tableau 7.18. Manière d'apprendre à enseigner en enseignement supérieur selon Knight, Tait & Yorke (2006)</u>	213
<u>Tableau 7.19. Observation des pratiques d'autres enseignants (Fréquences exprimées en pourcentage de l'effectif de l'échantillon redressé)</u>	215
<u>Tableau 7.20. Observation des pratiques d'autres enseignants : réponses modalité « autres » à la question 1.2</u>	216
<u>Tableau 7.21. Réponses à la modalité « Oui. Veuillez donner un exemple » de la question 1.3</u>	219
<u>Tableau 7.22. Thèmes émergeant des réponses à la question 1.3 (Fréquences exprimées en pourcentage de l'effectif de l'échantillon redressé)</u>	225
<u>Tableau 7.23. Réponses à la modalité « Oui. Veuillez donner un exemple » de la question 1.4</u>	228
<u>Tableau 7.24. Cadre institutionnel des formations suivies par les novices (Fréquences exprimées en pourcentage de l'effectif de l'échantillon redressé)</u>	236
<u>Tableau 7.25. Réponses ouvertes à la modalité « Au cours de ces formations, mes représentations de l'enseignement ont été mises en question » de la question 1.5</u>	238
<u>Tableau 7.26. Motifs d'initiation de la relation mentorale</u>	241

<u>Tableau 7.27. Réponses des novices relatives au contenu de l'aide mentorale</u>	242
<u>Tableau 7.28. Réponses des novices relatives au contenu de l'aide mentorale formelle</u>	245
<u>Tableau 7.29. Réponses ouvertes à la question 3.2 portant sur le tutorat</u>	246
<u>Tableau 7.30. Structures d'origine de la consultation pédagogique</u>	247
<u>Tableau 7.31. Fréquence de sollicitation d'un conseiller pédagogique</u>	248
<u>Tableau 7.32. Réponses à la question 4.2 portant sur les objets du conseil pédagogique</u>	249
<u>Tableau 7.33. Quatre cas d'autodidaxie (Fréquences exprimées en pourcentage de l'effectif de l'échantillon redressé)</u>	252
<u>Tableau 7.34. Conflictualité des relations au sein de la communauté de pratiques</u>	253
<u>Tableau 7.35. Fréquence des relations au sein de la communauté de pratiques</u>	254
<u>Tableau 7.36. Outils partagés dans la communauté de pratiques</u>	254
<u>Tableau 7.37. Projets communs dans le cadre de communautés de pratiques</u>	255
<u>Tableau 7.38. Objets en fonction des modèles d'apprentissage</u>	263
<u>Tableau 7.39. Modèles d'apprentissage en fonction des objets</u>	265
<u>Tableau 7.40. Les huit profils types de l'échantillon</u>	266
<u>Tableau 7.41. Modèles utilisés par les femmes en lettres et sciences humaines (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)</u>	268
<u>Tableau 7.42. Modèles utilisés par les hommes en lettres et sciences humaines (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)</u>	269

<u>Tableau 7.43. Modèles utilisés par les femmes en sciences et techniques (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)</u>	270
<u>Tableau 7.44. Modèles utilisés par les hommes en sciences et techniques (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)</u>	271
<u>Tableau 7.45. Modèles utilisés par les femmes en médecine, pharmacie et odontologie (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)</u>	272
<u>Tableau 7.46. Modèles utilisés par les hommes en médecine, pharmacie, odontologie (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)</u>	273
<u>Tableau 7.47. Modèles utilisés par les femmes en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)</u>	274
<u>Tableau 7.48. Modèles utilisés par les hommes en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)</u>	275
<u>Tableau 7.49. Synthèse des comportements d'apprentissage des huit profils de novices (seuls les modèles ayant été choisis par plus de 50% des novices du profil apparaissent dans ce tableau)</u>	276
<u>Tableau 7.50. Combinaisons des modèles dans l'échantillon</u>	278
<u>Tableau 7.51. Variation des scores moyens aux cinq aptitudes de la construction des compétences entre le recrutement et l'enquête pour l'ensemble des novices de l'échantillon ayant indiqué des scores (N=317)</u>	283
<u>Tableau 7.52. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour l'apprentissage par observation-imitation (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	286

<u>Tableau 7.53. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour l'apprentissage par collaboration (progression entre le recrutement et l'enquête).....</u>	287
<u>Tableau 7.54. Comparaisons des scores de progression des aptitudes deux-à-deux suivant le test de Wilcoxon signé – apprentissage par collaboration</u>	288
<u>Tableau 7.55. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour le cadre hétéroformatif (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	288
<u>Tableau 7.56. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour le mentorat (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	289
<u>Tableau 7.57. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour le tutorat (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	290
<u>Tableau 7.58. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la consultation pédagogique (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	290
<u>Tableau 7.59. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la communauté de pratiques (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	291
<u>Tableau 7.60. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour l'autodidaxie (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	292
<u>Tableau 7.61. Comparaisons des scores de progression des aptitudes deux-à-deux suivant le test de Wilcoxon signé – autodidaxie.....</u>	293
<u>Tableau 7.62. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la combinaison 1 (progression entre le recrutement et l'enquête).....</u>	294
<u>Tableau 7.63. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la combinaison 2 (progression entre le recrutement et l'enquête).....</u>	295
<u>Tableau 7.64. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la combinaison 3 (progression entre le recrutement et l'enquête).....</u>	296
<u>Tableau 7.65. Progression des scores (en moyenne des individus) des 8 modèles (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	297

<u>Tableau 7.66. Progression des scores (en moyenne des individus) des 3 combinaisons de modèles les plus utilisées (progression entre le recrutement et l'enquête)</u>	<u>298</u>
<u>Tableau 7.67. Liste des experts - entretiens complémentaires</u>	<u>300</u>

INDEX DES GRAPHIQUES ET FIGURES

<u>Graphique 2.1. Évolution des enseignants du supérieur public de 1992 à 2011 (base 100 en 1992). Source : RERS 2011</u>	<u>49</u>
<u>Figure 3.1. Le modèle d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences – MADDEC – (Coulet, 2011, p.18).....</u>	<u>85</u>

Chapitre 1 – Introduction

La recherche menée dans le cadre de cette thèse de doctorat en Sciences de l'éducation a pour objectif de déterminer comment, dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur en France, des enseignants-chercheurs de l'université en début de carrière, c'est-à-dire des maîtres de conférences nouvellement recrutés, acquièrent la maîtrise de la dimension « enseignement » de leurs fonctions. Pour ce faire, cette recherche vise à identifier les pratiques d'apprentissage qui permettent aux enseignants-chercheurs novices d'acquérir des compétences d'enseignement. Les pratiques d'apprentissage sont considérées dans cette thèse comme l'ensemble des actions – volontaires ou non – mises en place par l'individu lui-même en vue d'acquérir les compétences nécessaires qui lui permettent de faire face à des situations-problèmes en enseignement. La confrontation aux situations-problèmes est une caractéristique fondamentale du concept de compétence tel qu'il est conçu dans cette thèse.

Les pratiques d'enseignement déployées par les enseignants novices en situation d'enseignement ne seront pas abordées ici. Bien que ces dernières soient liées aux pratiques d'apprentissage en enseignement, cette thèse prend le parti de ne pas s'y intéresser, considérant que l'étude des pratiques d'enseignement constitue une recherche à part entière.

Ce premier chapitre comporte neuf sections. La première section présente l'origine du questionnement qui a guidé l'élaboration de la problématique. Nous y présenterons les éléments de la situation professionnelle des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français qui nous ont amenés à la problématique de la

construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices. Puis, dans une deuxième section, la question de recherche sera formulée et les éléments qui ont permis son élaboration seront présentés. Ensuite, la troisième section présentera brièvement les concepts centraux qui composent la question de recherche afin d'en clarifier les significations et d'en justifier l'utilisation. La quatrième section présentera un aperçu de la littérature internationale qui porte sur la construction des compétences des universitaires novices. La cinquième section donnera un aperçu du cadre théorique qui a été élaboré en vue d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche. La sixième section présentera les objectifs que nous nous assignons dans cette thèse. La septième section s'intéressera à ses enjeux. La huitième section abordera la méthodologie employée et les résultats escomptés. Enfin, la neuvième section présentera le plan général de la thèse.

1.1. L'émergence du questionnement

Dans cette première section structurée en sept points, seront présentés les éléments du contexte universitaire qui ont conduit à l'émergence de la question de recherche.

1.1.1. Les universitaires et l'enseignement : un objet de recherche relativement peu étudié dans la littérature scientifique française en éducation

Le métier d'universitaire comporte trois grandes missions parmi lesquelles figurent la mission d'enseignement, les activités de gestion administrative et les activités de recherche. Nous nous intéressons tout

particulièrement dans ce travail à la mission d'enseignement exercée par les universitaires français (« enseignants-chercheurs » depuis 1984).

Les recherches menées sur l'enseignement supérieur et portant spécifiquement sur l'enseignement sont pour la plupart rassemblées dans le champ de la pédagogie universitaire. Dans le milieu anglo-saxon, la pédagogie universitaire désigne plus précisément un champ d'action et de recherche dont l'apparition remonte à plus de trois décennies (De Ketele, 2010 ; Demougeot-Lebel & Perret, 2011). Comme l'explique De Ketele (2010), ce champ a progressivement émergé des domaines scientifiques universitaires les plus professionnalisants de l'époque, et en particulier des facultés de médecine, pour aboutir dans les années 1990 à un « réveil pédagogique » des universités (De Ketele, 1996).

La production scientifique anglo-saxonne dans le champ de la pédagogie universitaire est abondante et riche. En revanche, les écrits français sont encore relativement peu nombreux et inégalement étoffés selon les thématiques de recherche. Comme le notent Demougeot-Lebel et Perret (2011), ce champ n'a véritablement émergé en France qu'à partir de 2004, émergence marquée par la publication de l'ouvrage *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, dirigé par Annot et Fave-Bonnet. Les enseignants-chercheurs français sont à l'heure actuelle un groupe professionnel encore peu étudié, pour lequel il existe plus d'informations sur la démographie que sur les autres caractéristiques (Musselin, 2008). Des auteurs français ont toutefois mis au jour différents aspects du métier d'universitaire. Les travaux de ces auteurs portent sur les conditions d'exercice du métier (Faure, Soulié & Millet, 2005), les revenus (Berthelot, Foulon & Ponthieux, 1992), les contours

du travail académique (Becquet & Musselin, 2004), les relations entre les différentes missions, à savoir l'enseignement, la recherche et la gestion administrative (Fave-Bonnet, 1998).

Sur ce dernier point, Coulon, Ennaffa et Paivandi (2004) notent que dans l'ensemble des travaux menés en France depuis les années 1980 sur l'enseignement supérieur, l'enseignant est le thème le plus étonnamment absent de la littérature. Il s'agit d'un fait d'autant plus étonnant que l'enseignant a été largement étudié dans la littérature anglo-saxonne.

1.1.2. L'enseignement universitaire : une mission complexe et peu reconnue par l'institution

Bien qu'en progression, l'intérêt porté aux questions d'enseignement et de pédagogie est inférieur dans l'enseignement supérieur à ce qu'il est dans les enseignements primaire et secondaire (Rege Colet & Berthiaume, 2009). Romainville (2000) explique cette situation par le fait que la mission d'enseignement à l'université est dévalorisée par rapport à la mission de recherche. Au niveau institutionnel, la recherche est la mission la plus valorisée (Fave-Bonnet, 1998). Les performances dans ce domaine servent de critères pour la gestion des carrières, le recrutement et l'avancement des universitaires. La mission d'enseignement universitaire est dévalorisée parce que les pratiques pédagogiques sont considérées comme des pratiques « allant de soi » dans le monde universitaire. Si les pratiques d'enseignement sont considérées comme allant de soi, c'est parce qu'il demeure une idée reçue encore répandue à l'université selon laquelle un bon chercheur est un bon enseignant (Rege Colet & Berthiaume, 2009).

La conséquence de ceci est que la mission d'enseignement peut s'avérer être une activité privative du métier (Dejean, 2006) dans le sens où les universitaires qui s'investissent dans l'enseignement le font au détriment de la recherche. L'auteur relève que « s'engager dans l'enseignement c'est dévaloriser son statut de chercheur » (Dejean, 2006, p.63).

Pourtant, il est admis que cette mission d'enseignement à l'université est complexe (Rege Colet, 2009). Demougeot-Lebel et Perret (2011) notent à ce propos que les universitaires sont d'accord pour reconnaître à l'enseignement une plus grande complexité qu'auparavant.

Les raisons de cette complexité peuvent être imputées à plusieurs facteurs parmi lesquels figurent le contexte de l'enseignement à l'université, les caractéristiques des étudiants de l'université, les attentes du marché du travail et de la société, et la façon dont est organisée la formation initiale et continue à l'enseignement universitaire.

1.1.3. Le contexte académique : influence de la discipline et du lieu d'enseignement sur la pratique d'enseignement

L'univers disciplinaire de référence, comme le montrent Boyer et Coridian (2002) dans leur étude comparative entre les deux disciplines universitaires que sont l'histoire et la sociologie, a des conséquences sur les manières dont les universitaires dispensent leurs enseignements. Ces auteurs ont observé que les différentes manières d'aborder l'enseignement proviennent des modalités d'enseignement magistral, propres à chaque discipline. Par exemple, les auteurs ont relevé que les enseignants d'histoire et de sociologie n'adoptaient pas

les mêmes styles d'enseignement pour introduire leur discipline aux étudiants novices (étudiants de L1 et L2).

L'influence du contexte disciplinaire sur l'enseignement universitaire a conduit Berthiaume (2007) à identifier, à partir de travaux antérieurs (Shulman, 1986 ; Lenze, 1995), l'existence d'un savoir pédagogique disciplinaire (SPD) à l'université qu'il définit comme un savoir-enseigner spécifique à chaque discipline et constitué de trois dimensions reliées les unes aux autres : la spécificité disciplinaire du domaine (*i.e.* les caractéristiques socio-culturelle et épistémologique de la discipline), la base de connaissances pour l'enseignement et l'épistémologie personnelle de l'enseignant (*i.e.* ses croyances au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage).

Comme le montre Losego (2004) dans son étude sur le travail des enseignants-chercheurs dans des antennes universitaires délocalisées, le lieu où ils exercent leur profession a également des conséquences notables sur leurs pratiques. Cependant, les contingences dues à l'environnement ne semblent pas pouvoir tout expliquer.

Enfin, l'enseignant-chercheur, quels que soient la discipline qu'il enseigne et le site où il exerce, doit s'adapter plus ou moins seul à sa mission d'enseignement (Altet, 2004). Shulman (1993) parle de « solitude pédagogique ».

1.1.4. Les nouveaux étudiants et leurs caractéristiques

En France, dans la complexité de la pratique d'enseignement universitaire, on peut supposer que la présence d'un public étudiant aux caractéristiques particulières, appelé les « nouveaux étudiants »,

(Erlich, 1998 ; Fave-Bonnet & Clerc, 2001) est un des facteurs de l'équation. Il importe donc de prendre en compte ce facteur dans le questionnement de ce travail sur l'apprentissage du métier d'enseignant du supérieur.

À partir des années 1980, suite aux décisions politiques initiées au début des années 1960 de démocratiser les systèmes d'enseignement, c'est-à-dire de rendre l'éducation accessible au plus grand nombre, l'université a accueilli successivement des vagues importantes d'étudiants. En France, ces nouveaux étudiants ne sont plus les « héritiers » décrits par Bourdieu et Passeron (1964), c'est-à-dire une minorité d'individus issus des familles des classes sociales les plus élevées de la société. Comme le note Fave-Bonnet (2002), les héritiers ont quitté l'université pour rejoindre la filière des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et des grandes écoles et ont laissé la place à de « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998). Cette nouvelle catégorie d'étudiants constitue un public notablement plus hétérogène que les héritiers du point de vue des compétences, des motivations ou encore du rapport aux études (Romainville, 2004). Il s'agit d'étudiants qui ont pour certains choisi l'université par défaut – parce qu'elle constitue un parcours de formation non sélectif et que la poursuite d'études supérieures est encouragée – et qui n'ont pas encore, pour la plupart, construit de projet d'études ou de projet professionnel (Fave-Bonnet & Clerc, 2001). Les taux d'échec dans l'université de masse sont d'ailleurs souvent attribués aux disparités du public étudiant (Romainville, 2000).

1.1.5. Accessibilité de l'enseignement supérieur et réduction des inégalités sociales des étudiants

Les politiques successives des pouvoirs publics français qui ont entraîné la massification du système éducatif – en particulier l'enseignement supérieur dans les années 1990 – visaient à démocratiser l'École pour qu'elle devienne accessible au plus grand nombre de citoyens de toute origine sociale. Cependant, ce n'est pas tant la facilité d'accès aux études que l'origine sociale des individus qui détermine les inégalités de réussite aux études (Duru-Bellat, 2002). Bien qu'allant dans le sens de la réduction des inégalités dues aux origines sociales des individus, la mise en place de ces politiques n'a pas atténué les inégalités qui existent : elle les a déplacées et transformées (Albouy & Tavan, 2007). Désormais, les inégalités dues à l'origine sociale dans l'enseignement universitaire français se manifestent à l'entrée dans les grandes écoles (Albouy & Wanecq, 2003).

1.1.6. Les attentes du marché du travail et de la société envers la formation universitaire

Dans le contexte socioéconomique actuel de marché ouvert caractérisé par « des restructurations de secteurs de production, par un renouvellement fréquent des métiers, par une évolution des formes et de l'organisation du travail » (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 17), des « pressions » envers l'université sont exercées. Dans ce contexte, les professionnels doivent être en mesure de prendre des initiatives, d'être autonomes dans la réalisation de leurs tâches, d'évoluer dans leurs fonctions et de changer de métier plusieurs fois au cours de leur carrière (Chauvigné & Coulet, 2010). Aussi, il est attendu que les

individus formés soient autonomes, flexibles et qu'ils puissent s'adapter à des situations professionnelles sans cesse renouvelées.

Pour répondre à ces attentes, Bédard (2006, p.84) note que certaines universités ont élaboré des programmes de formation orientés vers le développement des compétences (*competencies driven curricula*). La compétence, définie brièvement en préambule ici comme l'aptitude d'un individu à agir correctement dans des situations inédites telles que le futur professionnel pourrait les rencontrer, est une *organisation cognitive évolutive* (Chauvigné & Coulet, 2010). C'est précisément cette caractéristique de la compétence qui permet à l'approche par compétence (APC) de constituer une démarche de formation à même de répondre aux besoins actuels du marché de l'emploi.

L'approche par compétence prend son origine aux États-Unis et au Canada dans les années 1970 dans le milieu de la formation professionnelle avant de s'étendre au milieu universitaire. Dans l'université française, l'APC n'est cependant pas l'approche principale malgré les exigences européennes en matière de formation universitaire (processus de Bologne¹). L'emploi du terme *compétence* dans les plaquettes de formation universitaire ne demeure qu'un effet d'affichage et l'enjeu de l'APC n'est pas saisi par les universitaires qui sont « nombreux à afficher une attitude de réserve, voire de franc scepticisme, à l'égard d'une démarche qui semble avoir pour effet direct de limiter leurs prérogatives en matière de liberté d'enseignement » (Chauvigné & Coulet, 2010, p.17).

¹ Processus de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur qui a abouti à la création d'un *espace européen de l'enseignement supérieur* au sein duquel il est recommandé aux universités de présenter leurs formations en fonction des compétences qu'elles attestent.

1.1.7. La formation à l'enseignement universitaire

Lorsqu'il est question de la formation à l'enseignement des enseignants-chercheurs en France, il est possible d'établir le constat que, hormis les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) qui constituaient « le premier effort au niveau national dans le domaine de la formation des enseignants de l'enseignement supérieur » (Paivandi, 2010, p. 29), il n'existe pas de structures de formation à l'enseignement de type formel. Par conséquent, il n'existe que peu de formation pédagogique initiale (Beney & Pentecouteau, 2008 ; Demougeot-Lebel & Perret, 2011) par laquelle les enseignants-chercheurs peuvent passer pour se former à leur métier d'enseignant du supérieur. Les formations initiales existantes sont dans la plupart des cas destinées aux doctorants disposant d'un contrat doctoral avec activités d'enseignement complémentaires. Le nombre limité de contrats doctoraux proposés par les universités implique que ces formations ne profitent qu'à un nombre limité de la population totale des doctorants, population qui constitue pourtant potentiellement le vivier des futurs enseignants-chercheurs.

Le contexte dans lequel les universitaires novices évoluent vient d'être brièvement présenté ici. Il sera présenté en détail dans le chapitre 2 de la thèse.

1.2. Éléments de problématisation et question de recherche

L'état des lieux qui vient d'être dressé est bref et, en l'état, incomplet. Il a pour but d'introduire notre questionnement. Il en ressort que le contexte dans lequel exercent les enseignants-chercheurs en France est complexe et qu'il semble présenter des tensions. Ainsi posé, il

suscite des interrogations que nous formalisons en une question de recherche :

Dans le contexte universitaire français actuel, alors que l'activité d'enseignement constitue une mission complexe (Rege Colet, 2009), dévalorisée par rapport aux autres missions du métier d'enseignant-chercheur (Romainville, 2000), et à laquelle l'individu doit s'adapter plus ou moins seul (Altet, 2004) face à de « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998 ; Fave-Bonnet & Clerc, 2001) et sans l'appui de structures de formation pédagogique initiale (Demougeot-Lebel & Perret, 2011), quelles pratiques d'apprentissage les enseignants-chercheurs débutants utilisent-ils pour construire leurs compétences d'enseignement ?

La fonction enseignante universitaire se décline en différentes tâches incluant la préparation de cours, la prestation de cours, l'évaluation des apprentissages des étudiants, la supervision et le suivi des étudiants et les activités d'enseignement délocalisées (Crespo, 2008). Cependant, l'enseignement doit être ici distingué de la supervision. Gérard (2009), Prigent (2001), et Germain & Gremillet (2000) notent que les compétences requises pour les activités de supervision, c'est-à-dire les activités de suivi de mémoires et de thèses, diffèrent de celles requises pour l'enseignement. Dans cette thèse, la question de recherche est donc posée spécifiquement pour l'enseignement, c'est-à-dire la préparation et la prestation de cours ainsi que l'évaluation des apprentissages, exclusion faite des activités de supervision et de suivi des étudiants.

Cette question de recherche ainsi posée appelle la définition des différents concepts centraux qui la constituent : compétences et construction des compétences.

1.3. Définitions conceptuelles préalables

Dans cette troisième section, sont présentées brièvement les définitions des concepts centraux qui permettent de comprendre la question de recherche et la problématique telles qu'elles sont formulées dans la section précédente : compétence et construction des compétences.

1.3.1. Le concept de compétence

La compétence est un concept central qui aura pour rôle de guider la recherche. C'est la raison pour laquelle elle fait l'objet d'une première présentation dans cette introduction.

Dans le champ éducatif, il semble que l'on s'entende globalement sur ce qu'est une compétence (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009). Cependant, les différents auteurs qui ont conceptualisé la notion (De Ketele, 2000 ; Perrenoud, 2000 et 2001 ; Roegiers, 2000 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006 ; Jonnaert, 2009 ; Le Boterf, 2010) y apportent des nuances particulières pertinentes (Prégent *et al.*, 2009). Il se dégage qu'une compétence est *une aptitude à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées de manière à traiter avec succès des situations-problèmes*. En d'autres termes, l'individu compétent est celui qui résout une situation-problème. Selon cette conception de la compétence, qui est celle retenue dans cette thèse, si l'individu met en œuvre une routine pour résoudre une situation simple et qu'il connaît déjà, il n'est pas possible de conclure qu'il est compétent.

Les dimensions qui constituent le concept de compétence (situation-problème, ressources, mobilisation des ressources, avec succès, etc.) seront présentées et détaillées au chapitre 3.

1.3.2. Le concept de construction de compétences

Le concept de construction des compétences est conçu à partir de celui de compétence. Il est principalement défini dans ce travail comme un processus d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de pratiques mises en place par les individus pour acquérir des compétences.

Le chapitre 3 portera sur la définition, l'élaboration, l'approfondissement et l'articulation des concepts de compétence, de construction de compétences et de leurs concepts périphériques.

Maintenant que la question de recherche est posée et que les concepts qui la constituent ont été définis, il est temps de s'intéresser à ce que dit la littérature internationale au sujet de la problématique de la construction des compétences des enseignants-chercheurs.

1.4. Aperçu de la littérature internationale

En réponse à la question de recherche formulée précédemment, divers éléments ont été mis au jour dans la littérature. La question globale du développement professionnel de la fonction enseignante à l'université a déjà été traitée dans la littérature anglo-saxonne (Kugel, 1993 ; Knight, 2002 ; Knight, Taite & Yorke, 2006). Plus spécifiquement, des auteurs se sont intéressés à la question des processus par lesquels passaient les nouveaux universitaires à leur arrivée en fonction à

l'université (Trowler & Knight, 1999; Barkhuizen, 2002; Knight, Tait & Yorke, 2006). Gourlay (2011) rappelle justement que ces études mettent l'accent sur *comment* les nouveaux arrivants apprennent dans leur nouveau rôle. Rege Colet & Berthiaume (2009) remarquent que sur la question du « comment » les universitaires ont appris à enseigner, deux approches sont régulièrement mentionnées : celle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et celle de la pratique réflexive (Schön, 1983). Cependant, comme Schön n'a pas proposé comment faire de la pratique réflexive, c'est souvent le modèle de Kolb qui est évoqué pour le faire. Par exemple, Knight, Tait et Yorke (2006) montrent que c'est en enseignant que les universitaires apprennent à enseigner. Pour leur part, Beney et Pentecouteau (2008) écrivent que « le savoir professionnel lié à l'enseignement est un savoir empirique souvent acquis par imitation, expérimentations et erreurs » (2008, p. 69).

Bernatchez, Cartier, Belisle et Bélanger (2010) constatent, dans le cadre d'une université québécoise, que le mentorat pour les enseignants universitaires en début de carrière exerce « un impact positif sur l'ensemble des fonctions de la tâche professorale incluant la fonction enseignement » (p. 14).

La question du développement professionnel des enseignants-chercheurs est plus développée dans la littérature anglo-saxonne et dans les autres pays francophones, notamment en Suisse, en Belgique et au Québec, qu'en France. Ce n'est que plus récemment que cette question de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs a fait l'objet de publication en France. Demougeot-Lebel et Perret (2010a, 2010b, 2011) posent la question de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs de l'université française en tant que problématique centrale de leurs articles.

En revanche, les recherches portant plus spécifiquement sur la question de la construction des compétences d'enseignement des universitaires, mis à part l'existence de quelques référentiels de compétences (Parmentier, 1999 ; POD, 2002 ; CEDA, 2005 ; HEA, 2006) ou l'émergence de réflexions sur la question (Langevin, 2007 ; Rege Colet, 2009), sont encore inexistantes. Dans ce contexte, l'objectif de ce travail est d'approfondir cet aspect particulier du développement professionnel des universitaires portant sur la construction de leurs compétences d'enseignement.

C'est au chapitre 4 de cette thèse qu'une revue de littérature complète autour de la question de la construction des compétences des universitaires novices sera effectuée. Elle mettra en perspective les différents travaux et fera émerger les lacunes de la littérature sur le sujet.

1.5. Le cadre théorique

Dans la question de recherche, il est fait mention des pratiques d'apprentissage qui sont en jeu dans la construction des compétences des universitaires novices. Sept modèles de formation ont été identifiés pour représenter ces pratiques. Ils se répartissent en deux catégories : ceux aux modalités d'apprentissage et de formation fortement structurées et ceux aux modalités d'apprentissage et de formation faiblement structurées (tableau 1.1).

Tableau 1.1. Les sept modèles constituant le cadre théorique

CONCEPTS ET MODELES THEORIQUES AUX MODALITES DE FORMATION FORTEMENT STRUCTUREES	CONCEPTS ET MODELES THEORIQUES AUX MODALITES DE FORMATION FAIBLEMENT STRUCTUREES
Formation d'adultes	Autodidaxie
Consultation pédagogique	Mentorat informel
Mentorat formel	Communautés de pratiques
Tutorat	

Ces sept modèles seront présentés de manière détaillée au cours du cadrage théorique (chapitre 5).

1.6. Les objectifs de la recherche

Les objectifs de cette recherche sont à la fois théorique et pratique. Les deux objectifs sont liés, la poursuite de l'objectif théorique aboutissant à la réalisation d'un objectif pratique.

Tout d'abord, d'un point de vue théorique, selon Bru (2010), la recherche en éducation a pour but de construire ou de valider des modèles d'intelligibilité de la réalité. C'est sur cette vision de la recherche que repose ce travail. La réalité dont Bru parle ici désigne la réalité dans le champ spécifique de l'éducation. Aussi, s'agissant de cette thèse, l'objectif sera de contribuer à la construction d'un savoir nouveau s'inscrivant dans la thématique générale encore peu étudiée en France du développement professionnel des enseignants-chercheurs. Cette thèse aborde un aspect très précis du

développement professionnel des activités d'enseignement des enseignants-chercheurs de l'université française : la construction des compétences d'enseignement au moment de leurs débuts professionnels. Pour aborder cette question, nous chercherons à identifier des compétences d'enseignement dont la construction sera étudiée sur le terrain.

1.7. Les enjeux de cette recherche

Depuis quelques années, la mission de l'université est de répondre à la forte demande sociale d'insertion professionnelle des étudiants et à la demande de réussite aux diplômes dans le contexte d'une compétitivité grandissante entre universités. Depuis la promulgation de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) en 2007, l'application depuis 2006 de la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) qui la sous-tend (Vinokur, 2008) et la mise en place du processus de Bologne depuis le début des années 2000, les universités sont de plus en plus attentives à leurs performances en matière de recherche, mais également en matière d'enseignement. Bien que la recherche ait historiquement toujours constitué le seul aspect sur lequel les universités et les universitaires sont évalués, de plus en plus d'importance est maintenant accordée à l'enseignement en tant qu'élément d'évaluation de l'université.

Dans le but d'optimiser l'insertion des étudiants, l'université doit d'abord se poser la question de la qualité des enseignements qu'elle dispense et donc résoudre la question de l'échec (notamment dans les premiers cycles universitaires) ; certains auteurs comme Galand, Neuville et Frenay (2005) émettent l'hypothèse qu'il peut être lié aux pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs. Brauer (2011)

va jusqu'à affirmer que la responsabilité de l'échec massif étudiant au premier cycle universitaire (Licence) incombe en partie au manque de formation des enseignants-chercheurs (p.7). Dès lors, on peut reconnaître que la construction des compétences des enseignants-chercheurs et par extension leur développement professionnel représentent des enjeux majeurs pour l'université.

1.8. Méthodologie employée et résultats escomptés

La méthodologie de cette thèse est celle de l'enquête sous ses deux formes : le questionnaire et l'entretien. Ces deux formes seront mises en place successivement. Tout d'abord, le questionnaire sera diffusé auprès d'un échantillon d'enseignants universitaires novices via une plateforme sur Internet. À l'issue de la collecte de cette première série de données, des entretiens auprès des responsables de la formation des universitaires seront menés, au cours desquels les résultats de la première enquête seront présentés pour discussion et analyse. L'objectif des entretiens est de mettre les résultats du questionnaire en perspective.

1.9. Plan de la thèse

Cette thèse est structurée en huit chapitres. Après l'introduction (chapitre 1), le deuxième chapitre présente le contexte au sein duquel s'inscrivent la pratique et la problématique de la construction des compétences d'enseignement des universitaires novices en France. Le troisième chapitre présente et analyse les différents concepts à l'œuvre dans ce travail en les discutant et en les articulant de manière critique. Le quatrième chapitre dresse un état des lieux de la littérature

internationale de la question de la construction des compétences des universitaires. Le cinquième chapitre établit le cadre théorique de la recherche, organisé autour de sept approches susceptibles de servir aux universitaires débutants pour construire leurs compétences d'enseignement. Le sixième chapitre détaille le protocole méthodologique mis en place pour opérationnaliser les objectifs fixés par la recherche. Le chapitre 7 présente les résultats de l'enquête de terrain et en discute la portée et les limites. Le huitième et dernier chapitre conclut cette recherche.

Chapitre 2 – LE CONTEXTE

La problématique de l'enseignement universitaire présentée dans le chapitre 1 laisse entrevoir que l'université, pour rester attractive et compétitive, doit désormais porter un regard attentif sur la qualité de l'enseignement qu'elle dispense et plus globalement sur la qualité de la formation qu'elle délivre aux étudiants. Pour ce faire, il semble inévitable que les responsables universitaires considèrent la formation des personnels enseignants comme élément central de leur réflexion.

Ce chapitre a pour objectif de définir le contexte dans lequel s'inscrit l'objet de la recherche. Dans cette optique, nous présenterons tout d'abord la population des enseignants du supérieur, leurs spécificités et la place qu'ils occupent dans l'enseignement supérieur. Qui sont-ils ? Quels sont leurs statuts ? Comment sont-ils recrutés ? Existe-t-il des profils types d'enseignants-chercheurs ? Ensuite, seront discutées les compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs. Sont-elles définies ? Si oui, par qui ? Suivant quelles procédures ? En quoi consistent les compétences attendues ? Enfin, nous présenterons les particularités de la formation pédagogique des enseignants universitaires, c'est-à-dire les pratiques suivant lesquelles les enseignants novices construisent les compétences d'enseignement - et les moments spécifiques au cours desquels elles sont supposées se construire.

2.1. Les enseignants du supérieur : accroissement démographique et diversification statutaire

On entend par enseignant du supérieur « toute personne enseignant

dans un établissement d'enseignement supérieur, qu'elle ait ou non des activités de recherche » (Musselin, 2008, p.8). Les enseignants-chercheurs sont une catégorie des enseignants du supérieur.

Dans les années 1960, la demande sociale à l'égard de l'université grandit. Cette dernière est alors considérée comme « un instrument déterminant d'une plus grande justice sociale » (Romainville, 2000, p.7). Les pouvoirs publics ont pris des mesures (réforme Berthoin² de 1959, réforme Fouchet-Capelle³ de 1963 et la réforme Haby⁴ de 1975) qui ont progressivement eu pour conséquences d'une part la modification structurelle des systèmes éducatifs de la petite école à l'enseignement supérieur et d'autre part la transformation de la fonction que l'institution éducative remplit. En particulier, l'université est passée de la formation des élites à une formation de masse, pour reprendre la terminologie de Trow (1973). Les bancs de l'université se sont remplis d'un public étudiant plus nombreux et aux caractéristiques plus hétérogènes qu'auparavant (Erlich, 1998 ; Fave-Bonnet & Clerc, 2001).

Consécutivement à l'augmentation des effectifs étudiants, les universités ont dû créer des postes d'enseignants, ce qui a entraîné une forte croissance de la population des enseignants du supérieur. D'après le rapport de Baecque (1974), en 1960 les universités françaises comptaient 8 131 enseignants du supérieur. D'après les

² La réforme Berthoin de 1959 a fait passer le terme de la scolarité obligatoire de 14 ans à 16 ans. Elle a également transformé les cours complémentaires en cours d'enseignement général (CEG) et les centres d'apprentissage en centres d'enseignement technique (CET).

³ La réforme Fouchet-Capelle de 1963 apporte deux changements. Elle repousse le moment des orientations décisives à la fin de la classe de 3^{ème}. Elle instaure également la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) qui remplacent progressivement les « petits lycées ».

⁴ La réforme Haby de 1975 unifie les CEG et CES en une seule structure appelée « collège ». Elle remplace également les CET par les lycées professionnels.

chiffres diffusés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de l'éducation nationale, l'enseignement supérieur comptait en 2010-2011, 95 278 enseignants du supérieur (RERS, 2011). Cette croissance s'inscrit dans un processus mondial de démocratisation de l'enseignement supérieur : en 1900 on comptait à travers le monde 500 000 étudiants contre environ 100 millions en 2000 (Meyer & Schofer, 2007).

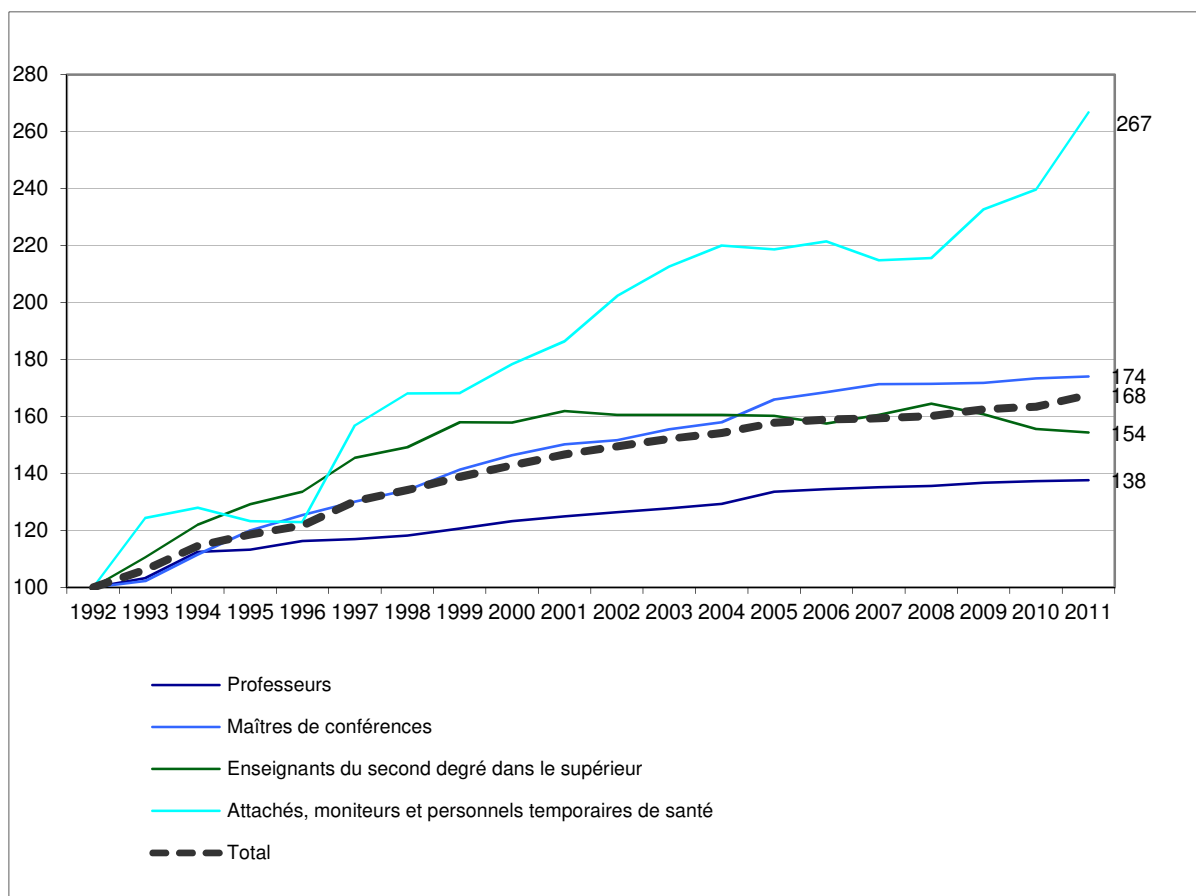
Accompagnant cette évolution démographique quantitative, les statuts des enseignants du supérieur se sont diversifiés. En France, en 1960, l'enseignement à l'université était assuré par une catégorie d'enseignants au statut majoritairement homogène : les enseignants-chercheurs, qui représentaient approximativement 93,5% des enseignants du supérieur (7600 enseignants-chercheurs parmi les 8131 enseignants du supérieur cette année-là). Aujourd'hui, Musselin (2008) note l'existence en France d'un ensemble de statuts hétérogènes. En effet, il est possible de distinguer trois grandes catégories d'enseignants du supérieur en France : les enseignants-chercheurs titulaires (1), les enseignants titulaires du second degré affectés dans l'enseignement supérieur (2), et les enseignants non permanents (3) (cf. tableau 2.1). Le graphique 2.1 laisse apparaître que les effectifs des trois catégories d'enseignants universitaires sont chacun en augmentation. Mais en 2010, les enseignants-chercheurs ne représentent plus qu'environ 60% des enseignants du supérieur.

Tableau 2.1. Les différents statuts des enseignants du supérieur en France en 2013. Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

PERSONNELS PERMANENTS		PERSONNELS NON PERMANENTS (3)
ENSEIGNANTS-CHERCHEURS (1)	ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRE AFFECTES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (2)	
Professeurs des universités (PU)	Professeurs certifiés (PRCE)	Attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER)
Maîtres de conférences (MCF)		Moniteurs, doctorants contractuels
Assistants titulaires ⁵	Professeurs agrégés (PRAG)	Lecteurs et maîtres de langues
Chefs de clinique, assistants hospitalo-universitaires (AHU), praticiens hospitalo-universitaires (PHU)		Enseignants-chercheurs associés (professeurs des universités et maîtres de conférences à temps partiel ou à temps complet)

⁵ Les assistants titulaires disparaissent progressivement depuis la mise en extinction de leur statut en 1984 mais quelques-uns sont toujours recensés par les derniers rapports ministériels disponibles au moment où cette thèse est rédigée. Source : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/10/0/NI_DGRH_-_Personnels_enseignants_du_superieur_2012-2013_402100.pdf

Graphique 2.1. Évolution des enseignants du supérieur public de 1992 à 2011 (base 100 en 1992). Source : RERS 2011



2.2. Recrutement et avancement des enseignants-chercheurs

En France, les enseignants-chercheurs, appelés ainsi depuis la loi Savary de 1984, sont des fonctionnaires d'État. Ils sont généralement recrutés au grade de maître de conférences (MCF) à l'exception des disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion (sections CNU 1 à 6) qui autorisent le recrutement direct au grade de professeur des universités (PU) via le concours national de l'agrégation du supérieur. Comme tout fonctionnaire d'État en France, les maîtres de conférences recrutés sont soumis à une période probatoire d'un an - appelée période de stage - à l'issue de laquelle ils peuvent être

titularisés. Les maîtres de conférences sont recrutés par concours dit « sur titres et travaux ». Ce concours prend place en deux temps. Dans un premier temps, les universités publient les postes qui sont offerts au concours. Les candidats intéressés le font savoir en faisant parvenir un dossier de candidature. Ensuite, des Comités de sélection composés d'enseignants-chercheurs identifient les meilleurs dossiers et invitent les candidats à se présenter à une audition. À l'issue des auditions, un classement des candidats est établi.

Les candidats aux différents postes de maîtres de conférences ouverts chaque année doivent être préalablement titulaires d'un Doctorat et d'une inscription sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences de la section du Conseil National des Universités (CNU) à laquelle correspond le poste qu'ils visent. Il existe 85 sections. Le CNU est l'entité scientifique et administrative centrale qui est en charge du recrutement, de l'avancement et de l'évaluation des enseignants-chercheurs. Chaque section est composée d'enseignants-chercheurs de la discipline. Les différentes sections du CNU sont gérées par la commission permanente du conseil national des universités (CP-CNU).

Chaque section CNU faisant autorité dans sa discipline, elle établit les critères en matière de recherche et d'enseignement qui prévalent pour la qualification aux fonctions de maître de conférences (mais également de professeur des universités) et donc *in fine* pour le recrutement de l'ensemble des enseignants-chercheurs. Par exemple, dans sa dernière recommandation⁶, la section 70 « sciences de l'éducation » signale aux candidats à la qualification, en matière d'enseignement, qu'elle est attentive aux « enseignements dans les

⁶ Document « modalités et critères d'appréciation des dossiers de qualification de la 70^{ème} section du CNU » Source : <http://www.cpcnu.fr/documents/26788/cbe2d3e7-51fe-4ed5-811c-1a4d5a79502f> consultée le 19/09/2016

formations proposées dans les composantes relevant de la section ». Il n'est nulle part fait mention de compétences d'enseignement.

2.3. Les missions des enseignants-chercheurs

Les missions des enseignants-chercheurs sont prévues par le cadre réglementaire qui régit leur métier. Il faut cependant tenir compte aussi de la façon dont ces missions sont appliquées dans la pratique.

2.3.1. Le cadre réglementaire en France

D'après le décret n°84-431 du 6 juin 1984 modifié le 1^{er} septembre 2009 fixant leur statut, les enseignants-chercheurs assurent une triple mission de service public d'enseignement, de recherche et de gestion administrative.

2.3.1.1. L'enseignement

L'article 4 du décret fixant leur statut précise que les enseignants-chercheurs doivent, pour moitié de leur activité professionnelle annuelle, assurer un service d'enseignement initial, continu ou à distance, égal à 128 heures de cours magistraux (CM) ou 192 heures de travaux dirigés (TD) ou 288 heures de travaux pratiques (TP), ou toute autre combinaison équivalente. Néanmoins, cette obligation de service s'est assouplie depuis 2009. La modification du décret stipule que les universités sont désormais autorisées à moduler les obligations de service de leurs enseignants-chercheurs « dans l'intérêt du service » de l'établissement. Ainsi, un enseignant-chercheur peut voir

ses heures annuelles d'enseignement augmenter ou diminuer au détriment ou au bénéfice de ses activités de recherche. Selon Crespo (2008), la fonction enseignante des enseignants universitaires se décompose en quatre tâches :

1. La prestation de cours (c'est-à-dire les moments où l'enseignant est dans la salle de classe et qu'il fait effectivement cours) ;
2. La préparation et l'évaluation de l'enseignement (c'est-à-dire les moments où l'enseignant prépare les cours, en structure la progression, conçoit l'évaluation, etc.) ;
3. La supervision⁷ et le suivi des étudiants ;
4. Les activités d'enseignement délocalisées⁸.

2.3.1.2. La recherche

Les enseignants-chercheurs doivent pouvoir assurer l'ensemble des activités professionnelles d'un chercheur. La liste de ces activités a été établie en France par le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) entre 2003 et 2007:

1. Construction du projet de recherche ;
2. Réalisation du projet de recherche ;
3. Exploitation et diffusion des résultats ;
4. Coordination et évaluation scientifique ;
5. Formation par la recherche et enseignement ;

⁷ La supervision est l'ensemble des activités qui consistent à encadrer les travaux de recherche des étudiants de troisième cycle (Master 2 et Doctorat). En théorie, seuls les enseignants-chercheurs titulaires du diplôme de l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) peuvent exercer cette activité. En pratique, la co-supervision permet aux titulaires de l'HDR de déléguer une partie de leurs activités d'encadrement à des enseignants qui n'en sont pas titulaires.

⁸ Désigne les pratiques d'enseignement à distance.

6. Valorisation scientifique, économique et culturelle ;
7. Fonctionnement du dispositif de recherche⁹.

Ces activités sont contrôlées et évaluées par le Conseil National des Universités (CNU) de chaque discipline. En outre, l'article 2 du décret précise que les enseignants-chercheurs ont entière liberté d'expression à condition de respecter les « traditions universitaires », la réglementation ainsi que les principes de « tolérance et d'objectivité ».

2.3.1.3. L'administration

Les enseignants-chercheurs doivent concourir au bon fonctionnement de l'institution universitaire et assumer des responsabilités administratives. L'article 3 de ce décret précise à ce sujet que les enseignants-chercheurs « participent à la vie collective des établissements, aux conseils et instances prévus par le code de l'éducation et le code de la recherche ou par les statuts des établissements. » Dans ce cadre, les enseignants-chercheurs peuvent diriger des universités, des composantes, des départements, des laboratoires.

2.3.2. Au-delà du texte réglementaire : dans la pratique

Les textes réglementaires attribuent trois missions aux universitaires : l'enseignement, la recherche et la gestion administrative. Le temps que chaque enseignant investit dans ces différentes tâches est variable.

⁹ Les notes de l'observatoire des métiers, CNRS, direction des ressources humaines, 2003-2007.

Cette variabilité engendre différents profils. Le Guyader (2006) a établi une typologie des enseignants du supérieur en fonction de leur implication dans telle ou telle activité de leur métier (tableau 2.2). Le tableau suivant établit trois profils dominants qui se déclinent au total en dix sous profils.

Tableau 2.2. Typologie des enseignants du supérieur selon Le Guyader (2006)

PROFILS SCIENTIFIQUES	Chercheurs-enseignants	« Leur activité principale consiste à produire des résultats scientifiques dans leur domaine de spécialisation : elle occupe les trois quarts de leur temps professionnel. » (P.97)
	Managers scientifiques	Ils animent un laboratoire, s'occupent de la gestion administrative et financière d'un groupe de chercheurs et promeuvent les résultats de son activité.
	Chercheurs entrepreneurs	« Son rôle consiste à mettre au point des applications industrielles à partir des savoir-faire produits en laboratoire. » (p.101)
PROFILS PEDAGOGIQUES	Enseignants	« Les pratiques de ces universitaires sont centrées sur la seule transmission des connaissances sans qu'il n'y ait d'effort pédagogique particulier. » (p. 94)
	Éducateurs pédagogiques	« [Il] valorise la dimension sociale et éducative de son métier par un suivi individuel des étudiants et des activités péri pédagogiques tel le tutorat. » (p.95)
	Enseignants-chercheurs	« [Il] se situe entre les profils scientifiques et pédagogiques : il partage ses activités à part égale entre l'enseignement et la recherche. » (p.96)
PROFILS ADMINISTRATIFS	Managers administrateurs	« [Ce sont des enseignants-chercheurs qui] ont une charge d'enseignement limitée et ont délaissé leurs fonctions scientifiques au profit de la gestion d'une UFR ou d'une université, responsabilités qu'ils ont acquis progressivement. » (p.104).
	Nouveaux managers	« [Ce] sont les PRAG. Dégagés des contraintes académiques, leur stratégie d'intégration à l'université consiste, quand ils le peuvent, à prendre des responsabilités administratives. » (p. 106)
	Enseignants gestionnaires	« Ils participent à l'organisation administrative et pédagogique d'un département universitaire. Leur spécificité réside dans l'importance du temps consacré aux services internes sans que ces derniers ne fassent l'objet d'une reconnaissance particulière. » (p.107)
	Innovateurs de formations	Ils sont sollicités pour « créer et développer de nouvelles formations, en particulier celles qui ont une finalité professionnelle (DESS, Licences pro, etc.). » (p. 109)

Ce tableau montre comment se traduisent en pratique les prescriptions énoncées par la réglementation. Les dix profils établis ne sont pas tous exclusivement occupés par des enseignants-chercheurs.

2.4. Formation à l'enseignement et construction des compétences

Comme mentionné au chapitre introductif, l'enseignement universitaire est souvent considéré par les enseignants-chercheurs comme une tâche dévalorisée de leur métier (Romainville, 2000). Cette caractéristique de l'enseignement universitaire est essentielle pour comprendre les conceptions de l'apprentissage de la dimension enseignante du métier d'enseignant-chercheur. En effet, l'apprentissage du métier d'enseignant à l'université a longtemps été assimilé à « un talent », un « don particulier » ou à un apprentissage acquis sur le tas ou par l'observation de modèles (Musselin, 2008). Demougeot-Lebel et Perret (2011) notent que les enseignants universitaires se forment « sur le tas, par imitation d'enseignants plus expérimentés, ou au contraire par rejet de certains modèles « subis » durant les années d'études ; mais dans tous les cas, par tâtonnements » (p. 2). Selon Rege Colet et Berthiaume (2009), le métier d'enseignant universitaire « s'apprend sur le tas, au gré des échanges avec les collègues, éventuellement en fréquentant un atelier ou un séminaire sur la pédagogie universitaire ou en innovant avec une méthode pédagogique » (2009, p.149). Ces auteurs ont également relevé que les approches de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et la pratique réflexive selon Schön (1983) sont souvent mentionnées dans les travaux qui traitent de l'apprentissage du métier d'enseignant du supérieur pour expliquer comment ces derniers procèdent pour acquérir la maîtrise de leur métier d'enseignant. Donnay et Romainville

(1996) quant à eux ont noté dans leurs analyses de l'enseignement supérieur que les enseignants du supérieur « s'auto-forment » au métier.

Les expressions « sur le tas » et « tout simplement en enseignant » relevées dans la littérature scientifique laissent transparaître l'idée que l'apprentissage du métier d'enseignant à l'université est un apprentissage qui va de soi. Cela conforte la représentation commune et encore répandue, rapportée par Rege Colet et Berthiaume (2009), selon laquelle un bon chercheur est *de facto* un bon enseignant. Bien que répandue, cette idée reçue est sans doute contestable. Mais elle a une implication directe sur l'existence de dispositifs formels de formation à l'enseignement universitaire. De tels dispositifs sont rares.

En France, dès 1989, sont mis en place des centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES). 14 centres ont été implantés dans l'ensemble du pays. Ils sont destinés à organiser des formations en lien avec les activités d'enseignement pour les doctorants bénéficiant d'une allocation de recherche et d'un monitorat. Les moniteurs suivent alors dix jours de formation répartis sur l'année universitaire. Paivandi (2010) souligne que la formation délivrée par les CIES s'articulait souvent autour de plusieurs axes : la connaissance de l'institution universitaire, la connaissance de la sociologie étudiante, les aides technologiques à l'enseignement, la formation de soi et la relation aux autres, ainsi que des ateliers spécifiques portant sur l'évaluation et sur la communication.

Les CIES représentent en France le premier effort réalisé au niveau national concernant la formation pédagogique des enseignants du supérieur (Paivandi, 2010). Depuis le remplacement progressif à partir de 2009 de l'allocation de recherche et du monitorat de l'enseignement

supérieur par la contractualisation des doctorants et la possibilité d'effectuer des activités supplémentaires d'enseignement dans ce cadre, les CIES tels qu'ils avaient été conçus en 1989 ont été abrogés et ont définitivement et officiellement disparu le 31 août 2011. La gestion des doctorants contractuels avec activités d'enseignement relève désormais des établissements et les dispositifs de formations sont pensés et mis en œuvre localement. La situation étant récente, peu d'informations site par site sont disponibles à ce sujet.

Plus généralement, en matière de formation des enseignants-chercheurs à l'enseignement et à la pédagogie, les centres de pédagogie universitaire ou services de pédagogie universitaire prennent de l'importance. En 2008, Adangnikou et Paul recensent en France ce qu'ils appellent les structures universitaires de pédagogie (centres ou services). Ils en dénombrent 18 pour les 88 universités que compte la France (Adangnikou et Paul, 2008, p.8). Selon les auteurs, ces centres sont pour la plupart davantage orientés vers les TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) que sur les questions de pédagogie et de soutien à l'enseignement.

Depuis leur instauration en 2013¹⁰, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) ont été investies de la mission de formation initiale et continue des enseignants-chercheurs à l'enseignement. Néanmoins, comme le fait remarquer Étienne (2014), les ÉSPÉ n'ont pas encore traité cette question.

Les compétences que « devraient » détenir les enseignants-chercheurs

¹⁰ Loi d'orientation et de reprogrammation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

ne sont que rarement définies formellement. Nous avons noté qu'elles ne l'étaient pas via le CNU en France qui est pourtant en charge des carrières des enseignants-chercheurs. Néanmoins, des référentiels ont pu être élaborés en dehors du cadre de l'université proprement dite, dans d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur. Ainsi par exemple, le Centre d'Appui Pour l'Enseignement (CAPE) de l'École des Mines de Nantes a élaboré un référentiel de compétences à l'intention des enseignants de l'École, dans lequel sont présentées onze familles de compétences qui se déclinent chacune en sous-compétences (CAPE, 2010). Ces familles de compétences sont listées ci-dessous (tableau 2.3).

Tableau 2.3. Les onze familles de compétences pour enseigner dans le supérieur selon le CAPE (2010)

<ol style="list-style-type: none">1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.3. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.4. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.6. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des besoins spéciaux (d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap).8. Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.11. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

L'élaboration du référentiel de la CAPE (tableau 2.3) semble s'être appuyée, au moins partiellement, sur le référentiel de compétences des enseignants du primaire du Québec de 2001 (tableau 2.4).

Tableau 2.4. Référentiel de compétences des enseignants du primaire au Québec (2001)

FONDEMENTS	1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
	2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
ACTE D'ENSEIGNER	3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
	4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
	5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
	6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
	8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
	9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
	10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
IDENTITE PROFESSIONNELLE	11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
	12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

2.5. Conclusion

Il apparaît qu'en France, les compétences d'enseignement ne constituent pas une caractéristique prépondérante de la gestion des carrières des enseignants-chercheurs. C'est l'activité de recherche qui semble prévaloir dans le processus de recrutement des enseignants-chercheurs. Paivandi (2010) rappelle que la prédominance de l'activité de recherche à l'université est caractéristique de la culture universitaire. Cependant, le référentiel élaboré récemment par le CAPE de l'École des Mines de Nantes suggère que les compétences d'enseignement commencent à devenir un élément pris en compte dans la réflexion sur la qualité de la formation dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, les compétences qui y sont présentées sont éloignées de conceptions plus actuelles de la compétence, qui, pour le rappeler brièvement ici, correspond à l'aptitude d'un sujet à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations-problèmes. Le concept de compétence sera plus largement abordé dans le chapitre consacré au cadrage conceptuel (chapitre 3).

De surcroît, le contexte universitaire, dont les caractéristiques principales ont été présentées au cours des chapitres 1 et 2 (massification du système d'enseignement, prédominance de l'activité de recherche dans le métier d'enseignant-chercheur, etc.), soulève la question de la spécificité de l'enseignement supérieur par rapport aux autres niveaux d'enseignement et par conséquent la spécificité de la formation à l'enseignement des enseignants universitaires. Ces caractéristiques spécifiques de l'enseignement supérieur fondent des situations d'enseignement différentes de celles d'autres niveaux d'enseignement. Les enseignants universitaires novices peuvent enseigner potentiellement à des grands groupes d'étudiants (cours magistraux) et en parallèle à des groupes restreints (TD, TP). En outre,

les étudiants peuvent constituer un groupe hétérogène à plusieurs niveaux : dans un même diplôme et de fait par les différents diplômes qu'ils préparent. En cela notamment, la mission d'enseignement à l'université se révèle complexe. L'enseignant doit s'adapter à la diversité des étudiants dont il a la responsabilité.

Certaines de ces situations complexes peuvent se révéler problématiques pour certains universitaires et à plus forte raison pour les novices. Ce sont ces situations-problèmes qui sont au centre du concept de compétence tel qu'il est retenu dans cette thèse. Aussi, même si les situations qu'il est possible de rencontrer dans l'enseignement universitaire peuvent sembler proches de celles d'autres niveaux d'enseignement (secondaire ou formation professionnelle par exemple), elles doivent en être distinguées. Au vu de la spécificité de l'enseignement supérieur, l'enseignant universitaire doit construire des compétences spécifiques pour être en mesure de répondre à ces situations-problèmes spécifiques. Le concept de compétence sur lequel s'appuie cette thèse doit à ce stade être présenté.

Chapitre 3 – Cadre conceptuel

Les concepts centraux de cette recherche sont ceux de « compétence » et « construction des compétences ». Ce chapitre explicite précisément l'approche de la compétence qui est retenue dans cette thèse pour traiter la question de recherche. Dans un premier temps, le concept de compétence sera présenté dans ses dimensions constitutives. Le concept de compétence sera ensuite mis en perspective avec différents concepts au sens proche, dans le but de les articuler entre eux et de souligner en quoi ils se distinguent les uns des autres. Dans la section 2, l'accent sera mis sur le concept de construction des compétences, c'est-à-dire sur les processus suivant lesquels les individus acquièrent les compétences au sens qui aura été défini dans la première section. Puis, le concept de construction de compétences sera ensuite articulé lui aussi avec des concepts voisins. L'ensemble de ces développements devrait permettre de mieux préciser l'objet central de la thèse.

3.1. Compétence et concepts connexes

Cette section présente le concept de compétence et le confronte avec des concepts voisins.

3.1.1. La compétence et ses dimensions constitutives : définitions

« Compétence » est un signifiant auquel correspondent de nombreux signifiés (Roegiers, 2004). Le Boterf (2008) par exemple propose deux définitions de la compétence, distinguant « être compétent » et « avoir

des compétences » Pour cet auteur, *être compétent* se traduit par la capacité « d'agir et de réussir [...] dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement, etc.) » (Le Boterf, 2008, p. 21). *Avoir des compétences* correspond au fait d'avoir des ressources « (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence » (Le Boterf, 2008, p. 21).

À dire vrai, le concept de compétence est traversé par beaucoup de significations très différentes selon les auteurs et les disciplines qui se le sont approprié (Coulet, 2011). Selon Mulder (2007), l'évolution du concept de compétence amène à constater qu'il s'en dégage deux significations principales : d'une part la compétence dans sa signification juridique dans le sens d'« autorité » (par exemple : un tribunal est « compétent en matière de... ») et d'autre part la compétence dans le sens de « capacité ». Dans la suite de ce travail, c'est le deuxième sens qui sera retenu et utilisé.

Si l'on se réfère à une définition volontairement basique de Rey (2009), on retient qu'une compétence est « la capacité à accomplir un certain type d'actions » (*ibid.*, 2009, p. 103). Une compétence est donc à ce stade une capacité que détient l'individu. Dès lors, quelle différence doit-on faire entre compétence et capacité ? Ensuite, de quel accomplissement s'agit-il ? Qui juge que lesdites actions sont accomplies ? On perçoit dès lors que la compétence ne relève pas seulement des caractéristiques intrinsèques des individus, mais qu'elle implique une dimension sociale. Rey (2009) note bien que si l'on s'en

tient à sa définition (Rey, 2009, p.103), on ampute le concept de compétence de dimensions qui en complètent le sens.

Bien qu'il n'existe pas de définition universellement admise (Rey, 2009), les nombreux travaux menés depuis une vingtaine d'années permettent d'identifier un concept assez cohérent de compétence : une compétence est l'aptitude à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations-problèmes. De Ketele (2001, p. 42) par exemple définit la compétence comme l'aptitude à « mobiliser (identifier, combiner, activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une famille de situations-problèmes ».

C'est cette conception de la compétence qui servira de référence pour la suite de ce travail. Cette définition appelle l'explication des concepts centraux qui la constituent : situation-problème, ressources, utilisation des ressources, pertinence ; et d'autres concepts essentiels qui en découlent : famille de situations, transfert, maîtrise de la situation et évaluation de la compétence.

3.1.1.1. Situation-problème et famille de situations

Un individu est considéré compétent lorsqu'il parvient à maîtriser une situation spécifique dite « situation-problème ». Ce type de situations, aussi appelées situations « complexes », désigne « un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'exécuter une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente *a priori* » (Roegiers, 2007, p. 15).

La compétence relative à une situation-problème donnée doit pouvoir permettre à l'individu de maîtriser n'importe quelle situation nouvelle qui se présente à lui, lorsque celle-ci relève du même niveau de complexité que la situation qu'il a déjà maîtrisée. Lorsque des situations-problèmes présentent le même niveau de complexité, elles sont dites *équivalentes* (Roegiers, 2011).

Lorsqu'elles sont de complexité équivalente, les situations-problèmes constituent des *familles* ou *classes* de situations. Une famille ou classe de situations est donc un ensemble de situations-problèmes de même niveau de complexité. Le niveau de complexité d'une situation-problème se détermine en fonction de trois facteurs : le contexte dans lequel est inscrite la situation, la nature des savoirs et savoir-faire à mobiliser dans cette situation et le type d'articulation entre ces savoirs et savoir-faire (Roegiers, 2011, p.126).

La notion de famille de situations est essentielle dans la conceptualisation de la compétence car un individu compétent n'est pas celui qui maîtrise une situation qu'il a déjà rencontrée et pour laquelle il a été formé, mais une situation nouvelle et inédite, comprise dans une famille de situations qu'il connaît.

3.1.1.2. Maîtrise de la situation-problème

Un individu est compétent dans une situation donnée non pas parce qu'il a le sentiment d'être compétent, mais parce qu'il est objectivement capable de maîtriser la situation-problème face à laquelle il se trouve confronté. S'il est possible à l'individu de juger lui-même s'il a maîtrisé ou non la situation-problème, le processus de reconnaissance de la compétence comporte une dimension extérieure

à l'individu. Albéro et Nagels (2011) soulignent la dimension *socio-évaluative* de la compétence. Cette dimension renvoie au fait qu'une compétence doit pouvoir être reconnue par un groupe de personnes autres que l'individu évalué. Il y a une distinction à opérer entre d'une part la production de la compétence et d'autre part son appréciation sociale :

« Un individu peut se concentrer sur la production de la performance et du « travail bien fait » en négligeant la valorisation sociale qui se manifesterait de surcroît. À l'inverse, il peut rechercher les conditions sociales de la reconnaissance en dépit de performances faibles ou moyennes. » (Albéro & Nagels, 2011, p.19)

Une évaluation externe doit donc juger de la compétence. Elle doit le faire selon deux critères : d'une part selon la qualité de la *performance* et d'autre part selon la *pertinence* de la réalisation de la tâche.

Le terme de *performance* semble avoir deux sens distincts. Familière de longue date aux linguistes, la performance avait été définie par Chomsky (1971) comme la manifestation, sous la forme de productions orales, de la compétence linguistique en situation de communication. Dans cette conception, la compétence est un savoir formé par un ensemble de règles (notamment grammaticales) qui permettent à un locuteur de construire un nombre infini de phrases. La compétence est donc un potentiel qui s'active à travers la performance. Cette distinction entre compétence et performance repose sur la différence établie originellement par de Saussure (1916) entre la « parole » et la « langue ». Dans ce cadre, la langue désigne un système de signes partagé par une communauté linguistique tandis que la parole désigne un ensemble potentiellement infini d'énoncés oraux ou écrits qu'il est possible de former à partir de ces signes (Jonnaert, 2009).

Le terme de performance renvoie aussi à l'idée de *niveau* de compétence. La performance entendue dans ce sens est mesurable. La mesure de la performance revient à classer les apprenants sur une échelle de niveaux selon des critères variés. L'efficacité constitue un de ces critères et peut être définie par le rapport « réalisation valable / comportement coûteux » (Gilbert, 1978). Autrement dit, l'efficacité de la performance s'accroît à mesure que s'améliorent les résultats obtenus et que diminuent les coûts que nécessite le comportement en vue d'atteindre ces résultats (Mulder, 2007). Alternativement, les résultats obtenus, pris isolément, c'est-à-dire sans référence aux coûts, peuvent aussi constituer un critère de performance.

Le critère de *pertinence* de la réalisation désigne la nécessité, pour qu'il y ait compétence, de réaliser la tâche conformément aux règles de l'art, c'est-à-dire aux pratiques qui ont cours dans le domaine, à la réglementation en vigueur, à l'éthique et à la déontologie.

En résumé, pour être compétent, il ne suffit pas qu'un individu se considère comme tel. Il ne suffit pas non plus que l'individu résolve la situation-problème rencontrée. Il faut qu'il maîtrise cette situation avec pertinence et avec le niveau de performance requis et qu'une évaluation objective et extérieure valide le résultat.

3.1.1.3. Ressources, mobilisation et transfert

Trois éléments essentiels relatifs aux ressources sont présentés dans ce paragraphe. Ces éléments font référence à la dimension *psycho-cognitive* de la compétence (Albéro & Nagels, 2011). Tout d'abord, les ressources susceptibles d'être mobilisées peuvent être de natures diverses. Ensuite, l'utilisation de ces ressources par l'individu s'effectue

selon un schéma d'action précis. Enfin, l'individu doit être capable de transférer les ressources à d'autres situations.

Dans le cadre des compétences en situation, les ressources susceptibles d'être mobilisées sont de deux natures : les ressources qui sont propres à l'individu et celles qui lui sont externes (Le Boterf, 2010). Font partie des ressources propres à l'individu les savoirs, les savoir-faire, les comportements, les capacités de raisonnement, ainsi que les schèmes (combinaisons de savoirs, d'émotions et de positions physiques sous-jacentes structurant la conduite de l'action). Les schèmes, invariants opératoires, fondent les capacités (Perrenoud, 2001, p. 14 ; Le Boterf, 2010). Puis, il y a les valeurs qui sont les préférences en matière de finalités et comportements et enfin les normes sociales déjà intériorisées par le sujet. Quant à elles, les ressources externes désignent les ressources que l'individu ne possède pas lui-même (Le Boterf, 2010). Elles peuvent être d'ordre social, spatial, temporel ou matériel. Si par exemple l'individu fait appel à des experts externes à la situation (collègues, etc.), ces ressources sont sociales. Elles sont matérielles par exemple si l'individu utilise un ordinateur, un dictionnaire, ou plus généralement un quelconque matériel. Elles peuvent être aussi spatiales et temporelles, par l'exploitation de l'espace physique et l'organisation temporelle de la situation (Jonnaert, 2006, p.32).

L'utilisation des ressources dans le cadre des compétences est un processus cognitif qui se décompose en plusieurs actions/activités interdépendantes et successives. Tout d'abord il s'agit pour l'individu de mobiliser les ressources, c'est-à-dire qu'il lui faut identifier et sélectionner celles qui lui serviront pour résoudre la situation à laquelle il est confronté. Ensuite, une fois les ressources identifiées et sélectionnées, elles doivent être coordonnées ou combinées entre elles.

La combinaison obtenue permet à l'individu de réagir efficacement à la problématique contenue dans la situation à laquelle il fait face.

Enfin, l'individu compétent doit pouvoir agir dans une situation-problème inédite en vue de la résoudre. Pour ce faire, l'individu doit pouvoir transférer les ressources qu'il possède déjà pour les appliquer à ces nouvelles situations. *Transférer* désigne l'action de construire des liens entre une situation-problème connue et une situation nouvelle en repérant les différences et similarités, ainsi que l'action de construire de nouvelles combinaisons de ressources pour maîtriser la situation nouvelle (Le Boterf, 2010).

3.1.2. Les concepts connexes

L'objectif de cette sous-section est de mettre en perspective la compétence avec des concepts connexes afin d'identifier les points communs entre ces concepts, mais aussi de les distinguer, afin de mieux préciser ce qui est entendu par compétence dans cette thèse. Deux concepts connexes sont privilégiés ici, ceux de savoir-faire et de qualification.

3.1.2.1. Savoir-faire et compétence

Savoir-faire et compétence ne sont pas à situer au même niveau. La compétence est complexe tandis que le savoir-faire est simple. Dire que la compétence est complexe peut signifier plusieurs choses. D'abord que la compétence nécessite que la situation à traiter comporte un élément de nouveauté qui rend insuffisante la simple application d'une routine : si la situation peut être maîtrisée en

appliquant une routine, on ne peut parler de situation-problème, donc la maîtrise de cette situation exige un savoir-faire, non une compétence. La complexité peut signifier aussi que les ressources à articuler sont plus élaborées – et éventuellement plus nombreuses – que les ressources à articuler dans le cadre d'un savoir-faire. Ainsi, la compétence implique de mobiliser et d'articuler des savoir-faire et d'autres compétences, tandis que le savoir-faire n'exige d'articuler que des savoirs, des comportements et des schèmes. Le degré d'élaboration des ressources à articuler (et leur nombre) peut donc engendrer la complexité et indiquer si l'on est en présence d'un savoir-faire ou d'une compétence. Roegiers (2011, p.121) souligne en ce sens que c'est la difficulté à articuler les ressources nécessaires qui caractérise la compétence.

3.1.2.2. Qualification et compétence

La qualification désigne les « qualités » qu'une personne doit acquérir et détenir pour accomplir un travail donné (Jonnaert, 2009). La qualification se distingue de la compétence en ce qu'elle est décontextualisée et prescriptive, mais surtout par le fait qu'elle désigne les caractéristiques supposées d'un individu et non son aptitude effectivement observable à résoudre les situations-problèmes. La qualification relève d'un potentiel, « elle correspond à un diplôme, décerné à la suite d'épreuves qui sanctionnent une formation de durée et de contenus formellement définis » (Rey, 2009, p.107). En revanche, la compétence est de l'ordre du factuel, de l'effectif.

Quand l'organisation scientifique du travail (OST) constituait le mode d'organisation de référence dans le secteur de la production industrielle, le professionnel occupait un poste dans lequel il effectuait un nombre

restreint de tâches à répétition. L'objectif était alors de rendre l'individu le plus rapide et efficace possible dans l'accomplissement de la tâche qui lui était confiée pour *in fine* augmenter la productivité de l'organisation. Dans ce mode d'organisation du travail, notamment prôné par Frederick Winslow Taylor et Henri Ford, être *qualifié* signifie que l'agent est supposé savoir appliquer le bon mode opératoire à des situations professionnelles relativement stables (Pastré, 2011).

Puis, l'organisation du travail est passée d'une vision centrée sur la tâche à effectuer hors contexte pour arriver à une vision contextualisée et centrée sur l'individu (Jonnaert, 2009). Désormais, devant la complexité des situations de travail, le mode dominant d'organisation du travail repose sur la flexibilité des travailleurs face aux tâches de plus en plus complexes qu'ils ont à accomplir. Dans ce contexte, la compétence remplace la qualification, et être *compétent* signifie être capable d'agir et de réussir dans une situation de travail dans laquelle il y a un problème à résoudre. En schématisant, il ne s'agit plus d'avoir le potentiel pour appliquer le bon mode opératoire, mais de démontrer en fait une capacité à résoudre des problèmes complexes.

3.2. Construction de compétences et concepts connexes

Contrairement au concept de compétence qui désigne un état - celui, selon la définition précédente, d'être « apte à » -, la construction des compétences désigne les processus grâce auxquels les individus acquièrent ces compétences. Autrement dit, la construction des compétences désigne le phénomène d'apprentissage de ces compétences dans son acception la plus large. Dans la première sous-section, la construction des compétences sera définie. Dans la deuxième sous-section, le concept de construction des compétences

sera distingué de deux concepts proches, ceux de développement professionnel et de professionnalisation. La troisième sous-section conclura cette réflexion sur les concepts.

3.2.1. La construction des compétences

Dans cette thèse, la construction des compétences désigne le processus d'apprentissage qui vise l'acquisition des compétences. L'apprentissage s'effectue au travers de « pratiques d'apprentissage » que nous définissons ici comme les *actions mises en œuvre par l'apprenant de manière plus ou moins consciente en vue d'acquérir des compétences*. L'acquisition désigne plus précisément les processus cognitifs d'assimilation, accommodation et équilibration.

L'apprentissage désigne une « démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage » (Cuq, 2003, p.22). Cependant, l'apprentissage ne peut se limiter aux démarches conscientes et volontaires. Il faut également prendre en considération le caractère informel de certaines situations d'apprentissage (Brougère & Bézille, 2007). L'université française est un contexte particulièrement propice à offrir ce genre de situations aux enseignants universitaires dans leur apprentissage du métier (cf. chapitre 4). Les situations informelles se caractérisent par l'absence d'intentionnalité éducative de la part de l'apprenant (Pain, 1990). Dans cette thèse, l'apprentissage est compris dans son sens large, c'est-à-dire à la fois dans sa dimension formelle et consciente (Cuq, 2003) et sa dimension informelle et non intentionnelle (Pain, 1990).

La construction des compétences est un processus progressif qui peut, dans certains cas, s'étaler sur une longue durée (Tardif, 2006). Cette

construction est marquée par ce que Tardif appelle des apprentissages critiques qui correspondent, dans la terminologie adoptée ici, à des acquisitions.

3.2.1.1. L'apprentissage

L'apprentissage des compétences est conçu dans cette thèse comme l'ensemble des pratiques visant à acquérir chaque aptitude nécessaire pour mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations-problèmes. La compétence implique que les individus apprennent ces aptitudes dont la mise en œuvre s'effectue dans un ordre logique : (1) identifier les problèmes à résoudre dans les situations-problèmes ; (2) identifier les ressources pertinentes à mettre en œuvre ; (3) sélectionner et combiner ces ressources ; (4) les transférer à la situation concrète ; (5) s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation.

La présentation de cette séquence de cinq aptitudes qui est faite *infra* s'appuiera sur trois exemples de situations d'enseignement qui peuvent poser problème à un enseignant universitaire novice. Ces situations ont été choisies arbitrairement pour illustrer les différentes aptitudes. Elles n'ont pas vocation à représenter de manière exhaustive les situations-problèmes d'enseignement à l'université.

(1) identification du problème à résoudre

Nous proposons de considérer que l'identification du problème à résoudre s'effectue en trois temps. Tout d'abord, il ne peut y avoir compétence que si l'individu appréhende le problème de la situation

qu'il affronte. Autrement dit, le sujet doit être en mesure d'identifier le type de problème qu'il a à traiter (par exemple : l'absentéisme trop important des étudiants lors d'un cours ; des fraudes aux examens ; ou encore un auditoire dissipé et inattentif lors d'un cours). Par exemple, pour déterminer qu'il y a fraude aux examens, l'enseignant doit être en mesure de repérer des indices qui lui permettront d'identifier ce problème. Concrètement, il peut par exemple remarquer des notes anormalement élevées aux évaluations écrites ou déceler du plagiat dans les copies qu'il corrige.

Ensuite vient l'étape d'identification des causes du problème rencontré. Par exemple dans le cas d'une recrudescence de fraudes lors des évaluations, l'inefficacité de l'organisation des examens peut être mise en cause (manque de surveillance, manque de formation aux dernières techniques de fraudes grâce aux mobiles par exemple).

Dans le cas d'un auditoire inattentif, le problème peut provenir des lacunes de l'enseignant en matière de présentation orale (débit de parole inadapté, trop de digressions dans le déroulé du cours, défauts d'élocution, volume de la voix insuffisant) ou encore au contenu même de l'enseignement (manque de cohérence du contenu de l'enseignement par rapport au reste du cursus suivi par l'étudiant, contenu trop complexe et inadapté au public).

Les causes de l'absentéisme des étudiants à un enseignement peuvent être de deux ordres : soit les étudiants s'absentent délibérément (par exemple pour manque de motivation), soit les étudiants ne peuvent pas assister aux enseignements pour des raisons indépendantes de leur volonté (par exemple, des étudiants salariés dont l'emploi du temps universitaire est inadapté à leur activité professionnelle ou encore des étudiants sportifs de haut niveau qui ont des impératifs liés

à leur activité). En résumé, les problèmes rencontrés peuvent être imputés à l'enseignant lui-même (causes internes) ou à l'environnement (causes externes).

Enfin, quelle que soit la situation rencontrée, l'enseignant doit identifier la démarche qui lui permettra de résoudre le type de problème qu'elle contient. Par exemple, la fraude aux examens peut amener l'enseignant à renforcer la surveillance/l'encadrement des épreuves ou bien encore l'amener à changer le format de l'évaluation. Dans le cas où l'auditoire est dissipé, l'enseignant devra identifier une démarche qui, une fois mise en place, lui permettra de capter l'attention des étudiants (par exemple en introduisant des activités pédagogiques interactives dans le cadre d'un cours magistral). Dans le cas d'un fort absentéisme, l'enseignant pourra par exemple faire modifier l'emploi du temps en vue de l'adapter aux contraintes des étudiants.

(2) identification des ressources pertinentes à mobiliser

Une fois le problème identifié (c'est-à-dire lorsque qu'il y a eu identification du type de problème rencontré, de ses causes et de la procédure/démarche à mettre en œuvre pour le résoudre), l'individu doit identifier les ressources qui vont permettre sa résolution.

Par exemple, pour traiter le problème de la fraude aux examens, l'enseignant peut identifier quels collègues seraient susceptibles d'accepter sa demande d'aide pour surveiller les examens qui posent problème. Il peut également identifier des ouvrages spécialisés dans le domaine de l'évaluation, de la fraude et de la surveillance.

Dans le cas d'un auditoire dissipé et inattentif, l'enseignant novice peut aussi identifier des formations spécifiques, ou bien encore les ouvrages qu'il peut consulter dans le but de parfaire sa maîtrise des techniques de présentation. Si la cause identifiée de l'inattention des étudiants est le manque de cohérence de l'enseignement avec le reste du cursus de l'étudiant, l'enseignant peut identifier les collègues responsables des cursus (responsable d'unité d'enseignement, responsable de diplôme, directeur de département, etc.) qui pourront lui indiquer les démarches à suivre pour aligner le contenu de son enseignement avec les objectifs généraux des cursus.

Dans le cas de l'absentéisme, l'enseignant peut par exemple identifier les personnes ressources qui sont en charge de l'établissement des emplois du temps des étudiants à l'université (secrétariat, services scolarité, etc.).

(3) sélection et combinaison des ressources

Quand les ressources potentiellement utilisables pour résoudre le problème ont été identifiées, l'individu doit choisir les plus pertinentes ou la combinaison des ressources la plus pertinente au vu de la situation rencontrée.

Par exemple, pour résoudre le problème des comportements frauduleux aux examens, l'enseignant aura peut-être besoin de combiner des lectures sur les techniques d'évaluation ou de fraude, des conseils issus de discussions informelles avec des personnes ressources et le recours à des collègues pour encadrer les épreuves. Pour résoudre le problème du manque d'attention des étudiants, il pourra par exemple combiner des techniques de présentation orale

issues de formations spécifiques ou d'ouvrages spécialisés tout en proposant un contenu de cours plus adapté aux étudiants après en avoir discuté avec ses collègues responsables du diplôme (directeur de département, etc.). Contre l'absentéisme, l'enseignant peut contacter le secrétariat responsable des emplois du temps pour solliciter un déplacement du cours et, en même temps, il peut proposer aux étudiants qui ont été absents par nécessité de suivre des cours de rattrapage.

(4) transfert des ressources

Le transfert désigne l'aptitude de l'individu à appliquer correctement les ressources mobilisées et combinées à la situation concrète. En d'autres termes, c'est à cette étape de la séquence d'apprentissage que l'individu applique les ressources et combinaisons de ressources à la situation concrète.

Par exemple, dans le cas des comportements frauduleux, l'enseignant peut mettre en application les savoir-faire spécifiques acquis lors de deux moments : au moment de la conception de l'épreuve et celui de la passation de l'examen.

Dans le cas où l'auditoire est dissipé, l'enseignant applique les nouveaux savoir-faire acquis au cours des séminaires, formations et/ou issus des ouvrages spécialisés qu'il aura consultés.

Dans le cas de l'absentéisme, l'enseignant peut par exemple sensibiliser les étudiants aux enjeux de l'enseignement en présentiel et sa plus-value en terme d'apprentissage. Il pourra le faire en prenant contact avec les étudiants via courriel par exemple.

(5) s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation

Il s'agit de l'aptitude de l'individu à vérifier lui-même qu'il a résolu le problème conformément aux règles de l'art en la matière (éthiques, morales, réglementaires, etc.). Cette aptitude peut s'activer soit lorsque la situation-problème est terminée et résolue ou bien lorsqu'elle est en cours de réalisation. Si en pleine tâche le sujet se rend compte par auto-observation qu'il ne prend pas le chemin d'une résolution du problème conformément aux règles de l'art, il ajustera son action en temps réel.

Dans le cas de la fraude aux examens, l'enseignant doit résoudre le problème en respectant les dispositions d'anonymat par exemple.

Par exemple, dans le cas de l'absentéisme, l'enseignant devra mesurer la portée de sa nouvelle action après les enseignements en calculant la différence des effectifs d'un cours à l'autre. Il devra le faire en veillant à bien utiliser une liste officielle actualisée des effectifs fournie par le secrétariat du service scolarité et non pas une liste qu'il aurait constituée par ses propres moyens (à partir d'observations informelles lors de ses enseignements par exemple).

Dans le cas d'un auditoire dissipé et inattentif, l'enseignant devra agir dans le respect de la déontologie de la profession, c'est-à-dire en gardant son sang-froid, et exclure de son action toute agressivité envers les étudiants.

2.1.2. L'acquisition

L'acquisition des compétences désigne dans cette thèse les processus cognitifs d'assimilation, accommodation et équilibration qui reposent sur le concept de schème.

Le schème est un des concepts centraux de la théorie de Piaget qu'il définit comme « la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (Piaget & Inhelder, 1966, p. 11). À partir de la conception de Piaget, Pastré, Vergnaud et Mayen (2006) précisent le concept de schème en le définissant comme « une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (Pastré *et al.*, 2006, p. 152). Ces auteurs insistent sur l'idée que le schème est une organisation invariante de l'activité (c'est l'organisation de l'activité qui est invariante, non la situation elle-même), ce qui n'était pas une idée centrale de la conception de Piaget. En outre, Pastré *et al.* (2006) actualisent le concept de schème en le décomposant en quatre catégories distinctes :

- un ou plusieurs buts, des sous-buts et des anticipations ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ;
- des possibilités d'inférence.

Les *buts, sous-buts et anticipations* sont les représentations par l'individu de l'effet à attendre des actions qu'il a entreprises. Les *règles d'action, de prise d'informations et de contrôle* engendrent les actions. Les *invariants opératoires* décrivent ce que le sujet tient pour vrai

(*théorèmes-en-acte*) ou pertinent (*concepts-en-acte*). Les invariants opératoires ont pour rôle de guider l'action notamment « en permettant un diagnostic précis de la situation, en prélevant l'information pertinente qui va permettre ce diagnostic » (Pastré *et al.*, 2006, p.155). Les *inférences* sont « les prises d'informations, les calculs et les contrôles » (Coulet, 2011, p.14) grâce auxquels le sujet s'adapte aux spécificités et changements de situation.

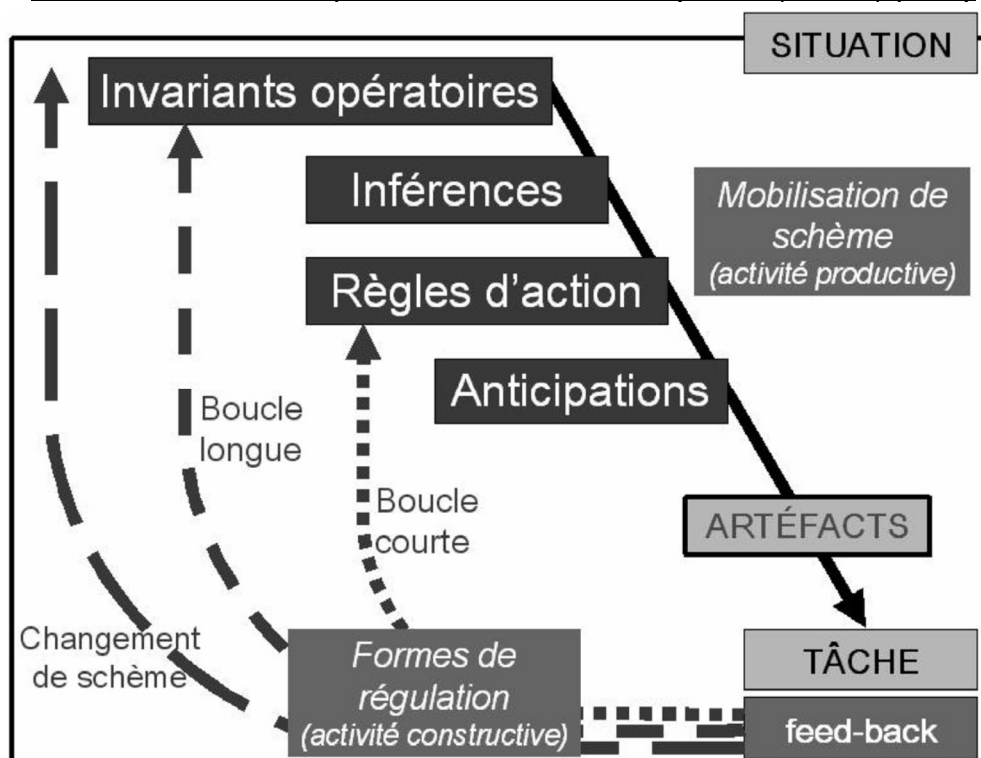
Pour Piaget (1975), l'apprentissage est conçu comme un processus de recherche d'équilibre – *équilibration* – entre l'assimilation (intégration, grâce aux schèmes, de connaissances nouvelles dans les structures mentales de l'individu sans la modifier ou la détruire) et l'accommodation (intégration de connaissances nouvelles qui entraîne la transformation fondamentale de la structure mentale précédente de l'individu) des schèmes. Ces trois processus d'équilibration, assimilation et accommodation fonctionnent conjointement et s'activent dans un ordre chronologique. Tout d'abord, le sujet assimile de nouvelles connaissances. Cette assimilation peut l'amener à faire face à des *contradictions* ou *conflits* qui provoquent des déséquilibres dans ses structures de compréhension. Or, Piaget (1975) dit que tout déséquilibre amène l'individu à rechercher la restauration d'un nouvel équilibre. Cette recherche d'un nouvel état d'équilibre passe par la *régulation* qui est le processus cognitif par lequel un sujet revient sur ses conceptions pour tenter d'y intégrer la contradiction rencontrée (en niant certains aspects de ses conceptions et en affirmant d'autres aspects). L'intégration de la contradiction dans les structures mentales désigne le processus d'accommodation.

L'équilibration est le processus de recherche d'équilibre entre assimilation et accommodation qui passe par la régulation des déséquilibres issus de conflits/contradictions dans les structures

cognitives du sujet. Piaget (1975) parle d'équilibration *majorante* pour distinguer les équilibres qui aboutissent à un nouvel état d'équilibre meilleur que le précédent (par opposition aux simples retours à des équilibres antérieurs).

Il est important de noter à ce stade que la théorie de l'équilibration de Piaget a été développée pour expliquer la genèse des structures de l'intelligence des enfants et adolescents. Elle ne s'applique pas originellement à l'acquisition des compétences. Néanmoins, les processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration sont, selon Piaget, provoqués par la confrontation des sujets à des conflits cognitifs lors de mises en situations. Or, la composante essentielle du concept de compétence tel qu'il est conçu dans cette thèse est la situation-problème qui est par nature une source de conflits/contradictions. La théorie de l'équilibration de Piaget (1975) nous paraît pertinente pour expliquer l'acquisition des compétences, mais elle apparaît néanmoins incomplète en ce qu'elle traite à l'origine des structures de l'intelligence humaine et non des ressources nécessaires à la construction des compétences. Aussi, nous choisissons de la compléter grâce à Coulet (2011) qui, s'inspirant des travaux de Piaget (1975) mais également de Samurçay et Rabardel (2004) et de la didactique professionnelle (Pastré *et al.*, 2006), conçoit la construction des compétences dans un modèle reposant sur le concept de schème (figure 3.1).

Figure 3.1. Le modèle d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences – MADDEC – (Coulet, 2011, p.18)



Ce modèle met en avant la notion d'activité constructive du sujet, qui peut permettre de comprendre l'acquisition des compétences. L'activité *constructive* se distingue de l'activité *productive* (Samurçay & Rabardel, 2004). L'activité constructive désigne l'activité « orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 167). L'activité productive correspond à une « activité finalisée réalisée, orientée et contrôlée par le sujet psychologique pour réaliser des tâches qu'il doit accomplir en fonction des caractéristiques des situations » (Samurçay & Rabardel, 2004, p.166). Dans la conceptualisation de Coulet (2011), l'activité constructive se manifeste par des *régulations*, c'est-à-dire par des remises en cause plus ou moins profondes et de portée plus ou moins longue des schèmes. Trois types de régulations peuvent alors agir sur

les composantes du schème décrites précédemment ou encore sur le choix du schème lui-même : la régulation en boucle courte qui vise à mettre en question les règles d'action ; la régulation en boucle longue qui agit sur les invariants opératoires ; la régulation *intégrative* qui vise le changement de schème (Coulet, 2011).

Du point de vue de la construction des compétences, il est possible d'interpréter le modèle MADDEC (Coulet, 2011) de la manière suivante : les régulations en boucles courte et longue explicitent le processus d'accommodation ; la régulation intégrative illustre le changement de schème, c'est-à-dire la sélection des ressources pertinentes à combiner et à appliquer dans le cas de l'inadéquation du schème initialement choisi par le sujet pour répondre à la situation-problème ; l'activité constructive correspond à l'ensemble des activités d'accommodation et de sélection des ressources pertinentes. En définitive, le modèle MADDEC permet de mieux comprendre les processus d'accommodation et de sélection des ressources pertinentes, mais ne traite pas du processus d'assimilation (introduction de nouvelles connaissances dans les structures mentales de l'apprenant).

C'est la théorie de l'équilibration de Piaget (1975) complétée par la partie « activité constructive » du modèle de Coulet (2011) qui sera retenue dans cette thèse pour rendre compte de l'acquisition des compétences. L'intérêt de ce modèle combiné réside dans sa manière dynamique de décrire les processus cognitifs d'un individu confronté à une situation-problème (assimilation, accommodation, équilibration) grâce aux trois formes de régulations mises en évidence par Coulet (régulations en boucle longue, en boucle courte et intégrative) qui s'exercent sur le schème.

3.2.2. Les concepts connexes

Les concepts de développement professionnel et de professionnalisation ont des sens proches de celui de construction des compétences et sont même parfois utilisés indifféremment de ce dernier. Cependant, ils doivent en être distingués.

3.2.2.1. Le développement professionnel

La construction des compétences d'un individu ne doit pas être confondue avec le développement professionnel de cet individu. Le développement professionnel peut être compris selon deux approches différentes. Uwamariya et Mukamurera (2005) ont fait la synthèse des recherches axées sur le développement professionnel des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Les auteures se sont intéressées spécifiquement aux approches théoriques que le développement professionnel en enseignement a fait émerger. Elles expliquent que le développement professionnel en enseignement est un concept complexe parce qu'il « renvoie à une diversité d'expressions et de significations » (p.133). Aussi, les auteures ne donnent pas une définition unifiée, mais proposent un panorama des modèles existants en les classant selon deux approches. L'approche « développementale » décrit la progression de l'individu à travers un certain nombre de phases ou d'étapes menant à la maîtrise de compétences. L'approche « professionnalisante » met, quant à elle, l'accent sur les conditions qui favorisent le développement de l'individu.

3.2.2.1.1. L'approche « développementale »

Pour l'approche développementale, Uwamariya et Mukamurera (2005) soulignent que le développement professionnel est caractérisé par « une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs propres particularités » (p.136). Selon cette approche, le développement professionnel correspond à un ensemble d'étapes jalonnant un parcours professionnel type dont le franchissement se traduit par la maîtrise de telle ou telle situation, de tel ou tel savoir-faire, de telle ou telle compétence. Le franchissement de chaque étape marque une progression, un développement. La construction des compétences est donc, dans cette approche, un élément du développement professionnel.

Les auteurs prônant l'approche « développementale » notent que, quel que soit le nombre d'étapes dans le développement professionnel, les enseignants universitaires – tout du moins ceux qui vont jusqu'au dernier stade – passent d'une vision centrée sur eux-mêmes et leurs pratiques d'enseignement à une vision centrée sur l'étudiant et ses apprentissages.

Kugel (1993) considère que le développement professionnel des enseignants universitaires se réalise en cinq étapes (*stages*). Dans la première étape qu'il nomme l'étape du « soi » (*self*), qui correspond au commencement de la carrière, l'enseignant se concentre essentiellement sur son rôle au sein de la classe. Dans la deuxième étape, qu'il nomme l'étape du « sujet » (*subject*), l'enseignant, qui est parvenu à identifier son rôle, s'intéresse désormais plus particulièrement aux thématiques qu'il doit enseigner. Dans la troisième étape, étape de « l'étudiant » (*student*), l'enseignant se focalise sur les habiletés de ses étudiants à s'approprier les

enseignements. Kugel (1993) précise qu'au cours de cette troisième étape l'enseignant franchit parallèlement un stade qui le fait basculer d'une vision centrée sur son enseignement à une vision centrée sur l'apprentissage des étudiants. C'est le stade de « l'étudiant réceptif » (*student as receptive*). Vient ensuite la quatrième étape, que l'auteur a nommée l'étape de « l'étudiant actif » (*student as active*) dans laquelle l'enseignant se concentre sur l'aide qu'il est susceptible d'apporter à ses étudiants afin que ces derniers réinvestissent les connaissances qu'ils ont acquises au cours des enseignements. Enfin, dans la cinquième et dernière étape dite de « l'étudiant indépendant » (*student as independent*), l'enseignant se place dans une posture dans laquelle il tend à favoriser l'autonomie des apprentissages des étudiants. L'auteur a construit les étapes de ce modèle à partir d'observations informelles et personnelles qu'il a pu faire de quelques cas.

Pour Kreber (2002), le développement professionnel des universitaires se réalise en trois étapes : la première étape est l'excellence dans l'enseignement, la deuxième étape est « l'expertise dans l'enseignement » et la troisième correspond au « SoTL » (*Scholarship of Teaching and Learning* que l'on pourrait traduire par *l'érudition en matière d'enseignement et d'apprentissage*). L'étape de « l'excellence dans l'enseignement » correspond à une pratique enseignante efficace qui conduit à des apprentissages en profondeur et durables. La deuxième étape, « l'expertise dans l'enseignement », suppose que l'enseignant ait des savoirs sur l'enseignement et les processus d'apprentissage qu'il aura puisés à la fois dans son expérience et dans sa pratique, et alimentés par la recherche et les données d'études. Enfin, l'étape du « *Scholarship of Teaching and Learning* » désigne une démarche de questionnement sur les processus d'apprentissage des étudiants qui vise à améliorer les pratiques enseignantes en portant

publiquement ce questionnement, notamment auprès de ses pairs (Rege Colet *et al.*, 2011).

Comme Kugel (1993), Boice (1992a) souligne que la première étape par laquelle passent une majorité des nouveaux enseignants du supérieur à leur entrée dans le métier est celle de la « centration sur soi ». Il s'agit d'une période durant laquelle ils se concentrent « sur eux-mêmes, sur leurs aptitudes, sur ce qu'ils font, ce qu'ils ne font pas et ce qu'ils devraient faire » en matière d'enseignement (Langevin, 2007, p.87). Dans la deuxième étape, l'attention de l'enseignant va se déplacer progressivement vers « l'appel à une participation plus active de l'étudiant dans son apprentissage » (Boice, 1992a : cité par Langevin, 2007). Vient enfin une troisième étape où l'enseignant parvient à atteindre un « sentiment de confort et de contrôle par rapport à l'enseignement » (Boice, 1992a : cité par Langevin, 2007).

Kugel (1993), Kreber (2002) et Boice (1992a) montrent l'existence d'un certain nombre d'étapes dont le franchissement caractérise l'approche développementale du concept de développement professionnel. Or, la construction des compétences est définie par le couple apprentissage-acquisition. Dans les énoncés des étapes, les auteurs ne décrivent pas les processus d'apprentissage, mais plutôt les résultats d'apprentissage, exprimés en termes de conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, et comment ces derniers évoluent, par étapes, au fil de la carrière d'un enseignant universitaire. Finalement, la construction des compétences est ici comprise dans le processus de développement professionnel, mais n'intervient pas de façon explicite dans le franchissement des étapes.

3.2.2.1.2. L'approche « professionnalisante »

L'approche « professionnalisante » identifiée par Uwamariya et Mukamurera se caractérise principalement par la vision du concept de développement professionnel comme un processus d'apprentissage dans lequel la construction des compétences occupe une place centrale. La définition de Donnay et Charlier (2006) décrit cette approche :

« Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans les interactions avec l'altérité et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle. » (Donnay & Charlier, 2006)

Donnay et Charlier (2009) lient ici clairement construction des compétences et développement professionnel. Tout d'abord, les auteurs soulignent que la construction des compétences est un phénomène social, se déroulant en interaction avec autrui. Le développement professionnel suppose également des conditions propices, les situations professionnalisantes, qui favorisent le développement professionnel des individus (Frenay, Jorro et Poumay, 2011, p.109). Ensuite, les auteurs mettent en évidence que la construction des compétences n'est pas une condition suffisante pour qu'il y ait développement professionnel, mais elle est nécessaire. Le développement d'attitudes conformes aux valeurs éducatives et à l'éthique professionnelle est également nécessaire. Enfin, le développement professionnel inclut une transformation de l'identité professionnelle.

Aussi, il est possible d'affirmer que construction des compétences et développement professionnel entretiennent des liens plus nets dans

l'approche « professionnalisante » que dans l'approche « développementale » dans laquelle la préoccupation semble porter sur les changements de conception de l'enseignant. La construction des compétences est, dans l'approche « professionnalisante », un élément essentiel – quoique non suffisant – pour donner sens au concept de développement professionnel.

3.2.2.2. Professionnalisation

La construction des compétences ne doit pas non plus être confondue avec la professionnalisation. Le processus de construction des compétences est inscrit dans le développement professionnel d'un individu qui est lui-même inclus dans la professionnalisation. Le terme « professionnalisation » est polysémique au point d'admettre quasiment autant de définitions que d'auteurs (Perrenoud, 2010). Wittorski (2007, 2008) distingue toutefois trois sens principaux au terme de professionnalisation, qu'il formule en trois expressions : la « professionnalisation-profession », la « professionnalisation-efficacité du travail » et la « professionnalisation-formation ».

Le premier sens, « professionnalisation-profession », désigne la constitution des professions selon la perspective du courant fonctionnaliste de la sociologie des professions qui considère la professionnalisation comme « le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (Wittorski, 2008, p.12). Dans cette conception de la « professionnalisation-profession », il est donc question de connaître les processus par lesquels une profession se constitue. Or, il semble qu'une profession se définisse notamment par les compétences types que les professionnels doivent être en mesure de détenir. À ce titre, la

compétence est l'une des caractéristiques d'une profession. Cependant, ce lien entre profession et compétence ne se retrouve pas aussi clairement entre *construction des compétences* et *professionnalisation-profession*. En effet, la construction des compétences, processus par lequel les individus apprennent et acquièrent des compétences, se situe au niveau de l'individu alors que la professionnalisation, processus qui analyse comment une profession se constitue, se situe au niveau plus général de la profession. Cependant, ce hiatus entre *construction des compétences* et *professionnalisation-profession* doit être nuancé. En effet, certaines professions comme les professions juridiques, les professions médicales et paramédicales, ou encore les professions de la banque et de la finance exercent un contrôle sur les écoles de formation qui conduisent à l'exercice de la profession, agissant ainsi directement sur le processus de construction des compétences des futurs professionnels. En définitive, dans la professionnalisation entendue comme construction d'une profession, les trois concepts de compétence, construction de compétences et professionnalisation, tout en étant clairement distincts, apparaissent assez nettement liés et emboîtés. La compétence est l'élément central de la construction des compétences, qui elle, peut être intégrée à la « professionnalisation-profession ».

Le deuxième sens, « professionnalisation-efficacité du travail », désigne « une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail) » (Wittorski, 2008, p. 13). Dans cette définition, les compétences sont présentées comme évoluant conjointement avec les situations de travail. L'implication est que, s'il y a modification continue des compétences due à l'instabilité des situations de travail, la construction desdites compétences est également perpétuelle. Ici, la professionnalisation-efficacité du travail,

décrite comme une intention de maintenir les professionnels compétents, s'opérationnalise par la mise en place d'actions de formation comprenant la construction des compétences. La compétence est l'élément central de la construction des compétences, qui est elle-même un élément essentiel de la professionnalisation-efficacité du travail.

Le troisième sens, « professionnalisation-formation », proposé par Wittorski, désigne l'intention de la part des organisations de « fabriquer » des professionnels par la formation (*ibid.*, 2008). L'auteur rappelle d'ailleurs que beaucoup de formations se réclament « professionnalisantes ». Ces dernières ont pour objectif de former les individus pour qu'ils deviennent des professionnels compétents dans les tâches qu'ils ont et auront à réaliser. La professionnalisation-formation désigne une intention qui s'opérationnalise *in fine* par des actions de formation qui peuvent porter sur la construction de compétences. Ce troisième sens, « professionnalisation-formation », se distingue du précédent, « professionnalisation-efficacité du travail », qui mettait spécifiquement l'accent sur l'objectif de flexibilité et d'adaptation au changement. Mais ici également, la construction des compétences apparaît comme une composante essentielle de la « professionnalisation-formation ».

En définitive, la construction de compétences, qui désigne à la fois les pratiques d'apprentissage et de formation et le processus d'acquisition des compétences chez un individu, n'est donc pas la professionnalisation, mais elle en fait partie. Dans la « professionnalisation-profession », la construction des compétences peut dans certains cas faire partie des voies par lesquelles la profession se constitue. Dans la « professionnalisation-efficacité du travail » et la « professionnalisation-formation », la construction des compétences

occupe une place majeure dans la mesure où *l'intention sociale* est, dans ces deux acceptions, de rendre les individus compétents.

3.3. Conclusion du chapitre conceptuel

Au terme de ce chapitre, une définition spécifique des concepts de compétence et de construction des compétences est retenue et servira désormais de référence dans la suite de cette recherche. La compétence est *l'aptitude à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations-problèmes*. La construction des compétences réunit quant à elle deux processus : d'une part les pratiques visant l'apprentissage des cinq aptitudes qui découlent du concept de compétence (identification du problème, identification des ressources, sélection et combinaison des ressources, transfert des ressources, succès dans la résolution du problème), d'autre part le processus d'acquisition décrit par la théorie de l'équilibration de Piaget (1975) complétée par le modèle MADDEC de Coulet (2011), c'est-à-dire les processus d'assimilation, d'accommodation et les trois formes de régulations (en boucle courte, en boucle longue et intégrative) que subissent les schèmes.

Désormais, ces deux concepts sont distingués d'autres concepts aux sens proches. Bien que des liens existent entre les différents concepts, la compétence n'est ni la qualification ni la performance, de même que la construction des compétences n'est ni le développement professionnel ni la professionnalisation.

Le chapitre suivant dresse une revue de la littérature internationale consacrée à la « construction des compétences chez les enseignants

universitaires », aux sens qui ont été donnés à ces différents termes à ce stade.

Chapitre 4 – Revue de la littérature

L'objectif de ce chapitre est de dresser un état des lieux des principaux éléments de la littérature de recherche internationale susceptibles d'éclairer la question de la construction des compétences d'enseignement des enseignants universitaires novices. À cette fin, ce chapitre présente une revue thématique des travaux relevés dans le champ.

La construction des compétences d'enseignement chez les universitaires novices est un sujet peu abordé jusqu'ici. Langevin (2007) note que les compétences que doivent détenir les enseignants universitaires qui débutent dans le métier sont de plus en plus sujettes à questionnement. Néanmoins, la littérature n'est pas encore suffisamment développée pour permettre de répondre directement à la question de recherche examinée dans cette thèse, étant donné qu'en l'état, les problématiques ne sont que rarement formulées en termes de « compétences » ou de « construction des compétences » d'enseignement au sens défini au chapitre 3. La littérature scientifique a cependant soulevé un ensemble de questions proches de notre problématique :

1. Quelles sont les compétences à construire ? Comment ces compétences ont-elles été définies ? Ce thème est évoqué par les énoncés présentés dans les référentiels de compétences (bien que le terme compétence dans ces référentiels ne soit pas toujours entendu au sens qu'il prend dans cette thèse).
2. Comment se construisent ces compétences ? La construction des compétences a été définie au chapitre 3 de cette thèse comme un

processus d'apprentissage et d'acquisition. La littérature s'est intéressée à la question de l'apprentissage, mais pas à celle de l'acquisition.

Ce chapitre traitera de ces deux thèmes dans cet ordre. La conclusion soulignera les principales lacunes de la littérature actuelle.

4.1. Les compétences pour enseigner dans le supérieur

Dans une première sous-section, les apports des travaux sur les référentiels seront présentés, puis dans une seconde, leurs limites seront discutées.

4.1.1. L'apport des travaux relatifs aux référentiels de compétences de l'universitaire

Les compétences des enseignants universitaires sont principalement formulées dans le cadre de référentiels de compétences. Ces référentiels sont discutés au sein de colloques spécialisés en pédagogie universitaire, d'associations professionnelles en pédagogie universitaire et de centres de pédagogie universitaire. Les références bibliographiques examinées dans cette section intègrent donc les travaux de ces colloques, associations et centres (tableau 4.1).

Tableau 4.1. Des référentiels de compétences de l'enseignant universitaire

REFERENTIELS	OBJET
1. HERSDA (1992)	7 « macro-compétences » pédagogiques se divisant en 47 compétences, formulées sous la forme de questions.
2. Smith et Simpson (1995)	34 compétences « de base » de l'enseignant universitaire.
3. AIPU Montréal (Parmentier, 1999)	10 compétences classées en trois dimensions : pédagogique, institutionnelle et socioprofessionnelle.
4. Tigelaar <i>et al.</i> (2004)	134 compétences réparties selon 5 domaines.
5. Higher Education Academy (2005)	17 compétences réparties en 3 dimensions
6. Theall et Arreola (2006)	24 compétences
7. Centre d'appui pour l'enseignement (2010)	67 compétences réparties selon 11 familles
8. ÉNAP (Brassard, 2012)	10 compétences
9. RCFE (Réseau Roman de conseil de Formation et d'évaluation)	10 compétences

Les référentiels de compétences présentés dans le tableau ci-dessus consignent ce qui est attendu de l'enseignant universitaire, généralement sous la forme d'énoncés affirmatifs, parfois interrogatifs (HERSDA, 1992). Les référentiels de compétences de l'enseignant universitaire relevés ici ne sont pas standardisés. Ils comportent de 10 compétences (Parmentier, 1999 ; Brassard, 2012) à 134 compétences (Tigelaar *et al.*, 2004). Le découpage et la catégorisation des compétences sont effectués de manière idiosyncratique avec une terminologie spécifique. Chaque institution semble avoir élaboré et adopté un modèle qui a été défini en fonction de ses besoins propres.

4.1.2. Critique des travaux sur les référentiels

Deux séries de critiques peuvent être formulées sur les référentiels de compétences, l'une liée à la conception de la compétence elle-même et l'autre à la méthodologie employée pour les construire.

4.1.2.1. Conception de la compétence dans les référentiels

Les compétences énoncées dans ces référentiels présentent des points de différence avec la notion de compétence telle que retenue dans le chapitre conceptuel de cette thèse. Ces référentiels ne présentent pas clairement les familles ou classes de situations-problèmes que l'enseignant universitaire est susceptible de rencontrer, ni les ressources nécessaires à la réalisation des tâches. C'est le cas par exemple dans le référentiel de Parmentier (1999), tableau 4.2.

Tableau 4.2. Les dix compétences d'un enseignant universitaire
(Parmentier, 1999)

DIMENSIONS		
PEDAGOGIQUE	INSTITUTIONNELLE	SOCIO-PROFESSIONNELLE
<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre susceptible de rendre son activité d'enseignement la plus efficace possible (en termes de gains d'apprentissage). - Planifier et mettre en œuvre des activités d'enseignement (choix et articulation des objectifs, des méthodes d'enseignement, des contenus, des supports, etc.) pertinentes, efficaces et efficientes. - Planifier et mettre en œuvre les activités d'évaluation des apprentissages (choix et articulation des critères, des méthodes d'évaluation, des instruments, des techniques de correction, etc.). - Maîtriser les diverses formes de la communication pédagogique (expression orale et écrite, communication non-verbale, utilisation des multimédias, etc.). - Animer et gérer les interactions dans des groupes d'étudiants de tailles diverses. - Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages (tutorat, accompagnement méthodologique, évaluation formative, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir la réussite du plus grand nombre et le développement personnel de chacun. - Travailler en équipe pluri- ou inter- disciplinaire à la réalisation de projets ou de programmes pédagogiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer une pensée réflexive à l'égard de sa pratique pédagogique. - Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession d'enseignant universitaire.

Ce référentiel distingue dix compétences, réparties en trois catégories (« pédagogique », « institutionnelle » et « socioprofessionnelle »). L'absence quasi systématique de liens entre les énoncés et les

situations auxquelles ils sont supposés se référer dénote l'absence de compétences au sens entendu dans cette thèse. Par exemple, dans ce référentiel, l'énoncé « développer une pensée réflexive » ne semble pas constituer une compétence en situation. Sinon, quelle est la situation-problème à maîtriser ? Comment l'évaluateur peut-il juger si la situation-problème est maîtrisée ? Même observation quant à la compétence « affronter les devoirs et dilemmes éthiques » : peut-on considérer qu'il s'agit d'une compétence valable pour toutes les familles de situations ? On peut concevoir au contraire que chaque famille de situations comprenne des problématiques éthiques qui lui sont caractéristiques. Aussi, la compétence « maîtriser les dilemmes éthiques » devrait plutôt être définie et explicitée pour chacune des familles de situations, et non simplement de manière transversale à l'ensemble des situations. Cette critique du référentiel de Parmentier (1999) fait écho à une remarque générale que Rey (2014) formule au sujet des référentiels de compétences : les énoncés de compétences qui s'y trouvent ne disent rien ni sur les démarches, méthodes et moyens à mettre en œuvre pour accomplir l'action sur laquelle la compétence doit déboucher, ni sur le fonctionnement cognitif de l'individu compétent, ni sur la manière d'acquérir ou de faire acquérir les compétences (Rey, 2014, p.16). L'auteur note à ce propos que ce n'est pas le rôle du référentiel qui a principalement un rôle social de « reconnaître à certains individus le pouvoir et la légitimité sociale d'accomplir certaines actions » (Rey, 2014, p.18).

Une deuxième critique est à formuler sur les référentiels de compétences présentés ici. Lorsqu'ils identifient des situations de référence, ces dernières ne sont pas spécifiquement des situations-problèmes. C'est le cas par exemple dans le référentiel de la HEA (2005), présenté dans le tableau 4.3 ci-dessous.

Tableau 4.3. « *The UK Professional Standard Framework for teaching and supporting learning in higher education* » (HEA, 2005) ¹¹

DOMAINES D'ACTIVITE	SAVOIRS ESSENTIELS	VALEURS PROFESSIONNELLES
1. Concevoir et planifier les activités d'apprentissage et/ou les programmes d'étude 2. Enseigner et/ou soutenir l'apprentissage des étudiants 3. Évaluer et donner des retours aux étudiants 4. Développer des environnements efficaces, et apporter l'aide et le soutien aux étudiants 5. Intégration des activités de recherche et autres activités professionnelles aux activités d'enseignement et d'apprentissage 6. Évaluation des pratiques et développement professionnel continu	Savoir et compréhension sur: 1. Le sujet enseigné 2. Méthodes adéquates pour l'enseignement et l'apprentissage dans la matière enseignée et au niveau du programme académique 3. La manière dont les étudiants apprennent en général, et la matière enseignée en particulier 4. L'utilisation des bonnes technologies dédiées à l'apprentissage 5. Méthodes d'évaluation de la qualité de l'enseignement 6. Les implications en termes d'assurance qualité et d'amélioration de la pratique professionnelle	1. Respect de chaque apprenant 2. Incorporation des processus et des résultats issus de recherches pertinentes, de savoirs et ou de la pratique professionnelle 3. Investissement dans le développement des communautés d'apprentissage 4. Encourager la participation à l'enseignement supérieur, reconnaître la diversité et promouvoir l'équité 5. Investissement dans la formation continue et dans l'évaluation des pratiques

Le référentiel de la HEA (2005) présente 17 compétences réparties selon trois dimensions : « domaines d'activités », « savoirs

¹¹ Traduction libre de la version originale en anglais.

essentiels » et « valeurs professionnelles ». Par exemple, il est difficile de poser que la compétence « enseigner et/ou soutenir l'apprentissage des étudiants » désigne nécessairement des situations-problèmes. Cette compétence, par son caractère très général, ne peut pas se référer systématiquement à des situations-problèmes. Ne pas faire la distinction entre situation-problème et simple situation amènerait à considérer que la maîtrise d'une situation qui ne pose pas problème relève d'une compétence. Or, le fait de maîtriser une situation non problématique n'est pas une compétence au sens retenu dans cette thèse, sauf à vider le concept de compétence de son contenu et à en nier la spécificité.

Ensuite, une troisième critique est à formuler au sujet des ressources relatives aux compétences. Ces ressources ne sont pas systématiquement mentionnées dans les référentiels et, quand elles le sont, demeurent imprécises. C'est le cas par exemple du référentiel du CAPE (2010), présenté dans le tableau 4.4 ci-après.

Tableau 4.4. Les onze familles de compétences pour enseigner dans le supérieur (CAPE, 2010)

FAMILLES DE COMPETENCES
1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.
2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
3. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
4. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
6. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des besoins spéciaux (d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap).
8. Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.
10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.
11. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Ce référentiel émane du Centre d'Appui Pour l'Enseignement (CAPE) de l'École des Mines de Nantes. Il porte sur les compétences des enseignants du supérieur. Il présente onze familles de compétences qui se déclinent chacune en sous-compétences (tableau 4.5 ci-dessous). Au total, 67 compétences sont référencées.

Tableau 4.5. Les compétences composant la dimension 1 du référentiel CAPE (2010)

COMPETENCES	DESCRIPTION
« 1. Situer les points de repères fondamentaux (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possible des apprentissages significatifs et pertinents chez les élèves. »	« L’enseignante ou l’enseignant dispose d’une compréhension et d’une maîtrise éclairées des disciplines qu’il enseigne. Ses connaissances approfondies dépassent les seuls contenus retenus dans le plan d’études et s’appuient sur des repères structurés et structurants. Il pourra ainsi développer chez les élèves des connaissances et des compétences qu’ils pourront déployer dans des contextes diversifiés. »
« 2. Porter un regard historique et critique sur les disciplines enseignées. »	« En plus d’une compréhension approfondie des contenus et de la structure de la discipline enseignée, l’enseignante ou l’enseignant doit également en connaître la genèse, l’évolution et en discerner les rapports et les limites. Il s’appuie sur la spécificité des disciplines qu’il enseigne tout en restant ouvert à la complémentarité d’autres matières dans un contexte donné. »
« 3. Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. »	« L’enseignante ou l’enseignant est conscient de ses origines, de son cheminement et des influences qui ont façonné son identité, ses connaissances et ses habitudes culturelles. Il sait que son propre contexte culturel peut avoir des répercussions sur sa manière de traiter la discipline qu’il enseigne. Il analyse les enjeux de sa fonction dans son contexte social et se situe de manière critique face à ceux-ci. »
« 4. Établir des relations entre la culture prescrite dans le plan d’études et celle des élèves. »	« L’enseignante ou l’enseignant cherche à situer le contexte culturel des élèves afin de comprendre les rapports qu’ils construisent et entretiennent avec les contenus culturels inscrits dans le plan d’études. Il identifie les continuités et les ruptures qui se présentent aux élèves et aménage des conditions d’apprentissage qui leur permettent d’accéder à de nouveaux contenus. »
« 5. Prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves. »	« L’enseignante ou l’enseignant est attentif à la diversité des contextes d’origine des élèves de sa classe. Il intègre cette dimension lorsqu’il procède au choix de la méthode et du matériel pédagogiques. Il planifie son enseignement de sorte à permettre à ce groupe hétérogène d’élèves de s’approprier les contenus de la discipline qu’il enseigne et d’établir des liens significatifs pour eux. »

« 6. Permettre à la classe d'exister comme un lieu ouvert à la pluralité des cultures. »	« L'enseignante ou l'enseignant crée avec ses élèves une «culture de classe» au sein de laquelle la diversité des élèves et les apports individuels de chacun sont valorisés. Il encourage l'écoute des opinions de tous et amène les élèves à établir des modes de communication et des règles de comportement partagés par l'ensemble du groupe. »
--	--

Les compétences présentées dans ce référentiel ne présentent pas toutes les ressources de manière précise. Par exemple, pour la compétence 1, tableau 4.5, une liste pourrait comprendre les ressources internes et externes qui lui sont relatives. Les ressources internes désigneraient : les connaissances sur le sujet enseigné, les concepts-clés, les théories et les auteurs majeurs ; les connaissances sur la manière dont la discipline enseignée s'est construite ; les connaissances sur l'articulation des théories entre elles ; les savoir-faire pédagogiques relatifs à l'enseignement de la discipline ; les modes d'évaluation éprouvés et privilégiés. Les ressources externes pourraient quant à elle désigner : les ouvrages de référence de la discipline, les chapitres d'ouvrages et revues de recherche spécialisés ; les ouvrages pédagogiques qui font école ; la liste des lectures obligatoires et conseillées aux étudiants. L'ensemble de ces ressources devraient permettre à l'enseignant d'accéder et de mettre à disposition l'ensemble des connaissances requises.

Enfin, une quatrième critique rejoint celle déjà formulée par certains auteurs (Stroobants, 1994 ; Zarifian, 2001) : ces référentiels regorgent, à défaut de compétences au sens retenu dans cette thèse, de savoirs et savoir-faire attendus. Ainsi, ces catégories cognitives semblent être considérées comme équivalentes à la compétence. Or, à ce niveau, il est exclu d'assimiler compétence, savoir et savoir-faire.

4.1.2.2. Critique relative à la méthodologie de construction des référentiels

Comme l'indiquent Tigelaar *et al.* (2004), l'élaboration des référentiels de compétences pour l'enseignant du supérieur ne s'appuie généralement ni sur une théorie ni sur une méthodologie explicite. Le processus de leur élaboration n'est précisé que dans deux des cas relevés ici : Smith et Simpson (1995), et Tigelaar *et al.* (2004). Ces auteurs ont employé la méthode DELPHI qui repose sur l'expertise des pairs. Cette méthode consiste à réunir un panel d'experts d'un domaine donné dans le but de leur soumettre un objet pour faire émerger des consensus sur les problématiques qui leur sont soumises. Smith et Simpson (1995) par exemple ont réuni un panel d'enseignants universitaires qu'ils ont jugés experts pour évaluer un référentiel de compétences qu'ils avaient précédemment élaboré. Ce référentiel contient, pour chacune de ses compétences, une note de « consensus », obtenue à la suite des évaluations lors des réunions d'experts. Dans tous les autres cas, l'absence de méthodologie explicite conduit à mettre en question les propositions des référentiels sur la nature même des compétences d'enseignement dont doivent se doter les universitaires novices.

4.2. La construction des compétences d'enseignement

La littérature aborde la question de la construction de compétences à partir de la problématique plus large du développement professionnel des enseignants universitaires. Si dans ce cadre la question de l'acquisition des compétences est largement passée sous silence, les auteurs ont en revanche consacré beaucoup d'attention au thème des modalités de l'apprentissage. Selon ces travaux, l'apprentissage des

universitaires novices peut s'effectuer de deux manières différentes : soit via des dispositifs mis en place avec l'intention de former les individus à l'enseignement ; soit au travers de situations ou dispositifs dont la vocation n'est pas de former, mais qui peuvent néanmoins exercer un effet en ce sens.

4.2.1. Dispositifs destinés à la formation et l'accompagnement

Dans ce domaine, la littérature a exploré plusieurs options : la formation et l'accompagnement des enseignants universitaires à leur entrée dans la profession ; la voie ouverte par le *SoTL* ; le recours aux collègues.

4.2.1.1. La formation à l'enseignement supérieur

Langevin (2007) montre qu'en matière de formation des universitaires novices à l'enseignement, la pratique est passée d'un modèle de formation dit « additif » dans les années 1970 (modèle inspiré par le behaviorisme dans lequel prédominait la prescription de comportements à adopter et se matérialisant par la juxtaposition d'activités de formation non coordonnées entre elles), à un modèle centré sur le développement des compétences des enseignants à partir des années 2000 dans lequel l'enseignement universitaire est considéré comme nécessitant une performance requérant des « expertises et des compétences autres que juste l'expertise disciplinaire » (Langevin, 2007, p.57).

Les formations à l'enseignement universitaire analysées dans la littérature sont de natures diverses. Fanghanel (2012) souligne le

caractère varié des dispositifs de formation et montre qu'ils peuvent tantôt être compris dans la formation doctorale, comme aux États-Unis ou dans la plupart des pays d'Europe, tantôt directement inclus dans les activités professionnelles des enseignants déjà en poste, comme au Royaume-Uni, en Australie, en Nouvelle-Zélande ou encore dans les pays d'Europe du Nord. Les modalités de ces formations peuvent, elles aussi, varier fortement d'un dispositif à un autre. Poumay (2011) relève que les formations adressées aux universitaires peuvent être :

« obligatoires ou facultatives ; à caractère plutôt actif ou passif ; en session isolée ou de type « programme » ; visant la maîtrise de ressources ou le développement des compétences ; en grands ou petits groupes ; homogènes (enseignants d'un même programme, d'une même discipline ou rencontrant, par exemple, le même type de problèmes dans leurs classes) ou hétérogènes ; animées par des pairs (collègues enseignants) ou par des experts, donnant lieu ou non à une évaluation voire une certification, etc. » (*ibid.*, 2011, p.69).

Concernant l'opportunité de proposer de telles formations, Frenay, Jorro et Poumay (2011) notent que ces dernières semblent pertinentes dans la mesure où elles sont proposées parallèlement à l'exercice du métier. L'universitaire novice en poste, en cours d'apprentissage du métier d'enseignant, peut ainsi partir « des problèmes et questions qui se posent dans sa classe, dans son environnement quotidien. Il se rend compte de l'applicabilité (ou non) des concepts et outils discutés, il transfère donc plus rapidement à sa pratique les éléments qu'il trouve utiles » (Frenay, Jorro & Poumay, 2011, p.69).

4.2.1.2. L'accompagnement à l'entrée dans le métier

Clement, Di Napoli, Annelies Gilis, Buelens, et Frenay (2011)

expliquent que l'accompagnement est une activité de consultation pédagogique, dont la modalité la plus répandue est la consultation individualisée. La consultation désigne le processus par lequel les enseignants recherchent de l'aide auprès d'un tiers pour leur enseignement (Morrison, 1997 : cité dans Clement *et al.*, 2011). Ce tiers est le conseiller pédagogique, spécialiste des questions relatives à l'enseignement supérieur. Les conseillers exercent dans les centres de pédagogie universitaire. Ces centres existent par exemple au Québec, en Suisse, en Belgique, en Grande-Bretagne et aux États-Unis et depuis peu en France. Le conseiller reçoit les enseignants qui le souhaitent en entretien. La littérature montre que la consultation individualisée peut avoir un impact positif sur les pratiques d'enseignement quand le conseiller appuie sa consultation sur les réalités vécues par les enseignants qu'il reçoit en entretien (Rivers, 2005). Les activités réellement pratiquées peuvent avoir été enregistrées sur divers supports (audio ou vidéo), ou alors le conseiller peut avoir assisté directement aux enseignements. Le conseiller dispose alors d'une base lui permettant de commenter les performances de l'enseignant, de discuter avec lui, et de lui formuler ses recommandations.

4.2.1.3. Le courant du *Scholarship of Teaching and Learning*

Le courant du *Scholarship of Teaching and Learning* (couramment abrégé « SoTL ») initié par Boyer (1990) décrit « une démarche de questionnement systématique sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement » (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel & Weston, 2011). Il s'agit à l'origine d'un champ de pratiques qui vise, selon ces auteurs, à améliorer l'enseignement de

manière à améliorer la qualité des apprentissages des étudiants en promouvant l'importance des liens entre activités d'enseignement et de recherche des universitaires. Ce sont les enseignants universitaires eux-mêmes qui, dans la majorité des cas, portent seuls cette démarche, mais les conseillers pédagogiques et les chercheurs en éducation peuvent les accompagner.

À l'origine, le *SoTL* est un champ de pratiques. Hutchings et Shulman (1999) notent que le *SoTL* implique une démarche systématique d'analyse et de modification des pratiques enseignantes dans laquelle l'action joue un rôle crucial. Rege Colet *et al.* (2011) notent qu'elle s'apparente à une démarche de type recherche-action en ce qu'elle fait l'examen systématique de la pratique d'enseignement et de ce qui est entrepris pour soutenir les apprentissages des étudiants (*ibid.*, 2011, p.94). Mais la recherche-action est définie comme un ensemble de « recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon & Seibel, 1988, p.13). Le *SoTL* se distingue de la recherche-action en ce qu'il constitue principalement un champ de pratiques. D'après Rege Colet *et al.* (2011), Boyer (1990), qui est à l'origine du *SoTL*, n'a pas envisagé ce dernier comme une posture ou une méthode de recherche, même si, *in fine*, il peut y avoir production de savoirs.

Enfin, dans la mesure où elle implique nécessairement une réflexion sur les pratiques des enseignants, l'approche du *SoTL* mobilise l'approche de la pratique réflexive (Schön, 1983). En effet, comme le notent Langevin, Grandtner et Ménard (2008), le *SoTL* combine une position théorique, la possibilité de mener des recherches-actions et une approche par la pratique réflexive. Perrenoud (2001) définit la

pratique réflexive en la distinguant de la « réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait » (Perrenoud, 2001, p.15). Pour Perrenoud, une véritable posture de pratique réflexive implique que cette dernière « devienne quasi-permanente et qu'elle s'inscrive dans un rapport analytique à l'action » (*ibid.*, 2001, p.15). Bien que la pratique réflexive soit considérée comme partie intégrante du *SoTL*, la littérature n'est pas claire quant à la position du *SoTL* sur la caractéristique de quasi-permanence dans la posture du praticien réflexif décrite par Perrenoud (2001).

4.2.1.4. Le recours aux collègues

Rege Colet et Berthiaume (2009) relèvent que le métier d'enseignant universitaire s'apprend aussi « au gré des échanges avec les collègues, éventuellement en fréquentant un atelier ou un séminaire sur la pédagogie universitaire » (*ibid.*, 2009, p.149).

Une autre forme de recours aux collègues est le mentorat. Bernatchez *et al.* (2010) suggèrent que le mentorat est un modèle qui peut être invoqué pour expliquer l'apprentissage du métier d'enseignant universitaire. Dans cette publication, ils s'intéressent spécifiquement aux travaux traitant de la relation mentorale dans l'enseignement supérieur entre les jeunes professeurs universitaires et les professeurs expérimentés. Ils définissent le mentorat comme une :

« aide volontaire, personnelle et gratuite, à caractère confidentiel, apportée sur une longue période par un mentor pour répondre aux besoins particuliers d'une personne (le mentoré) en fonction d'objectifs liés à son développement personnel et professionnel ainsi qu'au développement de ses compétences et des apprentissages dans un milieu donné » (Bernatchez *et al.*, 2010, p.4).

Le mentorat est *formel* lorsqu'il « fait l'objet de programmes en fonction d'objectifs variés et des stratégies générales d'une organisation ». Il peut également être *informel* (cf. paragraphe 4.2.2.2 *infra*). Les auteurs suggèrent que le mentorat favorise notamment l'entrée dans la profession, le succès professionnel, les promotions, l'accomplissement professionnel, la socialisation, et l'obtention de la permanence (ou titularisation). Cependant, son effet spécifique sur la construction des compétences d'enseignement et les mécanismes précis par lesquels un tel effet pourrait se produire ne sont pas explicitement évoqués. Le rôle précis du mentorat formel dans la formation à l'enseignement des universitaires novices reste donc à clarifier.

4.2.2. Situations favorables aux apprentissages en dehors des dispositifs de formation

Selon d'autres auteurs, l'apprentissage du métier d'enseignant universitaire se réalise : en pratiquant le métier, c'est-à-dire en enseignant ; en ayant recours occasionnellement à des collègues, en échangeant ou en collaborant avec eux hors cadre hétéro-formatif organisé ; en ayant éventuellement recours à la littérature spécialisée.

4.2.2.1. Un apprentissage sur le tas, basé sur l'expérience

Demougeot-Lebel et Perret (2010) relèvent que se former à l'enseignement universitaire se réalise « sur le tas ». Plus précisément, Rege Colet et Berthiaume (2009) relèvent que les modèles théoriques de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et la pratique réflexive selon Schön (1983) sont souvent mentionnés dans les travaux qui

traitent de l'apprentissage du métier d'enseignant du supérieur pour expliquer les processus par lesquels passent les individus.

L'enquête de Ballantyne, Bain et Packer (1999), qui a porté sur des données recueillies en Australie auprès de 44 enseignants universitaires dits « exemplaires », fait ressortir que ces derniers privilégient en début de carrière l'apprentissage par l'expérimentation (*learning by doing*).

Dans une étude sur les représentations qu'ont les universitaires de l'apprentissage de leur métier d'enseignant, Knight, Tait et Yorke (2006) ont interrogé 2401 enseignants universitaires à temps partiel et 248 à temps plein dans le but de comprendre les mécanismes par lesquels ces derniers pensaient avoir appris leur métier d'enseignant du supérieur. À la question « comment avez-vous appris à enseigner ? », les trois principales réponses données par les enquêtés sont : (1) tout simplement en enseignant, (2) l'expérience de l'enseignement universitaire lorsqu'il était lui-même étudiant et (3) les conversations avec les collègues, complétées par des conférences ou autres ateliers de travail. Il ressort que la première réponse a été deux fois plus donnée que chacune des deux suivantes. Ainsi, du point de vue de ces universitaires eux-mêmes, l'apprentissage du métier d'enseignant se fait principalement en enseignant.

4.2.2.2. Le recours aux collègues hors cadre formatif

L'enquête de Ballantyne, Bain et Packer (1999) met en évidence le fait que les enseignants universitaires apprennent en s'aidant dès qu'ils le peuvent d'échanges et de collaborations avec leurs collègues, et ce hors de tout cadre formatif organisé. Knight, Tait et Yorke (2006)

notent qu'à la question « comment avez-vous appris à enseigner ? » posée dans leur enquête, la troisième réponse fournie par les enquêtés est : « les conversations avec les collègues du même département ».

Bernatchez *et al.* (2010) parlent aussi du mentorat « informel », c'est-à-dire encore « traditionnel » lorsque ce dernier n'est pas institutionnalisé. Cet article, qui fait une revue de littérature, ne précise pas laquelle des deux approches (mentorat formel ou informel) est la plus répandue. En revanche, il s'intéresse à l'efficacité de l'une et de l'autre sur le développement professionnel (l'effet sur les compétences d'enseignement n'est pas explicitement évoqué). La réponse de Bernatchez *et al.* (2010) sur cette question est que la littérature sur le mentorat en enseignement supérieur suggère qu'une approche mixte - à la fois formelle et informelle - est la plus efficace.

4.2.2.3. Le recours à la littérature spécialisée

Quand les enseignants ne sollicitent pas leurs collègues, ils peuvent avoir recours à d'autres ressources, comme par exemple la littérature sur la pédagogie universitaire. L'enquête de Ballantyne, Bain et Packer (1999) montre que les enseignants, dès que leur pratique est bien établie (mais pas en début de carrière), se tournent vers les ressources de la littérature qui portent sur l'enseignement et qui seraient susceptibles de les aider. L'enquête de Knight, Tait et Yorke (2006) révèle que la lecture sur les thèmes de l'enseignement et de l'apprentissage est un des moyens par lesquels les enseignants apprennent à enseigner.

4.4. Conclusion sur l'état de la littérature

À l'issue de cette revue, deux types de lacunes apparaissent dans la littérature du champ de la construction des compétences des universitaires novices. Le premier concerne la définition des compétences. En effet, la littérature est insatisfaisante sur les deux questions suivantes :

- Quelles sont les compétences (au sens strict) d'enseignement que les universitaires novices construisent à leur entrée dans le métier ?
- Quelle méthodologie est employée pour définir les compétences que l'on souhaite que les enseignants débutants acquièrent ?

Des recherches ultérieures devraient approfondir ces questions. Un second type de lacunes porte sur la construction des compétences. En effet, la littérature du champ est muette sur la question suivante :

- Quelles pratiques d'apprentissage permettent aux enseignants novices de l'université en France de construire des/leurs compétences d'enseignement ?

Les questions qui ont émergé des lacunes de la littérature permettent d'orienter la structuration d'un cadre théorique de la construction des compétences d'enseignement des universitaires novices en France, problématique de cette thèse. La construction de ce cadre théorique est l'objectif du chapitre suivant.

Chapitre 5 – Cadrage théorique

L'objectif de ce chapitre est d'identifier l'univers théorique dans le cadre duquel sera élaborée une réponse à la question de la construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices en France. D'abord, une première section précisera la terminologie qui est utilisée dans le chapitre. Nous précisons ici les notions de théorie, de modèle, d'indicateur et de procédure. La seconde section passera en revue l'ensemble des modèles existants qui peuvent être considérés comme pertinents pour analyser la question de la construction des compétences chez les universitaires novices.

5.1. Terminologie

Depuis le début de cette thèse, le terme *modèle* est employé pour désigner l'autodidaxie, la communauté de pratiques, le tutorat, les mentorats formel et informel, la formation d'adultes et la consultation pédagogique. L'objectif de cette première section est de justifier l'emploi de ce terme.

Dans un premier temps les concepts de *théorie*, *modèle*, *indicateur* et *procédure pédagogique* seront définis puis articulés les uns avec les autres. Dans un second temps, ces définitions chercheront correspondances avec les sept approches retenues par la suite dans le cadre théorique.

5.1.1. Théorie : expliquer des phénomènes

Une théorie est un ensemble d'énoncés généraux qui visent à proposer une compréhension du réel (Dépelteau, 2003). La théorie est « une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes » (Willett, 1996, p.6).

Les théories sont partielles. Elles ne sont pas la réalité et ne sont pas un moyen de la révéler, mais elles permettent de « concevoir, de percevoir, de comprendre et d'expliquer un aspect du réel de manière logique et formelle » (Willett, 1996, p.6).

Selon Dépelteau (2003), les théories prennent la forme de systèmes de concepts. La construction des théories revient à élaborer un système cohérent de concepts opérationnels (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Cela implique que les théories ont deux composantes essentielles : les concepts qui désignent un ensemble de phénomènes (Dépelteau, 2003) d'une part et les mécanismes qui les articulent d'autre part.

5.1.2. Modèle : décrire, comprendre, prévoir et agir

Le modèle est un outil de représentation de la théorie. Sa caractéristique essentielle est d'être une représentation simplifiée articulant en sa structure les éléments essentiels de la théorie, c'est-à-dire selon la définition de la théorie donnée ci-dessus, les concepts et les mécanismes qui les unissent.

La littérature attribue généralement au modèle deux grandes fonctions distinctes : soit il permet de décrire ou prévoir les phénomènes étudiés en les reproduisant pour en connaître le comportement d'ensemble ; soit il permet d'expliquer ces phénomènes en rendant compte de leurs mécanismes (Bulle, 2006). En décomposant ces deux grandes fonctions, il apparaît que quatre sous-fonctions peuvent être attribuées au modèle : une fonction d'organisation, une fonction heuristique, une fonction de prévision et une fonction de mesure (Willett, 1996). Collerette (2009) note que ces quatre fonctions sont souvent complémentaires. En outre, il est possible qu'un modèle ne revête que l'une ou quelques-unes de ces fonctions : par exemple un modèle peut n'avoir qu'une fonction heuristique, ou bien encore une fonction heuristique et une fonction de prévision, etc.

Prenons un exemple pour illustrer notre propos. Le paradigme behaviouriste propose un modèle de l'apprentissage qui admet que le cerveau humain est une « boîte noire » impossible à étudier, mais dont les entrées (stimuli) et les sorties (réponses) sont observables et analysables (fonction de mesure et de prévision). Ce postulat théorique peut permettre d'expliquer le processus d'apprentissage chez l'être humain (fonction heuristique).

5.1.3. Indicateurs : tester empiriquement un modèle

Les modèles sont constitués de concepts reliés entre eux par des mécanismes. Les concepts peuvent se décliner en dimensions. Les dimensions d'un concept en sont les éléments constitutifs et peuvent également être appelées *traits caractéristiques*. Les dimensions peuvent être divisées en composantes (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Les indicateurs sont des représentations d'un concept, d'une

dimension ou d'une composante et doivent être opérationnels, c'est-à-dire qu'ils doivent être observables et mesurables au cours d'une enquête de terrain. Les indicateurs sont essentiellement destinés à la mesure.

Pour Dépelteau (2003), il convient de distinguer un concept simple d'un concept complexe. Un concept simple est constitué d'un nombre limité de dimensions qu'il est possible d'opérationnaliser simplement. Par exemple, le concept « table » est constitué de deux dimensions : c'est une « surface plate » (dimension 1) et qui a « des pieds » (dimension 2). Un concept complexe est constitué d'un nombre plus important de dimensions, de composantes, dont l'agencement est moins facilement appréhendable par le chercheur que celui d'un concept simple. De fait, un concept complexe est représentable par davantage d'indicateurs qu'un concept simple.

5.1.4. Procédure pédagogique : mettre en œuvre une action

À côté des termes *théorie*, *modèle* et *indicateur* appartenant au domaine de la construction théorique, celui de *procédure pédagogique* désigne un ensemble cohérent d'actes prenant place successivement et visant un objectif pédagogique. Cette définition de la procédure permet d'évoquer les termes *stratégie*, *méthode*, *technique* et *pratique*, qui en sont proches, mais dont l'utilisation ne fait pas consensus dans la littérature en sciences de l'éducation (Messier, 2014).

D'une manière générale, la stratégie est un ensemble d'actions planifiées en vue d'atteindre un objectif au moyen de ressources et en tenant compte des interactions avec les autres acteurs et des contraintes de l'environnement.

Raynal et Rieunier (2014) définissent la *méthode* comme une organisation codifiée de techniques et de moyens à mettre en œuvre pour atteindre un objectif. Dans le domaine de l'éducation, cet objectif est la facilitation de l'action éducative. La méthode est « un savoir objectivé, communicable, qui existe en dehors de l'individu » (Raynal & Rieunier, 2014, p.325), c'est-à-dire connue et partagée par les professionnels.

Les techniques sont des éléments constitutifs d'une méthode. Elles sont simples et utilisables dans différentes situations professionnelles. Dans le domaine de l'éducation, les techniques pédagogiques permettent à l'enseignant ou au formateur de faciliter les apprentissages des apprenants. Les techniques pédagogiques constituent un répertoire à l'intérieur duquel l'enseignant peut puiser pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques (Raynal & Rieunier, 2014).

Enfin, la pratique enseignante est la « manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2002, p.86). La pratique désigne à la fois l'ensemble des actes observables mis en œuvre par un individu et l'ensemble des choix qu'il effectue. L'idée générale de la notion de *pratique* est que les manières d'exécuter les procédures sont idiosyncratiques.

5.1.5. Le cadre théorique : des « modèles »

L'explicitation des différentes définitions ci-dessus nous permet de qualifier de *modèles* l'autodidaxie, le mentorat, le tutorat, la consultation pédagogique, les communautés de pratiques et la

formation d'adultes. Même s'il peut arriver que certains de ces modèles puissent également servir de procédures, ils ont pour fonction dans cette thèse de décrire les différentes pratiques des enseignants novices pour mieux comprendre en quoi elles permettent ou ne permettent pas la construction des compétences d'enseignement, et sont appréhendés ici en leur qualité de modèles.

5.2. Les sept modèles

La revue de littérature a montré que les universitaires novices peuvent apprendre leur métier d'enseignant : soit dans le cadre de dispositifs mis en place avec l'intention de les former à leurs activités d'enseignement ; soit au travers de situations ou dispositifs dont la vocation n'est pas de les former, mais qui peuvent néanmoins exercer un effet en ce sens.

Les modèles caractérisés par une intention explicite de former les individus ont des modalités de formation et d'apprentissage fortement structurées. L'intention de former se traduit par la mise en place d'un cadre officiel qui régule la relation entre enseignant et enseigné et dans lequel l'institution fournit les ressources et établit les démarches à suivre.

Les modèles sans intention explicite de former les individus ont des modalités de formation et d'apprentissage faiblement structurées. Ces modèles se caractérisent de deux manières : soit ils sont semi-structurés, soit ils sont non structurés. Dans le premier cas, les relations entre enseignant et enseigné sont suggérées et soutenues par l'institution. Dans le second cas, ces relations ne sont pas encadrées et dépendent essentiellement des initiatives que l'apprenant

prend lui-même pour identifier ses besoins de formation et y répondre.

À l'issue de la revue de littérature, sept modèles apparaissent susceptibles de servir à l'analyse des pratiques de construction des compétences d'enseignement chez les universitaires novices en France. Quatre d'entre eux prévoient des modalités de formation et d'apprentissage fortement structurées : la formation d'adultes (Bourgeois & Nizet, 2005), le mentorat formel (Bernatchez *et al.*, 2010), le tutorat (Barbier 1996 ; Houdé, 1996) et la consultation pédagogique (Morrison, 1997 ; Clement *et al.*, 2011). Les trois autres suggèrent des modalités de formation et d'apprentissage faiblement structurées : l'autodidaxie (Verrier, 1999), les communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991) et le mentorat informel (Bernatchez *et al.*, 2010).

5.2.1. Les modèles impliquant des modalités de formation et d'apprentissage fortement structurées

Quatre modèles se distinguent par des modalités de formation et d'apprentissage fortement structurées : la formation d'adultes, le mentorat formel, le tutorat et la consultation pédagogique.

5.2.1.1. La formation d'adultes

Les enseignants universitaires novices en phase de construction de compétences d'enseignement peuvent être considérés comme des adultes en situation de formation. À ce titre, la théorie de la formation des adultes (Bourgeois & Nizet, 2005) est susceptible de fournir des éléments de réponse à la question de recherche posée dans cette thèse. La formation des adultes désigne un ensemble de dispositifs de

formation hétérodirigés reposant sur une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. La particularité de cette approche est qu'elle s'intéresse au rôle des interactions sociales dans l'apprentissage adulte en s'inspirant de deux types de travaux portant à l'origine sur l'apprentissage chez l'enfant et l'adolescent : le conflit socio-cognitif et l'apprentissage coopératif.

5.2.1.1.1. Le conflit socio-cognitif

À l'origine, la théorie de la formation d'adultes se fonde sur une conception socio-constructiviste de l'apprentissage qui provient elle-même d'une conception constructiviste de l'apprentissage dans laquelle l'activité cognitive de l'apprenant occupe une place centrale. Dans sa conceptualisation originale, Piaget (1975) postule que l'apprentissage résulte des interactions de l'individu avec son environnement. Cette conceptualisation repose sur trois concepts fondamentaux articulés entre eux : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration. La conceptualisation de Piaget a déjà été présentée au chapitre conceptuel *supra*, mais dans un souci d'articulation de celle-ci avec d'autres conceptualisations qui en dépendent, nous en rappelons brièvement les points essentiels ici.

L'assimilation correspond à l'intégration d'éléments nouveaux dans la structure de connaissances existante de l'apprenant, aussi appelée « structure d'assimilation ». Ces éléments nouveaux peuvent être des objets, des événements, des phénomènes, etc. L'intégration de ces éléments se produit sans provoquer la modification ou la destruction de la structure d'assimilation du sujet.

L'accommodation est le processus qui correspond à l'intégration

d'éléments nouveaux mais provoquant la transformation fondamentale de la structure de connaissances précédente de l'apprenant. L'accommodation d'un sujet à une nouvelle structure de connaissances ne peut se produire que lorsqu'un déséquilibre déclenche des activités de régulation visant une rééquilibration de la structure d'accueil de l'apprenant. Il existe deux types de déséquilibre. Dans le premier cas, le sujet peut se retrouver confronté à des réalités contradictoires à ses représentations, causant un conflit cognitif l'obligeant à modifier sa structure d'accueil pour intégrer les nouveaux éléments. Dans l'autre cas de figure, la structure cognitive du sujet peut manquer d'informations pour lui permettre de comprendre une observation nouvelle.

Dans la conception piagétienne, assimilation et accommodation fonctionnent conjointement et constituent l'équilibration. L'équilibration est un processus continu de recherche d'équilibre de l'individu avec son environnement.

Reposant sur la théorie du conflit cognitif de Piaget, la théorie du conflit socio-cognitif défend l'idée que l'effet structurant du conflit cognitif est accru lorsqu'il est provoqué par un autre individu dans le cadre d'une relation sociale. Le conflit n'est plus seulement cognitif : il devient socio-cognitif. Cette théorie prend racine dans des travaux qui accordent une importance majeure à la dimension sociale de l'apprentissage : la théorie de la zone proximale de développement (Vygotski, 1934), la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) et la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977). Vygotsky (1934) met en évidence qu'il existe une marge de progression entre ce que l'apprenant peut apprendre seul et ce qu'il est capable d'apprendre avec l'aide d'autrui, qu'il nomme zone proximale de développement (ZPD). La ZPD peut être franchie par l'apprenant grâce aux conflits

provoqués par les interactions avec l'autre. Dans sa théorie de la dissonance cognitive, Festinger (1957), partant de situations d'interactions sociales, défend l'idée que la structure de connaissances d'un individu, en présence d'éléments incompatibles entre eux, induit une tension appelée « dissonance cognitive » qui va provoquer de la part de l'individu un effort pour l'atténuer. Bandura (1977), dans sa théorie de l'apprentissage social, met en lumière que l'apprentissage ne se réalise pas seulement par l'*effectio*n, c'est-à-dire en faisant, mais également par observation et imitation d'autrui. Selon Bandura, il n'est pas nécessaire que l'apprenant fasse systématiquement lui-même l'expérience perturbante pour qu'un conflit cognitif se produise. Enfin, Doise et Mugny (1981, 1997) font une synthèse des travaux qui traitent les aspects sociaux de l'apprentissage et, dans la continuité du constructivisme piagétien, développent le concept de conflit socio-cognitif.

Pour résumer, la théorie du conflit socio-cognitif repose sur le constat qu'en situation d'hétéroformation réelle, l'apprenant est toujours confronté aux points de vue d'autres acteurs, non pas seulement à des objets immobiles et inertes. Selon De Paolis et Mugny (1991), deux modes de résolution du conflit socio-cognitif existent : relationnel ou socio-cognitif (ce dernier est aussi appelé *résolution épistémique*). Dans le cas d'une résolution relationnelle du conflit, les partenaires restent sur leur position en feignant d'accepter le point de vue de l'autre : le conflit ne provoque pas l'acquisition ou la modification des structures cognitives. Dans le cas d'une résolution socio-cognitive (ou épistémique), le conflit provoque un changement dans les structures cognitives de l'apprenant.

De la théorie du conflit socio-cognitif, Bourgeois et Nizet (2005) retiennent quatre facteurs, qui influencent les effets de l'interaction

sociale sur le processus d'acquisition et qui leur semblent pertinents pour la problématique de la formation d'adultes : le degré d'asymétrie de la relation sociale ; l'intensité de l'interaction socio-cognitive ; les caractéristiques socio-affectives de l'interaction sociale ; les prérequis cognitifs et sociaux des individus (p. 161).

Le degré d'asymétrie de la relation sociale peut être déterminé par la différence de statut, d'expérience, de compétences ou encore d'âge des partenaires. D'après Bourgeois et Nizet (2005), un fort degré d'asymétrie entre les partenaires n'enclenche pas un mode de résolution du conflit socio-cognitif favorable à l'acquisition ou à la modification des structures cognitives. Dans cette lignée, Darnon, Butera et Mugny (2008) notent qu'un trop grand écart de compétences entre les positions des partenaires amène à une résolution relationnelle du conflit, donc non bénéfique à l'acquisition. Bourgeois et Nizet (2005) relèvent quatre facteurs conditionnant les effets de l'asymétrie dans le conflit socio-cognitif sur l'acquisition :

- l'introduction d'un tiers acteur dominant dans la relation ;
- le degré d'explicitation de la réponse du sujet dominant ;
- la représentation de la relation sociale ;
- la signification sociale de la tâche.

L'intensité de l'interaction socio-cognitive correspond à l'intensité de l'interaction verbale, la fréquence des désaccords et l'intensité de l'argumentation entre les partenaires. Si les interactions entre les individus impliquent peu d'échanges ou que les échanges sont trop unilatéraux, le conflit n'entraîne pas nécessairement un progrès (Darnon, Butera & Mugny, 2008).

Les caractéristiques socio-affectives désignent le climat dans lequel se

déroule la relation. Le climat de la relation entre les deux partenaires repose sur deux dimensions, composées chacune de deux modalités : la *contrariété* ou *l'aménité*, et la *contradiction* ou *l'approbation*. Selon Monteil (1988 : cité dans Bourgeois & Nizet, 2005), la situation *aménité-contradiction* est la plus favorable à l'acquisition de structures cognitives.

Enfin, les prérequis cognitifs et sociaux des individus constituent également une dimension du conflit socio-cognitif. Tout d'abord, les prérequis cognitifs, c'est-à-dire l'existence de structures cognitives chez l'apprenant, sont nécessaires à l'acquisition de nouvelles structures, puisque dans la conceptualisation constructiviste, la construction d'une nouvelle structure de connaissances est conditionnée par l'existence d'une structure antérieure. Ensuite, et indépendamment des prérequis cognitifs, l'apprenant doit avoir des compétences sociales lui permettant de communiquer de façon appropriée dans les situations de conflit. Darnon, Butera et Mugny (2008) nuancent cette dernière dimension en relevant dans la littérature que la base des connaissances sociales et cognitives préalables n'a pas à être solide pour que le conflit ait des effets positifs sur l'acquisition de nouvelles structures chez l'apprenant.

5.2.1.1.2. L'apprentissage coopératif

L'autre courant qui intéresse la formation des adultes est l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1983). La situation d'apprentissage coopératif est caractérisée par la relation d'interdépendance des buts d'apprentissage des apprenants. Dans le cas où il y a interdépendance, un apprenant ne peut atteindre ses buts d'apprentissage que si les autres apprenants le peuvent également.

L'apprentissage coopératif s'oppose à l'apprentissage compétitif et à l'apprentissage individualiste. Dans l'apprentissage compétitif, les objectifs des apprenants sont négativement corrélés : un apprenant ne peut atteindre ses objectifs que si l'autre ne le peut pas. Par exemple, un dispositif de formation peut être conçu dans le but de n'offrir une récompense (par exemple, dans le cadre scolaire, une notation) qu'aux premier apprenant ou groupe d'apprenants qui arrivent à résoudre un problème donné. Dans l'apprentissage individualiste en revanche, les objectifs d'apprentissage de l'apprenant sont indépendants des autres apprenants. Dans ce cas, la récompense est offerte à tout apprenant qui parvient à atteindre les objectifs fixés, quel que soit le nombre d'apprenants atteignant ces objectifs. En d'autres termes, dans ce cas, il y a autant de récompenses que d'apprenants.

5.2.1.2. Le mentorat formel

Les enseignants universitaires novices en phase de construction de compétences d'enseignement peuvent être amenés à s'inscrire dans une relation mentorale.

Le mentorat peut être formel ou informel selon qu'il est défini ou non dans le cadre d'un programme de formation qui soutient et sanctionne les relations mentoriales (Bernatchez *et al.*, 2010 ; Davies & Slattery, 2010). Le propos porte ici sur le mentorat formel puisqu'il s'agit d'un modèle dont les modalités de formation et d'apprentissage sont formalisées et structurées. Le mentorat informel sera abordé dans la section portant sur les cadres à faible structuration.

Pour définir précisément le mentorat, deux définitions paraissent complémentaires. Premièrement Eby, Rhodes et Allen (2007)

déterminent que le mentorat, formel ou informel, est constitué de quatre dimensions : une relation entre deux individus: le mentor et le mentoré (aussi appelé protégé), dont les modes d'échanges sont idiosyncratiques ; un partenariat reposant sur l'apprentissage ; une relation définie par deux types d'aide : psychosociale et instrumentale ; une relation réciproque mais asymétrique. Une cinquième dimension, celle-ci propre au mentorat formel, est la formalité de la relation. En complément de cette définition, nous retenons aussi la définition de Bernatchez *et al.* (2010) qui caractérisent le mentorat comme une :

« aide personnelle, volontaire et gratuite à caractère confidentiel, apportée sur une longue période par un mentor pour répondre aux besoins particuliers d'une personne (le mentoré) en fonction d'objectifs liés à son développement personnel et professionnel ainsi qu'au développement de ses compétences et apprentissages dans un milieu donné » (Bernatchez *et al.*, 2010, p.4).

De ces deux définitions émergent trois dimensions spécifiques du mentorat formel qu'il est nécessaire de détailler : la relation mentorale formelle, l'aide mentorale formelle et les objectifs liés au mentorat formel.

5.2.1.2.1. La relation mentorale formelle

La dimension « relation mentorale formelle » est constituée de 6 composantes : elle est asymétrique, confidentielle, idiosyncratique, formalisée, volontaire et d'une durée non prédéterminée.

Tout d'abord, le mentorat est caractérisé par une relation entre deux individus : le mentor et le mentoré. Le mentor est une personne

d'expérience (Bernatchez *et al.*, 2010). Le mentorat se caractérise par une différence d'expérience entre mentor et mentoré. La relation mentorale est donc par nature asymétrique (Eby *et al.*, 2007).

La confidentialité du mentorat désigne l'exclusivité des échanges dans la dyade mentorale, c'est-à-dire le fait qu'aucun des deux partenaires ne fait état de ces échanges auprès d'un tiers. La confidentialité s'applique à tous les échanges entre le mentor et le mentoré durant leurs rencontres. Cette confidentialité liée à la relation entre les partenaires n'est pas incompatible avec un programme officiel qui encadre le mentorat, tant que ce dernier ne s'immisce pas dans cette relation. La confidentialité est une composante essentielle de la relation mentorale car elle contribue au maintien de la confiance qui lie les deux partenaires dans cette relation. C'est bien cette confiance qui rend le mentorat possible.

Chaque relation mentorale fonctionne de manière idiosyncratique, c'est-à-dire que les modes d'échanges sont uniques et spécifiques à chaque relation. En effet, deux relations mentoraes ne se ressemblent pas. Eby *et al.* (2007) notent que certaines relations mentoraes peuvent jouer un rôle déterminant dans la vie d'un individu, tandis que d'autres peuvent n'avoir qu'un impact superficiel et éphémère, ou bien encore avoir des effets négatifs et destructeurs.

La spécificité du mentorat formel réside principalement dans sa formalité. Eby *et al.* (2007) suggèrent l'importance de deux aspects de la formalité dans le mentorat : l'initiation de la relation et la structure de la relation. Tout d'abord, l'initiation de la relation mentorale dans un cadre formel n'est pas spontanée mais arrangée par un tiers (institution, organisme de formation, etc.) et peut prendre trois formes : l'encouragement, la facilitation ou l'arrangement de la

formation de la dyade. L'arrangement peut être aléatoire ou reposer sur des critères spécifiques tels que l'âge, les intérêts, les hobbies ou d'autres critères qui sembleront pertinents au tiers. Ce dernier fournit structures, recommandations, politiques et aide pour initier, maintenir et clôturer les relations mentor/mentoré (Scandura & Pelegrini, 2007). Ensuite, la structure de la relation est formalisée dès lors qu'un ensemble d'indications formelles sont fournies par le tiers aux deux partenaires, prédéterminant ainsi les modalités de rencontres de ces derniers : lieu, fréquence des rencontres, objectifs à atteindre, ressources, etc. Nous introduisons ici une nuance entre ce que nous nommons la structure *externe* de la relation, qui regroupe structures, recommandations, politiques et aide (Scandura & Pelegrini, 2007), et qui peut être arrangée dans le cas d'un programme de mentorat formel, et la structure *interne* de la relation qui concerne les échanges à proprement parler entre les deux partenaires et qui est quant à elle confidentielle.

La relation mentorale formelle repose sur le volontariat car, même si un programme détermine la structure externe de la relation, le choix de s'engager dans ledit programme de mentorat revient aux individus. De tels programmes ne sauraient être imposés aux enseignants universitaires car si tel était le cas, l'intérêt de forcer des enseignants à entrer dans un programme de mentorat serait discutable. En effet, d'une part, le mentoré recherche volontairement de l'aide. D'autre part, le choix d'un individu à devenir mentor est conditionné par sa personnalité empathique, un désir d'aider l'autre et une satisfaction personnelle à apporter son aide à autrui (Allen, Poteet & Burroughs, 1997). La relation mentorale est voulue par les deux partenaires. Elle est donc réciproque, comme l'indiquent Eby *et al.* (2007).

Dans le mentorat formel, la durée de la relation n'est pas prédéterminée, contrairement à ce que l'on peut observer dans le tutorat. Bien que Bernatchez *et al.* (2010) écrivent que le mentorat prend place sur une « longue période », nous trouvons plus pertinente ici l'approche de Burlew (1991) selon laquelle la relation mentorale se déroule sur une période que les deux partenaires jugent nécessaire en fonction des besoins du mentoré.

5.2.1.2.2. L'aide mentorale formelle

L'aide apportée par le mentor au mentoré peut prendre différentes formes. Selon Kram (1985), cette aide est de deux natures distinctes : instrumentale et psychosociale. De plus, cette aide est gratuite.

L'aide instrumentale correspond à ce que le mentor peut apporter au mentoré en matière de gestion de carrière, d'un point de vue matériel, technique, pratique. Il peut s'agir de comportements visant à soutenir l'avancement de carrière, à améliorer la visibilité du mentoré et à lui fournir une protection (Ragins & Kram, 2007). Il peut également s'agir d'informations, de conseils, de savoirs, de savoir-faire, d'opportunités (Burlew, 1991 ; Berk *et al.*, 2005) et de *role modelling* (Ragins & Kram, 2007).

L'aide psychosociale désigne le soutien moral apporté au mentoré. Elle est basée sur la confiance, l'intimité et les liens interpersonnels (Ragins & Kram, 2007). Cette aide peut prendre diverses formes : informations, conseils, communication de savoirs, savoir-faire et opportunités (Burlew, 1991 ; Berk *et al.*, 2005), et liens amicaux. Le mentor peut aussi jouer le rôle de modèle à suivre – *role modelling* (Ragins et Kram, 2007).

Enfin, l'aide que le mentor apporte au mentoré est gratuite. Le mentor n'attend pas que ses activités de soutien soient rétribuées de quelque façon que ce soit. Il n'y a aucun échange matériel ou monétaire entre les partenaires du mentorat.

5.2.1.2.3. *Les objectifs du mentorat formel*

Eby *et al.* (2007) notent que le mentorat est une relation reposant essentiellement sur l'apprentissage. Selon la définition de Bernatchez *et al.* (2010), l'objectif du mentorat est *in fine* le développement personnel et professionnel, et par conséquent le développement des compétences. Ces deux définitions sont complémentaires car elles mettent toutes deux l'accent sur l'apprentissage des compétences, celle de Bernatchez *et al.* (2010) l'incluant plus largement dans le développement personnel et professionnel.

5.2.1.3. Le tutorat

Les enseignants universitaires novices en phase de construction de compétences d'enseignement peuvent être inscrits dans un programme de tutorat.

Tout comme le mentorat, le tutorat se caractérise par une relation entre deux individus dans laquelle le tuteur apporte une aide individualisée au tutoré. Néanmoins, la nature de l'aide est différente de celle du mentorat. Elle est exclusivement instrumentale, c'est-à-dire qu'elle repose sur les aspects techniques, matériels. Elle ne repose pas sur l'existence d'une relation d'affinité entre les deux partenaires et ne vise pas la création de ce type de relation. La relation tutorale ne

comporte pas la dimension d'aide psychosociale du mentorat (Houdé, 1996). Le tutorat est par nature formel.

Tout comme le mentorat formel, la dyade tutorale est formée avec l'assistance d'un tiers, qui peut être un programme de tutorat, une institution, une organisation, etc.

Enfin, contrairement au mentorat (qu'il soit formel ou informel), la durée du tutorat est généralement limitée (Barbier, 1996, p.8). La progression est déterminée par un programme de tutorat.

5.2.1.4. La consultation pédagogique

Les enseignants universitaires novices en phase de construction de compétences d'enseignement peuvent avoir recours à la consultation pédagogique.

La consultation désigne la démarche par laquelle les enseignants obtiennent de l'aide auprès d'un conseiller pédagogique pour leur enseignement. Cette démarche est volontaire (Morrison, 1997). Le conseiller est un spécialiste des questions relatives à l'enseignement supérieur, mais n'est pas nécessairement un enseignant lui-même. La consultation pédagogique mobilise deux personnes : l'enseignant et le conseiller. La consultation se déroule au cours d'un entretien de consultation. Le conseiller peut baser ses entretiens de consultation sur les performances qui peuvent avoir été enregistrées sur divers supports (audio ou vidéo), ou peut avoir assisté directement aux enseignements. Le conseiller dispose dès lors d'un support lui permettant de commenter les performances de l'enseignant, de discuter avec lui, et, *in fine*, de lui prodiguer des conseils personnalisés.

Hicks (1999a : cité par Clement *et al.*, 2011) note que la consultation porte sur « comment enseigner » davantage que sur « la nature de ce qui est enseigné ».

Comme le mentorat ou le tutorat, la consultation pédagogique individualisée est une modalité de construction des compétences reposant sur une relation d'aide entre deux individus. Cependant, la consultation pédagogique se distingue du mentorat et du tutorat sur deux points.

Premièrement, les conseillers pédagogiques ne sont pas toujours des enseignants-chercheurs en fonction mais peuvent être des personnels administratifs spécialistes des problématiques liées à l'enseignement supérieur. Clement *et al.* (2011) précisent que la consultation (*instructional consultation*) s'oppose à l'apprentissage par les pairs (*peer consultation*). De fait, la relation entre les partenaires est asymétrique.

Deuxièmement, la consultation a généralement pour objectif de répondre à une demande ponctuelle et spécifique d'un enseignant universitaire en rapport avec son enseignement. Elle est donc le plus souvent ponctuelle contrairement au mentorat et au tutorat qui s'étendent pour leur part sur des durées généralement plus longues. Cela ne signifie pas qu'une consultation pédagogique se caractérise par un seul entretien. En effet, un suivi sur plusieurs entretiens est possible au cours de la consultation.

5.2.2. Les modèles impliquant des modalités de formation et d'apprentissage faiblement structurées

Cette section présente les modèles dont les modalités de formation et d'apprentissage sont faiblement structurées : l'autodidaxie, les communautés de pratiques et le mentorat informel.

5.2.2.1. L'autodidaxie

L'autodidaxie est définie comme « un auto-apprentissage volontaire - quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant - s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne-ressource » (Verrier, 1999, p.83).

La définition de l'autodidaxie appelle l'explication de ses dimensions. Tout d'abord, l'auto-apprentissage renvoie autant à des connaissances d'ordre savant et culturel qu'à des connaissances techniques et pratiques, mais également à des savoir-faire. Par exemple, l'étude de Verrier (1999) porte sur un échantillon d'individus ayant ce qu'il appelle des « domaines d'apprentissage autodidacte » se rapportant à une connaissance « savante ». Verrier (1999) précise que l'auto-apprentissage autodidactique est volontaire, pour mettre en exergue le fait qu'il s'agisse d'une démarche voulue par l'apprenant. Ainsi, l'autodidaxie se distingue d'autres auto-apprentissages qui seraient non-intentionnellement voulus par l'apprenant, comme par exemple l'apprentissage fortuit.

L'autodidacte est autonome dans la sélection des ressources qu'il juge nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixé.

Cependant, il n'est pas exclu que l'apprenant « puisse demander de l'aide en cas de besoin » (Tremblay, 1986, p.28). En effet, la définition de l'autodidaxie souligne qu'un autodidacte pourra avoir besoin de personnes-ressources en cas de « difficulté sérieuse » (Verrier, 1999, p.89). Il sollicitera des personnes-ressources ponctuellement et non systématiquement. En effet, pour qu'il y ait autodidaxie, le recours aux personnes-ressources ne peut pas être continu. Si tel était le cas, il s'agirait d'une autre forme d'auto-apprentissage, davantage centrée sur l'accompagnement de l'apprenant.

5.2.2.2. Les communautés de pratiques

Les enseignants universitaires novices en phase de construction de compétences d'enseignement peuvent faire partie d'une communauté de pratiques.

Les tenants de la théorie des communautés de pratiques défendent l'idée que l'apprentissage est un acte collectif (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998, 2005). Une communauté de pratiques est définie comme un contexte dans lequel des possibilités sont données aux membres de cette communauté de développer des compétences (Wenger, 1998, p. 214). Pour qu'il y ait apprentissage au sein d'une communauté de pratiques, il faut que soient simultanément présentes les trois conditions suivantes : un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé.

Dans la conception de Wenger, l'engagement mutuel correspond à l'ensemble des « relations ordinaires qui relient les membres d'une communauté en une entité sociale » (Berry, 2008, p.29). Parmi ces interactions, quatre composantes sont repérables : les relations

mutuelles soutenues, qu'elles soient conflictuelles ou harmonieuses ; un jargon, des raccourcis dans la communication ; une histoire partagée qui reflète une certaine vision du monde ; l'absence d'introduction préalable dans les discussions, comme si les interactions étaient continues (Berry, 2008).

L'entreprise commune désigne l'ensemble des actions communes. Elles sont déterminées d'une part par ce que l'institution exige en termes d'objectifs et d'activités, et d'autre part par la réalité face à laquelle ces derniers s'accomplissent, c'est-à-dire ce que les individus font concrètement dans leurs activités quotidiennes (Berry, 2008).

Le répertoire partagé comprend : « des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique » (Wenger, 2005, p. 91).

5.2.2.3. Le mentorat informel

Les enseignants universitaires novices en phase de construction de compétences d'enseignement peuvent s'inscrire dans une relation mentorale informelle.

Le mentorat informel se distingue du mentorat formel sur un point essentiel : le choix du binôme. Dans le cas du mentorat informel, les deux individus constituant la dyade mentor/mentoré se sont mutuellement choisis, spontanément, sans l'aide d'intermédiaires comme un programme de formation, programme de mentorat, etc. Il faut donc comprendre les raisons qui poussent à cet engagement dans

la relation mentorale informelle.

D'une part, dans le cas du mentorat informel, un individu en sollicite un autre pour qu'il devienne son mentor sans passer par un intermédiaire. Le futur mentoré exprime des besoins de formation et d'apprentissage qu'il ne peut combler en sollicitant préalablement un tiers, soit parce qu'il estime que cette aide est inutile, soit parce qu'il ne le peut pas en l'absence de structures qui le lui permettraient. La spécificité du mentorat informel réside donc dans le fait que le futur mentoré sollicite un mentor sans passer par un quelconque intermédiaire (institution, etc.).

D'autre part, Dougherty *et al.* (2007) remarquent que plusieurs recherches indiquent qu'un individu s'engage plus volontiers dans une relation informelle comme mentor quand il a lui-même connu une expérience positive de mentorat en tant que mentoré.

5.3. Conclusion

Les sept modèles présentés dans ce chapitre définissent l'espace théorique dans le cadre duquel sera recherchée la réponse à la question de recherche. Désormais, il s'agira de scruter le terrain à travers le prisme de ces modèles, afin de donner sens et intelligibilité aux pratiques observées.

L'opérationnalisation de ces sept modèles a pour objectif de permettre de déterminer dans quelle mesure et comment chacun d'entre eux permet sur le terrain de rendre compte de la construction des compétences d'enseignement, au sens qui lui a été attribué au début de ce travail.

Chapitre 6 – Méthodologie

L'objectif de ce chapitre est d'établir la méthode qui permettra de questionner le terrain pour apporter des éléments de réponses empiriques à la question de recherche.

Cette thèse cherche à déterminer les pratiques qui ont permis aux enseignants universitaires novices en France de construire des compétences d'enseignement. Cette démarche implique de rechercher les modalités suivant lesquelles chacun des sept modèles définis au cours du chapitre précédent est appliqué dans la réalité d'un terrain empirique, mais également de déterminer comment ces modèles ont contribué à construire des compétences d'enseignement. À cette fin, des données de terrain seront collectées, afin de disposer d'un matériau dont l'analyse permettra de discerner les pratiques d'apprentissage ayant effectivement cours chez les universitaires novices. La collecte des données s'effectuera par enquête sous deux formes, questionnaire et entretiens.

Dans la première section, chaque modèle d'apprentissage est opérationnalisé, c'est-à-dire qu'il est exprimé en fonction de critères empiriquement vérifiables (dimensions, composantes, indicateurs). Dans la deuxième section, c'est le concept de construction des compétences qui est opérationnalisé. Dans la troisième section, l'enquête et son élaboration seront présentées et expliquées. La quatrième et dernière section présente les principes suivant lesquels les pratiques observées seront évalués, afin d'aboutir à des recommandations qui seront adressées aux administrateurs du système universitaire et aux praticiens de l'enseignement supérieur. L'évaluation des pratiques observées s'effectuera sur la base des

critères que suggèrent le cadre théorique, les attentes institutionnelles (responsables politiques et centres de pédagogie universitaires), et les besoins des enseignants-chercheurs novices eux-mêmes.

6.1. Opérationnalisation du cadre théorique

Cette première section présente la démarche d'opérationnalisation du cadre théorique, c'est-à-dire la déclinaison en dimensions, composantes et indicateurs des sept modèles et leur transformation en questions. Toutefois, seulement six séries de questions sont proposées dans le questionnaire car mentorat formel et mentorat informel ont été regroupés pour former la série « mentorat » pour des raisons d'ergonomie. Ce sont ces questions qui apparaîtront dans le questionnaire administré aux enseignants-chercheurs novices. Chaque encadré présent tout au long de ce chapitre est un passage extrait du questionnaire.

6.1.1. La formation d'adultes

La formation d'adultes peut renvoyer à trois cas de figure concrets : l'apprentissage par observation-imitation (apprentissage vicariant) ; l'apprentissage coopératif ; un cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs.

L'apprentissage par observation-imitation désigne l'expérience d'apprentissage indirecte faite par observation au cours de laquelle le sujet observe un autre sujet faire ce qu'il aspire à réaliser lui-même. Il nous semble que cette expérience peut s'acquérir de trois différentes manières. Tout d'abord, l'enseignant universitaire peut reproduire les

comportements d'enseignants qu'il avait appréciés au cours de sa propre scolarité étudiante. Il peut également relever des comportements en allant observer ses collègues enseignants, novices ou expérimentés, en situation réelle d'enseignement. En troisième lieu, des jeux de rôle avec mises en situation organisés dans le cadre de formations à l'enseignement peuvent également créer des situations favorables à l'apprentissage par imitation. Par exemple, prenons une formation dans laquelle le formateur décide de placer quatre ou cinq individus dans une situation d'enseignement problématique type : gérer un étudiant perturbateur en cours. Un participant est désigné pour incarner l'enseignant, un autre pour jouer le rôle de l'étudiant perturbateur et les deux ou trois derniers pour représenter les autres étudiants. Cette situation, même artificielle, peut donner l'opportunité aux participants « spectateurs » de repérer des comportements à imiter. L'apprentissage par observation-imitation rentre dans le cadre plus large de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003).

Dans les trois situations présentées ci-dessus, les enseignants novices identifient des pairs ou futurs pairs avec lesquels ils estiment partager des caractéristiques communes. Puis, ils les observent dans des situations d'enseignement similaires à celles qu'ils ont eux-mêmes à gérer, dans le but de se comparer.

1.1. La pratique que vous avez pu observer chez d'autres enseignants a-t-elle inspiré votre propre pratique d'enseignement ? (vos enseignants lorsque vous étiez étudiant ; vos collègues actuellement ; etc.)

Oui

Non

Branchement conditionnel :

- si « oui » à la question 1.1, alors question 1.2.
- si « non » à la question 1.1, alors question 1.3.

1.2. Quelle(s) pratique(s) que vous avez observée(s) a (ont) influencé la vôtre ? Cochez la (les) assertion(s) ci-dessous qui correspond (ent) à votre cas :

la pratique d'enseignants lorsque j'étais moi-même étudiant

la pratique de collègues qu'il m'arrive d'aller observer pendant leurs cours

autre : veuillez expliquer _____

L'apprentissage coopératif peut prendre place dans des situations qui mobilisent l'équipe pédagogique. Les enseignants y sont mobilisés autour d'un projet commun qui est la réussite de leurs étudiants à un examen donné ou un diplôme. Par exemple, dans la situation d'une co-animation d'un même enseignement, un lien d'interdépendance immédiat entre les objectifs des enseignants se crée.

1.3. Avez-vous appris à enseigner dans le supérieur en collaborant avec des collègues ?

- Oui. Veuillez donner un exemple (par exemple dans le cadre de la co-animation d'un enseignement, réalisation d'un projet pédagogique commun, etc.) : _____.
- Non

Le cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs renvoie à des formations à l'enseignement auxquelles le répondant aura potentiellement participé et au cours desquelles les interactions entre participants auront été sources de conflits socio-cognitifs pour lui.

1.4. Avez-vous suivi des formations à l'enseignement supérieur ou d'autres formations au cours desquelles il a été question d'enseignement ?

Oui. Veuillez décrire ces formations, comment elles se sont déroulées, et comment vous avez pu y observer des comportements d'enseignement (par exemple cours avec jeux de rôles avec mises en situation d'enseignement ; etc. :

Non

Branchement conditionnel :

- si « oui » à la question 1.4. alors question 1.5.
- si « non » à la question 1.4. alors question 1.6.

1.5. Cochez la case qui correspond à votre cas :

« Au cours de ces formations, mes représentations de l'enseignement ont été confortées et consolidées. »

« Mes représentations initiales de l'enseignement n'ont pas été affectées au cours de ces formations. »

« Au cours de ces formations, mes représentations de l'enseignement ont été mises en question. » Veuillez donner un exemple : _____

6.1.2. Les mentorats formel et informel

Du point de vue opérationnel, le mentorat est essentiellement caractérisé par trois dimensions : la relation, l'aide et les objectifs. La relation mentorale peut être formelle ou informelle. Dans tous les cas, la relation entre les deux individus est confidentielle, mais pour le cas du mentorat formel, elle est arrangée par un tiers. L'arrangement par le tiers intervient à l'étape d'initiation de la relation, puis lors de son suivi. De plus, la durée de la relation mentorale, formelle ou informelle, n'est pas déterminée avant son commencement. La relation mentorale est généralement longue et définie par le mentor et le mentoré en fonction des besoins de ce dernier. L'aide mentorale est de deux natures : instrumentale et psychosociale. Les objectifs du mentorat, formel ou informel sont *in fine* le développement professionnel et personnel.

2.1. Recourez-vous souvent à l'aide d'un-e même collègue plus expérimenté-e pour aborder tel ou tel aspect de votre métier d'enseignant ?

Oui

Non

Branchement conditionnel :

- si « oui » à la question 2.1, alors question 2.2.
- si « non » à la question 2.1. alors question 3.1.

2.2. Vous sollicitez ce/cette collègue lorsque : (cochez la ou les case(s) correspondant à votre situation et le cas échéant décrivez cette aide)

vous avez une question (ou un souci) technique en rapport avec votre enseignement.

votre activité d'enseignement affecte votre moral.

Dans tous les cas, veuillez décrire le contenu de cette aide : _____

2.3. Cette relation d'aide a été mise en place :

- de manière formalisée via un programme officiel, à l'aide d'un tiers
- de manière spontanée, à votre initiative, celle de votre mentor, ou les deux simultanément

Branchement conditionnel :

- si « de manière formalisée... » à la question 2.3. alors question 2.4.
- si « de manière spontanée... » à la question 2.3. alors question 2.5.

2.4. Quelle institution a mis en place ce programme de mentorat ?

- le département duquel vous dépendez
- le service de pédagogie universitaire de l'université
- un autre service de l'université
- autre. Veuillez préciser _____

2.5. Les échanges composant cette relation sont-ils confidentiels, c'est-à-dire demeurent-ils strictement entre vous et votre mentor ou bien font-ils l'objet de rapports, discussions auprès de tiers (institutions, collègues, etc.) ?

- Les échanges sont confidentiels
- Les échanges font l'objet de rapports, de discussions, etc. accessibles à des tiers. Dans ce cas veuillez expliciter et illustrer si possible : _____

2.6. La durée de cette relation d'aide a-t-elle été programmée avant son commencement ?

- Oui
- Non

2.7. Quels sont les objectifs que vous avez attribués à cette relation ?
(réponse ouverte)

6.1.3. Le tutorat

Les caractéristiques opérationnelles du tutorat sont une relation d'aide individuelle (question 3.1) exclusivement instrumentale (question 3.2), initiée par un tiers (institution, formateur, etc.) (question 3.3), d'une durée limitée (question 3.4) et dans laquelle la progression des apprentissages est programmée par ce tiers (question 3.5).

3.1. Avez-vous suivi un programme de tutorat dans le cadre duquel vous avez bénéficié de l'aide d'un tuteur / d'une tutrice ?

Oui

Non

Branchement conditionnel :

- si « oui » à la question 3.1, alors question 3.2.
- si « non » à la question 3.1, alors question 4.1.

3.2. Pouvez-vous décrire l'aide que le tuteur ou la tutrice vous a apporté ? Par exemple, quels ont été les thèmes abordés lors de vos échanges ? Les méthodes discutées ? Etc.

(Réponse ouverte)

3.3. Quelle institution a mis en place ce programme de tutorat ?

le service de pédagogie universitaire de l'université

le département duquel vous dépendez

un autre service de l'université : lequel ? _____

autre. Veuillez préciser _____

3.4. La durée du tutorat a-t-elle été programmée avant son commencement ?

Oui

Non

3.5. La progression des apprentissages a-t-elle été planifiée par l'institution qui a mis en place le programme de tutorat ?

Oui

Non

6.1.4. La consultation pédagogique

La consultation pédagogique est composée de trois critères opérationnels. La démarche par laquelle l'enseignant sollicite le conseiller pédagogique est volontaire (question 4.1.). Le conseiller fait partie d'une structure formelle d'aide ou de soutien à l'enseignement (question 4.2). La consultation pédagogique est ponctuelle (question 4.3).

Définition préalable : Le conseiller pédagogique est un spécialiste des questions relatives à la pédagogie de l'enseignement supérieur, qui, entre autres, prodigue conseils et astuces, en entretien ou à distance, à des enseignants universitaires qui en font la demande pour répondre à leurs problèmes individualisés. Le conseiller pédagogique n'est pas forcément lui-même un enseignant-chercheur.

4.1. Avez-vous déjà, depuis votre entrée en fonction, sollicité un conseiller pour une aide pédagogique dans le cadre de votre enseignement ?

Oui

Non

Branchement conditionnel :

- si « oui » à la question 4.1, alors question 4.2.
- si « non » à la question 4.1, alors question 5.1.

4.2. Pouvez-vous décrire l'aide que le conseiller ou la conseillère vous a apportée ? Par exemple, quels ont été les thèmes abordés lors vos échanges ? Les méthodes discutées ? Etc.

(Réponse ouverte)

4.3. De quel cadre institutionnel ce/cette conseiller-ère relève-t-il/elle ?

- le département duquel vous dépendez
- le service de pédagogie universitaire de l'université
- un autre service de l'université, une structure extérieure à l'université, autre (veuillez préciser) : _____

4.5. À quelle fréquence avez-vous sollicité ce/cette conseiller-ère ?

- Très souvent (en moyenne 1 fois par mois ou plus)
- Souvent (en moyenne 1 fois tous les deux mois)
- Occasionnellement (2 fois par an)
- Rarement (1 fois par an ou moins)

6.1.5. L'autodidaxie

L'autodidaxie implique un auto-apprentissage hors de tout cadre de formation hétérodirigé. L'auto-apprentissage est caractérisé par l'autonomie de l'apprenant face aux tâches d'identification de ses propres besoins d'apprentissage et de sélection des ressources pertinentes pour les combler. Autrement dit, l'autonomie est la capacité de l'apprenant à prendre en charge la responsabilité de son propre apprentissage (Holec, 1979). Il ne faut cependant pas exclure que l'apprenant autodidacte puisse solliciter ponctuellement une ou plusieurs personnes-ressources. Pour pouvoir être opérationnalisée,

l'autodidaxie doit être décomposée en deux dimensions : l'identification autonome des besoins d'apprentissage et la sélection autonome des ressources.

6.1.5.1. Dimension « auto-identification des besoins »

Avant de pouvoir identifier la nature de ses propres besoins, il est nécessaire de déterminer si le répondant perçoit lui-même ses besoins en matière de formation, s'il le fait à l'aide d'un tiers ou s'il ne les perçoit, *in fine*, pas du tout. Cependant, il s'agit là d'une question délicate à poser en ce qu'elle est chargée de désirabilité sociale¹². En effet, il semble peu probable de concevoir qu'un novice puisse affirmer ne pas avoir de besoins en matière de formation à l'enseignement, même si ce dernier le pense intimement. Pour désamorcer cet effet de désirabilité, il est nécessaire dans un premier temps de créer une situation mettant en scène un enseignant universitaire novice quelconque, puis de placer le répondant en situation d'observateur-évaluateur de cette situation, le rendant objectif dans son analyse, pour enfin le questionner dans un second temps sur sa propre réaction face à une telle situation. Cette opérationnalisation en deux questions successives est inspirée de François de Singly (2008) qui la propose dans son ouvrage méthodologique sur le questionnaire, en s'appuyant sur le problème de l'ordre des questions. De Singly reprend l'étude de Schuman, Kalton et Ludwig (1983) qui ont mis en évidence que l'inversion de deux questions modifie de façon significative la façon dont les individus vont y répondre. Dans leur étude, ils ont posé les

¹² La désirabilité sociale est le phénomène par lequel un individu tend à renvoyer une image de ses pratiques, croyances ou opinions conforme à ce qu'il pense être la norme sociale légitime, plutôt que ses pratiques, croyances ou opinions réelles. Ce phénomène induit donc un biais dans la mesure et nuit à l'objectivité des données.

deux questions suivantes :

1. « Pensez-vous que les États-Unis doivent accepter que les journalistes communistes originaires d'autres pays viennent ici et envoient chez eux des articles sur ce qu'ils ont vu ? »
2. « Pensez-vous qu'un pays communiste comme la Russie doit accepter les journalistes américains à venir là-bas et à envoyer aux États-Unis des papiers sur ce qu'ils ont vu ? »

Lorsque la question 1 est posée en premier, 44% des individus y répondent « oui ». Lorsque la question 2 est posée en premier, le nombre de « oui » à la question 1 passe à 70%.

Soit la situation hypothétique suivante :

Un maître de conférences novice en psychologie d'une université – appelons-le Marc – enseigne un cours magistral d'initiation à la méthodologie quantitative à une promotion d'environ 200 étudiants de Licence 3 de Psychologie. Marc constate qu'après deux cours, l'effectif a diminué de façon critique et que parmi les quelques étudiants restants, la plupart sont derrière un écran d'ordinateur, feignant de prendre des notes, ou en train de bavarder avec leurs voisins de rang. Marc constate que manifestement quelque chose ne va pas.

5.1. Selon vous, dans cette situation, sachant que Marc débute dans l'enseignement, laquelle des affirmations suivantes vous paraît être la plus probable :

- Marc ne remarquera pas qu'il s'agit d'un problème induisant des besoins de formation à l'enseignement.
- Marc identifiera seul ses besoins de formation pour remédier à la situation.
- Il n'est pas évident pour Marc d'identifier ses besoins, alors il se dirigera vers quelqu'un (collègues, conseillers, etc.) pour déterminer ses besoins en matière de formation à l'enseignement.

5.2. Imaginez maintenant qu'une situation identique ou similaire à celle de Marc se présente à vous (ou qu'elle ait réellement eu lieu).

Que faites-vous ?

- Je ne remarque pas l'existence d'un besoin de formation.
- J'identifie seul mes besoins.
- Je cherche de l'aide pour m'aider à identifier mes besoins.

Branchement conditionnel :

- si « je ne remarque pas... » à la question 5.2, alors question 6.1.
- si « j'identifie... » ou « je cherche... » à la question 5.2, alors question 5.3.

6.1.5.2. Dimension « auto-sélection des ressources »

Une fois l'existence d'un besoin de formation identifiée, deux cas de figure peuvent se présenter : soit l'apprenant agit en vue de pallier ce besoin, soit il n'agit pas.

Dans le premier cas, l'apprenant peut soit solliciter une personne-ressource pour l'aider à trouver et à sélectionner les ressources dont il a besoin, soit il peut les rechercher et les choisir lui-même.

Dans le second cas, la décision de l'apprenant de ne pas entreprendre l'action peut résulter d'un choix délibéré (par exemple, en considérant que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » et que l'expérience comblera les manques en temps voulus) ou d'un choix de circonstance (par exemple : « j'ai voulu combler mes manques mais n'ai pas eu l'opportunité de trouver des ressources »).

5.3. Généralement, lorsque vous avez identifié un besoin de formation ou d'apprentissage face à une difficulté rencontrée dans votre activité d'enseignement, vous décidez: (veuillez sélectionner la réponse qui correspond le mieux à votre situation)

d'agir en allant solliciter de l'aide (collègues, etc.) pour identifier les ressources dont vous avez besoin.

d'agir en cherchant vous-même les ressources dont vous avez besoin.

d'agir mais vous ne pouvez pas le faire car vous êtes dans l'incapacité de trouver les ressources dont vous avez besoin.

de ne pas agir, car vous considérez que c'est grâce à l'expérience que les problèmes se résoudront.

de ne pas agir, car vous pensez que ces défauts sont inhérents à votre personnalité, votre façon de faire, etc.

Branchement conditionnel :

- si « d'agir en... » à la question 5.3, alors question 5.4.
- si « d'agir mais vous ne pouvez pas le faire » ou « de ne pas agir... » à la question 5.3, alors question 6.1.

6.1.6. Les communautés de pratiques

Pour pouvoir affirmer qu'un enseignant fait partie d'une communauté de pratiques, il est nécessaire de relever sur le terrain trois dimensions constitutives : un engagement mutuel ; une entreprise commune ; un répertoire partagé.

6.1.6.1. Un engagement mutuel

L'engagement mutuel recouvre lui-même trois dimensions : les relations mutuelles soutenues, qu'elles soient conflictuelles ou

harmonieuses (question 6.1); une histoire partagée qui reflète une certaine vision du monde (question 6.2); l'absence d'introduction préalable dans les discussions, comme si les interactions étaient continues (question 6.3).

6.1. Vous arrive-t-il d'entretenir des relations professionnelles soutenues avec des collègues sur des questions d'enseignement (par exemple lors de réunions, ou de manière plus informelle, etc.) ?

- Oui et ces relations sont plutôt conflictuelles
- Oui et ces relations sont plutôt harmonieuses
- Non

Branchement conditionnel :

- si « oui et... » à la question 6.1, alors question 6.2.
- si « non » à la question 6.1, alors question 7.1.

6.2. Que partagez-vous avec ces collègues :

- Une « vision commune » du monde. Par exemple une conception du rôle de l'université ; ou une conception de l'apprentissage (efficacité de telle ou telle méthode par exemple) ; ou l'inscription dans un même paradigme de pensée ; etc.
- Je ne partage rien
- Autre

Quelle que soit votre réponse, pourriez-vous l'expliquer brièvement :

6.3. Lorsque vous rencontrez ces collègues, que se passe-t-il ?

- Il n'y a pas d'introduction préalable dans les discussions, comme si les conversations et les interactions avec eux/elles n'avaient jamais cessé
- Introduction préalable (salutations, etc.)
- Autre. Veuillez préciser : _____

6.1.6.2. Une entreprise commune

On peut distinguer différents niveaux d'action commune. L'entreprise commune peut désigner, au niveau le plus large, pour une discipline donnée, les directives nationales par exemple. Dans le cas plus restreint d'un département universitaire, l'entreprise commune désigne l'ensemble des activités de formation universitaire, c'est-à-dire la mise en place d'un dispositif cohérent de formation universitaire (réalisation des maquettes, mise en place et coordination des évaluations, etc.). Cette entreprise commune nécessite, conformément au cadre théorique de la communauté de pratiques, la rencontre régulière et fréquente de ses membres. Ce dernier élément est interrogé *infra* dans la question 6.7.

6.4. Êtes-vous engagé, avec ces collègues, dans un ou plusieurs projets communs liés à l'enseignement ?

Oui

Non

Branchement conditionnel :

- si « oui » à la question 6.4, alors question 6.5.
- si « non » à la question 6.4, alors question 7.1.

6.5. Quels sont ces projets (plusieurs réponses possibles) ?

Réalisation des maquettes

Mise en place et coordination des évaluations

Autre. Expliquer : _____

6.1.6.3. Un répertoire partagé

Le répertoire partagé désigne : « des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique » (Wenger, 2005, p. 91).

6.6. Qu'utilisez-vous en commun avec ces collègues ?

- un vocabulaire spécifique
- une culture commune (symboles, concepts, etc.)
- des outils spécifiques à votre communauté de travail (par exemple des logiciels spécialisés propres à votre domaine, etc.)
- des façons de faire, des procédures
- autre. Veuillez expliquer : _____

6.7. À quelle fréquence se produisent les échanges avec ces collègues ?

- Très souvent (en moyenne 1 fois par mois ou plus)
- Souvent (en moyenne 1 fois tous les deux mois)
- Occasionnellement (2 fois par an)
- Rarement (1 fois par an ou moins)

6.2. Opérationnalisation du concept de construction des compétences

L'objectif principal de notre enquête par questionnaire est de déterminer dans quelle mesure les pratiques des enseignants ont permis à ces derniers de construire des compétences d'enseignement.

Après avoir traité de l'opérationnalisation des sept modèles précédemment, cette deuxième section décrit l'opérationnalisation du concept de construction des compétences tel qu'il a été défini au chapitre conceptuel. L'objectif est de l'intégrer au questionnaire.

Cette section portant sur la construction des compétences est intégrée au questionnaire en avant-dernière position, à la suite des questions sur les pratiques d'apprentissage, c'est-à-dire après la dernière question portant sur les communautés de pratiques (question 6.7). En disposant cette section à la fin du questionnaire, les répondants pourront mettre leurs pratiques en perspective.

6.2.1. Dans quelle mesure les processus d'apprentissage permettent-ils de construire les compétences : approche par la mesure du sentiment d'efficacité personnelle

La construction des compétences a été définie dans cette thèse comme la mise en œuvre de pratiques d'apprentissage aboutissant à l'acquisition de cinq aptitudes : (1) identifier les problèmes à résoudre dans les situations-problèmes ; (2) identifier les ressources pertinentes à mettre en œuvre ; (3) sélectionner et combiner ces ressources ; (4) les transférer à la situation concrète ; (5) s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation. Ces aptitudes s'activent dans un ordre logique, et l'activation d'une aptitude est subordonnée à l'activation de celle qui la précède (par exemple, il faut identifier un problème avant de pouvoir identifier des ressources pertinentes en vue de le résoudre, et ainsi de suite). L'opérationnalisation du concept de construction des compétences devra prendre en compte ces cinq aptitudes ainsi que l'ordre logique et conditionnel dans lequel elles s'activent.

Dans le but de déterminer si les enseignants novices ont acquis les cinq aptitudes constitutives de la construction des compétences, une méthode évidente serait d'évaluer directement leur acquisition en administrant un test (par exemple de type psychométrique) aux répondants, de façon à mesurer objectivement le degré d'acquisition. Cependant de tels tests portant sur les cinq aptitudes telles que définies ici n'existent pas et en développer requerrait du temps. Une procédure alternative consiste alors à mesurer le sentiment d'auto-efficacité des répondants (Bandura, 2003). C'est notamment la procédure adoptée par Coulibaly et Karsenti (2013) qui, pour déterminer si des enseignants du secondaire avaient acquis les aptitudes à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC), ont mesuré leur sentiment d'efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2003, p.12). Plus le sentiment d'efficacité personnelle à réaliser une activité est fort, plus la probabilité que l'individu accomplisse cette activité avec succès est élevée (Bandura, 2006).

Pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle chez les individus, Bandura (2006) propose la méthode de l'échelle d'auto-efficacité¹³. Cette échelle permet aux individus d'évaluer eux-mêmes, par l'expression d'un degré de confiance, leur aptitude à réaliser des activités. D'un point de vue opérationnel, cette évaluation est auto-administrée. Elle peut être intégrée à un questionnaire dans lequel les

¹³ L'échelle de mesure du sentiment d'auto-efficacité s'inscrit pleinement dans la théorie socio-cognitive de Bandura (1977, 2003) dans laquelle le sentiment d'auto-efficacité est une variable centrale de la motivation humaine. Pour Bandura, la croyance d'un individu en ses capacités est fondatrice de ce qu'il appelle l'*agentivité* humaine, c'est-à-dire le contrôle qu'exerce l'individu sur ses propres actes. La perception d'auto-efficacité repose d'après Bandura sur quatre éléments : l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel.

répondants mesurent l'intensité de leur sentiment d'auto-efficacité à l'aide d'une échelle graduelle allant de 0 à 100 (0 correspondant à « je ne crois pas être capable de réaliser cette tâche », 50 correspondant à la modalité de réponse « je pense pouvoir être capable de réaliser cette tâche » et 100 à la réponse « je crois fortement être capable de réaliser cette tâche »). Cette échelle est représentée ci-dessous, accompagnée de son instruction.

Veillez évaluer votre degré de confiance en attribuant à chaque aptitude une note de 0 à 100 en vous référant à l'échelle ci-dessous.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Ne pense pas pouvoir réaliser la tâche			Pense pouvoir probablement réaliser la tâche				Pense avec certitude pouvoir réaliser la tâche			

6.2.2. Sentiment d'auto-efficacité et construction des compétences

Dans cette thèse, le sentiment d'auto-efficacité qui nous intéresse est celui qui porte sur la capacité des enseignants universitaires novices à maîtriser les cinq aptitudes qui constituent le processus de construction des compétences.

Dans notre questionnaire, la mesure du sentiment d'auto-efficacité portera sur deux moments de la carrière des enseignants novices : au moment de leur recrutement et au moment de la passation du questionnaire. Les répondants attribueront ainsi deux notes pour chaque aptitude. Le calcul de la différence des deux notes permettra de quantifier le gain ou la perte d'efficacité à maîtriser chacune des cinq aptitudes et donc, par extension, il sera possible d'inférer qu'il y a eu construction des compétences ou non.

Chacune des cinq aptitudes constitutives du concept de construction des compétences est opérationnalisée dans la sous-section qui suit pour être introduite dans le questionnaire.

6.2.3. Opérationnalisation des cinq aptitudes

L'échelle d'auto-efficacité se présente sous la forme d'un tableau à double entrée (exemple tableau 6.1 ci-dessous). L'échelle est accompagnée d'un texte introductif qui présente cette section du questionnaire et en précise les enjeux :

« Cette section du questionnaire a été conçue dans le but de nous aider à mieux comprendre comment les enseignants-chercheurs perçoivent leurs aptitudes. En vous aidant de l'échelle proposée ci-dessous, merci de bien vouloir indiquer le **degré de certitude avec lequel vous pensez maîtriser chacune de ces aptitudes**, au moment de votre recrutement **et** au moment où vous répondez à ce questionnaire. »

Tableau 6.1. Exemple d'évaluation du sentiment d'auto-efficacité des 5 aptitudes

	Note 0-100 (Recrutement)	Note 0-100 (Maintenant)
Aptitude 1		
Aptitude 2		
Aptitude 3		
Aptitude 4		
Aptitude 5		

C'est chacune de ces aptitudes ou *items* que les répondants pourront évaluer.

6.2.3.1. Identification des problèmes à résoudre dans la situation

La démarche d'identification du problème se fait en trois étapes. Tout d'abord, il faut que l'individu procède à l'identification d'un problème (item 1a), puis ensuite qu'il identifie les causes du problème (item 1b) et enfin il faut qu'il ait une idée préalable de la procédure/démarche à mettre en œuvre pour le résoudre (item 1c).

Tableau 6.2. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 1

	Score 0-100 (Recrutement)	Score 0-100 (Maintenant)
<p>(1a) Efficacité à identifier un problème dans une situation d'enseignement. Cela inclut par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer rapidement une anomalie dans la préparation, le déroulement ou l'évaluation d'un cours. - Rapprocher une situation-problème d'une autre situation-problème déjà rencontrée 		
<p>(1b) Efficacité à identifier les causes d'un problème</p>		
<p>(1c) Efficacité à identifier une démarche générale pour résoudre un problème. Cela inclut par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envisager plusieurs démarches à mettre en œuvre pour résoudre le problème - Définir ce que doivent être les caractéristiques d'une bonne solution - Sélectionner la meilleure démarche sur la base des critères 		

6.2.3.2. Identification des ressources pertinentes

Une fois le problème identifié par l'individu, il cherche à identifier l'ensemble des ressources possibles, avant de sélectionner celles dont

il aura effectivement besoin pour résoudre le problème (item 2).

Tableau 6.3. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 2

	Score 0-100 (Recrutement)	Score 0-100 (Maintenant)
<p>(2) Efficacité à identifier des ressources pertinentes pour résoudre un problème en enseignement. Cela inclut par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'investir dans la recherche de ressources - Trouver toutes les ressources utiles parmi l'ensemble des ressources possibles - Établir des critères de pertinence satisfaisants pour distinguer les bonnes des mauvaises ressources 		

6.2.3.3. Sélection et combinaison des ressources

Quand les ressources potentiellement utilisables pour résoudre le problème ont été identifiées, l'individu doit choisir les plus pertinentes ou bien la combinaison de ressources la plus pertinente au vu de la situation rencontrée (item 3).

Tableau 6.4. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 3

	Score 0-100 (Recrutement)	Score 0-100 (Maintenant)
<p>(3) Efficacité pour sélectionner et combiner les ressources pertinentes. Cela inclut par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Établir des critères de pertinence pour distinguer les ressources qui seront applicables aux problèmes - Utiliser plusieurs ressources simultanément pour résoudre un problème 		

6.2.3.4. Transfert à la situation concrète

Le transfert désigne l'aptitude de l'individu à appliquer correctement les ressources mobilisées et combinées à la situation concrète. En d'autres termes, c'est à cette étape de la séquence d'apprentissage que l'individu applique les ressources et combinaisons de ressources à la situation concrète (item 4).

Tableau 6.5. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 4

	Score 0-100 (Recrutement)	Score 0-100 (Maintenant)
(4) Efficacité pour appliquer les ressources correctement à la situation concrète qui pose problème.		

6.2.3.5. Succès dans la maîtrise de la situation

Il s'agit de vérifier ici que l'individu détient l'aptitude à vérifier qu'il a résolu le problème que la situation lui posait dans le respect des règles de l'art de la profession (éthiques, morales, administratives, etc.) (item 5).

Tableau 6.6. Évaluation du sentiment d'auto-efficacité de l'aptitude 5

	Score 0-100 (Recrutement)	Score 0-100 (Maintenant)
<p>(5) Efficacité à s'assurer d'avoir maîtrisé la situation-problème avec succès. Cela inclut par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposer d'indices qui permettent de juger si le problème est résolu ou pas - Connaître les règles de fonctionnement implicites de l'université - Connaître l'éthique du métier d'enseignant-chercheur - Résoudre un problème en respectant les règles implicites et l'éthique 		

6.2.4. Portée et limites du dispositif

Le score de gain ou de perte obtenu pour chaque *item* permettra *in fine* de lier sentiment d'auto-efficacité dans la construction des compétences et modèles d'apprentissage utilisés.

Ce dispositif de mesure du sentiment d'auto-efficacité des novices vis-à-vis de leurs aptitudes comporte cependant deux biais. D'une part, il est concevable qu'un répondant ne se souvienne plus avec exactitude de son sentiment d'auto-efficacité au moment de son recrutement, à plus forte raison si ce dernier a eu lieu des années auparavant. L'ampleur de ce biais est cependant limitée dans la mesure où, du fait de la définition du novice retenue (présentée *infra*), aucun des répondants n'a été recruté depuis plus de quatre ans et demi. D'autre part, il est possible que des facteurs autres que l'apprentissage aient pu faire évoluer le sentiment d'auto-efficacité du répondant (facteurs liés à la vie personnelle, etc.). L'approche utilisée ne permet pas de différencier les effets respectifs des différents facteurs possibles.

6.3. Méthodologie de l'enquête par questionnaire

Cette section détaille les quatre étapes de l'élaboration de l'enquête par questionnaire. D'abord, la conception du questionnaire sera présentée, ensuite la méthode de constitution de l'échantillon interrogé, puis les stratégies de passation du questionnaire, et enfin la stratégie d'analyse des résultats.

6.3.1. Conception et pré-test du questionnaire

Les questions présentées dans les sections précédentes, conçues pour relever la présence des cadres théoriques dans la réalité, ont été regroupées et structurées pour former le questionnaire final.

Avant sa diffusion à grande échelle, le questionnaire a été testé auprès d'une dizaine d'enseignants-chercheurs novices pour s'assurer que son contenu (textes de présentation, questions et modalités de réponse) est compréhensible et clair et qu'il ne comporte pas de lacunes majeures ou d'éléments inutiles. Dans ce but, nous avons tout d'abord pris contact avec dix enseignants-chercheurs novices pour leur proposer d'apporter leur regard critique chaque fois que cela leur semblait nécessaire. Dans leurs réponses écrites par retour de courriel ou réponses orales par téléphone, ces derniers ont formulé de précieux commentaires et suggestions qui nous ont permis de corriger les erreurs et incohérences présentes dans le contenu du questionnaire et dans sa structure. Enfin, cette phase pilote a également permis de vérifier et ajuster la stratégie d'analyse des données.

6.3.2. Constitution d'un échantillon

La conception de l'échantillon comporte deux étapes : l'identification des caractéristiques de la population-mère et, en fonction de ces dernières, l'élaboration d'une méthode de construction.

6.3.2.1. Caractéristiques de la population-mère

Les maîtres de conférences novices constituent la population-mère. Au cours de la période récente (de 2011 à 2014), le nombre total de nouveaux maîtres de conférences recrutés chaque année s'est établi en moyenne à 1348 individus (tableau 6.7 ci-après).

Tableau 6.7 Nombre de postes de maître de conférences ouverts et pourvus en 2011, 2012, 2013 et 2014

ANNEE	2011¹⁴	2012¹⁵	2013¹⁶	2014¹⁷
Postes ouverts au recrutement normal	1554	1558	1340	1157
Postes de MCF pourvus	1484	1488	1294	1129
Total de postes de MCF pourvus	5395			

Or, d'après la littérature, les enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement (primaire, secondaire, post-secondaire ou supérieur) sont généralement considérés comme novices lorsqu'ils ont moins de trois ans d'expérience (Barrett *et al.*, 2002 ; King Rice, 2010). King Rice (2010) met en évidence que la progression de l'efficacité des enseignants est plus importante pendant les premières années d'exercice que dans la suite de leur carrière. De plus, les enseignants dont l'expérience est supérieure à 20 années sont plus efficaces que les enseignants sans aucune expérience, mais ils ne sont pas beaucoup

¹⁴ Source : Campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités. Session 2011. Bilan de la session « synchronisée » et éléments synthétiques des sessions synchronisées et au fil de l'eau : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/74/8/bilan_recrutement_2011_etude_version_de_f_211748.pdf

¹⁵ Source : Campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités. Session 2012. Bilan de la session « synchronisée » et éléments synthétiques des sessions synchronisées et au fil de l'eau : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/78/1/Bilan_recrutement_2012_277781.pdf

¹⁶ Source : Campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités. Session 2013. Bilan de la session « synchronisée » et éléments synthétiques des sessions synchronisées et au fil de l'eau : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/00/6/bilrec13_327006.pdf

¹⁷ Source : Campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités. Session 2014. Bilan de la session « synchronisée » et éléments synthétiques des sessions synchronisées et au fil de l'eau : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/13/5/bilan_recrutement_2014_v2_405135.pdf

plus efficaces que ceux qui ont 5 années d'expérience (Ladd, 2008 : citée par King Rice, 2010). La littérature traitant spécifiquement des enseignants du supérieur n'a pas atteint de consensus quant à la définition d'un enseignant novice. Certains auteurs prennent en compte des enseignants universitaires novices dont l'expérience va au-delà de trois années : Stes *et al.* (2011) ont pris en compte, dans leur étude sur l'impact de la formation pédagogique d'universitaires novices, les sept premières années de pratique. Les sept années correspondent à la condition d'expérience fixée par l'université d'Anvers pour accepter les enseignants au sein de cette formation, qui est l'objet spécifique de leur recherche (Stes *et al.*, 2012). Il est donc possible de considérer que l'enseignant est encore novice s'il n'a pas plus de quatre années d'activité, même si certains peuvent l'être encore après. Nous retiendrons donc ici que les enseignants sont novices lorsqu'ils sont dans leurs quatre premières années d'activité. L'enquête de terrain porte donc sur les novices recrutés pendant les quatre années de 2011 à 2014. L'enquête par questionnaire a été effectuée entre novembre 2015 et janvier 2016. Le nombre d'années d'expérience des personnes interrogées s'établit donc comme suit (tableau 6.8).

Tableau 6.8. Population cible de l'enquête au regard du nombre d'années d'expérience

MAITRES DE CONFERENCES RECRUTES EN	ANNEES D'EXPERIENCE
2011	Environ ¹⁸ 4,5 années : 2011-2012 ; 2012-2013 ; 2013-2014 ; 2014-2015 ; 09/2015-02/2016
2012	Environ 3,5 années : 2012-2013 ; 2013-2014 ; 2014-2015 ; 09/2015-02/2016
2013	Environ 2,5 années : 2013-2014 ; 2014-2015 ; 09/2015-02/2016
2014	Environ 1,5 année : 2014-2015 ; 09/2015-02/2016

La population cible peut être caractérisée suivant trois critères : la répartition selon les grandes disciplines (droit, lettres, sciences et santé) (tableau 6.9), la répartition hommes/femmes des nouvelles recrues (tableau 6.10 et 6.11) et l'âge au moment du recrutement (tableau 6.12).

La répartition en grandes disciplines (droit, lettres, sciences et santé), la répartition hommes/femmes au moment du recrutement et l'âge au moment du recrutement sont les trois critères retenus car ils semblent comporter un potentiel de discrimination des pratiques. Il est facilement concevable que la discipline de l'enseignant novice constitue un déterminant de la construction des compétences d'enseignement. Quant au genre, il est concevable que les rôles sociaux différents tenus par les hommes et les femmes, dans la vie extra-professionnelle en particulier, impliquent des disponibilités et temporalités différentes qui

¹⁸ La durée exacte varie étant donné notamment que le recrutement a pu intervenir à tout moment pendant l'année de référence du fait de la procédure de recrutement au fil de l'eau.

peuvent influencer les stratégies de construction des compétences. Par exemple, le choix entre autodidaxie et participation à des formations peut dépendre de la disponibilité que laissent les engagements familiaux. Enfin, l'âge au moment du recrutement peut influencer les stratégies d'apprentissage des individus.

Deux autres critères pourraient également être pertinents, mais ils n'ont pas été retenus ici : la répartition géographique par académie de la population-mère, et l'origine professionnelle des nouvelles recrues. La répartition géographique des nouvelles recrues est une caractéristique peu fiable si on ne prend pas en compte la mobilité des recrutés au cours des trois années observées. Or il n'existe pas de données systématiques permettant de tenir compte de cette mobilité. L'origine professionnelle des nouvelles recrues n'a pas été retenue non plus car la prise en compte des combinaisons d'expériences passées des individus (ATER, monitorat de l'enseignement supérieur, post-doctorat, enseignant du secondaire, etc.), qui peuvent être très nombreuses, aurait causé une catégorisation trop complexe pour que les conclusions de l'analyse des données soient pertinentes (risque d'effectifs trop peu nombreux par sous-catégories).

Tableau 6.9. Répartition par grandes disciplines des nouveaux maîtres de conférences en 2011, 2012, 2013 et 2014

Discipline	Effectif 2011 ¹⁹	%	Effectif 2012 ²⁰	%	Effectif 2013 ²¹	%	Effectif 2014 ²²	%	Total
Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	231	15,6%	271	18,2%	239	18,5%	220	19,5%	961
Lettres et sciences humaines	505	34%	502	33,7%	502	38,8%	445	39,4%	1954
Sciences et techniques	709	47,8%	671	45,1%	529	40,9%	427	37,8%	2336
Médecine, pharmacie, et odontologie	39	2,6%	44	3%	24	1,9%	37	3,3%	144
Total	1484	100%	1488	100%	1294	100%	1129	100%	5395

¹⁹ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2011 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/41/2/orig2011_241412.pdf

²⁰ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2012 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/05/3/orig2012_302053.pdf

²¹ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2013 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/31/4/orig2013_343314.PDF

²² Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2014 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/09/8/Origine2014_FINAL2_395098.pdf

Tableau 6.10. Répartition Hommes/Femmes chez les nouvelles recrues MCF en 2011 et 2012

		NOUVELLE RECRUES 2011/2012 ²³			NOUVELLES RECRUES 2012/2013 ²⁴		
		H	F	Total	H	F	Total
SCIENCES JURIDIQUES, POLITIQUES, ECONOMIQUES ET DE GESTION	N	109	122	231	141	130	271
	%	47,2%	52,8%	100%	52%	48%	100%
LETTRES ET SCIENCES HUMAINES	N	205	300	505	201	301	502
	%	40,6%	59,4%	100%	40%	60%	100%
SCIENCES ET TECHNIQUES	N	502	207	709	463	208	671
	%	70,8%	29,2%	100%	69%	31%	100%
MEDECINE, PHARMACIE, ET ODONTOLOGIE	N	9	30	39	20	24	44
	%	23,1%	76,9%	100%	45,5%	54,5%	100%
TOTAL	N	825	659	1484	825	663	1488
	%	55,6%	44,4%	100%	55,4%	44,6%	100%

²³ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2011 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/41/2/orig2011_241412.pdf

²⁴ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2012 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/05/3/orig2012_302053.pdf

Tableau 6.11. Répartition Hommes/Femmes chez les nouvelles recrues MCF en 2013 et 2014

		NOUVELLES RECRUES 2013/2014 ²⁵			NOUVELLES RECRUES 2013/2014 ²⁶		
		H	F	Total	H	F	Total
SCIENCES JURIDIQUES, POLITIQUES, ECONOMIQUES ET DE GESTION	N	118	121	239	107	113	220
	%	49,4%	50,6%	100%	48,6%	51,4%	100%
LETTRES ET SCIENCES HUMAINES	N	194	308	502	208	237	445
	%	38,6%	61,4%	100%	53,3%	46,7%	100%
SCIENCES ET TECHNIQUES	N	381	148	529	307	120	427
	%	72%	28%	100%	71,9%	28,1%	100%
MEDECINE, PHARMACIE, ET ODONTOLOGIE	N	12	12	24	17	20	37
	%	50%	50%	100%	45,9%	54,1%	100%
TOTAL	N	705	589	1294	639	490	1129
	%	54,5%	45,5%	100%	56,6%	43,4%	100%

²⁵ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2013 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/31/4/orig2013_343314.PDF

²⁶ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2014 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/09/8/Origine2014_FINAL2_395098.pdf

Tableau 6.12. Moyenne d'âges des nouvelles recrues MCF au moment du recrutement (années 2011, 2012, 2013 et 2014)

	NOUVELLES RECRUES MCF			
	2011/2012 ²⁷	2012/2013 ²⁸	2013/2014 ²⁹	2014/2015 ³⁰
SCIENCES JURIDIQUES, POLITIQUES, ECONOMIQUES ET DE GESTION	32 ans, 7 mois	32 ans, 6 mois	33 ans, 3 mois	33 ans, 7 mois
LETTRES ET SCIENCES HUMAINES	36 ans	36 ans, 3 mois	35 ans, 11 mois	36 ans
SCIENCES ET TECHNIQUES	31 ans, 4 mois	31 ans, 7 mois	31 ans, 7 mois	31 ans, 9 mois
PHARMACIE	32 ans, 2 mois	33 ans, 7 mois	32 ans	32 ans, 9 mois
TOTAL	33 ans, 1 mois	33 ans, 5 mois	33 ans, 7 mois	33 ans, 10 mois

6.3.2.2. Construction de l'échantillon

La méthode d'échantillonnage dite « méthode des quotas » (de Singly, 2008, p.43) sera appliquée ici. Cette méthode d'échantillonnage repose sur la stratégie qui consiste à garder dans l'échantillon les proportions de la structure initiale de la population de référence. Pour obtenir un

²⁷ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2011 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/41/2/orig2011_241412.pdf

²⁸ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2012 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/05/3/orig2012_302053.pdf

²⁹ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2013 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/31/4/orig2013_343314.PDF

³⁰ Source : Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2014 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/09/8/Origine2014_FINAL2_395098.pdf

échantillon représentatif de la population totale, sa construction respectera, pour les trois caractéristiques retenues précédemment (la discipline, le genre et l'âge), la structure de la population de référence.

Le nombre minimum de réponses à recueillir auprès des enseignants universitaires novices permettant de reproduire la structure de la population de référence est de 359 réponses³¹.

6.3.3. Administration du questionnaire : cibler et contacter les novices

Le questionnaire est auto-administré. Il est accessible sur Internet à une adresse URL communiquée aux personnes interrogées par courrier électronique, outil de communication privilégié à l'université. Une

³¹ La méthode de référence pour le calcul de la taille d'un échantillon représentatif a été établie par Cochran (Cochran, W. G. 1963. *Sampling Techniques*, 2nd Ed., New York: John Wiley and Sons, Inc.). Suivant cette méthode, la taille n d'échantillon pour une population-mère d'effectif N est donnée par :

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}} \text{ avec } n_0 = \frac{Z^2 \times p \times (1 - p)}{e^2}$$

Où :

Z est le niveau de confiance de l'estimation, soit $Z = 1,96$ pour un intervalle de confiance de 95% ;

p est la proportion de la population-mère qui vérifie la propriété étudiée. Lorsque p est inconnue, on utilise $p = 0,5$.

e est la marge d'erreur, soit 0,05 au seuil de 5%.

En retenant les valeurs de $Z = 1,96$, $p = 0,5$ et $e = 0,05$, on calcule que $n_0 = 384,16$. En tenant compte de la population-mère (maîtres de conférences nouvellement recrutés) dont l'effectif s'établit à 5395 pour l'ensemble des trois années de 2011 à 2014 (tableau 6.3), la taille de l'échantillon doit s'élever à 359 personnes. Si le taux de réponse est de 10%, c'est donc à 3590 personnes qu'il faut faire parvenir le questionnaire. Cependant, étant donné que l'effectif de la population-mère est de 5395 et que l'effectif minimum nécessaire est de 3590, il n'y a pas grande différence entre les deux effectifs en termes de manipulation pratique, et il est donc préférable de faire parvenir le questionnaire à toute la population-mère, ce qui permettra de diminuer le risque de non réponse et ainsi d'améliorer la qualité de l'estimation et les possibilités de généralisation des conclusions.

invitation à répondre au questionnaire sera envoyée aux individus qui constituent la population-mère.

Pour parvenir à obtenir les adresses de courrier électronique des enseignants novices, plusieurs méthodes sont envisagées. Premièrement, sachant qu'en France le système de recrutement des universitaires fonctionnaires est centralisé par le service informatique « Galaxie » géré par le ministère de l'enseignement supérieur, nous solliciterons les responsables de ce service dans le but de savoir si le recueil de ces données est possible. En cas d'échec de la première méthode, une deuxième approche consistera à solliciter dans chaque université le service des ressources humaines en charge des enseignants pour leur poser la même question. Enfin, dans le cas où les tentatives de collecte des adresses de courriel des enseignants novices échoueraient, une troisième méthode consisterait à solliciter les enseignants de manière indirecte, soit via des associations et réseaux sociaux qui rassemblent en leur sein des enseignants novices (par exemple l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire section France, etc.), soit en prenant contact avec les directeurs des laboratoires de recherche des universités en France.

6.3.4. Stratégie d'analyse des résultats du questionnaire

Le premier point ci-après s'attache à décrire les fonctions que remplissent les différentes questions du questionnaire. Le deuxième point décrit les formes de questions utilisées dans le questionnaire. Enfin, le troisième point traite de l'organisation de l'analyse des données.

6.3.4.1. Les différentes fonctions des questions

Le questionnaire comporte quatre catégories de questions, dont chacune remplit une fonction spécifique : des questions centrales dont les réponses constituent le cœur des données ; des questions de vérification/recoupement qui permettent de s'assurer de la véracité des réponses collectées ; des questions contrôles qui permettent de s'assurer que seuls les individus ciblés par l'enquête répondront au questionnaire ; des questions de mise en posture favorable qui, placées avant certaines questions centrales sujettes à des biais de désirabilité sociale, conditionnent les répondants à y répondre plus objectivement.

La première catégorie de questions est abordée en détail dans les premières sections de ce chapitre. Aussi, nous n'y revenons pas ici.

Le recoupement concerne essentiellement la question 8.1 qui demande aux répondants d'établir un classement général des modèles utilisés. Il vise à s'assurer de la véracité et de la cohérence des réponses fournies en posant, ailleurs dans le questionnaire, une question formulée différemment mais de laquelle on attend une réponse similaire. Le recoupement concerne spécifiquement les questions portant sur la perception qu'ont les répondants de l'impact des modèles présentés sur la construction de leurs compétences d'enseignement. Les réponses aux questions de la forme « ce cadre a-t-il contribué à la construction de votre compétence ? » seront croisées avec celles de la question récapitulative 8.1. La vérification de la cohérence se fera sur la base de la correspondance entre les réponses à ces six questions et les réponses à la question 8.1. Par exemple, si un répondant indique « je n'utilise pas ce modèle » pour l'autodidaxie à la question 8.1, mais qu'il indique précédemment à la question 5.4 qu'il s'agit d'un modèle

qui a contribué à la construction de sa compétence, nous noterons la présence d'une incohérence. L'incohérence peut être volontaire ou involontaire. Elle dénote soit une intention du répondant de renvoyer une certaine image de lui-même, soit un manque de clarté sur ses propres pratiques. Dans les deux cas, les réponses incohérentes seront analysées cas par cas, corrigées s'il n'y a pas d'ambiguïté, et écartées si la correction n'est pas possible.

Les questions de contrôle ont pour fonction de repérer dès le début du questionnaire les éventuels répondants « inopportuns », c'est-à-dire qui ne sont pas des universitaires novices, pour être en mesure au moment du dépouillement de les évincer de la base de données. Les deux questions de contrôle portent sur des procédures liées au recrutement des maîtres de conférences en France (« Veuillez indiquer l'article utilisé lors de votre procédure de recrutement. » et « Quelle était votre situation avant votre recrutement ? »).

Enfin, les questions de mise en posture favorable ont pour fonction de placer le répondant dans une posture mentale lui permettant de répondre plus objectivement à la question centrale qui suit. Les réponses aux questions de mise en posture favorable ne feront pas l'objet d'une analyse. Seule la question 5.1³² est concernée par la mise en posture favorable.

³² 5.1. Selon vous, dans cette situation, sachant que Marc débute dans l'enseignement, laquelle des affirmations suivantes vous paraît être la plus probable :

- Marc ne remarquera pas qu'il s'agit d'un problème induisant des besoins de formation à l'enseignement.
- Marc identifiera seul ses besoins de formation pour remédier à la situation.
- Il n'est pas évident pour Marc d'identifier ses besoins, alors il se dirigera vers quelqu'un (collègues, conseillers, etc.) pour déterminer ses besoins en matière de formation à l'enseignement.

6.3.4.2. Les différentes formes de questions et leur traitement

Les questions, quelle que soit leur fonction, peuvent prendre trois formes : elles peuvent être fermées (*i.e.* toutes les modalités de réponses sont prédéfinies), semi-ouvertes (*i.e.* les modalités de réponses sont prédéfinies à l'exception d'une ou de plusieurs modalités qui permettent au répondant de proposer une réponse alternative libre) ou encore ouvertes (*i.e.* aucune modalité de réponse n'est prédéfinie, le répondant s'exprime librement).

Les questions fermées appellent des réponses prédéfinies et limitées : soit la modalité de réponse est sélectionnée, soit elle ne l'est pas. Les réponses aux questions fermées sont traitées dans un premier temps par dénombrement (par exemple : tant de personnes ont répondu telle modalité) et seront représentées dans des tableaux de contingence (ou tableaux croisés). Ces tableaux servent de base pour appliquer les traitements (pourcentages, mode, médiane) et tests statistiques (test d'indépendance du χ^2 afin de détecter d'éventuels phénomènes d'association) appropriés. Ces dénombrements seront opérés pour l'ensemble de l'échantillon, mais aussi par catégorie de discipline, de genre et d'âge. En outre, le traitement de la question 8.1 (« classez les différentes méthodes que vous utilisez ») permettra de relever lesquels des modèles proposés sont systématiquement combinés.

Les questions ouvertes et semi-ouvertes peuvent appeler des réponses textuelles. Il y a dans le questionnaire quatre questions ouvertes et vingt-trois questions semi-ouvertes. Parmi les questions semi-ouvertes, la modalité de réponse « autre » a pour objectif de permettre aux répondants d'apporter une réponse qui n'aurait pas été proposée parmi les autres modalités de réponse. Les modalités de réponse comportant

la mention « justifier » ont pour objectif de permettre aux répondants de justifier leur choix en leurs propres termes. Enfin, les quatre questions ouvertes du questionnaire (2.7 ; 3.2 ; 8.2bis ; 8.3) permettent aux répondants d'élaborer leur réponse sans contraintes de modalités prédéfinies, et donc avec plus de précision que dans le cadre d'une question fermée.

Le traitement des réponses aux questions ouvertes et aux modalités de réponses ouvertes des questions semi-ouvertes se fera par analyse de contenu. L'analyse de contenu s'entend ici suivant la définition de Bardin (2007) comme :

« un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 2007, p.47).

Bardin (2007) distingue six techniques d'analyse du contenu :

- analyse catégorielle : méthode qui consiste à découper les données en unités d'analyse en déterminant une méthode de comptage pour repérer les répétitions thématiques. Les catégories permettent la classification de ce que le chercheur pense être les éléments constitutifs du message (Bardin, 2007).
- analyse de l'énonciation : méthode qui s'intéresse spécifiquement aux structures et aux éléments formels du discours. L'analyse de l'énonciation utilise quatre outils : l'analyse lexicale (repérage et commentaire des champs lexicaux, étude des connotations et explicitation des sens implicites, prise

en compte de la valeur du registre de langue, explication de l'étymologie ou du sens d'un mot, classification et analyse des modalisateurs) ; l'analyse syntaxique du discours qui fait porter l'étude du discours sur ses structures formelles grammaticales ; l'analyse logique qui s'intéresse à l'agencement formel du discours ; l'analyse des éléments formels atypiques qui s'intéresse aux omissions, aux failles logiques, aux silences, aux rires, aux lapsus, etc.

- analyse de l'expression : technique qui suppose « qu'il existe une correspondance entre le type de discours et les caractéristiques du locuteur ou de son environnement » (Bardin, 2007, p.255). L'analyse de l'expression est utilisée dans la recherche de l'authenticité de documents, en psychologie clinique et en déchiffrement de discours politiques.
- analyse propositionnelle du discours : technique qui vise à « identifier l'univers de références des acteurs sociaux » (Bardin, 2007, p.244) en s'intéressant à la signification des énoncés desdits acteurs.
- analyse des relations : méthode qui consiste à analyser les relations entre les différents éléments présents dans le discours en mettant en exergue notamment les cooccurrences. « L'analyse de cooccurrences semble utile pour mettre à jour des structures de personnalités, des préoccupations latentes individuelles ou collectives, des stéréotypes, des représentations sociales, des idéologies » (Bardin, 2007, p.273).
- analyse de l'évaluation : méthode qui permet de mesurer « les attitudes du locuteur à l'égard d'objets au sujet desquels il

s'exprime » (Bardin, 2007, p.208). Cette méthode est surtout employée dans le secteur de la communication de masse (Bardin, 2007).

Dans l'analyse des données pour les questions ouvertes et semi-ouvertes, il y aura tout d'abord repérage et comptage des répétitions thématiques pour l'ensemble des réponses à une même question. La méthode d'analyse de contenu appropriée à cet objectif est l'analyse catégorielle. En outre, l'analyse de ces réponses permettra d'examiner d'autres aspects, comme les idées dominantes présentes dans le texte, les omissions, les incohérences dans le discours, les représentations sous-jacentes des individus, leurs préoccupations latentes, les idéologies, les attitudes et positionnements.

6.3.4.3. Organisation de l'analyse des résultats

Le traitement des données issues du questionnaire se fait en deux étapes : l'étape préliminaire de vérification et l'étape centrale de l'analyse. Dans l'étape préliminaire, nous passons en revue l'ensemble des réponses en les vérifiant, dès que cela s'avère nécessaire, avec les questions de recoupement. L'objectif de cette étape préalable à l'analyse est de déceler les réponses incohérentes pour les évincer de la base de données. Une fois ce préalable effectué, nous pouvons procéder à l'analyse des réponses aux questions centrales.

L'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire est organisée en cinq parties, dont chacune correspond à l'un des aspects de la question de recherche :

1. Quelles pratiques d'apprentissage et de formation sont utilisées

- (par ordre de fréquence) ?
2. Selon quelles modalités ces pratiques sont-elles utilisées ?
 3. Quels individus (âge ; genre ; discipline) utilisent quel(s) modèle(s) ?
 4. Y a-t-il des pratiques qui selon l'enquête se retrouvent combinées ?
 5. Comment les enseignants novices évaluent-ils leur sentiment d'auto-efficacité vis-à-vis des aptitudes constitutives du processus de construction des compétences ? Et quelle efficacité pour quels modèles ?

Dans la première partie de l'analyse, il s'agira de repérer les modèles qui sont utilisés et avec quelle fréquence ils le sont.

Dans la deuxième partie, une analyse détaillée des modalités d'utilisation des modèles sera faite. Cette analyse des modalités repose sur les réponses aux questions détaillant l'utilisation de chaque modèle (par exemple questions 4.2 et 4.3 pour la consultation pédagogique). L'objectif est ici de déterminer avec précision la manière dont les enseignants novices ont dit avoir utilisé chacun des modèles proposés lorsqu'ils les ont effectivement employés.

Dans la troisième partie, une analyse de la répartition des différents modèles dans l'échantillon est effectuée selon les trois caractéristiques principales des individus de l'échantillon : le genre, la discipline et l'âge. La méthode employée ici est l'analyse classificatoire. Cette méthode consiste à décomposer l'ensemble des répondants en quelques catégories homogènes, de façon à dégager des profils types à partir desquels on peut opérer des comparaisons et étudier les différences.

Dans la quatrième partie, il s'agira de déterminer les combinaisons de

modèles qui ressortent des réponses au questionnaire.

Enfin, la cinquième partie de l'analyse du questionnaire sera consacrée à la construction des compétences. Il s'agira, en s'appuyant sur l'analyse des scores d'auto-efficacité, de déterminer si les cinq aptitudes constitutives du concept de construction des compétences ont été acquises par les répondants. Deux analyses seront faites. Dans la première analyse, les moyennes de chaque aptitude seront déterminées. Puis, le calcul de la différence entre les scores au moment du recrutement et ceux au moment de la passation du questionnaire permettra de voir s'il y a eu un gain d'efficacité ou non. Dans la seconde analyse, ces scores seront mis en relation avec le ou les modèles principaux employés par l'individu pour voir quels modèles sont liés à quel degré d'efficacité.

6.4. Évaluation des pratiques d'apprentissage

L'évaluation est comprise ici dans le sens général d'une analyse objective des pratiques relevées selon des critères pertinents. La finalité de l'évaluation est, dans le cadre de cette thèse, de fournir un moyen de formuler des recommandations aux acteurs de la formation pédagogique des universitaires.

L'évaluation des pratiques d'apprentissage des universitaires novices peut s'effectuer de plusieurs manières, dont trois nous paraissent ici plus particulièrement intéressantes.

Tout d'abord, une évaluation du point de vue des administrateurs du système universitaire peut être effectuée. En d'autres termes, les pratiques observées correspondent-elles aux attentes du ministère de

l'enseignement supérieur, des agences d'évaluation, des présidents d'université (conférence des présidents d'université), des conseils qui gouvernent les universités, et de tout autre organisme chargé d'administrer l'université en France.

Puis, une évaluation par rapport aux attentes des institutions chargées de la formation à l'enseignement (les structures universitaires de pédagogie) est également envisageable.

Enfin, l'évaluation peut être conçue par rapport aux attentes et besoins des étudiants. Cependant, de ces trois approches, nous excluons celle basée sur les attentes des étudiants³³.

Une fois le questionnaire principal administré, deux séries d'entretiens seront menées auprès des administrateurs du système universitaire et des structures de pédagogie universitaire. L'objectif est d'enrichir l'évaluation des pratiques par les réactions de ces acteurs aux résultats de l'enquête par questionnaire. Les entretiens seront de nature semi-directive.

La première série d'entretiens sera menée auprès d'administrateurs du système universitaire. L'objectif est de les confronter aux pratiques mentionnées par les enseignants-chercheurs novices en matière de formation à l'enseignement. La seconde série d'entretiens sera menée auprès de responsables de centres de pédagogie universitaire déjà en

³³ L'approche de l'évaluation par les étudiants nécessiterait la mise en place d'un dispositif complexe et lourd, incompatible avec les contraintes de moyens et de temps imposées dans le cadre de la réalisation d'une thèse. Un tel dispositif impliquerait – une fois identifié le novice acceptant d'être évalué par ses étudiants et l'autorisation d'enquête obtenue de son université – d'administrer à ces étudiants un questionnaire et d'en analyser les résultats. Mais, étant donné que l'objectif est d'obtenir des conclusions généralisables, l'opération devrait être répétée pour un nombre significatif de novices.

place. L'idée ici est d'évaluer comment la réalité des pratiques est appréhendée par ces derniers. La conception des entretiens s'appuiera sur les résultats de l'enquête par questionnaire. Les acteurs interrogés par entretien donneront leur appréciation, leurs commentaires et analyses de la réalité que les novices décrivent dans leurs réponses au questionnaire.

6.4.1. Entretiens auprès d'administrateurs du système universitaire

L'objectif en sera de confronter les conceptions et attentes des administrateurs à l'égard de la formation des universitaires novices aux pratiques mises en évidence par les réponses au questionnaire, en vue d'établir les divers points de concordance et de dissonance entre ces conceptions et attentes d'une part, et pratiques réelles de formation d'autre part. La structure générale du guide d'entretien est décrite dans le tableau 6.13 ci-après.

Tableau 6.13. Guide d'entretien – Administrateurs

THEMES	SOUS-THEMES
Évaluation des pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Points saillants et remarquables des résultats de l'enquête par questionnaire ; - Y a-t-il des projets ou initiatives en cours de préparation au niveau des pouvoirs publics dans le domaine de la construction des compétences chez les universitaires novices ? Si oui, comment ces projets s'articulent-ils avec les conclusions de l'enquête par questionnaire (sont-ils convergents ou bien y a-t-il des points de divergence) ?
Tirer les conséquences des conclusions de l'enquête par questionnaire : mesures à prendre pour améliorer les pratiques de construction des compétences	<p>Concernant notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prise en charge des novices par les universités ; - les structures de formations à l'enseignement ; - la place de l'enseignement dans l'université.

6.4.2. Entretiens avec des responsables de centres de pédagogie universitaire

Des entretiens semi-directifs avec des responsables de centres de pédagogie universitaire ou services responsables de la formation pédagogique des enseignants novices dans les universités seront menés. L'objectif en sera de comparer les conceptions et attentes de ces structures en matière de formation des universitaires novices aux pratiques mises en évidence par le questionnaire. La structure générale du guide d'entretien sera légèrement différente de celle utilisée pour les administrateurs (tableau 6.14).

Tableau 6.14. Guide d'entretien – Centres de pédagogie universitaire

THEMES	SOUS-THEMES
Évaluation des pratiques	- Points saillants et remarquables des résultats de l'enquête par questionnaire.
Mesures à prendre pour améliorer les pratiques de construction des compétences	Concernant notamment : - la prise en charge des novices par les universités ; - les structures de formations à l'enseignement ; - la place de l'enseignement dans l'université.

Chapitre 7 – Enquête de terrain : présentation, résultats, discussion, implications et portée

L'objectif de ce chapitre est de confronter les représentations théoriques de la construction des compétences d'enseignement établies au chapitre 5 aux réalités du terrain. L'enquête de terrain a été menée suivant les lignes méthodologiques établies au chapitre 6. Il s'agit à présent de présenter les résultats de l'enquête et de montrer en quoi ces résultats nous permettent d'éclairer la question de recherche.

Ce chapitre est organisé en trois grandes sections. La première traitera de l'enquête par questionnaire menée auprès des universitaires novices eux-mêmes. Nous y présenterons les conditions dans lesquelles les données ont été colligées avant d'en analyser les résultats. Dans la deuxième section, l'évaluation des pratiques sera effectuée au travers de l'enquête complémentaire par entretiens. Ces derniers ont été menés auprès de différents acteurs de l'enseignement supérieur. L'ordre de traitement des deux enquêtes - questionnaire puis entretiens - est délibéré puisque, rappelons-le, les entretiens sont menés sur la base des résultats obtenus à l'issue de l'enquête par questionnaire. Enfin, dans la troisième section, les résultats seront discutés à la lumière de la littérature, puis seront présentées la portée et les implications de ces résultats pour les politiques publiques de formation des universitaires novices à l'enseignement, mais aussi pour les pratiques de construction des compétences d'enseignement des universitaires novices en France.

7.1. L'enquête par questionnaire

Cette section présente les résultats de l'enquête par questionnaire et en propose une analyse.

L'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire est organisée en cinq parties. La première différencie les modèles en fonction de leur fréquence d'utilisation. La deuxième partie analyse les modalités suivant lesquelles les différents modèles sont utilisés. Ensuite, une analyse de la répartition des modèles dans l'échantillon permettra de déterminer, selon les deux caractéristiques déterminantes des individus de l'échantillon (sexe et discipline), qui a utilisé quel modèle théorique. Puis l'analyse des combinaisons de modèles permettra de déterminer lesquels sont le plus souvent conjointement utilisés. Enfin, l'analyse des scores d'auto-efficacité pour les cinq aptitudes constitutives de la compétence permettra de déterminer l'efficacité de chacun des modèles dans la construction des compétences d'enseignement des novices.

Préalablement, nous présentons la procédure de collecte des données qui a été effectivement possible ainsi que la procédure de préparation de la base de données pour l'analyse, c'est-à-dire l'éviction des réponses non exploitables et le redressement de l'échantillon.

7.1.1. Constitution de la base de données : collecte et préparation des données

7.1.1.1. Collecte des données

L'obtention d'une base de données contenant les adresses de courriel de l'ensemble des universitaires novices en France s'est avérée être une mission complexe car les institutions universitaires et le ministère de l'Enseignement supérieur ne communiquent pas cette information. Nos sollicitations de ces institutions n'ont pas reçu de réponse. Aussi, face à cet écueil, nous avons dû approcher les répondants par une autre voie. Cette approche alternative a consisté à diffuser l'enquête par le biais d'intermédiaires : l'AIPU France (section française de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire), ainsi que des groupes thématiques « enseignement supérieur » ou « pédagogie universitaire » constitués sur des réseaux sociaux (LinkedIn, Facebook et Twitter). Ces instances intermédiaires rassemblent des personnes ressources susceptibles de relayer le questionnaire aux enseignants-chercheurs novices (par exemple, l'AIPU France est en contact avec des responsables de centres de pédagogie universitaire).

Il nous semble que la diffusion indirecte de l'enquête en ligne a permis de renforcer la crédibilité de l'enquête aux yeux des universitaires novices potentiels répondants et *de facto* d'encourager ces derniers à répondre au questionnaire. Cependant, le mode de diffusion indirecte ne permet pas d'opérer un contrôle précis des caractéristiques des répondants et, de fait, introduit un biais. Dans ces conditions et l'enquête étant anonyme, le ciblage des enseignants novices a nécessité l'intégration de deux questions de contrôle dans la section introductive du questionnaire (encadré ci-après). Il s'agit de questions

à choix multiples portant sur la procédure de recrutement des maîtres de conférences dont les propositions de réponse contiennent une bonne réponse et plusieurs leurres. La fonction des questions de contrôle est d'aider à repérer de potentiels « mauvais » répondants. On peut s'attendre en effet à ce que des personnes extérieures au groupe cible ne sachent pas répondre correctement à de telles questions.

Veillez indiquer l'article utilisé lors de votre procédure de recrutement ?

26-1-1

26-1-2

26-1-3

26-1-4

36-1-1

36-1-2

36-1-3

36-1-4

46-1

46-2

46-3

Je ne sais pas

Quelle était votre situation avant votre recrutement ?

inscrit-e sur le registre national d'aptitude aux fonctions d'enseignant-chercheur

inscrit-e sur une liste de qualification aux fonctions de maître de conférences

les deux

Une réponse erronée à ces deux questions n'empêche pas les répondants de poursuivre le questionnaire. En effet, il est envisageable que certains répondants – notamment les plus anciens – ne se souviennent plus avec précision de la procédure de leur recrutement. Ces deux questions ne permettent donc pas d'écartier systématiquement l'ensemble des « mauvais » répondants. Elles permettent simplement d'identifier les répondants dont les réponses doivent être scrutées avec une attention particulière.

Trois sollicitations par courriel ont été envoyées aux intermédiaires : un envoi initial et deux relances. En raison du nombre insuffisant de réponses à l'issue de la première relance, la seconde a été complétée par la sollicitation de 114 directeurs de laboratoire dans huit universités françaises choisies au hasard par nous-même. 34 directeurs ont répondu favorablement par retour de courriel et ont diffusé l'enquête aux maîtres de conférences novices de leur laboratoire. Cette démarche supplémentaire a permis de combler le manque de réponses.

L'enquête par questionnaire était accessible sur la plateforme Internet *SurveyMonkey* de Novembre 2015 à Février 2016. Elle a permis de collecter un total de 383 réponses. La vérification de la base de données brutes nous a amenés à évincer 7 répondants parmi lesquels 3 n'ont fourni aucune réponse et 4 ont avoué dans la section commentaire ne pas faire partie de la population-cible de l'enquête (ces 4 répondants ont tous précisé avoir été recrutés au cours de l'année universitaire 2015-2016). Il apparaît que la question de contrôle portant sur la procédure de recrutement a posé problème puisque plus de 80% des répondants ont répondu ne pas connaître l'article qui a été utilisé lors de leur recrutement³⁴. La seconde question de contrôle

³⁴ Un tel pourcentage est, en effet, étonnamment élevé.

compte 11,33% de « mauvaises » réponses. 14 de ces répondants avaient aussi fourni une réponse fautive à la première question de contrôle et auraient donc pu être éliminés. Cependant, après soigneuse vérification de l'ensemble de ces mauvaises réponses, il n'est apparu aucune autre anomalie permettant d'évincer ces individus de la base de données. L'échantillon exploitable se compose donc de 376 réponses.

7.1.1.2. Redressement

La méthode des quotas employée dans cette thèse requiert que la structure de l'échantillon servant à l'analyse soit identique à celle de la population-mère selon des caractéristiques jugées pertinentes par le chercheur. Dans notre cas, nous avons retenu au chapitre méthodologique trois caractéristiques: l'âge, la discipline et le genre des répondants. Or, après comparaison de ces trois caractéristiques entre l'échantillon et la population-mère (tableau 7.1 ci-après), nous avons observé des écarts importants pour la discipline et le genre.

Tableau 7.1. Structure de la population-mère versus structure de l'échantillon

Caractéristiques	Proportion dans la population-mère	Proportion dans l'échantillon
Grande discipline		
Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	17,81 %	10,37 %
Lettres et sciences humaines	36,22 %	53,72 %
Sciences et techniques	43,30 %	33,51 %
Médecine, pharmacie et odontologie	2,67 %	2,39 %
Genre		
Hommes	55,50 %	43,09 %
Femmes	44,50 %	56,91 %
Âge		
Moyenne d'âge	33,2 ans	33,5 ans

Du point de vue de la discipline, il y a dans l'échantillon :

- surreprésentation du groupe des Lettres et sciences humaines ;
- sous-représentation des groupes :
 - Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion ;
 - Sciences et techniques.

Le groupe Médecine, pharmacie et odontologie est représenté de façon à peu près équivalente dans l'échantillon et la population-mère.

Du point de vue du genre, il y a surreprésentation des femmes dans l'échantillon.

En revanche, il apparaît que les écarts d'âge sont négligeables : l'âge moyen des répondants correspond à l'âge moyen de la population-mère

Les écarts constatés pour le genre et la discipline ne permettent donc

pas de considérer l'échantillon brut comme représentatif de la population-mère du point de vue de ces deux caractéristiques.

Pour corriger ces écarts, il est nécessaire de procéder à un *redressement* de l'échantillon pour ces deux caractéristiques. Il existe plusieurs techniques de redressement d'échantillon, dont les plus répandues sont le redressement par suppression et le redressement par pondération. Le redressement par suppression consiste à supprimer des individus parmi les catégories surreprésentées de l'échantillon. Cette méthode est rapide mais elle fait décroître la richesse des informations collectées puisque des réponses sont éliminées de la base de données. La méthode par pondération permet quant à elle, par attribution de coefficient à chaque répondant, de garantir que la structure de l'échantillon soit identique à celle de la population-mère. Pour conserver la richesse des données collectées, nous avons appliqué la méthode par pondération pour redresser notre échantillon. L'opération a été effectuée à l'aide du logiciel XLStat.

Le redressement concerne huit cas de figure : deux caractéristiques qui sont le sexe, constitué de deux modalités, et la grande discipline, constituée de quatre modalités (tableau 7.2 ci-après).

Tableau 7.2. Pondération des huit combinaisons

Sexe	Grande discipline	Coefficient de pondération (« Rapport des poids »)
femme	Lettres et sciences humaines	0,57
homme	Lettres et sciences humaines	0,87
femme	Sciences et techniques	0,99
femme	Médecine, pharmacie et odontologie	1,05
femme	Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	1,39
homme	Sciences et techniques	1,52
homme	Médecine, pharmacie et odontologie	1,62
homme	Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	2,14

À chaque individu de l'échantillon est attribué le coefficient de pondération de la catégorie du tableau 7.2 à laquelle appartient l'individu. Ces pondérations sont prises en compte dans tous les calculs qui suivent. Autrement dit, chaque réponse associée à un individu de l'échantillon est pondérée dans les calculs par le coefficient attribué à cet individu.

7.1.2. Analyse de la fréquence d'utilisation des modèles

Il s'agit ici de déterminer la fréquence d'utilisation de chaque modèle et de les classer. Cette analyse se fera en deux temps complémentaires. Dans un premier temps, les questions portant sur l'utilisation de chaque modèle seront traitées en vue de mesurer leur fréquence d'utilisation. Ce traitement donnera lieu à un classement récapitulatif. Dans un second temps, les réponses à la question 8.1 seront traitées. Cette question demandait aux répondants de récapituler les modèles qu'ils utilisent en les classant par ordre d'importance dans leur pratique. Enfin, les deux séries de résultats seront comparées.

Les sept modèles d'apprentissage proposés dans le questionnaire comprennent le mentorat formel et le mentorat informel (regroupés dans la même section pour des raisons d'ergonomie), la formation d'adultes (composée de l'apprentissage par observation-imitation, de l'apprentissage coopératif et d'un cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs), le tutorat, la consultation pédagogique, l'autodidaxie et la communauté de pratiques. En décomposant la formation d'adultes, il y a en tout neuf modèles.

7.1.2.1. Apprentissage par observation-imitation

Tout d'abord, il ressort que 85,69% des maîtres de conférences novices ont eu recours à l'observation des pratiques d'enseignement d'autres enseignants (apprentissage par observation-imitation) pour inspirer leurs propres pratiques (tableau 7.3).

Tableau 7.3. Apprentissage par observation-imitation

Question 1.1. La pratique que vous avez pu observer chez d'autres enseignants a-t-elle inspiré votre propre pratique d'enseignement ?	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population-mère</i>	Fréquence (%)
Non	54	53,82	772,234	14,31%
Oui	322	322,18	4622,766	85,69%
Non réponse	0	0	0	0%
Total	376	376	5395	100%

7.1.2.2. Apprentissage par collaboration

39,25% des enseignants novices déclarent avoir appris à enseigner en collaborant avec des collègues enseignants (tableau 7.4).

Tableau 7.4. Apprentissage par collaboration

Question 1.3. Avez-vous appris à enseigner dans le supérieur en collaborant avec des collègues ?	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population-mère</i>	Fréquence (%)
Non Réponse	11	11,468	164,307	3,05%
Non	204	216,952	3112,943	57,70%
Oui	161	147,58	2117,750	39,25%
Total	376	376	5395	100%

7.1.2.3. Cadre hétéroformatif

43,92% des répondants déclarent avoir assisté à des formations à

l'enseignement (tableau 7.5 ci-dessous).

Tableau 7.5. Cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs

Question 1.4. Avez-vous suivi des formations à l'enseignement ?	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population-mère</i>	Fréquence (%)
Non	183	191,228	2743,815	50,86%
Oui	172	165,154	2369,703	43,92%
Non-réponse	21	19,618	281,482	5,22%
Total	376	376	5395	100%

Bien que 43,92% des novices aient déclaré avoir suivi une ou plusieurs formations à l'enseignement, seulement 8,25% pensent que ces dernières ont provoqué chez eux une remise en question de leur représentation de l'enseignement. Ce sont donc ces 8,25% qui comptent parmi les enseignants qui ont eu recours à un cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs (tableau 7.6 ci-dessous).

Tableau 7.6. Cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs- détails modalité « oui »

Question 1.5. Cochez la réponse qui correspond à votre cas :	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population-mère</i>	Fréquence (%)
« Au cours de ces formations, mes représentations de l'enseignement ont été confortées et consolidées. »	77	74,662	1071,281	19,93%
« Au cours de ces formations, mes représentations de l'enseignement ont été mises en question. »	37	30,911	443,526	8,25%
« Mes représentations initiales de l'enseignement n'ont pas été affectées au cours de ces formations. »	54	55,106	790,690	14,71%
Non réponse	4	4,475	64,205	2,71%
Total	172	165,154	2369,703	43,92%

7.1.2.4. Mentorat formel et mentorat informel

38,32% des répondants ont dit avoir eu recours à des collègues plus expérimentés pour aborder divers aspects de leur métier d'enseignant (tableau 7.7).

Tableau 7.7. Mentorats formel et informel

Question 2.1. Recourez-vous souvent à l'aide d'un-e même collègue plus expérimenté-e pour aborder tel ou tel aspect de votre métier d'enseignant ?	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population-mère</i>	Fréquence (%)
Non	195	197,524	2834,155	52,53%
Oui	146	144,075	2067,252	38,32%
Non-réponse	35	34,401	493,593	9,15%
Total	376	376	5395	100%

Parmi les 38,32% de novices ayant eu recours à l'aide de collègues

plus expérimentés, il est nécessaire de trier les réponses en fonction des caractéristiques permettant de distinguer les cas de mentorat formel et de mentorat informel. Ainsi, le mentorat informel concerne les répondants ayant déclaré entretenir une relation confidentielle, mise en place spontanément et dont la durée n'a pas été prédéterminée. Le mentorat formel concerne les répondants qui ont déclaré entretenir une relation confidentielle, mise en place par un tiers et dont la durée n'a pas été prédéterminée. L'application de ces trois filtres a permis d'obtenir les résultats suivants (tableau 7.8) :

Tableau 7.8. Mentorats formel et informel

	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population- mère</i>	Fréquence (%)
Mentorat informel	93	92,534	1322,80	24,52%
Mentorat formel	4	5,527	78,75	1,46%
Total	97	98,061	1401,55	25,98%

Parmi les 38,32% de répondants qui ont déclaré recourir à l'aide de collègues plus expérimentés (tableau 7.7), seulement 25,98% sont classés dans un mentorat (tableau 7.8), donc 12,34% ne peuvent être classés ni dans mentorat formel ni dans mentorat informel.

7.1.2.5. Tutorat

Les deux conditions nécessaires au repérage du tutorat chez les répondants sont d'une part le recours à un tuteur et d'autre part la programmation de la durée de la relation tutorale avant que celle-ci ne commence. Le croisement de ces deux conditions nous amène à

constater qu'il y a eu recours au tutorat dans 4,14% des cas.

Tableau 7.9. Cas de tutorat

Cas de tutorat	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population-mère</i>	Fréquence (%)
Tutorat	21	15,566	223,353	4,14%
Non-recours au tutorat	355	360,434	5171,647	95,86%
Total	376	376	5395	100%

7.1.2.6. Consultation pédagogique

La consultation pédagogique a été sollicitée par 10,08% des novices. Ce résultat repose strictement sur les réponses à la question 4.1 (tableau 7.10 ci-dessous).

Tableau 7.10. Consultation pédagogique

Question 4.1. Avez-vous déjà, depuis votre entrée en fonction, sollicité un conseiller pour une aide pédagogique dans le cadre de votre enseignement ?	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population-mère</i>	Fréquence (%)
Non	282	283,354	4065,863	75,36%
Oui	41	37,901	543,850	10,08%
Non-réponse	53	54,745	785,286	14,56%
Total	376	376	5395	100%

7.1.2.7. Autodidaxie

L'autodidaxie est une méthode utilisée chez 71,47% des enseignants novices. Rappelons que pour identifier l'autodidaxie, les deux conditions suivantes doivent être réunies : identification autonome d'un besoin de formation et identification autonome des ressources pour combler ce besoin.

Tableau 7.11. Cas d'autodidaxie

Cas d'autodidaxie	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population- mère</i>	Fréquence (%)
Autodidaxie	281	268,727	3856,007	71,47%
Non-recours à l'autodidaxie	95	107,273	1538,993	28,53%
Total	376	376	5395	100%

7.1.2.8. Communauté de pratiques

Trois conditions sont requises pour pouvoir affirmer qu'il y a inscription dans une communauté de pratiques : les novices doivent déclarer entretenir des relations soutenues avec des collègues ; ils doivent déclarer qu'il n'y a pas d'introduction préalable lors des rencontres ; ils doivent être impliqués dans des projets communs liés à l'enseignement. 18,08% des répondants ont rempli ces trois conditions et font donc partie d'une communauté de pratiques au sens où nous l'avons défini.

Tableau 7.12. Cas de communauté de pratiques

Cas de communauté de pratiques	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population-mère</i>	Fréquence (%)
Communauté de pratiques	71	67,981	975,504	18,08%
Non-recours à la communauté de pratiques	305	308,019	4419,496	81,92%
Total	376	376	5395	100%

7.1.2.9. Classement des modèles

Le rassemblement des données issues des différents modèles permet d'établir le classement suivant (tableau 7.13) :

Tableau 7.13. Utilisation des modèles d'apprentissage utilisés par les novices classés par ordre décroissant

Modèles	% de novices déclarant l'avoir utilisé
Apprentissage par observation-imitation	85,69%
Autodidaxie	71,47%
Apprentissage par collaboration	39,40%
Mentorat informel	24,52%
Communauté de pratiques	18,08%
Consultation pédagogique	10,08%
Cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs	8,25%
Tutorat	4,14%
Mentorat formel	1,46%

En vue de vérifier ce classement (tableau 7.13), il est pertinent de le comparer aux classements issus de la question 8.1 qui proposait aux répondants de classer eux-mêmes les modèles par ordre d'importance. Le tableau 7.14 ci-après présente la proportion de répondants qui ont attribué tel rang de classement à tel modèle. Par exemple, 27,85% des enseignants novices ont attribué au modèle « observation-imitation » le rang 1 dans leur classement, 2,29% d'entre eux ont attribué le rang 6 au modèle « tutorat », etc.

Tableau 7.14. Classement des modèles par fréquence d'utilisation (en % de l'échantillon redressé) – Réponses à la question 8.1³⁵

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	27,85%	11,09%	1,17%	5,39%	1,53%	2,56%	4,9%	21,39%
2	11,29%	12,53%	7,31%	6,32%	2,44%	5,15%	9,44%	15,9%
3	8,76%	12,14%	8,55%	8,8%	2,81%	3,61%	9,4%	8,7%
4	10,49%	9,95%	5,78%	6,29%	1,83%	6,01%	9,34%	6,8%
5	4,61%	6,03%	6,72%	3,02%	2,8%	6,42%	4,81%	4,58%
6	3,45%	1,52%	6,26%	3,97%	2,29%	2,34%	4,68%	4,42%
7	0,84%	1,67%	2,28%	3,03%	3,07%	1,01%	0,53%	3%
8	0,26%	0%	2,25%	0,4%	1,41%	2,39%	0,66%	0,4%
je n'utilise pas cette méthode	15,37%	28%	42,62%	45,71%	64,75%	53,45%	39,16%	17,73%
Non réponse	17,07%	17,07%	17,07%	17,07%	17,07%	17,07%	17,07%	17,07%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

³⁵ Question 8.1. Auxquelles des méthodes présentées au cours de ce questionnaire pensez-vous avoir eu recours ? Classez celle(s) que vous utilisez - et uniquement celle(s)-ci - par ordre d'importance en leur attribuant un rang (1 pour la méthode la plus importante, 8 pour la moins importante). Pour toutes les méthodes que vous n'utilisez pas, veuillez sélectionner la modalité "je n'utilise pas cette méthode".

Divers classements peuvent être dressés en s'appuyant sur les réponses à la question 8.1. Il nous paraît pertinent d'en faire trois. Le premier classement présente les modèles de rang 1 (première ligne du tableau 7.14 ci-dessus). Ensuite, considérant que le choix des répondants de placer un modèle en première ou deuxième position de leur classement est important, le deuxième classement présente les pourcentages cumulés des premières et deuxièmes places pour chaque modèle (tableau 7.15). Enfin, le troisième classement est effectué sur la base des réponses « je n'utilise pas ce modèle » (noté « JNPCM » par la suite) qui permettent d'obtenir un classement inverse des modèles les moins utilisés (tableau. 7.16).

Tableau 7.15. Pourcentages cumulés premières et deuxièmes places

Modèles	% cumulés 1^{er} et 2^{ème} rangs
Apprentissage par observation-imitation	39,14%
Autodidaxie	37,29%
Apprentissage par collaboration	23,62%
Communauté de pratiques	14,34%
Mentorat	11,71%
Cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs	8,48%
Consultation pédagogique	7,71%
Tutorat	3,97%

Tableau 7.16. Pourcentage de réponses à la modalité « Je n'utilise pas ce classement »

Modèles	% de JNPCM
Tutorat	64,75%
Consultation pédagogique	53,45%
Mentorat	45,71%
Cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs	42,62%
Communauté de pratiques	39,16%
Apprentissage par collaboration	28,00%
Autodidaxie	17,73%
Apprentissage par observation-imitation	15,37%

Il apparaît que les quatre classements (tableau 7.17 ci-dessous) décrivent des tendances similaires. On peut observer dans ce tableau récapitulatif que les modèles les plus souvent sollicités par les enseignants novices sont systématiquement l'apprentissage par observation-imitation, puis l'autodidaxie, suivie de l'apprentissage par collaboration. Les cinq autres modèles ont sensiblement le même classement. Le tutorat est le modèle le moins utilisé.

Tableau 7.17. Comparatif des classements

Modèles	Rang			
	Traitement individuel	1 ^{er} selon les novices	1 ^{er} + 2 ^{ème} selon les novices	JNPCM
Apprentissage par observation-imitation	1	1	1	1
Autodidaxie	2	2	2	2
Apprentissage par collaboration	3	3	3	3
Communauté de pratiques	5	5	4	4
Mentorat	4	4	5	6
Cadre hétéroformatif avec interactions et conflits socio-cognitifs	7	8	6	5
Consultation pédagogique	6	6	7	7
Tutorat	8	7	8	8

D'après l'analyse de l'utilisation globale des modèles, il apparaît que les novices ont tendance à apprendre leur métier d'enseignant universitaire au travers de situations ou de dispositifs dont la vocation n'est pas de les former, mais qui peuvent néanmoins exercer un effet en ce sens (modèles dont les modalités de formation sont faiblement structurées comme l'autodidaxie, l'apprentissage par observation-imitation, l'apprentissage par collaboration) plutôt qu'au travers de dispositifs mis en place avec l'intention de les former à leurs activités

d'enseignement (modèles dont les modalités sont fortement structurées comme le cadre hétéroformatif avec conflits socio-cognitifs, le tutorat, le mentorat formel et la consultation pédagogique).

Ces résultats rejoignent ceux de la littérature, qui mettent en évidence que l'apprentissage du métier d'enseignant universitaire s'effectue majoritairement de manière informelle, « sur le tas » ou encore « tout simplement en enseignant ». Knight, Tait & Yorke (2006) ont mené une recherche qui compare les différentes manières par lesquelles les universitaires apprennent leur métier d'enseignant au Royaume-Uni. Après avoir identifié huit façons d'apprendre en enseignement supérieur, les auteurs relèvent des tendances proches de celles de notre enquête : les universitaires apprennent principalement le métier via des modalités de formation non-formelles (tableau 7.18).

Tableau 7.18. Manière d'apprendre à enseigner en enseignement supérieur selon Knight, Tait & Yorke (2006)

Manières d'apprendre à enseigner ³⁶	Points alloués (sur 20) ³⁷
1. Tout simplement en enseignant dans l'enseignement supérieur	6,11
2. Expérience en tant qu'étudiant dans l'enseignement supérieur	3,31
3. Ateliers et conférences	2,59
4. Discussions avec des collègues du département	2,57
5. Enseignement formel ayant reçu une récompense	2,4
6. Lectures portant sur l'enseignement et l'apprentissage	2,23
7. Aide d'un mentor	1,94
8. Apprentissage en ligne, sur Internet	0,81

³⁶ [Traduction libre du texte original] 1. *Simply doing the job of teaching in higher education*; 2. *The experience of having been taught in higher education*; 3. *Workshops and conferences*; 4. *Conversations with colleagues in the subject department*; 5. *Formal award-bearing course*; 6. *Reading about teaching and learning*; 7. *Guidance from a mentor*; 8. *Online learning*

³⁷ Les auteurs ont demandé aux répondants de répartir 20 points sur les huit manières d'apprendre en fonction de leur importance sur l'apprentissage du métier.

Ces premiers résultats ne confirment cependant pas tout à fait une partie de la littérature qui affirme que l'apprentissage du métier d'enseignant universitaire s'effectue seul. Nos résultats permettent de constater que le recours à autrui n'est pas une pratique marginale chez les novices : l'apprentissage par collaboration est bien représenté dans le groupe de tête des modèles les plus utilisés. En outre, l'autodidaxie, qui arrive en deuxième position du classement, n'exclut pas le recours à des personnes-ressources.

7.1.3. Analyse des modalités d'utilisation des modèles

L'objectif de cette section est de présenter une analyse détaillée des modalités d'utilisation des modèles en identifiant la manière dont les enseignants novices ont dit avoir utilisé chacun des modèles proposés lorsqu'ils les ont effectivement employés. Cette analyse repose sur les réponses aux questions qui demandaient aux novices des précisions quant à l'utilisation de chaque modèle.

7.1.3.1. Apprentissage par observation-imitation

Dans le questionnaire, trois spécifications possibles ont été proposées aux répondants ayant déclaré utiliser l'apprentissage par observation-imitation :

- La pratique de mes professeurs lorsque j'étais moi-même étudiant ;
- La pratique de collègues qu'il m'arrive d'aller observer pendant leur cours ;
- Autre (modalité de réponse ouverte).

Le tableau 7.19 montre la fréquence de chacune de ces modalités dans les réponses obtenues.

Tableau 7.19. Observation des pratiques d'autres enseignants (Fréquences exprimées en pourcentage de l'effectif de l'échantillon redressé)

Modalités	Fréquence (%)
La pratique de mes professeurs lorsque j'étais moi-même étudiant	73,18%
La pratique de collègues qu'il m'arrive d'aller observer pendant leurs cours	29,74%
La pratique de mes professeurs lorsque j'étais moi-même étudiant ET La pratique de collègues qu'il m'arrive d'aller observer pendant leurs cours	22,03%
Autre	20,27%
Non réponse	12,51%

On peut observer dans le tableau 7.19 ci-dessus que 73,18% des répondants déclarent que l'observation de la pratique de leurs professeurs quand ils étaient eux-mêmes étudiants a contribué à la construction de leurs compétences d'enseignement. D'autre part, 29,74% des répondants ont déclaré que l'observation de leurs collègues enseignants pendant leurs cours a contribué à la construction de leurs compétences. On peut aussi signaler que 22,03% des novices ont déclaré avoir eu recours aux deux types d'observation. Le format du questionnaire n'a pas permis de collecter davantage d'informations qui auraient permis de préciser les conditions exactes dans lesquelles ces deux modalités ont été mises en place. Par exemple, au sujet des pratiques de collègues observés lors des cours, il serait pertinent lors de recherches ultérieures d'identifier les critères de sélection des collègues, les raisons qui ont motivé ces choix, et les modalités précises d'observation desdits collègues en situation.

En outre, 20,27% des répondants se sont exprimés via la modalité de réponse ouverte *autre* (tableau 7.20 ci-dessous).

Tableau 7.20. Observation des pratiques d'autres enseignants : réponses modalité « autres » à la question 1.2

1.2. Quelle(s) pratique(s) que vous avez observée(s) a(ont) influencé la vôtre ? Cochez la (les) assertion(s) ci-dessous qui correspond(ent) à votre cas :

- Autre. Veuillez expliquer.

La pratique de collègues lorsque j'en discute avec eux (mais je ne vais pas assister à leurs cours)

Les conférenciers

La pratique de collègues, d'après des échanges sur le sujet.

Les pratiques décrites sur les pages de cours que l'on peut trouver sur les sites internet de professeurs

Discussions avec collègues

Les pratiques de bons communicants, c'est-à-dire sachant se faire écouter et sachant transmettre: modèles issus des sphères familiale, médiatique, universitaire (conférenciers)

Les conseils donnés lors de discussions

Des lectures, des séances de formation à la pédagogie universitaire

La pratique de collègues : nous en discutons mais je ne vais pas les observer.

La pratique de mes enseignants quand j'étais à l'école, au collège et au lycée (j'ai toujours observé mes enseignants, les "bons" comme les "moins bons"), et je suis retournée observer le cours d'une enseignante que j'avais au collège, quand j'étais en Master. Sacré choc... Est-ce sa pratique ou mes souvenirs qui ont changé ?

La pratique des collègues avec lesquels j'échange.

Avoir été assistante d'un professeur, hors de France, pendant un an.

La pratique de collègues enseignant dans le secondaire avec lesquels je travaille régulièrement.

Je suis inspiré par la pratique de certains de mes enseignants mais pas ceux qui m'ont enseigné ici en France dans l'éducation nationale.

La pratique de collègues dans mon université de rattachement ou autres, issus des concours d'enseignement français; et surtout sur le plan de comment NE PAS faire pour communiquer des contenus et intéresser et autonomiser les étudiants.

Observation de classes de FLE et dans des écoles primaires.

Pratique des collègues que je suis allé observer quand je travaillais dans le secondaire.

Toute communication publique : formations, conférences...

Les pratiques pédagogiques de collègues lors de conférences recherche (transmettre le savoir).

J'ai également appris en constatant des défauts dans certaines pratiques enseignantes observées, qui m'ont aussi montré ce qu'il ne fallait pas reproduire.

La pratique de mes collègues, les conseils donnés lors de discussions, l'évocation de leurs débuts etc.

Pratiques enseignées en formation pédagogique.

Cours suivis lors de séjours à l'étranger. Fonctionnement pédagogique très différent (en Angleterre notamment).

Discussions et transmissions d'idées de collègues pour certains cours.

Discussions pédagogiques avec des collègues.

Pratique d'enseignement dans le secondaire que j'ai pu moi-même exercer pendant 3 années

Communications de chercheurs dans des séminaires et colloques.

La pratique de mes collègues, dont je discute avec eux sans aller pour autant observer leurs cours.

Discussions avec collègues.

J'ai fait un an de stage à l'IUFM. Les observations de collègues du secondaire que j'ai pu faire dans ce cadre m'ont servi.

Cours collectifs (ateliers, etc.)

Formation professeur des écoles avant de devenir MCF a été très utile pour le rapport enseignant-étudiant.

Discussions avec des collègues.

Les récits de pratique de mes collègues.

La pratique de collègues décrite lors de réunions pédagogiques.

Ma formation en tant que professeure d'histoire-géographie à l'IUFM de Créteil.

Ce que mes collègues racontent sur leur cours.

La pratique de mes collègues avec lesquels j'échange beaucoup sur les questions de pédagogie.

Entraînements des olympiades mathématiques au Mexique.

Je suis fille d'une professeure de physique.

Discussions avec les collègues.

A l'ESPE de Créteil nous avons des groupes de travail (heures comptées dans le service) qui permettent d'intégrer les nouveaux, d'échanger sur les pratiques et donc de se former (encore pour ma troisième année). Par ailleurs, étant chercheur en didactique des mathématiques, mon activité de recherche me conduit à réfléchir et remettre constamment en question mes pratiques d'enseignement.

Les exposés et autres soutenances de thèse, dont le contenu est souvent présenté comme un cours (au moins les premières minutes, les plus importantes pour que l'heure se mette en place).

Groupe de réflexion entre collègues.

La pratique de collègues qui m'ont raconté leurs expériences.

Les échos directs ou indirects sur la pratique de mes collègues.

La pratique que mes collègues décrivent et expliquent lors de discussions informelles.

La pratique des gens inspirées et communicatives dans n'importe quel domaine.

Partage de séances d'enseignement (TD et TP notamment), partage de plans/exos/exams qui permettent de comprendre l'agencement et la scénarisation du cours.

Discussions entre collègues, cours de pédagogie pendant mon monitorat.

La pratique de collègues telle qu'ils me la décrivent quand on en discute.

La pratique de collègues que j'apprends en discutant avec eux.

Pratiques échangées au cours de discussions entre collègues.

C'est à peu près la seule formation que l'on a, mais certains professeurs nous ont expliqué comment étudier leur matière, c'est peut-être le plus important, au moins en première année.

Collègues dans les colloques.

Pratique de professeurs lorsque j'étais moi-même enseignante du secondaire.

Expériences d'ATER et d'enseignants vacataires ayant bénéficié de réunions pédagogiques.

Conférences et incitations à développer les pédagogies actives.

Monitorat, ATER, conseils, échanges.

A l'IUT, nous discutons beaucoup pédagogie. A l'université Lyon 1, il y a un service ICAP pour scénariser nos enseignements et réfléchir à nos pratiques pédagogiques.

La pratique de collègues. Je ne vais pas les observer en cours, mais nous échangeons avec certains d'entre eux, en dehors des cours. + Captations vidéos de cours magistraux + Ouvrages (ex. Markus Bauer...)

Les échanges avec des collègues d'autres universités (ami-e-s doctorant-e-s, docteur-e-s, jeunes MCF) qui ont des intérêts de connaissance similaires aux miens et ont une perspective réflexive sur leurs pratiques pédagogiques.

Pratique de collègues avec lesquels j'échange sur nos pratiques d'enseignement.

Discussions avec les collègues.

La lecture de ces données à la lumière de la méthode de l'analyse catégorielle nous permet de dégager trois sources d'observation :

- les pratiques d'enseignants universitaires au cours d'autres activités académiques que l'enseignement mais requérant des compétences similaires comme par exemple des conférences, colloques, journées d'étude, soutenances de thèse, réunions pédagogiques ;
- les pratiques de leurs collègues enseignants quand ils étaient eux-mêmes enseignants dans un autre secteur éducatif (primaire, secondaire, FLE). Ils voient un transfert possible, vers l'enseignement supérieur, des pratiques d'enseignement issues de ces secteurs éducatifs dans lesquels il y a une volonté de structurer les démarches pédagogiques ;
- les discussions informelles entre collègues ne font pas partie des sources d'observation telles que nous les avons envisagées, mais elles concernent une grande partie des réponses des novices (10,47% d'entre eux). Une section ultérieure plus détaillée est consacrée aux discussions informelles (cf. 7.1.3.10 page 259).

En résumé, les universitaires novices qui pratiquent l'apprentissage par observation-imitation se basent sur les pratiques d'anciens professeurs,

de collègues lors d'enseignements, de collègues lors d'autres activités académiques (par exemple des séminaires de recherche, des conférences ou encore des soutenances de thèse), de collègues enseignant dans l'enseignement secondaire quand ils y étaient eux-mêmes enseignants, et d'autres communicants rencontrés lors d'événements divers qui peuvent avoir lieu hors du cadre universitaire.

7.1.3.2. Apprentissage par collaboration

Tous les répondants ayant déclaré avoir eu recours à l'apprentissage par collaboration ont donné un exemple issu de leur pratique via la modalité de réponse ouverte à la question 1.3 (tableau 7.21 ci-dessous).

Tableau 7.21. Réponses à la modalité « Oui. Veuillez donner un exemple »
de la question 1.3

1.3. Avez-vous appris à enseigner dans le supérieur en collaborant avec des collègues ? Oui. Veuillez donner un exemple (par exemple dans le cadre de la co-animation d'un enseignement, réalisation d'un projet pédagogique commun, etc.) :
Dans le cadre des contrats de vacation et d'ATER pendant le doctorat.
Dans le cadre du monitorat CIES (formation dédiée aux doctorants pour leur activité d'enseignement).
Programme collaboratif en enseignement à distance.
Dans le cadre d'un post-doctorat à l'étranger, j'ai pu co-animer un séminaire avec un professeur titulaire.
Mon directeur de thèse m'a confié plusieurs fois son amphi en m'y préparant puis en réalisant un débriefing.
Co-animation de cours (en alternance).
Co-animation d'un enseignement.
Co-animation des enseignements: ma charge d'enseignement se fait dans une composante qui organise des sessions de formation d'une semaine assurées par 2 enseignants travaillant en binôme.
Atelier d'échange pédagogique, informel mais régulier, dans mon laboratoire.
Même cours co-enseigné sur deux sites de l'université par moi-même et un collègue.
<i>I taught a master course during my PhD together with a maître de conférences and gave several lectures in master courses of others. I developed a master course to complement an existing course of</i>

*a professor (together with him) when I started. During the last years I took pedagogical approaches from some of my colleagues (for example problem based learning).*³⁸

Lors de mon post-doc à l'étranger, ça faisait partie de mon poste.

Co-animation dans le cadre de suivis thérapeutiques.

Réalisation d'un projet pédagogique commun.

Grand projet de pédagogie universitaire lors de mon post-doc à Francfort.

Beaucoup en travaillant en binôme sur certains séminaires. On partage les documents, on échange sur les modalités de contrôle, on élabore le sujet de l'examen ensemble.

Echanges informels lors des pauses « déjeuner » et au gré des rencontres dans les couloirs.

Co-animation d'enseignements. Partage d'"exercices" donnés aux étudiants

Co-animation d'ateliers thématiques.

J'ai appris à accompagner en autoformation en voyant comment mes collègues le faisaient.

En discutant de nos pratiques autour d'un café.

Oui, beaucoup, mais en collaborant pendant les pauses café. L'entraide entre débutants de mêmes niveaux.

Colloques de recherche pédagogique, co-préparation de séances.

Partage de cours (CM et TD par exemple).

J'ai été monitrice et ATER au sein d'UE partagée entre 3 à 6 enseignants, dont un TD dont j'allais voir les CM toutes les semaines.

Je travaille d'une manière très collaborative avec deux collègues sur la planification des cours, les évaluations, contenu, etc.

Dans mon système d'origine (études jusqu'au Doctorat en Australie), travail de TD en collaboration avec d'autres doctorants et avec des collègues titulaires assurant les CM.

Mutualisation de ressources, fabrication en collaboration de brochures pédagogiques et retour sur ces brochures sur les années suivantes, élaboration d'un séminaire d'initiation à la recherche à deux et co-animation de ce séminaire, réalisation d'une recherche-action à plusieurs, ateliers de pratique pédagogique en primaire.

En centre de ressources de langues, nous travaillons en équipe (avant de devenir MCF j'étais enseignante PRAG à l'université, en CRL).

J'étais enseignant dans le secondaire avant de rejoindre le supérieur, habitué aux projets communs.

Réunions de coordination d'enseignements, réunions d'échanges de pratiques pédagogiques, séminaire de formation.

Cours / projets avec plusieurs enseignants.

Collaboration pour la préparation de TD dont nous avons chacun un groupe.

A l'étranger (UK).

Co-animation de séminaires. Travail commun sur les brochures, examens, objectifs pédagogiques, etc.

Préparation et discussion de cours en commun avec des collègues qui donnent ou ont donné le même.

Co-animation d'enseignements transversaux (un module assuré par 3 enseignants)

J'ai reçu des conseils, notamment de ma directrice de thèse et de collègues, lorsque j'étais ATER.

³⁸ J'ai co-enseigné un cours de Master pendant mon doctorat avec un maître de conférences et ai assuré plusieurs séances de cours de Master d'autres maîtres de conférences. Lorsque j'ai débuté, j'ai mis en place un cours en vue de compléter celui d'un professeur. Durant les dernières années, je me suis inspiré des approches pédagogiques de certains de mes collègues (par exemple l'apprentissage par problème). [Traduction libre]

Réalisation d'un projet pédagogique commun.

Par un simple échange des expériences, les ateliers pédagogiques (mais j'en ai fait dans un autre pays avant de venir en France).

Dans le cadre de réunions annuelles avec des collègues du secondaire et l'inspecteur pédagogique régional, avec lesquels je suis encore en lien.

Discussions.

Co-animation et travail sur l'élaboration de contenus d'unités d'enseignement.

Après ma prise de fonction en co-animant des ateliers pédagogiques.

Co-construction d'enseignements, réunion d'équipes pédagogiques, etc.

Plusieurs co-animations dans des enseignements et dans de la formation continue Observations d'enseignements de collègues.

Co-animation

Co-construction des enseignements avec des collègues lorsque nous étions doctorants.

Dans le cadre des 2 stages postdoctoraux au Québec, j'étais été amenée à prendre la responsabilité de deux cours d'équivalent Licence. Dans le cadre de ces enseignements, il y avait plusieurs (moi inclus) et mon rôle était notamment de faire les ponts entre les différents contenus. A ce titre, j'ai assisté à toutes les interventions et j'ai pu apprécier les manières d'enseigner des uns et des autres.

Beaucoup de séances en co-animation.

Co-animation d'un enseignement, réalisation d'un projet pédagogique commun

Réalisation de projets pédagogiques communs, élaboration commune de contenus de programmes co-animation d'un enseignement.

Co-animation

Mes premiers cours pendant la thèse étaient des TD avec d'autres doctorants, nous échangeons nos préparations et nous discutons du contenu. Par la suite, je suis aussi allé voir le cours d'un collègue (format particulier des cours d'agrégation SES) et j'anime depuis 3 ans un cours à 2 avec une collègue, où nous intervenons en duo.

TD à plusieurs, coordination permanente

Co-construction d'un cours en pédagogie active

Conseils informels.

Enseignement partagé et réalisation d'un projet commun mais surtout beaucoup réunions de travail (choix des modalités de fonctionnement d'un TD, choix des méthodes pédagogiques à mettre en œuvre)

Co-animation de séminaire

Echanges, discussions et co-"animation" de séminaires master.

J'ai bénéficié d'un tutorat en tant qu'AMN

Discussions pédagogiques.

Echanges informels d'expériences (comment répondre à une situation tendue avec un(e) étudiant(e); types d'exercices à proposer pour l'évaluation ou pour faire varier les temps d'apprentissages; etc.)

organisation de séminaires en communs. participation à une même UE

Echanges autour d'expériences

Grâce à un "job" étudiant annexe

Co-animation d'un enseignement (TD d'un CM assuré par un enseignant titulaire durant des années d'ATER)

En partageant des supports de cours et de préparation, en coordonnant des enseignements.

Discussion sur un cours déjà utilisé par un collègue, réalisation d'un cours à deux, organisation d'un voyage à plusieurs

Co-animation d'un enseignement.

Montage à plusieurs mains de cours et de sorties de terrain.

Co-animation d'un enseignement, réalisation d'un projet pédagogique commun, co-encadrement de mémoire

Co-animation d'un enseignement

Projet pédagogique commun.

Co-réalisation de cours

Réalisation d'un enseignement en commun (4 personnes)

Oui : en collaborant avec des jeunes collègues (souvent ATER ou moniteurs) dans le cadre de TD ou d'ateliers partagés

Oui, co-animation d'un enseignement et suivi d'ateliers avec des M2 en collaboration avec deux autres collègues.

Collaboration pédagogique dans le cadre de la préparation aux concours de l'enseignement (CAPES - Agrégation). Participation à des jurys (masters). Co-interventions en séminaires interdisciplinaires de recherche (2 collègues en CM et TD).

Co-animation

Dans le cadre de TD préparés en commun avec des collègues (notamment agrégés)

Stage de terrain

Les 2 exemples mentionnés, les jurys, les réunions etc.

Co-animation

Mutualisation d'enseignements ; Co-construction d'interventions ; Co-organisation et co-animation de sorties de terrain.

Nombreux cours à horaires partagés et co-encadrement de travaux de terrains

Des vacances des cours TD et CM avec des collègues MCF confirmés

Plusieurs enseignants sur un même module

Co-animation de cours, retours d'expériences de collègues, animation d'ateliers/projets tutorés.

En discutant avec des collègues qui enseignaient la même UE.

Echanges sur cours/TD animés en commun avec d'autres enseignants chercheurs.

En animant les séances de travaux dirigés d'un autre enseignant.

Co-animation de groupes de travail pour concevoir les TD, échanger sur leurs mises en œuvre

Co-animation d'un enseignement

Co animation d'un enseignement

Co-animation d'une UE, co-encadrement d'étudiants

Élaboration commune d'un cours. Animation commune d'un cours. Discussion avec d'anciens enseignants sur le cours à reprendre. Passation de supports de cours sur un cours à reprendre.

Plutôt dans l'administration des modules. Mais personne ne m'a appris à entamer un cours, comment parler etc. Ce sont plus mes propres observations et attentes en tant qu'ancien "spectateur" d'un cours.

Co-animation de module

En partageant des enseignements, enseignements synchronisés sur plusieurs sites

Co-animation des différents enseignements avec différents collègues

Co-responsabilité et simple discussion.

Interactions avec les autres chargés de TD ou responsables des modules

Dans la co-animation d'enseignements et de projets avec des enseignants-chercheurs plus expérimentés : - préparation de planches de travaux dirigés et travaux pratiques à deux ; - discussions sur le contenu d'un cours parce qu'il est réalisé par plusieurs enseignants sur plusieurs sites ; - animation de séances de travaux dirigés et travaux pratiques à deux (plusieurs étant réunis pour certaines activités) ; - co-encadrement d'étudiants en stage et en travail d'étude et de recherche (TER de 2 mois) ; - co-animation d'ateliers de vulgarisation scientifique.

Enseignement en binôme en TP, création conjointe de nouveau module

Élaboration de TP en équipe pédagogique

Mini conférences pédagogie pour la physique

Les premiers enseignements sont généralement en L (L1, L2, L3) et on donne les TD associés à un cours, donné par un "ancien". Donc on doit collaborer avec lui. J'ai créé un cours avec une équipe d'enseignants.

Notes de cours communs.

Réalisation d'activités pratiques avec deux collègues.

Co-animation des enseignements, ou simplement en partageant nos expériences

Co-encadrement

Co-animation de travaux pratiques

Gestion de projets, organisation d'une UE

En TP et stage de terrain

Lorsque je partage mes cours avec mes collègues, j'apprends toujours des nouvelles méthodes.

Projet commun

Discussion avec les autres collègues autour de la machine à café. Partage de module (projet pédagogique commun). Co-animation d'un module (1 prof par groupe de TD). On ne fait aucun doublon de cours. Nous sommes donc en moyenne 5 profs par module et nous nous entraisons mutuellement.

Projet pédagogique commun (avec 3 autres enseignants). TD communs avec un autre enseignant.

Autour de discussions.

Co-animation de TP

Préparation des TP

TP encadrés en binôme d'enseignant

Suivi de formation aux techniques de pédagogie, projet pédagogique commun, cours en commun.

Séances de TP communes, préparation des supports d'enseignements.

J'ai demandé des conseils pour faire mes premiers TD par exemple.

Projet pédagogique commun

Dans le cadre d'une année d'ATER

Co-animation de travaux pratiques. Mais concernant les cours magistraux, c'est seule que j'ai dû apprendre.

Préparation conjointe d'enseignements: compétences attendus, programme d'exercices...

Réalisation d'un cours en commun avec un autre enseignant (si l'on est d'accord sur le contenu, il est beaucoup plus long de se mettre d'accord sur un diaporama commun).

Co-animation, monitorat lors du doctorat

Co-enseignement

Collaboration sur des projets / responsable de module dès mon arrivée

Co-animations

Oui, en partie. Plutôt en "off". En équipe pédagogique.

Co-animation, CIES

Co animation de cours et co-construction d'UE

Co-animation, conférences, séminaire recherche

Nombreuses discussions sur les modalités de formation, prise en charge d'un cours en binôme...

Co-animation de cours et de suivi de mémoire

Monitorat, ATER suivi par d'autres enseignants-chercheurs, co-encadrement de cours lors de ma prise de poste
Réunion en début de semestre pour faire le point sur certains enseignements divisés entre plusieurs groupes.
Co-animation, construction de cours communs etc.
La co-animation exceptionnelle de séances de TD y ont contribué (petite partie de mon apprentissage, je dirais).
C'est le cas avec 2 collègues. Avec l'un, il s'agissait de concevoir ensemble un TD dont nous avons chacun en charge différents groupes. Avec l'autre, nous animons le TD ensemble.
Projet tutoré en commun
Entre autres, réalisation d'un projet pédagogique commun, co-animation de projets...
Préparation d'un cours commun avec un collègue d'une autre université
Co-animation de cours; partage de supports de cours; co-crédation de supports
Préparation de TD en lien avec le CM dispensé par un autre enseignant
Chargé de TD dès le M2
Travaux pratiques avec des collègues plus anciens
Co-animation d'enseignement

Quatre unités thématiques émergent de l'analyse catégorielle de ces réponses (tableau 7.22 ci-dessous) :

- co-animation d'enseignements ;
- co-organisation d'enseignements ;
- discussions informelles ;
- projets pédagogiques communs.

Le tableau 7.22 ci-dessous en montre les fréquences respectives dans l'ensemble des cas d'apprentissage par collaboration.

Tableau 7.22. Thèmes émergeant des réponses à la question 1.3³⁹
(Fréquences exprimées en pourcentage de l'effectif de l'échantillon redressé)

Unité thématique	Fréquence (%)
Co-animation d'enseignements	21,81%
Co-organisation d'enseignements	8,10%
Discussions informelles	6,38%
Projets pédagogiques communs	4,99%
Total de cas d'apprentissage par collaboration	39,25%

La *co-animation d'un enseignement* décrit plusieurs situations car le sens de cette expression n'est pas univoque. Il peut en effet s'agir de la présence simultanée de plusieurs enseignants lors d'une même séance de cours en présentiel, ou encore du partage d'un enseignement dont les enseignants assurent les séances de cours à tour de rôle (un cours sur deux par exemple) tout au long de l'année ou du semestre.

La *co-construction de l'enseignement* se distingue de la *co-animation*. La *co-construction d'un enseignement* désigne le partage des tâches de conception d'un enseignement (création de maquettes, définition des objectifs pédagogiques, choix des supports de cours, modalités d'évaluation, etc.).

Les *projets pédagogiques communs* peuvent inclure co-animation et co-conception d'enseignements mais également d'autres projets

³⁹ « Avez-vous appris à enseigner dans le supérieur en collaborant avec des collègues ? »

comme par exemple des programmes collaboratifs d'enseignement à distance, la gestion commune de plateformes numériques ou encore le co-encadrement de projets tutorés d'étudiants.

Les *discussions informelles* sur l'enseignement sont également considérées par les répondants comme des moments de collaboration entre collègues. Ce thème, déjà abordé spontanément par les répondants dans la section sur l'apprentissage par observation-imitation, semble aussi occuper une place importante dans l'apprentissage par collaboration. Nous y reviendrons dans une section ultérieure (cf. section 7.1.3.10 page 259).

D'après l'ensemble des réponses relevées à cette question 1.3, la collaboration entre les novices et leurs collègues naît principalement de la nécessité de s'associer dans le cadre de l'organisation collective des enseignements. Les répondants mentionnent que la collaboration a lieu dans le cadre de travaux dirigés (TD) et de travaux pratiques (TP), mais ils ne mentionnent pas les cours magistraux (CM), bien qu'il soit raisonnable d'envisager que des cas de collaboration peuvent avoir lieu dans ce cadre, même de façon peu fréquente (étant donné qu'il s'agit de novices).

Dans une synthèse des études sur les enseignants universitaires, Coulon et Paivandi (2008) ont relevé l'existence de nombreux conflits entre universitaires qui entravent le fonctionnement pédagogique collectif. En outre, l'université n'impose pas un mode de fonctionnement collectif aux enseignants-chercheurs en matière d'enseignement ou de recherche (Fave-Bonnet, 1993). Pourtant, dans cette conjoncture qui n'apparaît pas propice à la collaboration entre universitaires, près de 40% des enseignants novices déclarent collaborer avec leurs collègues. L'apprentissage par collaboration chez

les novices paraît donc être un phénomène relativement important. Les actions de collaboration peuvent permettre au novice de mettre en perspective ses pratiques et, ainsi, de l'aider à construire des compétences d'enseignement. La collaboration peut jouer un rôle dans quatre des cinq aptitudes constitutives de la construction des compétences. Tout d'abord, le partenaire avec lequel une collaboration s'établit peut pointer un problème dans une situation d'enseignement à laquelle il assiste et ainsi aider le novice à l'identifier (aptitude 1/5 de l'apprentissage des compétences). Ensuite, le partenaire collaborant et le novice peuvent discuter des ressources possibles à mobiliser en vue de trouver une solution à ce problème (aptitude 2/5). Puis, la sélection et la combinaison des ressources potentiellement pertinentes peuvent être discutées dans le cadre de la collaboration (aptitude 3/5). Le partenaire peut servir d'évaluateur extérieur pour aider le novice à s'assurer qu'il a maîtrisé ou non la situation-problème rencontrée (aptitude 5/5). En revanche, il revient au novice lui-même de transférer la combinaison de ressources à la situation, c'est-à-dire de mettre en œuvre ses propres pratiques (aptitude 4/5).

Placer les enseignants novices en binôme avec d'autres enseignants expérimentés au sein d'un département pourrait leur permettre de s'inscrire dans des situations de collaboration propices à la construction de compétences d'enseignement. Cette organisation *collaborative* pourrait même favoriser la formation de relations mentoriales.

7.1.3.3. Cadre hétéroformatif organisé avec interactions et conflits socio-cognitifs

Les novices ont décrit de manière détaillée les formations à l'enseignement supérieur qu'ils ont suivies (tableau 7.23) et les

formations au cours desquelles un ou plusieurs conflits socio-cognitifs se sont produits (tableau 7.25).

Tableau 7.23. Réponses à la modalité « Oui. Veuillez donner un exemple » de la question 1.4

1.4. Avez-vous suivi des formations à l'enseignement supérieur ou d'autres formations au cours desquelles il a été question d'enseignement ?

Oui. Veuillez décrire ces formations, comment elles se sont déroulées, et comment vous avez pu y observer des comportements d'enseignement (par exemple cours avec jeux de rôle avec mises en situation d'enseignement ; etc.)

Lors de ma thèse, en obtenant un contrat doctoral, des formations sur l'enseignement étaient obligatoires, mais se sont révélées être des débats stériles sur les méthodes sans réel apprentissage ou pistes de réflexion.

Un cours avec jeu de rôles et mise en situation (mais mal adapté car mêlant des enseignants de disciplines trop différentes) et des cours plus abstraits (gestion des conflits)

Formation sur deux jours présentant les différentes pratiques de pédagogie numérique et des outils mis à disposition ainsi que le retour sur expérience

Dans le cadre du CIES lorsque j'étais allocataire-moniteur en doctorat.

CIES : entraînement type "ma thèse en quelques minutes" (pas inutile), observation mutuelle de cours (peu d'influence directe, mais principe excellent). Formation d'accueil des nouveaux MCF dans mon établissement : exercices en binôme de construction d'enseignements (syllabus, cartes mentales, etc.)

Formations dans le cadre du monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES):

- formation sur l'utilisation de l'outil information dans le cadre de l'enseignement ;
- formation sur la prise de parole en public ;
- jeux de rôles avec mise en situation d'une prise de parole en public (pas forcément d'une situation d'enseignement) afin de travailler sur comment capter l'attention de son audience et instaurer des interactions dynamique avec le public.

Un enseignement intitulé "Enseigner à l'Université" de 3 jours sous forme de discussions avec d'autres enseignants guidés par une formatrice

Formations dans le cadre du monitorat (évaluation du cours par les étudiants; apprentissage par résolution de problèmes). Formation pédagogique dans le cadre de l'université: animer un cours d'amphi, atelier échanges pédagogiques dans mon laboratoire

Only one meeting to coordinate syllabi and approaches within the faculty at a university agency.⁴⁰

Formation doctorale de 18 heures et tutorat

Thèse en didactique des langues ! Donc totalement dans la formation à la formation

École d'été avec mises en situation d'enseignement

Après 2 années, formations non obligatoires

Cours sur la motivation des étudiants

Formation dispensée par le CIES: jeu de rôle en situation d'enseignement, conférences

⁴⁰ Seulement une réunion dans une agence universitaire pour coordonner les programmes et les approches au sein de la faculté. [Traduction libre]

Des formations pour les allocataires-moniteurs. Des formations du service universitaire de pédagogie

Dans le cadre du monitorat, cours de méthodologie, de présence en cours, enregistrement vidéo de cours, oralité, présence corporelle...

Profession d'origine : enseignante et conseillère pédagogique dans le primaire

Diverses formations à l'utilisation des TIC

Formation de formateurs

Formations du CIES dans le cadre du monitorat. Formations d'1/2 à 1 journée, sur des thématiques obligatoires ou optionnelles (docimologie, monde universitaire, pédagogie, prendre la parole en public...), parfois en amphis, parfois en TD

Les stages du monitorat. c'est vieux, mes souvenirs sont imprécis, mais des séminaires du type: l'évaluation, la notation, notions de docimologie, créer des activités motivantes, animer des travaux pratiques/dirigés, etc.

CIES en tant qu'allocataire-monitrice : formation sur l'enseignement en Lettres (reposant essentiellement sur le partage de pratique de la formatrice, elle-même maître de conférence à l'époque)

IUFM

ex-IUFM (socle didactique en partie transférable au supérieur)

IUFM

J'ai bénéficié des formations du CIES lorsque j'étais monitrice. Il s'agissait surtout de conférences peu utiles sur la notation ou l'organigramme des universités, mais j'ai aussi eu des cours de théâtre grâce auxquels j'ai appris à placer ma voix, et j'ai pu participer à un colloque de doctorants.

Master 2 en enseignement d'anglais comme langue étrangère à l'université de Londres

Formation d'introduction à l'enseignement universitaire en Australie : jeux de rôles, débats autour du "*student-centred learning*⁴¹", etc. Modules de formation destinés aux nouveaux MCF dans mon université en France : des CM sans intérêt assurés par des collègues ayant perdu le contact avec la réalité il y a plusieurs décennies : plutôt un exemple de comment ne pas faire.

Formation de formateurs: une session d'accueil des nouveaux enseignants (PEMF et MCF) à l'ESPE. Elle portait essentiellement sur la façon de mener un entretien après l'observation d'un stagiaire dans sa classe.

En séminaire du Département des CRL (en tant qu'enseignante PRAG à l'université, c'est-à-dire avant mon intégration au corps des MCF), tout récemment formations IDIP avec analyse de cas pratiques ou exercices sur nous-mêmes (en tant que MCF à l'université).

Licence mention FLE (beaucoup d'éléments transposables à l'enseignement des langues et à l'enseignement en général). Mise en situation d'apprenant d'une langue étrangère inconnue. Théorie de la didactique des langues et spécificités du FLE. Formation de lecteur à l'université de Birmingham pour les assistants de langue étrangère (DOPLA training course) --> jeux de rôle, analyse de pratique, échanges de pratiques pédagogiques, etc. Formation IUFM lors de mon stage dans l'enseignement secondaire (--> stage en lycée, et à plus petite échelle, en collège, formations techniques et théoriques, analyse de pratique, conseils de ma tutrice et de mes collègues dans l'établissement où j'exerçais...). Formations de l'IDIP à l'université de Strasbourg (ateliers d'échange sur le travail en groupe, le CM et le profil de l'étudiant aujourd'hui).

⁴¹ Apprentissage centré sur l'étudiant [traduction libre]

Qu'est-ce qu'apprendre? Comprendre la génération Y.

A l'IUFM quand j'étais professeur stagiaire dans le secondaire. Ces formations étaient très théoriques: pas de mise en situation le plus souvent.

Dans le cadre de la préparation du doctorat à la Sorbonne: cours du CIES sur l'enseignement dans le supérieur. Les questions de docimologie m'ont intéressée notamment. Et grandes conférences sur le rapport à l'étudiant

Formation sur la notation au CIES-Sorbonne et une deuxième sur la gestion de relations conflictuelles.

Enseignante essentiellement dans le secondaire pendant 20 ans.

J'ai enseigné pendant 21 ans et dans une université aux Etats-Unis où il y avait des séances régulières de formation/atelier pour la pédagogie de langue.

Formation de formateur BAFA

Enseignements obligatoires dans le cadre du monitorat en 2008-2009; Jeux de rôles, théâtre, lecture rapide, gestion du temps. Formations relativement éloignées d'une situation d'enseignement

Animer un grand groupe, soutenir la motivation, parler en public, quelques jeux de rôles, beaucoup de réflexion individuelle et en groupe.

Formations CIES

Prise de parole en public, gestion des situations problèmes en classe

Formations en tant que doctorante (doctoriales, CIES) et formations en tant que MCF
Formations sur la construction de cours + l'évaluation (grilles critériées, QCM, diminuer la subjectivité et les biais) + façon d'enseigner (prendre la parole, motiver les étudiants...)
Apports théoriques, brainstorming, mises en pratique, jeux de rôle.

Formation à la maîtrise de la voix, exercices théâtraux.

Formation à la pédagogie universitaire en 2014-2015. Seule la session sur l'analyse de pratique répondait aux objectifs de la formation d'ailleurs. Il s'agissait de partir de situations difficiles en cours et de travailler en groupe sur ce qui avait pu engendrer les difficultés. Sinon, on nous avait fait travailler sur notre identité professionnelle, on nous avait montré comment fonctionne la BU de notre université et on avait eu une présentation sur les caractéristiques sociodémographiques de nos étudiants.

J'ai reçu une formation à la méthodologie du travail universitaire grâce à l'URFIST de l'université Paris 3. C'est le seul cours pour lequel j'ai été formée.

Enseignant secondaire.

J'ai suivi une journée de formation à l'interactivité dans l'enseignement. Je n'y ai pas appris grand-chose.

Mon université propose des formations à l'enseignement et j'y ai assisté, mais elles sont assurées par les gens de l'ESPE dont les cours sont critiqués par les doctorants et les aspirants enseignants : ne répondent pas aux enjeux concrets du « quoi faire » face aux étudiants.

Monitorat ; formation pédagogique dans le cadre de l'IDEX de Toulouse, lors de mon recrutement en tant que maître de conférences

Stage CIES obligatoire : mise en situation, jeux de rôle, échanges avec des collègues autour des pratiques d'enseignement, invention de stratégies "ludiques" d'enseignement...

Formation du CIES lorsque j'étais allocataire-moniteur

Monitorat et cours à l'école doctorale, mais particulièrement fumeux et inutiles

Stage de 2 jours pendant les trois ans de monitorat au cours de la thèse. Peu d'intérêt.

Enseignement du CIES lors de mon monitorat. Je n'y ai rien appris dans le domaine pédagogique.

A la suite de l'agrégation, tout en étant moniteur dans le supérieur, j'ai eu droit à un équivalent de l'IUFM (à l'époque) qui s'appelait le CIES je crois. Il consistait en quelques séances de réflexion pédagogiques données par des gens qui n'avaient jamais enseigné et nous faisaient perdre notre temps (à une exception près : un homme de théâtre, qui nous a donné de bons conseils pour se comporter devant nos étudiants).

3 jours de réflexion autour de la pédagogie sous forme d'échanges et d'ateliers avec un spécialiste lors de la première année de recrutement.

1) Diplôme d'enseignement de l'histoire pour le second degré (Israël): cours théoriques et pratiques avec stages dans des classes du secondaire + débriefing 2) Formation du Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) lorsque j'étais doctorante-allocataire de recherche et monitrice = 10h/an sur deux ans (2008-2010) - cours théoriques - travail pratique sur la prise de parole en public, mises en situation d'enseignement (usage de la voix, langage corporel, posture, interaction avec le public) et discussion collective de problèmes / aspects à améliorer pour chacun des participants - Tenue d'un carnet individuel comportant des idées, réflexions, expressions de besoins de formation relatifs à l'enseignement universitaire

Formation du CIES dans le cadre d'un monitorat. Intérêt pédagogique très limité.

CIES, mais les formations suivies sont restées magistrales et peu utiles.

ESPE de Paris en tant qu'enseignant du secondaire.

Formations théoriques (inutiles). Jeux de rôle avec mises en situation.

Mon université a un service dédié qui propose des formations tout au long de l'année au métier d'enseignant-chercheur. Pour l'instant, j'ai suivi "Animer une réunion" (avec des techniques qui peuvent resservir en cours), "Le droit de la propriété intellectuelle" (idem) et "Le tableau blanc interactif". J'aimerais en suivre plus (rencontres avec des acteurs, réflexion sur la motivation, l'évaluation...), mais je n'ai pas le temps malheureusement.

Formations à l'enseignement dans le cadre des contrats de moniteur (avant l'entrée en poste donc).

3, 4 formations de type conférences (un conférencier et 300 personnes dans le public) qui étaient dispensées par le CIES

Formation de professeur des écoles.

Formations dispensées par le CIES de Lyon, notamment une formation très utile "enseigner les SHS à l'Université". Formation obligatoire pour tous les nouveaux MCF recrutés à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Cette formation est assurée par l'ESPE.

Formations doctorales (apprendre à enseigner par exemple) + Importance > de la préparation à l'agrégation > des stages réalisés au collège et lycée dans le cadre de ma L3

Formation CIES sur la docimologie, avec exo correction copie, conférences, théâtre pour expression en public, etc.

Formation à l'IUFM

Une fois j'étais recrutée en tant que MCF, j'ai cherché et j'ai fait la demande des formations (données par Forma Sup à Grenoble, mais qui existait à l'époque uniquement pour une autre université que celle de mon rattachement...). Il s'agissait de 2 formations thématiques, où chacune a duré une journée.

Formations organisées par le centre pédagogique de l'université. Formations théoriques (et questions/réponses) sur le montage d'un cours et sur l'animation d'un cours en amphithéâtre.

Lors de mon doctorat, j'ai suivi des formations au CIES : "Pratiques pédagogiques en sciences", "didactique générale dans l'enseignement supérieur". Peu de mise en situation mais pas mal de discussions et d'exposés sur le sujet.

Deux formations ont été pertinentes : parler avec aisance grâce au théâtre, et une formation sur l'enseignement des maths en général. La première consistait par exemple en des ateliers d'improvisation, entre autres. La seconde portait sur des études de cas, et une réflexion sur la résolution d'exercices.

Au cours de ma thèse, j'ai reçu des formations de didactique au CIES. Y ont été abordés le point de vue constructiviste et l'utilisation du débat scientifique en classe.

Mais les modules du CIES que j'ai suivis n'étaient en pratique quasiment pas connectés à la question de l'enseignement : aujourd'hui je n'en ai aucun souvenir qui soit directement lié au travail de l'enseignant.

Oui ma formation en thèse (didactique des mathématiques) et tous les séminaires que je suis pour mes recherches. Participation au colloque COPIRELEM qui porte sur la formation des formateurs des enseignants du premier degré

Formations CIES pendant la thèse : - apprendre par le théâtre, formation aux méthodes de management pour l'enseignement, prendre la parole en public, formation à la négociation.

Formations dispensées par le service ICAP de la fac (planification d'un cours, utilisation de la vidéo dans un cours, théories de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur)

J'ai suivi pendant ma thèse un stage "Voix et Gestes" qui par des mises en situation d'enseignement m'a permis de m'apercevoir de plusieurs points à modifier dans mon attitude face à une classe. Par exemple, balayer du regard tous les élèves pour capter leur attention, faire des efforts d'articulation et m'entraîner à faire porter ma voix...

J'ai suivi quelques formations pendant mon monitorat.

Formation CIES.

J'ai essayé à plusieurs reprises de suivre des formations (en tant que moniteur à l'université Paris 7, en tant que maître de conférences à l'université d'Aix Marseille). Il y avait des cours et des mises en pratique (jeux de rôle). Sur le principe, c'était ce que je cherchais. En pratique, cela a été totalement inutile : inintéressant, en décalage avec la réalité, ou totalement défaillant (formation n'ayant pas lieu sans explication).

Formations organisées par le service iCAP de l'université de Lyon 1, obligatoire pour les nouveaux enseignants. Jeux de rôle et mises en situation très intéressants.

Formations CIES

Cours d'expression écrite, cours de gestion de groupes avec jeux de rôles, cours de pédagogie constructiviste, pratique "5 premières minutes de cours", contrat pédagogique, atelier en groupe de doctorants enseignants

Cours avec jeux de rôles faites par un spécialiste de théâtre. Cela m'est arrivé une seule fois.

18h de formations diverses

Réflexions sur les pratiques pédagogiques et échanges d'expériences avec les collègues des autres disciplines

Exemple de cours, discussion sur les situations d'enseignement

Colloque "Enseigner autrement" organisé au sein de mon université il y a 2 ans. Durée : 1 journée. Témoignages et groupes de réflexion.

Etant moniteur lors de ma thèse, j'ai dû participer aux cours du CIES, dont certains (la plupart ?) portaient sur l'enseignement supérieur.

Service de formation pédagogique à l'université avec des travaux en groupe et des échanges autour de situations concrètes. Entretien individuel (à ma demande) avec un responsable pédagogique

Animation TD avec un consultant qui n'avait jamais enseigné... Formation à l'évaluation de ces cours-TD: Journée thématiques en groupe

Formation proposée par l'université.

Formations durant le monitorat : - formation à l'enseignement par le théâtre (trois jours) : jeux sans rapport directs avec l'enseignement ; - formation sur la mémoire (deux jours) : formation "théorique".

Ateliers pédagogiques: discussion en groupe

- Encadrer le travail en groupe des étudiants - Accompagner les étudiants dans leur méthodologie de travail - Sensibilisation à la prévention des risques

Jeux de rôle

Formation CIEP dans le cadre du monitorat (thèse)

Formation pour moniteur. Mise en situation - préparation d'un TD et discussion qui suit

Formation ICAP lors de la prise de fonction. 2 jours...

J'ai été moniteur au CIES Sorbonne, j'ai suivi toutes les formations proposées pendant les trois années.

Formation pédagogique obligatoire, pas très intéressante...

Formation en monitorat sur la didactique. Réflexion par groupe sur un outil pédagogique. - Formations pédagogiques par le service dédié de l'Université. Mises en situation, travail de groupe, retour d'expérience.

Formation pédagogique ICAP Lyon 1, jeux de rôle, travail en groupe, préparation de tableau...

D.U. de pédagogie médicale

Au moment de la prise de fonctions. Formation sur les verbes de Bloom, comment dynamiser une classe. Ces formations étaient essentiellement basées sur des exercices individuels et en petits groupes et sur des échanges avec tous les participants.

Je me rappelle avoir suivi des formations durant mon monitorat à l'université de Grenoble. Il y avait des ateliers et des cours magistraux.

Formations à l'ex-IUFM : obligation durant le doctorat de suivre 20h de formation Formations en petits groupes (10-15) de doctorants Mises en situation, étude du comportement de l'enseignant face à différents types d'enseignement (CM, TD, TP)

Dans notre université, chaque nouveau recruté, maître de conférences, PRAG et Prof doit assister à 18h de formation à l'enseignement réparti en 2 journées et une 1/2 journée. Plusieurs thèmes sont abordés. Aussi, il est possible d'assister à des formations sur l'enseignement (gratuitement) grâce à l'équipe pédagogique de l'université.

Formation "enseigner à l'université" : Echanges entre enseignants de différentes disciplines, Présentation d'outils pédagogiques innovants.

Formations dispensées par l'ESPE d'Aquitaine : - communication positive avec mise en situation / gestes et paroles ; - gestion de crises avec table ronde, partage d'expérience, analyse de la situation et recherche de solution ; - cours de pédagogie ; - atelier de mise en situation d'enseignement.

Formation nouveaux arrivants. Formation sur les classes inversées en suivant une formation par classes inversées.

Cours avec jeux de rôle

Quelques formations proposées par l'école doctorale, mais à l'impact très minime.

Formations sur les pratiques d'enseignement innovantes, travaux en groupes, etc.

Formation CIES (monitorat)

Formation lors du monitorat

Formations pédagogiques dispensées par l'université aux jeunes enseignants. Sont surtout théoriques, mais avec quelques retours d'expérience de collègues.

L'Université Lyon 1 propose des cours de classes inversées et de mise en situation via ICAP. La première année, j'ai suivi 40h de formation (<http://icap.univ-lyon1.fr/accompagnement-pedagogique/>)

Jeux de rôles, technique d'enseignement inversé.

Préparation à l'agrégation : exercice filmé d'une leçon en 50 minutes ; - ateliers de pédagogie dédiés aux moniteurs : jeux de rôles, gestion de groupe ; - première année après recrutement MCU : plusieurs formations pédagogiques au sein de l'université.

20 heures à la suite de mon recrutement sont organisées au sein de mon université.

L'université Lyon 1 fournit des formations obligatoires pour tous les nouveaux enseignants-chercheurs. On y parle de pédagogie, des méthodes pour rendre les cours plus vivants etc. Il y a beaucoup d'ateliers de réflexion/partage entre enseignants-chercheurs au cours de ces formations.

Modules des métiers de l'enseignement lors de mon DEUG, psychologie de l'enfant, méthodes pédagogiques, stage pratique en lycée, rédaction d'un mémoire, etc. Formations organisées par l'université pour les nouveaux recrutés, table ronde, thématique, jeux de rôles, etc.

Je me suis inscrite plusieurs mois après avoir débuté mes enseignements, à une "formation" (2h00) pour des cours interactifs. Il nous a été donné en fin de programme une liste d'astuces pour rendre les cours un peu plus interactifs. Mais beaucoup des choses vues au cours de cette formation étaient déjà utilisées naturellement.

Oui, à Lyon 1 la première année il y a des formations obligatoires sur les pratiques pédagogiques: préparation des cours, classes inversées, jeux de rôles, outils à disposition (boîtiers de vote...)

Formation sur des éléments théoriques de la pédagogie + mise en situation avec d'autres collègues assistant à cette formation (le plus souvent en groupe) pour tester lesdites pratiques pédagogiques

Formation d'une semaine avec mises en situation, au début de ma première année. Cette formation m'a été très utile. On y discutait par exemple de comment rendre un cours interactif (y compris avec beaucoup d'étudiants) ou de comment/quoi évaluer. Auparavant (lorsque j'étais monitrice) j'avais suivi quelques modules supposés aider à la pratique de l'enseignement, mais ils avaient été beaucoup moins utiles.

Formations pédagogiques obligatoires pour les nouveaux maîtres de conférences (42h) travaux de groupes et ateliers numérique.

Diverses formations sur la préparation à la pédagogie: essentiellement des jeux de rôles.

Formation travail en groupe : jeux de rôle, formation aux MOOC, formation générale à l'enseignement: mise en situation.

J'ai été monitrice pendant ma thèse puis ATER. J'ai bénéficié de cours pour apprendre à enseigner lors de mon monitorat (CIES Centre). Je ne me souviens pas exactement de ces cours (il y a déjà 10 ans que j'ai mon doctorat) mais je me souviens de jeux de rôles et de débats. Je me souviens aussi d'avoir été filmée puis l'animateur nous faisait disséquer la vidéo, nous faisait repérer les points positifs et négatifs.

CIES, Ecoles doctorales, PRES

De par ma discipline de rattachement (Sciences de l'éducation), j'avais déjà un certain nombre de connaissances en matière de pédagogie.

3 jours de formation à la pédagogie universitaire qui a surtout consisté à nous donner des trucs et astuces pour ne pas ennuyer nos étudiants

J'ai enseigné 2 ans aux USA (FLE à l'université) puis j'ai exercé longtemps comme formatrice d'adultes en entreprise puis enseignante associée et enfin MCF. Durant ma carrière dans le

privé, j'ai suivi diverses formations de formateurs durant lesquelles j'ai appris à former / enseigner avec nombres d'outils (mise en situation, jeu de rôle, metaplan...)

J'ai pu assister à plusieurs formations de formateurs avec utilisation de techniques d'animation (photolangage, abaque de Régnier, q-sort, jeux de rôles...)

Participation à des séminaires pour la formation continue à l'étranger dont les modalités de mise en œuvre ont été réinvesties avec les étudiants français.

Jeux de rôle, mise en situation, travail collaboratif

Formations CIES : surtout des questions réponses sur le comportement à avoir en situation de crise ou sur la façon d'améliorer la participation des étudiants.

ICAP à Lyon 1. Accueil des nouveaux enseignants chercheurs lors de mon recrutement. Mises en situation par petits groupes.

Jeux de rôles dans le cadre du CIES (ancien monitorat)

J'ai participé à une journée de formation, organisée par mon École doctorale. Celle-ci est toutefois intervenue assez tard dans mon parcours (j'avais déjà enseigné en tant que vacataire avec un gros volume horaire pendant 3 ans et était au milieu de ma seconde année d'ATER). La journée était organisée en trois temps : exposé magistral sur la dialectique enseignement/apprentissage ; retour d'expériences des jeunes enseignant-e-s présent-e-s ; mise en situation de quelques-un-e-s sur un exercice d'introduction de séance de cours (se présenter, annoncer le séquençage du cours, etc.)

Préparation aux concours d'IUFM (j'ai suivi des cours sur l'histoire de la pédagogie et les courants alternatifs aux modes actuels) quand j'étais étudiante. Comme c'est une question qui m'intéressait j'ai lu des ouvrages comme "le métier d'élève" mais aussi des livres sur la psychologie de l'apprentissage. Puis une fois MCF, j'ai participé à des ateliers de "pédagogie innovante".

Des formations lorsque j'étais enseignante dans le secondaire.

J'ai suivi la préparation au CAPEPS à l'IUFM avant de me diriger vers la recherche. J'ai donc bénéficié de cours de pédagogie et de didactique.

Il s'agit de formation doctorale portant principalement sur les méthodologies pédagogiques d'enseignement.

Journée d'accueil par le service pédagogie de l'université avec cours et discussions.

Formations sur l'apprentissage, la pédagogie et le travail en groupe. Cours en petits groupes de réflexion et échanges/discussions.

Cours avec jeux de rôle sur travail en groupe.

Sans qu'aucune indication en ce sens n'ait été fournie dans le questionnaire, la majorité des répondants ont abordé les formations en se focalisant sur deux points : le cadre institutionnel et le contenu. Le cadre institutionnel désigne l'institution chargée de mettre en place la formation ainsi que le caractère obligatoire ou facultatif de cette dernière. Le contenu désigne les sujets traités au cours de la formation, les méthodes et outils pédagogiques abordés, etc.

Cadre institutionnel des formations

Tableau 7.24. Cadre institutionnel des formations suivies par les novices
(Fréquences exprimées en pourcentage de l'effectif de l'échantillon
redressé)

Unité de sens	Fréquence (%)
Formations pédagogiques non-obligatoires suivies par les universitaires novices	21,34%
Formations pédagogiques obligatoires prévues par l'université à l'intention des maîtres de conférences nouvellement recrutés	4,19%
Formation pédagogique antérieure (primaire, secondaire, universitaire hors monitorat, secteur privé)	5%
Formations obligatoires au CIES dans le cadre du monitorat de l'enseignement supérieur	13,83%
Total de cas de formation à l'enseignement	43,92%

Près de 31,48% des répondants ayant suivi une formation liée à l'enseignement ont déclaré avoir suivi une formation dans le cadre d'un monitorat pendant leur doctorat au sein des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (remplacés depuis 2009 par le contrat doctoral avec mission complémentaire d'enseignement). Comme ces formations à l'enseignement étaient obligatoires dans le cadre du monitorat de l'enseignement supérieur, on peut donc dire qu'il ne s'agit pas d'un choix de la part des répondants concernés.

9,54% des novices qui ont déclaré avoir suivi une formation ont mentionné les formations pédagogiques obligatoires prévues par leur université à la suite de leur prise de fonction en tant que maître de conférences. Les répondants concernés par cette situation ne précisent pas le format ou les contenus abordés lors de ces formations obligatoires. En revanche, on note que le volume horaire de ces

formations obligatoires est variable selon les universités (12 heures, 20 heures ou encore 40 heures). Près de 11,41% des novices ayant suivi une formation ont déclaré avoir reçu une formation à l'enseignement antérieure à la prise de fonction en tant que maître de conférences dans le cadre de l'exercice d'une autre profession de l'enseignement (professeur des écoles, professeur des lycées et collèges, formateur dans le secteur privé, etc.).

Près de la moitié des novices (48,59%) ayant déclaré avoir reçu une formation ont suivi des formations à l'enseignement qui ne revêtent pas un caractère obligatoire. Il peut s'agir par exemple de formations au sein d'un service pédagogique de leur université.

Contenu des formations

Les novices ont évoqué trois principaux thèmes rencontrés lors des formations qu'ils ont suivies.

Tout d'abord, la formation à la communication en situation d'enseignement peut se faire grâce à des formations théâtrales au cours desquelles il est question d'améliorer la posture physique, l'utilisation de la voix, les techniques d'improvisation ou encore grâce à des formations traitant plus spécifiquement de la prise de parole en public. Ensuite, les enseignants novices évoquent des formations aux méthodes d'enseignement : augmenter l'interactivité dans les enseignements, mettre en place des pédagogies inversées et des pédagogies actives, la didactique, l'innovation pédagogique, l'animation d'un grand groupe, l'apprentissage par résolution de problème, etc. Enfin, ces formations traitent des outils pour l'enseignement comme l'utilisation des TICE (formations sur divers

logiciels, utilisation de la vidéo dans l'enseignement) ou des outils issus de la docimologie, en vue d'améliorer les procédures d'évaluation.

Les étudiants sont un autre objet des formations suivies par les novices. Parmi les thèmes évoqués figurent la génération Y, la gestion des conflits avec les étudiants ou encore plus généralement le rapport de l'enseignant à l'étudiant.

Enfin, d'autres thèmes ont été abordés lors des formations, comme par exemple les théories de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Conflits cognitifs liés aux formations

Parmi les 43,92% de novices ayant déclaré avoir suivi des formations à l'enseignement, rappelons que 8,25% d'entre eux ont déclaré que ces dernières ont provoqué une remise en question de leurs représentations de l'enseignement. Les réponses à la modalité ouverte de la question 1.5, rassemblées dans le tableau 7.25 ci-dessous, présentent les réponses de ces novices.

Tableau 7.25. Réponses ouvertes à la modalité « Au cours de ces formations, mes représentations de l'enseignement ont été mises en question » de la question 1.5

« Au cours de ces formations, mes représentations de l'enseignement ont été mises en question. » Veuillez donner un exemple:

Questionnement de la pédagogie inversée qui ne fonctionne pas aussi bien que prévu, remise en cause de ma vision de l'étudiant type, etc.

L'acquisition de savoirs scientifiquement fondés a permis de questionner et modifier mes savoirs et pratiques intuitifs, sur la manière de délivrer des feedbacks par exemple. L'analyse contrastive inter-universitaire de certaines "bonnes pratiques" m'a également permis de relativiser certains discours et pratiques et de les questionner de manière plus approfondie : usage de l'espace, de supports visuels, tours rhétoriques, prise en compte des savoirs des apprenants.

Ma formation a notamment consisté à savoir remettre mes propres pratiques en question et à les élaborer en conscience pour un positionnement construit. Cela permet souplesse et

adaptabilité et autonomie, tout en continuant à apprendre. J'essaie de partager cela avec les enseignants avec lesquels je travaille, il me semble que ce type de posture est plus adapté à l'accueil et la sollicitation de la diversité en classe plutôt qu'une vaine tentative de connaissance pseudo exhaustive des situations des élèves.

Interaction avec les apprenants : les mettre dans « le faire » ou l'écoute active !

Enjeux numériques, moyens restreints, nouvelles solutions à penser

L'élément humain, relationnel a pris davantage d'importance.

Les représentations de l'enseignement que j'avais comme étudiante, confortées par mon stage à l'IUFM, me mettaient très mal à l'aise. Les formations (séminaire CRL, IDIP) ont permis et permettent toujours de confirmer mes intuitions.

J'ai été amené à comprendre que ma propre expérience d'étudiant n'était pas nécessairement toujours pertinente pour comprendre ce que vivaient mes propres étudiants (le CM, par exemple, me convenait bien, ce qui n'est pas le cas de tout le monde).

Pour la génération Y, l'expertise n'est pas liée au statut. Ils sont dans une culture de l'immédiateté, donc comme on trouve beaucoup de choses (dont des bêtises) sur Internet, il faut faire une "pré-sélection" pour eux. La classe inversée s'applique donc très bien à cette génération.

C'est plutôt que j'y avais à peine réfléchi avant d'être monitrice (AMN⁴²) et que ces conférences m'ont fait prendre conscience de la dimension proprement didactique et psychologique de l'enseignement dans le supérieur.

Nécessité d'alterner les modalités (questionnement, apports théoriques "transmissifs", mises en pratique, sorte de "classe inversée" en donnant les documents de travail avant...) et les supports (PowerPoint, numérique, papier / schémas, textes, images, cartes mentales...)

Cela m'a amené à reconsidérer la participation active comme un levier de mes enseignements (et non ce qui en découle).

Remise en question du modèle *cours magistral*/TD.

Dans ces formations pré-enseignement : la question de la notation.

Envisager des situations d'introduction des nouveaux thèmes qui puissent permettre aux élèves en difficulté de déstabiliser leurs conceptions erronées et redonner du sens aux notions. Déposer des documents sur la plateforme de partage pour le suivi à distance des étudiants.

1) Le colloque mentionné à la question précédente m'a permis de constater que la majorité de mes collègues rencontre les mêmes difficultés pédagogiques que moi, notamment avec les enseignements en TD. -> Doit-on favoriser le travail par les étudiants au prix d'une certaine lenteur de la progression, dans un contexte où le travail personnel est quasi-inexistant ? -> A quel rythme aller dans des classes très hétérogènes en termes de niveau? 2) Prise de conscience : dans le cadre des cours-TD-TP, le MCF a une certaine liberté d'action sur l'organisation, le rythme, le contenu...

3) Apport d'idées à adapter à la matière enseignée et au style de l'enseignant.

Questionnement autour du vouvoiement élèves/prof. Questionnement autour de la motivation des élèves.

Nouvelles pédagogies.

Par exemple, j'ai appris le "contrat pédagogique". J'ai appris à intégrer des moyens numériques dans mon enseignement. Et j'ai également appris des trucs et astuces...

⁴² Acronyme d'*Allocataire-Moniteur Normalien* qui désigne les doctorants des Écoles normales supérieures en France bénéficiant à la fois d'une allocation de recherche et d'un monitorat d'enseignement.

Je dirais plutôt que ça a permis de mettre des mots sur des choses relativement intuitives. Ça m'a permis d'aller plus en profondeur sur certaines problématiques liées à l'enseignement. Ça m'a fait découvrir de nouvelles méthodes/perspectives.

Réflexion autour des méthodes pédagogiques innovantes, intérêt des cours magistraux remis en question.

Je fais plus attention maintenant au contrat implicite qu'il y a dans une classe entre l'enseignant et les étudiants. J'essaie maintenant d'explicitier le plus possible d'ensemble des règles qui vont s'appliquer dans la classe.

Remise en question du cours magistral "classique" ; j'ai mieux vu la nécessité de le rendre plus dynamique par diverses méthodes (classe inversée, boîtiers de vote etc.).

J'essaie maintenant de plus faire participer/réfléchir les étudiants, la difficulté étant d'empêcher que seuls quelques étudiants se prêtent au jeu, alors que les autres s'"endorment"

Je ne savais pas que les étudiants ne pouvaient rester concentrés plus de 20 minutes lors d'un CM.

Ce sont surtout mes représentations du public qui ont changé et donc l'adaptation à ce public en utilisant diverses méthodes.

Développer l'activité des étudiants.

Le fait que les étudiants ne se souviennent pas de ce qu'on a dit (je le savais), ni de ce qu'ils ont appris (c'était moins sûr pour moi), mais de ce qu'ils ont fait (c'était très éclairant).

Ce qui n'était pas nouveau pour moi mais qui a conforté l'idée que j'avais de la réceptivité d'un étudiant : c'est l'importance de l'affect. Les blocages scolaires sont avant tout liés à la peur de se voir sanctionné négativement, à des failles narcissiques. Nouveau pour moi : Envisager le travail d'étudiant comme un métier ; comprendre que chaque étudiant est différent et qu'il est sensible à une technique particulière (la relation à l'autorité, actif/passif, ou mémoire visuelle, auditive, ou tactile) et que malheureusement pour une masse d'étudiants il n'y a pas une technique idéale d'enseignement mais que le fait de diversifier les supports en cours permet sans doute une plus grande appropriation des savoirs.

Alors que les formations à l'enseignement suivies par les novices peuvent porter sur les caractéristiques des étudiants, les théories de l'apprentissage ou les techniques de communication en enseignement, les réponses à la question 1.5 (tableau 7.25 ci-dessus) indiquent que les formations qui ont amené un conflit cognitif sont principalement relatives à la connaissance de l'étudiant. Ces enseignants novices ont ajusté leurs représentations des caractéristiques du public étudiant (culture de l'immédiateté, prise en compte des situations d'échec, diversité des styles d'apprentissage) et du rôle de l'affect dans la relation pédagogique étudiant/enseignant.

Certains novices ont évoqué la remise en question du modèle *cours magistral/travaux dirigés*, dominant à l'université française dans lequel les éléments théoriques d'un enseignement sont dans un premier temps transmis aux étudiants lors des CM, puis l'application et l'approfondissement sont mis en pratique dans un second temps lors des TD.

7.1.3.4. Mentorat informel

Près d'un quart des novices (24,52%) déclarent entretenir une relation mentorale informelle. Les réponses des novices permettent d'éclairer deux aspects de ce modèle : les motifs d'initiation du mentorat et le contenu de la relation mentorale.

Les répondants ont précisé les raisons pour lesquelles le mentorat s'est formé : soit pour des raisons techniques liées à l'enseignement, soit parce que l'activité d'enseignement affecte le moral, ou bien les deux possibilités simultanément (tableau 7.26).

Tableau 7.26. Motifs d'initiation de la relation mentorale

Mentorat informel	Fréquence (%)
<i>Raisons techniques</i>	24,11%
Raisons morales	0,41%
<i>Raisons techniques <u>et</u> morales</i>	8,04%
Total des cas de mentorat informel	24,52%

Les problèmes techniques liés à l'enseignement représentent presque l'intégralité des raisons expliquant la formation des dyades mentales informelles (24,11% sur 24,52% soit 98,33%). On peut déduire de ce résultat que la constitution d'une relation mentorale répond d'abord à un besoin de formation des novices. Le tableau 7.27 illustre la diversité des objets évoqués dans le cadre de ces relations mentales.

Tableau 7.27. Réponses des novices relatives au contenu de l'aide mentorale

Veillez décrire le contenu de l'aide mentorale.

Pour les mémoires que j'ai commencé à diriger, j'ai demandé des conseils à des collègues. Ce sont des échanges informels au sujet notamment du contenu de mon cours et de l'organisation de mon cours.

Recherche de supports pédagogiques, articulation aux enseignements en amont et aval, avis sur situation de tel ou tel étudiant.

On échange sur nos expériences, sur nos bonnes/mauvaises pratiques et sur la meilleure façon pour faire comprendre un concept.

Je sollicite de l'aide pour la mise en place de cours interactifs. Nous échangeons sur des propositions d'activités qui fonctionnent plus ou moins bien et sur le contenu et l'organisation même des cours.

Parfois le simple fait que le collègue soit dans la même détresse malgré son expérience est d'une grande aide. Parfois nous partageons nos techniques de gestion et cela me permet d'adapter les miennes au public que j'ai en classe. Parfois, nous avons des discussions quasi politiques et j'aiguise mon opinion.

Technique : L'aide peut prendre la forme d'un soutien technique : par exemple comment réaliser une mise en situation professionnelle dans un domaine spécifique (exemple : traduction audiovisuelle) avec les moyens du bord. Moral : discussion pour relativiser des réactions d'étudiants inintéressés par un cours, voire rendus incapables par 14 ans d'enseignement à la française de la moindre trace d'imagination ou d'autonomie ; prise de conseils pratiques.

J'évoque la difficulté à articuler la densité des contenus et la mise en activité des étudiants. Soit j'é mets une demande de renseignement administratif, soit une question plus délicate de politique dans le département, par exemple.

Il ne s'agit pas d'une personne en particulier. Je m'enquiers de la façon dont ils-elles procèdent mais ne calque pas nécessairement ma façon de faire sur leur réponse. Cela m'aide à prendre de la distance sur mes pratiques.

Aide pour élaborer les sujets d'évaluation et aide pour réfléchir aux modalités d'enseignement mais il n'y a pas d'aide sur le contenu du cours.

Il s'agit surtout de partager des expériences, positives comme négatives pour savoir ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Cela permet de créer une cohésion pédagogique dans l'équipe. Par contre, il n'y a pas un collègue en particulier.

Demande de conseils sur l'apprentissage par problème, d'idées de sujets, auprès de plusieurs collègues selon les cas.

Il y a échanges autour de thèmes, de documents à aborder pour apprécier leur efficacité et de méthodes également.

Je sollicite de l'aide sur l'organisation concrète d'une séance.

Gestion de cas difficiles, conseils liés aux règles de l'UFR dans les modes d'évaluation, la gestion des absences notamment. C'est surtout une information précise que je sollicite alors, liée au fonctionnement général de l'UFR plus qu'à la pratique réelle de l'enseignement.

Consultation d'un collègue sur un plan de cours, coup de fil à une collègue le jour où j'ai fait pleurer une étudiante.

Il s'agit d'échanger de manière informelle, de se sentir soutenue et moins isolée, de réinscrire nos pratiques dans un contexte politique et social plus global. Au-delà de ces discussions très générales, c'est aussi très concrètement échanger des idées de cours, des livres...

Question concernant les modalités d'évaluation ou la manière de rendre les étudiants actifs en cours.

Nous avons des discussions pédagogiques sur le contenu des enseignements, l'organisation des emplois du temps, des réunions de travail (maquettes), le suivi personnalisé des étudiants. Ma collègue est enseignante depuis plus de 30 ans et responsable depuis une dizaine d'années de notre équipe pédagogique. Elle me forme à prendre sa suite.

La relation mentorale m'aide à mettre des mots sur les difficultés rencontrées.

J'obtiens de l'aide sur la façon de présenter un cours, sur la gestion des interactions avec les élèves et sur les notations.

Pour une question en rapport avec le contenu de l'enseignement ou sur la connaissance du public.

J'ai été confrontée pendant ma thèse à un problème avec un étudiant qui avait du mal à se contenir quand il ne comprenait pas. J'ai dû hausser la voix à la fin d'un cours, et plusieurs échanges verbaux assez forts avec l'étudiant m'ont perturbée, j'étais assez angoissée du cours suivant, qui s'est finalement bien déroulé.

Je demande de pouvoir consulter ses supports de cours pour m'en inspirer. Des questions techniques pour confirmer certains points.

Je demande de l'aide quand j'éprouve des difficultés pour trouver une façon simple d'expliquer. Quand je me pose des questions sur la maîtrise par les étudiants des outils mathématiques.

Questionnement sur la manière d'amener le plus simplement un sujet et de le traiter.

L'utilisation des techniques pédagogiques standards.

Echanges pour la création de documents (cours en PowerPoint, exercices sur Spiral en classe inversée). Ce collègue est souvent co-enseignant de la même UE ou bien il est responsable de l'UE et enseignant en CM et moi enseignant en TD ou TP. Echanges au sujet du ressenti sur les étudiants (les bons et les moins bons).

Conseils sur le niveau des étudiants, leurs attentes, la notation utilisée.

Nous abordons des points techniques lorsque j'ai repris un support de cours que je n'ai pas fait moi-même. Nous discutons des étudiants, de la gestion de certains de leurs comportements problématiques : arrogance, manque de respect en classe et jeux avec le téléphone portable.

Je demande une relecture de mes cours avant leur première diffusion aux élèves. Je lui demande de vérifier mon plan de cours. Je peux aussi lui demander une vérification du contenu d'un devoir. Je vais parfois la voir si un cours s'est mal passé avec les étudiants en particulier sur des problèmes de gestion des amphithéâtres pour essayer de trouver des astuces.

Je sollicite des conseils pour expliquer une thématique ou pour maîtriser une situation avec un étudiant compliqué.

Demande de conseil sur la durée du cours, sur le contenu, sur leur forme (PowerPoint ou dessins, dictée ou prise de note, avec poly ou sans poly...) sur les questions posées lors des examens.

Je pose des questions au responsable du module lorsque je ne comprends pas les détails du cours/TD qu'il/elle m'a confié. Lorsque des passages du cours sont délicats à faire comprendre, je demande au responsable comment il/elle leur fait passer le message. Pour ce qui est du moral, je n'ai pas été encore confrontée à des situations difficiles mais je n'hésiterai pas à aller voir mes collègues si le besoin s'en fait sentir. J'ai bien compris qu'une équipe pédagogique soudée est la clé d'un enseignement qui se tient.

Je sollicite un vis extérieur sur l'usage du numérique pour ma manière d'enseigner, idées d'ouvrages pour concevoir un nouvel enseignement, avis extérieur sur des réactions / comportements maladroits-désagréables-agréables d'étudiants.

Je pose des questions sur la manière d'aborder tel ou tel contenu de cours ou sur de possibles expérimentations.

Je cherche une aide à l'explicitation de mon malaise. Il me propose ses supports d'enseignement ou sa bibliographie.

Lors de la préparation de nouveaux cours, je demande de l'aide sur les contenus et sur les sources utilisables.

Il m'arrive de consulter des collègues lorsque je ne trouve pas de situations à apporter aux apprenants ou lorsque je ne trouve pas moi-même de réponse à des questions ou situations que je rencontre. Mes collègues plus expérimentés mais aussi mes jeunes collègues ont donc à la fois un rôle de conseiller et de soutien.

Dans les réponses des novices reportées dans le tableau 7.27 ci-dessus, on peut observer que les problèmes techniques évoqués sont relatifs à l'utilisation des supports pédagogiques dans le cadre des enseignements, ainsi qu'à la gestion des problèmes rencontrés avec les étudiants, comme par exemple stimuler leur motivation, favoriser leur mise en activité ou encore gérer les comportements problématiques de ces derniers. Les soucis d'ordre moral des novices sont majoritairement provoqués par des problèmes relationnels avec leurs étudiants.

Quelle que soit la nature des problèmes rencontrés, le vocabulaire employé par les novices reflète l'intensité de l'épreuve que ces problèmes constituent pour eux : *détresse* ; *difficulté* ; *isolée* ; *perturbée* ; *angoissée* ; *malaise* (cf. tableau 7.27 ci-dessus).

Enfin, les relations mentoriales reposent sur des échanges

principalement initiés par les novices qui sont en quête de solutions à leurs problèmes.

7.1.3.5. Mentorat formel

Le mentorat formel concerne quatre des novices interrogés. Ces quatre novices ont entrepris une relation mentorale formelle dans le but de résoudre des soucis techniques liés à leur activité d'enseignement. Deux d'entre eux se sont également tournés vers le mentorat formel pour résoudre des soucis d'ordre moral. Deux réponses permettent d'explicitier les modalités d'application du mentorat formel (tableau 7.28 ci-dessous). On peut y observer d'une part qu'il y a partage de ressources entre les partenaires et d'autre part qu'il y a échanges entre ces derniers. Ces échanges donnent l'occasion aux novices de découvrir les pratiques de leur équipe pédagogique en matière d'enseignement (stratégies d'enseignement et d'évaluation, objectifs pédagogiques) ou encore de discuter des conditions de travail.

Tableau 7.28. Réponses des novices relatives au contenu de l'aide mentorale formelle

Veillez décrire le contenu de l'aide mentorale.

Je m'assure que ma pratique pédagogique correspond bien aux objectifs pédagogiques fixés par l'équipe pédagogique en termes d'alignement pédagogique, de contenus, de stratégies d'enseignement et d'évaluation.

Il y a partage de ressources et échanges sur les conditions de travail.

7.1.3.6. Tutorat

Les répondants qui ont eu recours au tutorat mentionnent pour la plupart une relation ponctuelle qui a pour objet les aspects formels de l'enseignement. La fréquence du tutorat est faible (4,14% seulement

des répondants y ont eu recours).

Tableau 7.29. Réponses ouvertes à la question 3.2 portant sur le tutorat

3.2. Pouvez-vous décrire l'aide que le tuteur ou la tutrice vous a apporté ? Par exemple, quels ont été les thèmes abordés lors vos échanges ? Les méthodes discutées ? Etc.

Mon tuteur m'a coaché tout au long de ma formation, sur le planning de mon apprentissage, les ressources accessibles, des éléments réflexifs à prendre en considération.

Aide portant sur la formalisation de l'enseignement, la rédaction des sujets d'examen.

Un échange formel de 2 heures en début d'année, deux évaluations de pratiques d'enseignement.

Nous avons abordé des questions de pédagogie, de prise en compte du triangle didactique et de configurations sociales de travail.

Aucune. Je ne l'ai pas vu et je n'en ai pas eu besoin.

La tutrice m'a donné des repères en début d'année pour la préparation de mes cours et quelques conseils.

Le tuteur n'a jamais été disponible et a été peu enclin à la discussion productive.

Écoute, conseils pratiques, mise à disposition de supports pédagogiques.

Très peu de discussions, aucun échange sur les pratiques.

Mon tuteur considérait que j'étais tout à fait opérationnelle du point de vue des enseignements. Il m'a surtout présenté les collègues de l'équipe et le fonctionnement technique des sites d'enseignement.

Pas d'échanges malheureusement.

Création d'examens en commun.

Peu d'aide. Une discussion au départ sur les contenus attendus et les modalités d'évaluation.

Construction de plan de cours.

Le tableau 7.29 ci-dessus fournit quelques exemples de contenu et de modalités du tutorat. On peut y observer que les rencontres entre tuteur et tutoré, quand elles ont effectivement lieu, sont peu fréquentes voire uniques. Les échanges lors de ces rencontres portent sur les modalités d'évaluation et de mise en place des examens dans le cadre des enseignements. Cette relation est évaluée par la plupart des novices comme ineffective.

7.1.3.7. Consultation pédagogique

Plusieurs spécifications permettaient aux répondants de préciser leur réponse : l'origine de la consultation pédagogique, la fréquence à laquelle le conseiller a été sollicité et l'objet de la consultation.

Origine de la consultation pédagogique

Tableau 7.30. Structures d'origine de la consultation pédagogique

Modalités	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population -mère</i>	Fréquence (%)
le département duquel vous dépendez	4	3,22	46,168	8,49%
le service de pédagogie universitaire de l'université	32	31,12	446,652	82,13%
un autre service de l'université, une structure extérieure à l'université, autre (veuillez préciser) :	4	2,69	38,561	7,09%
Non réponse	1	0,87	12,470	2,29%
Total des cas de consultation pédagogique	41	37,90	543,850	100%

Cités dans 82% des réponses, les services de pédagogie universitaire constituent manifestement le lieu privilégié pour le recours des enseignants novices à la consultation pédagogique. En effet, les conseillers pédagogiques travaillent principalement dans ces services.

*Fréquence des consultations*Tableau 7.31. Fréquence de sollicitation d'un conseiller pédagogique

Modalités	<i>Effectif échantillon non redressé</i>	Effectif échantillon redressé	<i>Effectif en équivalent population- mère</i>	Fréquence (%)
Très souvent (en moyenne 1 fois par mois ou plus)	5	4,573	65,619	12,07%
Souvent (en moyenne 1 fois tous les deux mois)	5	5,351	76,781	14,12%
Occasionnellement (2 fois par an)	18	16,556	237,559	43,68%
Rarement (1 fois par an ou moins)	13	11,422	163,892	30,14%
Total	41	37,902	543,850	100%

La fréquence moyenne des sollicitations montre que le recours à la consultation pédagogique est essentiellement ponctuel. Près de 75% des novices qui ont eu recours à la consultation l'ont fait au plus deux fois par an.

Objet de la consultation

Les objets sur lesquels ont porté les consultations ont été abordées à de la question 4.2. Les réponses des novices à cette question ont été reportées dans le tableau 7.32 ci-dessous.

Tableau 7.32. Réponses à la question 4.2 portant sur les objets du conseil
pédagogique

4.2. Pouvez-vous décrire l'aide que le conseiller ou la conseillère vous a apporté ? Par exemple, quels ont été les thèmes abordés lors de vos échanges ? Les méthodes discutées ? etc.

Comment combiner enseignement présentiel et à distance ? Comment organiser le travail en groupe d'étudiants ? Comment choisir des méthodes d'évaluation adaptées ?

Rapport au savoir – Renouvellement des méthodologies – L'apprentissage en ligne

Port folio – Stratégies d'apprentissage – Naviguer sur une plateforme LMS – Evaluer des enseignements – Préparer dossier pédagogique de valorisation des enseignements.

Le lien enseignement-apprentissage.

Du matériel pour la prise en main d'une application d'évaluation par les paires sur la plateforme de mon université.

La prise en compte de l'hétérogénéité de la classe.

Il s'agissait de questions juridiques (égalité des chances et possibilité d'un barème différent entre les étudiants étrangers et les étudiants français; organisation des examens avec 1/3 temps; gestion des notes pour des étudiants avec certificat justifiant leur absence à l'examen...).

Discussion sur les contenus les évaluations.

Scénarisation des contenus, utilisation des TICE, montage de projets pédagogiques, évaluation des compétences, etc.

J'ai essayé de mettre en place un enseignement innovateur: réaliser des supports multimédias avec les étudiants, à partir de leurs travaux de recherche. L'aide d'un ingénieur pédagogique a été très précieuse dans l'organisation du volet technique de mon atelier.

Pour construire une évaluation d'un enseignement.

Nous avons évoqué des questions de notations.

Apprentissage en groupe, support pédagogique, définition des objectifs avant le début du cours.

Nous avons mis en place un MOOC. Le conseiller nous a aidés à scénariser le MOOC, les séances, etc.

Je suis arrivée avec mes questions et mes suggestions de solutions. En discutant, nous avons sélectionné ce qu'il faudrait que j'essaie. Le conseiller pédagogique m'a surtout aidé à mettre un peu d'ordre dans ma tête. J'étais un peu déçue qu'il n'y ait pas une solution toute faite et bien pratique. J'ai dû redescendre sur terre.

J'ai demandé une formation de gestion de l'amphithéâtre et une formation sur la conception des évaluations.

Rédaction d'un questionnaire d'évaluation d'un enseignement, analyse des résultats et propositions pour l'année prochaine.

La mise en place d'un système d'évaluation interactif des enseignements et des TICE accessible aux étudiants.

J'ai beaucoup apprécié les échanges avec le conseiller pédagogique. Il m'a aidé pour la mise en place de mes premiers cours magistraux, de l'utilisation de boîtiers de vote électroniques, et pour l'évaluation de mes enseignements.

Mise en place de pédagogies actives.

Une aide pour mettre en place un TD, une vision de la pédagogie.

Scénarisation des cours et type de pédagogie à appliquer.

Utilisation des boitiers de vote.

Comment arriver à faire que les étudiants fassent des recherches documentaires.

Pratique pédagogique et motivation des étudiants.

J'ai sollicité l'aide d'un conseiller pour établir des questionnaires en lignes, créer une formation en e-learning, filmer des cas cliniques.

Aide au dépôt d'un dossier pour la création d'un cours en ligne : accompagnement sur la faisabilité du projet.

Mise en place d'enseignements dirigés, aide à la conception du travail de groupe pour stimuler les étudiants.

Trois thèmes de consultation pédagogique dominant : l'évaluation, la gestion des étudiants, et la mise en place d'outils pédagogiques.

Les novices recourent à un conseiller pédagogique ou à un ingénieur pédagogique quand ils ont besoin de mettre en place des dispositifs d'évaluation dans le cadre de leurs enseignements. Il peut s'agir d'évaluer les compétences des étudiants, de choisir des méthodes adaptées pour l'évaluation des enseignements, de gérer l'évaluation d'étudiants en situation particulière (étudiants bénéficiant d'un tiers temps, étudiants absents lors de l'examen final, étudiants étrangers).

La *gestion des étudiants* lors des enseignements est une autre préoccupation qui amène les novices vers la consultation pédagogique. Il peut s'agir d'apprendre à gérer l'hétérogénéité de certains groupes d'étudiants ou encore de stimuler leur motivation, ou bien encore de développer leur autonomie.

L'aide à l'*utilisation d'outils pour l'enseignement* est aussi un motif de sollicitation d'un conseiller pédagogique. Il s'agit pour les novices d'apprendre à utiliser des TICE en vue de créer des questionnaires en ligne, de mettre en place des cours à distance, de construire des

évaluations interactives ou encore de construire des MOOC⁴³.

Globalement, le rôle de la consultation pédagogique est selon les répondants de fournir un appui technique aux novices qui en ont manifesté le besoin. Certains novices perçoivent un décalage entre ce qu'ils attendaient de la consultation pédagogique et sa réalité. Ces derniers pensaient disposer de solutions univoques et efficaces à leurs problèmes alors que la consultation pédagogique vise en réalité à apporter au novice un appui réflexif que le conseiller adapte à chaque situation. Malgré ce décalage perçu, la consultation pédagogique semble satisfaire les novices qui y ont recouru.

7.1.3.8. L'autodidaxie

Deux grandes pratiques sont possibles dans le modèle de l'autodidaxie tel que nous l'avons opérationnalisé : soit les novices sollicitent de l'aide auprès d'une ou plusieurs personnes-ressources, soit ils ne le font pas. Selon notre opérationnalisation du concept, ils peuvent le faire d'une part en vue d'identifier leurs besoins de formation et d'autre part pour identifier les ressources leur permettant de répondre à ces besoins précédemment identifiés.

Le croisement de l'identification des besoins de formation et de l'identification des ressources permet d'obtenir quatre déclinaisons du modèle de l'autodidaxie (tableau 7.33 ci-dessous).

⁴³ Acronyme anglophone de *Massive Online Open Course* signifiant cours de masse gratuit en ligne.

Tableau 7.33. Quatre cas d'autodidaxie (Fréquences exprimées en pourcentage de l'effectif de l'échantillon redressé)

	Sollicitation d'une aide pour l'identification des ressources	Identification autonome des ressources	Total
Sollicitation d'une aide pour identifier les besoins de formation	27,80%	14,22%	42,02%
Identification autonome des besoins de formation	4,44%	25,01%	29,45%
Total	32,24%	39,23%	71,47%

Le résultat du croisement de ces deux dimensions permet d'observer que lorsqu'un novice sollicite de l'aide pour identifier un besoin de formation, il semble avoir tendance à solliciter également une aide en vue d'identifier les ressources qui lui permettront de répondre à ces besoins. De la même manière, on peut observer que lorsqu'un novice identifie lui-même ses propres besoins de formation, il a tendance à chercher à identifier lui-même les ressources dont il a besoin.

L'autodidaxie permet ici de révéler des pratiques relatives aux deux premières étapes de la construction des compétences : l'identification d'un problème dans une situation (aptitude 1/5) et l'identification de ressources potentielles pour la résoudre (aptitude 2/5).

Le résultat de l'enquête suggère que l'autodidaxie n'est pas un modèle homogène mais qu'il se décline en deux variantes : "l'autodidaxie-coopérative" qui implique un recours explicite à des personnes-ressources et "l'autodidaxie-autonome" qui au contraire exclut le recours aux personnes-ressources.

Ce résultat met en lumière un pan peu éclairé de l'autodidaxie. En effet, si ces deux tendances sont théoriquement conformes au modèle de l'autodidaxie dans lequel l'intervention d'une personne-ressource non instituée est possible, la littérature qui porte sur les pratiques de recours à la personne-ressource ne donnait pas d'autres précisions sur ce point (Verrier, 1999, p.81).

7.1.3.9. La communauté de pratiques

Les réponses fournies par les répondants pour ce modèle nous permettent de préciser : la conflictualité des relations entretenues au sein de la communauté de pratiques (tableau 7.34) ; la fréquence de ces relations (tableau 7.35) ; les outils partagés au sein de la communauté (tableaux 7.36) ; les objets des projets communs (tableau 7.37).

Tableau 7.34. Conflictualité des relations au sein de la communauté de pratiques

Modalités de réponse	Fréquence dans l'échantillon (%)
relations plutôt conflictuelles	0,78%
relations plutôt harmonieuses	17,30%

Selon les novices, les relations entre collègues sont très largement harmonieuses au sein de leur communauté de pratiques. Ce résultat questionne la littérature mettant en évidence l'existence de nombreux conflits entre universitaires qui sont de nature à réduire les possibilités de coopération pédagogique (Coulon & Paivandi, 2008).

Tableau 7.35. Fréquence des relations au sein de la communauté de pratiques

Modalités de réponse	Fréquence dans l'échantillon (%)
Très souvent (en moyenne 1 fois par mois ou plus)	11,20%
Souvent (en moyenne 1 fois tous les deux mois)	6,58%
Occasionnellement (2 fois par an)	0,30%
Rarement (une fois par an ou moins)	0%

Plus de 98% des novices qui ont recours au modèle de la communauté de pratiques déclarent entretenir des relations avec des membres de leur communauté au moins une fois tous les deux mois.

Tableau 7.36. Outils partagés dans la communauté de pratiques

Modalités de réponse	Fréquence dans l'échantillon (%)
un vocabulaire spécifique	11,21%
une culture commune (symboles, concepts, etc.)	13,80%
des outils spécifiques à votre communauté de travail (par exemple des logiciels spécialisés propres à votre domaine, etc.)	11,11%
des façons de faire, des procédures	12,06%

Les novices ayant recours aux communautés de pratiques déclarent utiliser l'ensemble des outils partagés qui caractérisent ce modèle. Même si les résultats montrent que la culture commune est la plus mentionnée, les quatre catégories semblent être équitablement représentées.

Tableau 7.37. Projets communs dans le cadre de communautés de pratiques

Dans quels types de projets communs liés à l'enseignement êtes-vous impliqué avec vos collègues ?

Mise en commun de cours.

Dans le cadre de l'accréditation de l'offre de formation, présentée sous forme d'approche programme.

Co-animation d'enseignements.

Nous avons créé un laboratoire d'idées quasi hebdomadaire pour pouvoir discuter de nos problèmes et partager nos ressources et pratiques. Nous discutons de multiples sujets dont ceux de mise en place, de coordination et d'évaluation.

Différentes mises en place de nouveaux dispositifs d'enseignement.

Mise en place d'outils pédagogiques : boîtiers de vote, tablettes, méthodes de simulation, préparation concours d'entrée.

Réflexion sur le rôle de la commission pédagogique.

Préparation de cours et de séminaires communs.

Récupérer les plans de cours de tous les enseignants et enseignements (pas facile) afin d'assurer une coordination (pour éviter de dispenser les mêmes contenus chaque année notamment).

Usage de vidéos dans le cadre de la formation des enseignants.

Diffusion de pratiques pédagogiques efficaces.

Projets de liaison lycée-université ; Participation à la formation des futurs enseignants

Emplois du temps, programmes par semestre, jurys, vie du département, etc.

Coordination d'un Master professionnel.

Conception des cours, réflexion sur les outils.

Cours coordonné avec un collègue (enseignements connexes).

Contenu et harmonisation des enseignements d'une même formation.

Conception de contenus de cours.

Direction d'une formation.

Co-intervention dans des cours nécessitant construction du cours et évaluations.

Rédaction d'un plan de formation. Mise au point d'une cellule pédagogique.

Projets d'innovation pédagogique.

Projet de jeu sérieux pédagogique.

Faire de la co-intervention / mieux faire le lien entre nos apports respectifs.

Evaluations communes.

Des projets d'expositions et des enseignements communs notamment des TD de création plastique.

Une salle modulable et partagée pour expérimenter.

Nous voulons mettre en place un enseignement plus complexe d'initiation à la recherche (étalé sur deux ans, qui articule plusieurs CM et TD).

Coordination de deux enseignements portant sur l'apprentissage de méthodes d'enquêtes différentes.

Mise en place de cours en commun.

Définition de nouvelles modalités d'enseignement.

Évolutions sur la méthodologie disciplinaire à expérimenter à plusieurs.

Eventuelles sorties scolaires.

Sorties de terrain et encadrement d'ateliers de master.

Progression pédagogique pour un cours se déroulant sur plusieurs années / mise en place d'une sortie de terrain / construction d'un cours / organisation du contenu d'une option dans laquelle 3 ou 4 collègues interviennent.

Je suis responsable du parcours CAPES et des séminaires de recherche, et j'organise donc le travail de mes collègues sur le fond et sur la forme.

Stage de terrain

Ateliers expérimentaux

Sorties terrain, invitation de conférenciers.

Réflexion sur la mise en place de " nouveaux outils pédagogiques " dans un parcours de L3 : apprentissage par problèmes, sorties de terrain, interventions de professionnels, utilisation plus importante de supports informatiques etc.

Groupe de réflexion sur l'évolution pédagogique de la formation proposée par mon école d'ingénieurs.

Groupes de travail pour concevoir nos enseignements avec réunions régulières dans l'année

Projet transdisciplinaire, événements communs de type challenge impliquant tous les étudiants et toutes les matières.

Coordination d'un programme de master

Développement de plateformes expérimentales, création de nouveaux TP. Mise en place d'évaluations "positives": contrôles continus ne pouvant que monter la note globale d'une UE et basés sur le travail personnel des étudiants.

Préparations des cours, des TD et des TP (manipulation).

Développement d'une vidéo à visée pédagogique.

Préparation de matériel pédagogique.

Mise en place de travaux pratiques innovants.

Evolution d'un cours ; Création d'un nouveau cours ; Réflexion sur la mise en place d'outil ou d'activité (spiral) et d'exercices.

Je suis participant à une bonne demi-douzaine de formations, les échanges sont nombreux et variés, ils dépendent des éléments critiques, des points à résoudre. Nous ne laissons rien de côté.

Projet pédagogique numérique pour les L1

On partage les modules: Ici c'est 1 module = 5 groupes de TD = 5 enseignants (1 par groupe) dont 1 est "le chef". C'est le "chef" qui fait le cours en amphi et qui donne la marche à suivre. Les autres commentent, l'aident, critiquent, ralentent, etc... mais au final ce système marche très bien. On voit ainsi comment les choses se passent dans d'autres modules et on peut avoir de l'aide si on a du mal à gérer/organiser le nôtre. On peut aussi facilement trouver un remplaçant pour les maladies, congé maternité et autres petits contretemps de la vie.

Analyse de compétences plus détaillée dans les TP.

Nous sommes une petite université, donc nous nous voyons pour la réalisation de maquettes autant que pour des coordinations des évaluations et d'autres projets plus en rapport avec la diffusion de la science pour le grand public par exemple.

Mise en place des TP, harmonisation des cours lors d'interventions multiples, mise en place des apprentissages par projets.

Mise en place des ensembles CM TD TP pour assurer une vraie continuité. Avec un vrai retour sur expérience: à la fin des enseignements nous réfléchissons à ce qu'il faut changer pour la prochaine fois.

Projet de développement d'outils TICE pour l'enseignement.

Interactions proches dans le cadre de plusieurs modules de L1 (j'enseigne aussi à d'autres niveaux, mais avec moins ou pas d'interactions avec les collègues dans ces cas-là)

Discussions autour des enseignements composants les UE, contenu, intervenants.
Mise en place de travaux pratiques intéressants.
Développement de formations ; expérimentation de formation pédagogique pour les enseignants-chercheurs.
Conception de cours.
Conception des TP, TD, CM.
Coordination des contenus de nos cours, de façon informelle pour s'entraider, se motiver et créer des liens pour les étudiants.
Création d'un mini-cours et mise en place d'un enseignement mutualisé en ligne.
Production de cours, de grille d'évaluation, de livret de stage...
Projet de visites de lieux culturels, études pluridisciplinaires.
Mise en place d'un enseignement commun.
Mise en place de TP.

D'après les données recueillies (tableau 7.37 ci-dessus), les activités au sein des communautés de pratiques se déclinent en cinq unités thématiques :

- administration de la formation universitaire ;
- innovation pédagogique ;
- utilisation des TICE ;
- activités pédagogiques complémentaires extérieures ;
- recherche (formation à la recherche et diffusion du savoir).

L'administration des formations universitaires est l'une des dimensions du métier d'enseignant-chercheur. Elle constitue une obligation de service qui inclut la mise en place des enseignements, leur gestion, leur évaluation. Les novices interrogés qui font partie d'une communauté de pratiques ne voient pas ces activités comme coercitives, mais plutôt comme des moments privilégiés de coopération entre collègues qui permettent de construire des compétences d'enseignement. L'idée qui ressort des réponses est que ces activités d'administration permettent aux membres d'échanger, de s'aider, de se motiver, d'émettre des critiques les uns envers les autres de manière informelle et dans une perspective constructive.

L'innovation pédagogique est un autre thème qui rassemble les membres des communautés de pratiques. On relève dans les réponses la présence du champ lexical de la création. Les novices parlent d'*expérimentation* de formation pédagogique, de mise en place de *nouveaux* dispositifs d'enseignement, de développement de plateformes *expérimentales*, de *création* de nouveaux TP, de mise en place de travaux pratiques *innovants*, etc. Par ailleurs, les membres de la communauté de pratiques se rassemblent dans des lieux propices aux échanges : salle commune, laboratoire d'idées, groupes de réflexion ou encore au sein d'ateliers expérimentaux.

L'utilisation d'outils pédagogiques et des TICE en particulier est un autre thème qui réunit les membres des communautés de pratiques. Les novices parlent à plusieurs reprises de l'utilisation de la vidéo, de boîtiers de vote ou de tablettes à des fins pédagogiques.

L'organisation d'activités pédagogiques prenant place en dehors des bancs de l'université rassemble les membres des communautés de pratiques. Les enseignants novices évoquent dans leur réponse des événements communs de type *challenge* impliquant les étudiants, des sorties pédagogiques, des visites ou encore des stages de terrain avec les étudiants.

Enfin, la recherche est un autre thème des communautés de pratiques. Les membres se rencontrent pour organiser et coordonner des enseignements communs portant spécifiquement sur la démarche de recherche (enseignement des méthodes d'enquête par exemple). Ils peuvent également se rassembler dans le cadre de la mission de diffusion et de valorisation des résultats de la recherche scientifique: « *nous sommes une petite université, donc nous nous voyons pour la réalisation de maquettes autant que pour des coordinations des*

évaluations et d'autres projets plus en rapport avec la diffusion de la science pour le grand public par exemple » (extrait du tableau 7.37).

7.1.3.10. Les discussions informelles : un autre modèle d'apprentissage ?

L'étude des modalités des différents modèles d'apprentissage a fait apparaître de façon récurrente le thème de la discussion informelle entre collègues. Cette modalité est apparue en particulier dans les deux modèles les plus utilisés par les novices : l'apprentissage par observation-imitation et l'apprentissage par collaboration.

Les discussions informelles dans l'apprentissage par observation-imitation

Même si certains répondants parlent d'*échanges* informels, la plupart d'entre eux évoquent des *discussions* informelles prenant place dans des lieux plus ou moins formels. Certains novices se réunissent en groupes de travail dont l'objectif est de discuter de leurs pratiques d'enseignement. Un novice exerçant dans une ESPÉ indique que ces pratiques d'échanges sont mêmes reconnues par l'institution car elles sont comptabilisées dans la charge de service des enseignants. Lors des discussions informelles, les novices déclarent recevoir des conseils ainsi que des récits de début de carrière de la part de collègues plus expérimentés. Les échanges se font avec des collègues de la même université, mais aussi venant d'autres établissements : à l'image de ce novice qui dit avoir recours à « [...] *des collègues d'autres universités (ami-e-s doctorant-e-s, docteur-e-s, jeunes MCF) qui ont des intérêts de connaissance similaires aux miens et ont une perspective réflexive*

sur leurs pratiques pédagogiques » (extrait du tableau 7.20 supra).

Les discussions informelles dans l'apprentissage par collaboration

Dans l'apprentissage par collaboration, les discussions informelles prennent souvent place lors de moments informels comme lors de pauses « café », lors de déjeuners entre collègues, ou bien encore au gré des rencontres dans les couloirs de l'université. Parce que le courriel est un medium privilégié par les universitaires, nous nous serions attendus à qu'ils déclarent l'utiliser pour les échanges informels. Or, d'après le récit de leurs pratiques, les échanges informels se font, dans l'apprentissage par collaboration, exclusivement par discussions en face-à-face. Les discussions informelles peuvent aussi avoir lieu dans des lieux plus formels, comme lors d'ateliers d'échange spécifiquement créés par les intéressés dans ce but. Un novice signale que les discussions informelles se font avec d'autres novices « de même niveau ».

Hypothèse : les discussions informelles comme modelage verbal, retour à la théorie de l'apprentissage social de Bandura

Les discussions informelles n'ont pas été initialement répertoriées en tant que modèle dans le cadrage théorique de cette thèse, mais leur récurrence dans les réponses des novices indique leur importance dans les pratiques de construction des compétences. Bien que ces pratiques soient éclectiques, des tendances remarquables se dégagent : les discussions informelles prennent principalement place dans des lieux et lors des moments informels (pauses « café », au hasard des rencontres dans les couloirs de l'université, lors des déjeuners, etc.).

La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) s'intéresse aux effets de l'observation directe d'un comportement dans le processus d'apprentissage de ce même comportement en vue de sa reproduction. Selon Bandura, les apprentissages par observation-imitation peuvent être optimisés quand ils sont précédés de renforcements, c'est-à-dire par le fait qu'un apprenant sache qu'un comportement donné produira tels résultats. Le renforcement peut prendre la forme d'un modelage verbal : prendre connaissance, par un récit de pratiques, de leur efficacité. Donc, écouter ou lire le récit de pratiques d'un collègue via des discussions ou échanges informels peut permettre d'optimiser les apprentissages par observation-imitation des novices qui y recourent. En outre, le modelage verbal est d'autant plus efficace que les capacités conceptuelles et verbales des apprenants sont développées (Bandura, 1977). Les enseignants-chercheurs sont précisément dans ce cas.

Le modelage verbal est par définition une modalité de l'apprentissage par observation-imitation, mais pas seulement, puisque les répondants l'évoquent aussi dans le modèle de l'apprentissage par collaboration. Le modelage verbal n'est pas un modèle d'apprentissage, mais une modalité qui a une fonction de soutien des apprentissages dans les deux modèles dans lesquels les discussions informelles sont évoquées.

Les données collectées ici ne permettent pas d'identifier l'objet précis, les contextes, les modalités, les procédures et l'efficacité des discussions informelles. Mais cette question pourra faire l'objet de recherches futures.

7.1.3.11. Synthèse des modalités des modèles et logique d'ensemble des choix effectués par les novices

D'après l'étude des modalités des différents modèles, il apparaît que les objets qui ont amené les novices à recourir aux modèles ne sont pas identiques de l'un à l'autre. Le tableau suivant synthétise les objets abordés par chaque modèle. L'objectif de cette synthèse est de dégager la logique d'ensemble du choix des modèles par les novices (tableaux 7.38 et 7.39 ci-après).

Tableau 7.38. Objets en fonction des modèles d'apprentissage

Modèles	Objets sur lesquels porte le modèle – <i>Modalités</i>
<i>Apprentissage par observation-imitation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tout type d'activité d'enseignement ; - Techniques de présentation orale empruntées à d'autres domaines que l'enseignement.
<i>Apprentissage par collaboration</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Co-animation d'enseignement ; - Co-organisation ; - Projet pédagogique commun.
<i>Formation (cadre hétéroformatif organisé)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Techniques de présentation orale : utilisation de la voix, improvisation, parler en public, etc. ; - Méthodes pour accroître l'interactivité des enseignements (pédagogies actives, apprentissage par résolution de problèmes, enseignement à un grand groupe, etc.) ; - Maîtrise des outils pour l'enseignement (TICE) et pour l'évaluation ; - Connaissance de l'étudiant (ses caractéristiques, ses attentes, la gestion des conflits, théories de l'apprentissage).
<i>Tutorat</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Modalités d'évaluation ; - Mise en place des examens. - <i>Remarque : cette relation a été jugée inefficace par les novices.</i>
<i>Mentorat formel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégie d'enseignement et d'évaluation. - <i>Remarque : peu de réponses obtenues</i>
<i>Mentorat informel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion des problèmes avec les étudiants ; - Utilisation de supports pédagogiques (documents, ouvrages, etc.). - <i>Remarque : le mentorat informel a une fonction de soutien pour les novices.</i>
<i>Communauté de pratiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion et administration des formations universitaires ; - Innovation dans l'enseignement ; - Utilisation des TICE ; - Sorties pédagogiques (stages, voyages, etc.) ; - Recherche (enseignement de la méthodologie de recherche, diffusion et valorisation de la recherche).
<i>Autodidaxie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identification d'un problème dans une situation ; - Identification de ressources potentielles pour le résoudre.
<i>Consultation pédagogique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositifs d'évaluation ; - Gestion des problèmes avec les étudiants (conflits, etc.) ; - Utilisation des TICE ; - Innovation dans l'enseignement.

Selon le tableau ci-dessus, les objets d'apprentissage varient selon les modèles. Chaque modèle d'apprentissage peut ainsi répondre à des besoins d'apprentissage spécifiques, même si certaines modalités sont représentées dans plusieurs modèles. Les enseignants novices combinent les modèles en fonction des besoins qu'ils souhaitent combler. Par exemple, pour apprendre à gérer les conflits avec les étudiants, les novices peuvent recourir à la consultation pédagogique, au mentorat informel ou encore aux formations. En revanche, certains objets sont exclusifs à un modèle comme par exemple la gestion des sorties pédagogiques au sein des communautés de pratiques. Le tableau ci-après (7.39) présente pour chaque objet d'apprentissage, les modèles impliqués.

Tableau 7.39. Modèles d'apprentissage en fonction des objets

Objets d'apprentissage	Modèles d'apprentissage impliqués
Méthodes pour accroître l'interactivité des enseignements (pédagogies actives, apprentissage par résolution de problèmes, enseignement à un grand groupe, etc.)	- Formation (cadre hétéroformatif organisé)
Maîtrise des outils pour l'enseignement (TICE)	- Formation (cadre hétéroformatif organisé) - Communauté de pratiques - Consultation pédagogique
Utilisation des supports pédagogiques (documents, ouvrages, etc.)	- Mentorat informel
Stratégie et dispositifs d'évaluation	- Tutorat - Mentorat formel - Consultation pédagogique
Innovation dans l'enseignement	- Communauté de pratiques - Consultation pédagogique
Sorties pédagogiques (stages, voyages, etc.)	- Communauté de pratiques
Recherche (enseignement de la méthodologie de recherche, diffusion et valorisation de la recherche)	- Communauté de pratiques
Techniques de présentation orale : utilisation de la voix, improvisation, parler en public, etc.	- Apprentissage par observation-imitation - Formation (cadre hétéroformatif organisé)
Connaissance de l'étudiant (ses caractéristiques, ses attentes, la gestion des conflits, théories de l'apprentissage)	- Formation (cadre hétéroformatif organisé) - Mentorat informel - Consultation pédagogique
Gestion et administration des formations universitaires	- Communauté de pratiques
Identification d'un problème dans une situation	- Autodidaxie
Identification de ressources potentielles pour la résoudre	- Autodidaxie

7.1.4. Analyse de la répartition des modèles dans l'échantillon

Une analyse de la répartition des différents modèles dans l'échantillon est effectuée selon les deux caractéristiques des individus de l'échantillon qui ont été retenues : le genre et la grande discipline. La

méthode employée consiste à décomposer l'ensemble des répondants en plusieurs catégories homogènes à partir desquels on peut opérer des comparaisons.

Le redressement de l'échantillon nous a déjà permis d'identifier huit profils types :

Tableau 7.40. Les huit profils types de l'échantillon

Sexe	Grande discipline	Effectifs non pondérés dans l'échantillon	Pourcentage dans l'échantillon redressé et dans la population-mère
femme	Lettres et sciences humaines	127	19,11%
homme	Lettres et sciences humaines	74	17,1%
femme	Sciences et techniques	57	15%
homme	Sciences et techniques	70	28,3%
femme	Médecine, pharmacie et odontologie	8	2,24%
homme	Médecine, pharmacie et odontologie	1	0,43%
femme	Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	22	8,15%
homme	Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	17	9,67%
Total		376	100%

En vue de déterminer les modèles d'apprentissage privilégiés par chacun des huit profils de novices, nous retiendrons les modèles ou combinaisons de modèles qui représentent les choix d'au moins 50% des répondants correspondant au profil. Les tableaux 7.41 à 7.48 montrent, pour chaque profil, les modèles préférés par les répondants correspondant à ce profil. La décision d'un répondant de placer un modèle en première position de son classement est révélatrice de l'importance accordée à ce modèle. Aussi, les choix dominants des

novices sont représentés, pour chaque modèle, par le pourcentage de répondants ayant classé ledit modèle en première position dans le classement.

7.1.4.1. Profil : femme en lettres et sciences humaines

Les femmes en lettres et sciences humaines privilégient le recours à l'autodidaxie (27,56%), l'apprentissage par observation-imitation (19,69%), l'apprentissage par collaboration (11,81%) et les communautés de pratiques (11,02%) (tableau 7.41 ci-dessous).

Tableau 7.41. Modèles utilisés par les femmes en lettres et sciences humaines (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	19,69% ⁴⁴	11,81%	0,79%	3,94%	0,79%	3,15%	11,02%	27,56%
2	12,60%	12,6%	7,09%	9,45%	1,57%	3,94%	8,66%	19,69%
3	13,39%	11,81%	15,75%	8,66%	0,79%	3,15%	14,96%	3,15%
4	7,87%	19,69%	4,72%	8,66%	1,57%	4,72%	10,24%	7,09%
5	9,45%	3,15%	8,66%	4,72%	4,72%	3,94%	7,87%	6,30%
6	3,94%	2,36%	4,72%	3,15%	2,36%	3,94%	7,09%	5,51%
7	0,79%	0%	0,79%	1,57%	1,57%	3,15%	0%	3,15%
8	0%	0%	2,36%	0%	0%	0,79%	0,79%	0%
Non réponse je n'utilise pas cette méthode	13,39%	13,39%	13,39%	13,39%	13,39%	13,39%	13,39%	13,39%
	18,90%	25,20%	41,73%	46,46%	73,23%	59,84%	25,98%	14,17%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

7.1.4.2. Profil : homme en lettres et sciences humaines

Les hommes en lettres et sciences humaines privilégient le recours à l'autodidaxie (25,68%), à l'apprentissage par observation-imitation (22,97%) et l'apprentissage par collaboration (12,16%) (tableau 7.42 ci-dessous).

⁴⁴ Ce chiffre signifie par exemple que 19,69% des femmes en lettres et sciences humaines ont classé l'apprentissage par observation-imitation à la première place de leur classement à la question 8.1 du questionnaire.

Tableau 7.42. Modèles utilisés par les hommes en lettres et sciences humaines (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	22,97%	12,16%	1,35%	4,05%	1,35%	1,35%	6,76%	25,68%
2	12,16%	17,57%	2,7%	2,7%	1,35%	6,76%	9,46%	14,86%
3	6,76%	14,86%	8,11%	8,11%	5,41%	1,35%	8,11%	9,46%
4	12,16%	5,41%	0%	4,05%	1,35%	8,11%	13,51%	6,76%
5	5,41%	2,70%	6,76%	5,41%	0%	5,41%	6,76%	1,35%
6	4,05%	0%	5,41%	4,05%	4,05%	1,35%	1,35%	5,41%
7	4,05%	1,35%	0%	2,7%	2,7%	0%	0%	2,7%
8	0%	0%	2,7%	0%	2,7%	1,35%	1,35%	0%
Non réponse je n'utilise pas cette méthode	16,22%	16,22%	16,22%	16,22%	16,22%	16,22%	16,22%	16,22%
	16,22%	29,73%	56,76%	52,7%	64,86%	58,11%	36,49%	17,57%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

7.1.4.3. Profil : femme en sciences et techniques

Les femmes en sciences et techniques privilégient le recours à l'autodidaxie (26,32%), à l'apprentissage par observation-imitation (21,05%) et à l'apprentissage par collaboration (12,28%) (tableau 7.43 ci-dessous).

**Tableau 7.43. Modèles utilisés par les femmes en sciences et techniques
(Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au
rang R)**

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	21,05%	12,28%	5,26%	10,53%	0%	1,75%	1,75%	26,32%
2	10,53%	12,28%	8,77%	14,04%	3,51%	7,02%	7,02%	17,54%
3	12,28%	19,3%	5,26%	10,53%	3,51%	5,26%	10,53%	7,02%
4	17,54%	7,02%	14,04%	3,51%	3,51%	5,26%	12,28%	7,02%
5	5,26%	8,77%	8,77%	5,26%	0%	10,53%	0%	5,26%
6	5,26%	1,75%	5,26%	3,51%	0%	1,75%	1,75%	5,26%
7	0%	1,75%	1,75%	0%	3,51%	0%	3,51%	5,26%
8	1,75%	0%	3,51%	0%	1,75%	1,75%	0%	0%
Non réponse je n'utilise pas cette méthode	15,79%	15,79%	15,79%	15,79%	15,79%	15,79%	15,79%	15,79%
	10,53%	21,05%	31,58%	36,84%	68,42%	50,88%	47,37%	10,53%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

7.1.4.4. Profil : homme en sciences et techniques

Les hommes en sciences et techniques privilégient l'apprentissage par observation-imitation (40%) et l'autodidaxie (18,57%) (tableau 7.44 ci-dessous).

Tableau 7.44. Modèles utilisés par les hommes en sciences et techniques (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	40%	10%	7,14%	1,43%	1,43%	2,86%	2,86%	18,57%
2	12,86%	11,43%	8,57%	2,86%	2,86%	5,71%	11,43%	17,14%
3	10%	8,57%	2,86%	7,14%	4,29%	5,71%	5,71%	8,57%
4	7,14%	12,86%	7,14%	7,14%	1,43%	2,86%	11,43%	7,14%
5	2,86%	4,29%	8,57%	1,43%	5,71%	8,57%	4,29%	5,71%
6	0%	2,86%	4,29%	4,29%	1,43%	2,86%	5,71%	2,86%
7	0%	2,86%	2,86%	5,71%	4,29%	1,43%	0%	1,43%
8	0%	0%	0%	1,43%	1,43%	2,86%	0%	1,43%
Non réponse je n'utilise pas cette méthode	17,14%	17,14%	17,14%	17,14%	17,14%	17,14%	17,14%	17,14%
	10%	30%	41,43%	51,43%	60%	50%	41,43%	20%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

7.1.4.5. Profil : femme en médecine, pharmacie et odontologie

Les femmes en médecine, pharmacie et odontologie privilégient l'apprentissage par observation-imitation (25%) puis, au même niveau, le mentorat, l'autodidaxie et la consultation pédagogique (12,5%) (tableau 7.45 ci-dessous).

Tableau 7.45. Modèles utilisés par les femmes en médecine, pharmacie et odontologie (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	25%	0%	0%	12,5%	0%	12,5%	0%	12,5%
2	12,5%	25%	12,5%	0%	0%	0%	0%	0%
3	0%	12,5%	0%	12,5%	0%	0%	12,5%	25%
4	0%	0%	12,5%	12,5%	0%	25%	0%	12,5%
5	12,5%	25%	0%	0%	12,5%	0%	0%	0%
6	12,5%	0%	12,5%	0%	0%	12,5%	12,5%	12,5%
7	0%	0%	12,5%	12,5%	0%	0%	0%	0%
8	0%	0%	0%	0%	12,5%	0%	12,5%	0%
Non réponse je n'utilise pas cette méthode	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
	12,5%	12,5%	25%	25%	50%	25%	37,5%	12,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

7.1.4.6. Profil : homme en médecine, pharmacie, odontologie

Les résultats obtenus pour ce profil reposent sur la réponse d'un seul individu dans l'échantillon. Seul ressort l'apprentissage par observation-imitation (tableau 7.46 ci-dessous). Cette catégorie requiert donc une investigation complémentaire avant qu'un portrait plus fidèle puisse en être dressé. Cette investigation ne sera cependant pas menée dans le cadre de la thèse.

Tableau 7.46. Modèles utilisés par les hommes en médecine, pharmacie, odontologie (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
3	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
6	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
7	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
8	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Non réponse je n'utilise pas cette méthode	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	0%	0%	100%	100%	100%	0%	100%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

7.1.4.7. Profil : femme en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion

Les femmes en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion privilégient l'apprentissage par observation-imitation (22,73%) puis, au même niveau l'autodidaxie (13,64%) et le mentorat (13,64%) (tableau 7.47 ci-dessous).

Tableau 7.47. Modèles utilisés par les femmes en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	22,73%	4,55%	0%	13,64%	9,09%	4,55%	0%	13,64%
2	9,09%	18,18%	9,09%	0%	0%	0%	9,09%	13,64%
3	4,55%	9,09%	4,55%	9,09%	0%	4,55%	13,64%	9,09%
4	13,64%	0%	13,64%	13,64%	4,55%	0%	0%	4,55%
5	0%	9,09%	0%	0%	0%	9,09%	4,55%	9,09%
6	4,55%	0%	4,55%	4,55%	9,09%	0%	4,55%	0%
7	0%	4,55%	4,55%	4,55%	0%	0%	0%	9,09%
8	0%	0%	0%	0%	0%	4,55%	0%	0%
Non réponse je n'utilise pas cette méthode	13,64%	13,64%	13,64%	13,64%	13,64%	13,64%	13,64%	13,64%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

7.1.4.8. Profil : homme en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion

Les hommes en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion privilégient l'apprentissage par observation-imitation (29,41%), la collaboration (17,65%) et l'autodidaxie (11,76%) (tableau 7.48 ci-dessous).

Tableau 7.48. Modèles utilisés par les hommes en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion (Pourcentage de l'effectif du profil ayant choisi de classer le modèle M au rang R)

Classement	Observation/ Imitation	Collaboration	Cadre hétéroformatif avec CSC	Mentorat (formel et informel)	Tutorat	Consultation pédagogique	Communauté de pratiques	Autodidaxie
1	29,41%	17,65%	0%	5,88%	0%	0%	5,88%	11,76%
2	5,88%	0%	11,76%	11,76%	5,88%	5,88%	11,76%	5,88%
3	0%	5,88%	5,88%	11,76%	0%	0%	5,88%	17,65%
4	11,76%	5,88%	5,88%	0%	0%	11,76%	0%	5,88%
5	0%	11,76%	5,88%	0%	0%	0%	5,88%	0%
6	5,88%	0%	5,88%	5,88%	0%	0%	5,88%	5,88%
7	0%	0%	0%	0%	5,88%	0%	0%	0%
8	0%	0%	0%	0%	0%	5,88%	0%	0%
Non réponse je n'utilise pas cette méthode	29,41%	29,41%	29,41%	29,41%	29,41%	29,41%	29,41%	29,41%
	17,65%	29,41%	35,29%	35,29%	58,82%	47,06%	35,29%	23,53%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

7.1.4.9. Synthèse: profils types et comportements d'apprentissage

Le tableau 7.49 synthétise les comportements d'apprentissage des différents profils de novices présentés *supra* en classant les modèles par ordre d'importance.

Tableau 7.49. Synthèse des comportements d'apprentissage des huit profils de novices (seuls les modèles ayant été choisis par plus de 50% des novices du profil apparaissent dans ce tableau)

Profils types	Modèles classés en 1^{ère} position	Modèles classés en 2^{ème} position	Modèles classés en 3^{ème} position	Modèles classés en 4^{ème} position
<i>Femme en lettres et sciences humaines</i>	autodidaxie	observation-imitation	collaboration	communautés de pratiques
<i>Homme en lettres et sciences humaines</i>	autodidaxie	observation-imitation	collaboration	
<i>Femme en sciences et techniques</i>	autodidaxie	observation-imitation	collaboration	
<i>Homme en sciences et techniques</i>	observation-imitation	autodidaxie		
<i>Femme en médecine, pharmacie et odontologie</i>	observation-imitation	- mentorat ⁴⁵ - autodidaxie - consultation pédagogique		
<i>Homme en médecine, pharmacie et odontologie</i>	observation-imitation			
<i>Femme en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion</i>	observation-imitation	- autodidaxie - mentorat		
<i>Homme en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion</i>	observation-imitation	collaboration	autodidaxie	

Plusieurs tendances générales se dégagent des comportements d'apprentissage des novices. Tout d'abord, il apparaît que l'apprentissage par observation-imitation est présent dans tous les profils. Dans sept profils sur huit, l'apprentissage par observation-imitation et l'autodidaxie font partie des comportements dominants.

⁴⁵ La présence simultanée de plusieurs modèles dans une même case signifie leur position *ex-aequo* au classement.

L'autodidaxie, l'observation-imitation et la collaboration sont présents dans quatre profils sur huit. La consultation pédagogique n'est présente que chez les femmes en médecine, pharmacie et odontologie en deuxième position du classement. Enfin, le tutorat et le cadre hétéroformatif sont tous deux absents des comportements dominants des huit profils.

Lorsque l'on scrute les comportements par discipline, des différences apparaissent dans l'ordre de préférence des modèles : en lettres et sciences humaines, l'autodidaxie est en première position alors qu'en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion et en médecine, pharmacie et odontologie, l'observation-imitation arrive en tête. En sciences et techniques, l'autodidaxie est le modèle le plus utilisé par les femmes et l'apprentissage par observation-imitation par les hommes.

L'observation des comportements d'apprentissage des novices permet de conclure que les modèles non structurés sont très sollicités par les novices (l'autodidaxie et l'apprentissage par observation-imitation en tête), alors que les modèles structurés sont rarement utilisés (consultation pédagogique) voire totalement absents des comportements dominants (tutorat et cadre hétéroformatif).

7.1.5. Analyse des combinaisons de modèles

La méthode retenue pour déterminer les modèles d'apprentissage les plus souvent combinés consiste à relever la fréquence d'utilisation des trois modèles préférés des novices en se basant sur les réponses fournies à la question 8.1. Cette méthode comprend quatre étapes. Tout d'abord, toutes les combinaisons possibles de trois modèles sont

dénombrées (par exemple, « *observation-imitation ; communauté de pratiques ; consultation pédagogique* »). Ensuite, chaque combinaison de modèles est codée de la même manière quel que soit l'ordre dans lequel les modèles ont été classés par les répondants. Puis, les fréquences de chaque code sont dénombrées. Enfin, le taux d'utilisation de chaque code est exprimé de deux manières : en pourcentage du nombre total d'utilisations des combinaisons ; en pourcentage d'utilisation dans l'échantillon redressé. L'ensemble des résultats est présenté dans le tableau 7.50 ci-dessous.

Tableau 7.50. Combinaisons des modèles dans l'échantillon

Code	Combinaisons	Fréquence dans l'échantillon	% du nombre total d'utilisations de triplets de modèles	% d'utilisation dans l'échantillon redressé
1	autodidaxie - mentorat - tutorat	1	0,41	0,26
2	collaboration - consultation - formation	1	0,41	0,57
3	collaboration - tutorat - consultation	1	0,41	0,23
4	collaboration - tutorat - mentorat	1	0,41	0,57
5	imitation - communauté - tutorat	1	0,41	0,23
6	communauté - consultation - formation	1	0,41	0,15
7	communauté - formation - collaboration	1	0,41	0,23
8	consultation - autodidaxie - tutorat	1	0,41	0,15
9	consultation - communauté - imitation	1	0,41	0,15
10	consultation - mentorat - communauté	1	0,41	0,26
11	imitation - formation - tutorat	1	0,41	0,40
12	mentorat - communauté - tutorat	1	0,41	0,26
13	mentorat - formation - communauté	1	0,41	0,37
14	mentorat - imitation - communauté	1	0,41	0,15
15	mentorat - tutorat - formation	1	0,41	0,26
16	tutorat - consultation - communauté	1	0,41	0,15
17	imitation - consultation - formation	2	0,82	0,40
18	imitation - tutorat - autodidaxie	2	0,82	0,81
19	consultation - collaboration - communauté	2	0,82	0,55
20	collaboration - mentorat - consultation	2	0,82	0,38

21	imitation - consultation - mentorat	2	0,82	0,55
22	tutorat - consultation - formation	2	0,82	0,38
23	tutorat - mentorat - consultation	2	0,82	0,15
24	collaboration - autodidaxie - consultation	3	1,22	1,04
25	autodidaxie - mentorat - formation	3	1,22	0,64
26	imitation - consultation - collaboration	3	1,22	0,64
27	imitation - collaboration - formation	3	1,22	0,79
28	imitation - formation - communauté	3	1,22	0,41
29	mentorat - tutorat - imitation	3	1,22	0,79
30	imitation - consultation - autodidaxie	4	1,63	1,44
31	autodidaxie - consultation - communauté	5	2,04	1,53
32	formation - consultation - autodidaxie	5	2,04	0,98
33	formation - mentorat - collaboration	5	2,04	1,17
34	tutorat - collaboration - imitation	5	2,04	1,50
35	mentorat - communauté - autodidaxie	6	2,45	1,74
36	mentorat - formation - imitation	6	2,45	1,24
37	mentorat - collaboration - autodidaxie	7	2,86	2,03
38	communauté - mentorat - collaboration	7	2,86	1,36
39	collaboration - formation - autodidaxie	8	3,27	1,84
40	communauté - autodidaxie - formation	9	3,67	1,44
41	mentorat - imitation - collaboration	9	3,67	2,25
42	imitation - formation - autodidaxie	10	4,08	2,70
43	imitation - communauté - collaboration	13	5,31	3,54
44	mentorat - imitation - autodidaxie	16	6,53	4,50
45	imitation - communauté - autodidaxie	17	6,94	4,49
46	communauté - collaboration - autodidaxie	20	8,16	4,57
47	imitation - collaboration - autodidaxie	44	17,96	10,88
Total		245	100	61,15

Les pratiques des novices en matière d'association des modèles d'apprentissage sont très éclectiques puisque 47 combinaisons sont dénombrées au moins une fois pour un total théorique de 56 combinaisons possibles ⁴⁶. Néanmoins, plusieurs tendances remarquables se dégagent : le tutorat et la consultation pédagogique sont rarement associés dans les combinaisons. Cette observation

⁴⁶ Combinaison de k éléments parmi n, où k et n sont des nombres entiers naturels, soit dans notre cas de figure, k=3 et n=8. Le nombre de combinaisons possibles est donné par le rapport des factorielles, c'est-à-dire $\binom{n}{k} = \frac{n!}{k!(n-k)!} = 56$.

rejoint celles faites précédemment sur les utilisations individuelles des modèles, où l'on avait pu noter que le tutorat et la consultation pédagogique ne sont que rarement utilisés par les novices.

Les résultats en pourcentage du nombre d'utilisations montrent que :

- l'autodidaxie est le modèle le plus souvent combiné (dans 41,03% des utilisations, elle est combinée avec d'autres modèles) ;
- la paire collaboration-autodidaxie est présente dans les deux combinaisons les plus utilisées soit dans 26,12% des utilisations ;
- la combinaison *imitation-collaboration-autodidaxie* représente à elle seule près de 18% des utilisations ;
- les trois combinaisons suivantes les plus fréquemment utilisées, en termes de pourcentage d'utilisation des modèles, contiennent toutes l'autodidaxie, qui semble donc se prêter à des combinaisons privilégiées avec l'apprentissage par collaboration et l'apprentissage par observation-imitation, mais aussi la communauté de pratiques, le mentorat, et même la formation ;
- le tutorat et la consultation pédagogique n'apparaissent pas dans les 10 premières combinaisons les plus fréquentes.

Ces résultats suggèrent que les novices veulent être autonomes dans leur démarche d'apprentissage du métier, puisqu'ils accordent une place importante à l'autodidaxie. Néanmoins, même si l'autodidaxie permet le recours ponctuel à une personne-ressource, elle présente aux yeux des novices des limites qui les amènent à recourir à d'autres modèles, en particulier à l'apprentissage par collaboration et à l'apprentissage par observation-imitation.

Le corolaire de cette observation à propos de la prédominance des modèles peu structurés est que les novices sont moins enclins à recourir à des modèles d'apprentissage structurés comme le tutorat ou la consultation pédagogique. Pourtant, les pouvoirs publics ont entrepris des efforts de structuration du métier d'enseignant du supérieur avec la mise en place des CIES en 1989, puis le développement plus récemment des centres de soutien à l'enseignement au sein des universités. Ce décalage entre l'utilisation prédominante des modèles d'apprentissage peu structurés chez les enseignants novices et les efforts fournis par les pouvoirs publics afin de soutenir l'apprentissage du métier soulève plusieurs questions :

- les structures mises en place en vue de soutenir les universitaires à l'enseignement sont-elles encore insuffisamment connues et utilisées par les novices ;
- ou bien ces structures échouent-elles à correspondre aux besoins des novices, ce qui pousse ces derniers à leur préférer des modèles non structurés ?

Nous reviendrons à cette problématique dans les sections suivantes. Nous la soumettrons aux individus interrogés lors des entretiens et discuterons les résultats dans la section *portée et implications*, ainsi que dans la conclusion.

7.1.6. Analyse des scores d'auto-efficacité

La cinquième partie de l'analyse des résultats du questionnaire est consacrée à l'efficacité de la construction des compétences. L'objectif est de déterminer – en s'appuyant sur les scores d'auto-efficacité – si les novices considèrent avoir acquis les cinq aptitudes constitutives du

concept de construction des compétences, et de déterminer les modèles d'apprentissage et les combinaisons de modèles qui ont permis la construction de ces aptitudes.

7.1.6.1. Aptitudes et scores d'auto-efficacité

La méthode consiste à calculer la moyenne des scores d'auto-efficacité estimés au moment du recrutement et lors de la passation du questionnaire, et à vérifier si la différence des moyennes est statistiquement significative⁴⁷. Sur les 376 réponses, 317 novices ont indiqué des scores à toutes les aptitudes. Le tableau 7.51 ci-dessous présente les résultats des calculs pour chacune des aptitudes, quel que soit le modèle utilisé par les novices.

⁴⁷ La procédure habituellement utilisée pour tester la significativité de différences de deux échantillons appariés consiste à appliquer le test de Student. Ce dernier nécessite cependant que la condition de normalité de l'échantillon soit vérifiée, ce qui n'est pas le cas ici (les tests de Shapiro-Wilk, Anderson-Darling, Lilliefors et Jarque-Bera indiquent une probabilité $p < 0,05$ alors que, s'agissant d'un test de normalité, la probabilité devrait au contraire être supérieure à 5% si la condition de normalité est vérifiée). On applique donc plutôt ici un test non paramétrique. Dans ce cas, les tests standards sont ceux de Mann-Whitney et Wilcoxon. S'agissant ici d'échantillons appariés, le test signé de Wilcoxon est le plus indiqué. Les hypothèses nulle (H_0) et alternative (H_a) testées sont :

- H_0 : Il n'y a pas de progression significative des scores moyens du sentiment d'auto-efficacité des novices entre le moment du recrutement et le moment de la passation du questionnaire.

- H_a : Il y a une progression significative des scores moyens du sentiment d'auto-efficacité des novices entre le moment du recrutement et le moment de la passation du questionnaire.

Tableau 7.51. Variation des scores moyens aux cinq aptitudes de la construction des compétences entre le recrutement et l'enquête pour l'ensemble des novices de l'échantillon ayant indiqué des scores (N=317)

Aptitudes constitutives de la construction des compétences	Score moyen au moment du recrutement (sur 100)	Score moyen au moment de la passation du questionnaire (sur 100)	Différence des moyennes	Résultat du test de Wilcoxon signé
Aptitude 1. Identification d'un problème à résoudre⁴⁸				
Aptitude 1a. <i>Identification d'un problème dans une situation d'enseignement</i>	61,71	76,99	+15,28	p < 0,0001
Aptitude 1b. <i>Identification des causes d'un problème</i>	55,90	71,34	+15,44	p < 0,0001
Aptitude 1c. <i>Identification d'une démarche générale pour résoudre un problème</i>	54,17	70,43	+16,26	p < 0,0001
Aptitude 2. Identification des ressources pertinentes à mobiliser				
	55,65	71,10	+15,45	p < 0,0001
Aptitude 3. Sélection et combinaison des ressources				
	55,77	70,95	+15,18	p < 0,0001
Aptitude 4. Transfert des ressources				
	55,37	70,01	+14,64	p < 0,0001
Aptitude 5. S'assurer du succès dans la maîtrise de la situation				
	53,68	69,56	+15,88	p < 0,0001

Pour toutes les aptitudes, les résultats du test de Wilcoxon indiquent que les différences observées sont statistiquement significatives. Il y a donc eu progression des scores d'auto-efficacité entre le moment du recrutement des novices et la passation du questionnaire. Les novices

⁴⁸ L'aptitude « identification d'un problème à résoudre » a été opérationnalisée en trois sous-aptitudes :

- (1a) identification d'un problème dans une situation d'enseignement ;
- (1b) identification des causes d'un problème ;
- (1c) identification d'une démarche générale pour résoudre un problème.

manifestent un renforcement de leur sentiment d'auto-efficacité pour toutes les aptitudes constitutives de la construction des compétences. On peut en conclure que de manière globale les novices considèrent que les modèles d'apprentissage qu'ils ont utilisés leur ont permis de construire leurs compétences d'enseignement.

La question est alors de déterminer quel modèle ou quelle combinaison de modèles permet de développer quelle aptitude, et si un modèle ou une combinaison de modèle est dans l'ensemble plus efficace que les autres. Ces points font l'objet des paragraphes suivants.

7.1.6.2. Quels modèles ou combinaisons de modèles sont plus efficaces pour construire quelles aptitudes ?

L'objectif ici est de déterminer l'efficacité des modèles à développer chacune des aptitudes constitutives de la construction des compétences.

7.1.6.2.1. Procédure d'analyse

La procédure consiste à déterminer pour chaque modèle ou combinaison si les différences entre aptitudes en matière de progression des scores sont statistiquement significatives. Le but est d'identifier les aptitudes pour lesquelles le modèle ou la combinaison est le plus efficace.

Concernant les modèles, les données à partir desquelles sera menée cette analyse sont les scores des modèles classés en première position

à la question 8.1⁴⁹ (le tableau 7.14 page 210 a présenté une synthèse de ces classements).

Étant donné qu'il s'agit de comparer les progressions des scores pour plusieurs aptitudes, les tests statistiques pertinents sont ceux de Kruskal-Wallis et Friedman. S'agissant ici d'une comparaison entre scores déclarés par un même groupe de répondants pour différentes aptitudes, le test (*non paramétrique*) de Friedman pour k échantillons appariés ($k > 2$) s'impose. Dans l'éventualité où les résultats du test concluraient à l'existence de différences significatives, on chercherait à déterminer le premier ou les premiers *ex-aequo* au classement en appliquant un test *post hoc* permettant de comparer les séries deux-à-deux (utilisation du test de Wilcoxon signé). Deux cas de figure sont alors possibles :

- **Cas A** : Les résultats du test principal ne montrent aucune différence significative. Il n'y a pas de différences entre les aptitudes ;
- **Cas B** : Les résultats du test principal montrent des différences et le test *post hoc* permet de classer les aptitudes en au moins deux groupes distincts. Un classement des aptitudes par ordre d'efficacité est alors possible.

7.1.6.2.2. Efficacité de l'apprentissage par observation-imitation

Le tableau 7.52 montre la progression du score moyen des répondants

⁴⁹ La question était la suivante : question 8.1. Auxquelles des méthodes présentées au cours de ce questionnaire pensez-vous avoir eu recours ? Classez celle(s) que vous utilisez - et uniquement celle(s)-ci - par ordre d'importance en leur attribuant un rang (1 pour la méthode la plus importante, 8 pour la moins importante). Pour toutes les méthodes que vous n'utilisez pas, veuillez sélectionner la modalité "je n'utilise pas cette méthode".

pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête.

Tableau 7.52. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour l'apprentissage par observation-imitation (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+13,21	+14,63	+16,23	+14,65	+13,94	+13,25	+15,69

Après avoir appliqué le test de Friedman aux séries de progressions individuelles pour toutes les aptitudes, il n'apparaît aucune différence significative entre les séries. De ce résultat, on peut déduire qu'il n'y a aucune différence significative d'efficacité du modèle d'une aptitude à l'autre. On en conclut que le modèle de l'apprentissage par observation-imitation ne permet pas de mieux construire une aptitude plutôt qu'une autre.

7.1.6.2.3. Efficacité de l'apprentissage par collaboration

Le tableau 7.53 montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête.

Tableau 7.53. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour l'apprentissage par collaboration (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+18,12	+18,36	+17,26	+14,40	+14,10	+14,64	+11,33
Classement par scores décroissants	2 ^{ème}	1 ^{er}	3 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	4 ^{ème}	7 ^{ème}

Le test de Friedman indique que les progressions de scores sont significativement différentes les unes des autres. Pour trouver où se situent les différences, on compare les aptitudes par paire (tableau 7.54 ci-dessous), on peut voir qu'il est possible de distinguer deux niveaux d'efficacité :

- Niveau 1 – Efficacité supérieure : l'apprentissage par collaboration est plus efficace pour construire les aptitudes 1a, 1b, 1c, 2, 3 et 4 ;
- Niveau 2 – Efficacité inférieure : l'apprentissage par collaboration est significativement moins efficace pour construire l'aptitude 5.

On en conclut que l'apprentissage par collaboration est identiquement efficace pour construire les aptitudes 1a, 1b, 1c, 2, 3 et 4, mais comparativement inefficace pour construire l'aptitude 5.

Tableau 7.54. Comparaisons des scores de progression des aptitudes deux-à-deux suivant le test de Wilcoxon signé – apprentissage par collaboration

Aptitudes comparées	Classements relatifs initiaux	Résultat du test de Wilcoxon signé	Différences significatives
1b/1a	1 ^{er} /2 ^{ème}	p=0,617	Non
1a/1c	2 ^{ème} /3 ^{ème}	p=0,471	Non
1c/4	3 ^{ème} /4 ^{ème}	p=0,151	Non
4/2	4 ^{ème} /5 ^{ème}	p=0,901	Non
2/3	5 ^{ème} /6 ^{ème}	p=0,893	Non
3/5	6 ^{ème} /7 ^{ème}	p=0,130	Non
1b/1c	1 ^{er} /3 ^{ème}	p=0,652	Non
1b/4	1 ^{er} /4 ^{ème}	p=0,245	Non
1b/2	1 ^{er} /5 ^{ème}	p=0,314	Non
1b/3	1 ^{er} /6 ^{ème}	p=0,176	Non
1b/5	1 ^{er} /7 ^{ème}	p < 0,05	Oui

7.1.6.2.4. Efficacité du cadre hétéroformatif

Le tableau 7.55 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête.

Tableau 7.55. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour le cadre hétéroformatif (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+19	+6	+15	+19	+22	+8	+15

Le test de Friedman indique qu'il n'y a aucune différence significative

entre les séries. De ce résultat, on peut déduire qu'il n'y a aucune différence significative d'efficacité du modèle d'une aptitude à l'autre. On en conclut que le modèle du cadre hétéroformatif ne permet pas de mieux construire une aptitude plutôt qu'une autre.

7.1.6.2.5. Efficacité du mentorat

Le tableau 7.56 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête.

Tableau 7.56. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour le mentorat (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+15	+14,75	+15,5	+14,75	+15	+15,25	+15,5

Après avoir effectué le test de Friedman, il n'est pas possible de conclure que les différences entre les moyennes sont significatives. On en conclut que le mentorat ne permet pas de mieux développer une aptitude plutôt qu'une autre.

7.1.6.2.6. Efficacité du tutorat

Le tableau 7.57 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête.

Tableau 7.57. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour le tutorat (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+39,8	+21,8	+31,8	+15,6	+29,8	+27,8	+28

Après avoir effectué le test de Friedman, il n'est pas possible de conclure que les différences entre les moyennes sont significatives. On en conclut que le tutorat ne permet pas de mieux développer une aptitude plutôt qu'une autre.

7.1.6.2.7. Efficacité de la consultation pédagogique

Le tableau 7.58 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête.

Tableau 7.58. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la consultation pédagogique (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+10,5	+12,5	+11	+10,5	+10,5	+14	+14

Les résultats du test de Friedman montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les moyennes des progressions. On en conclut que la consultation pédagogique ne permet pas de mieux développer une aptitude plutôt qu'une autre.

7.1.6.2.8. Efficacité de la communauté de pratiques

Le tableau 7.59 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête.

Tableau 7.59. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la communauté de pratiques (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+11,39	+11,35	+11,78	+13,52	+13,09	+13,09	+14,39

Les résultats du test de Friedman montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les moyennes des progressions. On en conclut que le modèle des communautés de pratiques ne permet pas de mieux développer une aptitude plutôt qu'une autre.

7.1.6.2.9. Efficacité de l'autodidaxie

Le tableau 7.60 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête.

Tableau 7.60. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour l'autodidaxie (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+15,74	+16,88	+15,77	+16,98	+15,11	+13,86	+17,33
Classement par scores décroissants	5 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	2 ^{ème}	6 ^{ème}	7 ^{ème}	1 ^{er}

Le test de Friedman indique que les progressions de scores sont significativement différentes les unes des autres. Pour trouver où se situent les différences significatives, on compare les aptitudes par paire (tableau 7.61 ci-dessous). On peut voir qu'il est possible de distinguer deux niveaux d'efficacité :

- Niveau 1 – Efficacité supérieure : aptitudes 1a, 1b, 1c, 2 et 5 ;
- Niveau 2 – Efficacité inférieure : aptitudes 3 et 4.

On en conclut que l'autodidaxie est plus efficace pour construire les aptitudes 1a, 1b, 1c, 2 et 5 que pour construire les aptitudes 3 et 4.

Tableau 7.61. Comparaisons des scores de progression des aptitudes deux-à-deux suivant le test de Wilcoxon signé – autodidaxie

Aptitudes comparées	Classements relatifs initiaux	Résultat du test de Wilcoxon signé	Différences significatives
5/2	1 ^{er} /2 ^{ème}	p=0,651	Non
2/1b	2 ^{ème} /3 ^{ème}	p=0,934	Non
1b/1c	3 ^{ème} /4 ^{ème}	p=0,607	Non
1c/1a	4 ^{ème} /5 ^{ème}	p=0,974	Non
1a/3	5 ^{ème} /6 ^{ème}	p=0,554	Non
3/4	6 ^{ème} /7 ^{ème}	p=0,295	Non
5/1b	1 ^{er} /3 ^{ème}	p=0,564	Non
5/1c	1 ^{er} /4 ^{ème}	p=0,239	Non
5/1a	1 ^{er} /5 ^{ème}	p=0,239	Non
5/3	1 ^{er} /6 ^{ème}	p < 0,05	Oui
5/4	1 ^{er} /7 ^{ème}	p < 0,05	Oui

7.1.6.3. Quelles combinaisons de modèles sont plus efficaces pour construire quelles aptitudes ?

L'analyse menée jusqu'ici a montré que les novices peuvent utiliser les modèles soit de façon exclusive, soit en combinaison avec d'autres modèles.

On cherche ici à déterminer si une combinaison permet de développer de façon plus efficace l'une ou l'autre des sept aptitudes constitutives de la construction des compétences.

Le tableau 7.50 *supra* a montré 47 combinaisons de trois modèles

utilisées par les répondants. On se limitera ici aux trois combinaisons⁵⁰ les plus utilisées :

Combinaison 1 : observation/imitation – collaboration – autodidaxie

Combinaison 2 : communauté de pratiques – collaboration – autodidaxie

Combinaison 3 : observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie

7.1.6.3.1. Efficacité de la combinaison 1 : observation/imitation – collaboration – autodidaxie

Le tableau 7.62 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête pour la combinaison 1.

Tableau 7.62. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la combinaison 1 (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+13,41	+15,28	+17,84	+14,89	+15,68	+13,98	+16,36

Le test de Friedman ne révèle pas l'existence de différences significatives. On en conclut que la combinaison « apprentissage par observation/imitation – apprentissage par collaboration – autodidaxie » ne permet pas de mieux développer une aptitude plutôt

⁵⁰ Des analyses plus complètes couvrant davantage de combinaisons pourront faire l'objet de futures recherches.

qu'une autre.

7.1.6.3.2. Efficacité de la combinaison 2 : communauté de pratiques – collaboration – autodidaxie

Le tableau 7.63 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête pour la combinaison 2.

Tableau 7.63. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la combinaison 2 (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+14,25	+17	+12,75	+18,25	+15	+15,25	+13,75

Le test de Friedman ne révèle pas l'existence de différences significatives. On en conclut que la combinaison « communauté de pratiques – apprentissage par collaboration – autodidaxie » ne permet pas de mieux développer une aptitude plutôt qu'une autre.

7.1.6.3.3. Efficacité de la combinaison 3 : observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie

Le tableau 7.64 ci-dessous montre la progression du score moyen des répondants pour chaque aptitude entre le recrutement et le moment de l'enquête pour la combinaison 3.

Tableau 7.64. Progression des scores (en moyenne) par aptitude pour la combinaison 3 (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Aptitudes						
	1a	1b	1c	2	3	4	5
Progression des scores	+17,06	+17,65	+17,06	+21,76	+17,65	+16,18	+18,24

Les résultats du test de Friedman montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les différentes progressions des scores aux aptitudes. On peut en conclure que la combinaison « observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie » ne permet pas de mieux développer une aptitude plutôt qu'une autre.

7.1.6.4. Comparaison de l'efficacité globale des modèles et des combinaisons de modèles

La question à ce stade est de savoir si, toutes aptitudes confondues, un modèle ou une combinaison de modèles est plus efficace que les autres. Les comparaisons sont effectuées séparément. D'une part, les progressions engendrées par les modèles seront comparées entre elles ; d'autre part, les progressions engendrées par les combinaisons de modèles seront comparées entre elles.

Chaque série de données comprend, pour chaque individu ayant utilisé le modèle ou la combinaison de modèles, l'écart entre le score moyen (toutes aptitudes confondues) au moment du recrutement et au moment de la passation du questionnaire. Les séries de données

comparées étant indépendantes⁵¹ et supérieures à deux, l'utilisation du *test de Kruskal-Wallis* s'impose.

Comparaison des modèles

Tableau 7.65. Progression des scores (en moyenne des individus) des 8 modèles (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Modèles							
	Autodidaxie	Collaboration	Communauté de pratiques	Consultation pédagogique	Cadre hétéroformatif	Mentorat	Observation-imitation	Tutorat
Progression des scores	+15,95	+15,46	+12,66	+11,86	+14,86	+15,11	+14,52	+27,8

Les résultats du test de Kruskal-Wallis ne permettent pas d'observer de différences significatives entre les progressions engendrées par les huit modèles. On peut en conclure qu'il n'y a pas de modèle globalement plus efficace que les autres pour les novices dans leur pratique de construction des compétences.

⁵¹ Les huit séries de données correspondant aux modèles sont indépendantes puisqu'aucun des novices n'a pu attribuer un même classement à deux modèles. Les trois séries de données correspondant aux combinaisons sont également indépendantes car un novice n'a pu composer qu'une seule combinaison de modèles.

Comparaison des combinaisons de modèles

Tableau 7.66. Progression des scores (en moyenne des individus) des 3 combinaisons de modèles les plus utilisées (progression entre le recrutement et l'enquête)

	Combinaisons de modèles		
	Combinaison 1 Observation/imitation – collaboration – autodidaxie	Combinaison 2 Communauté de pratiques – collaboration – autodidaxie	Combinaison 3 Observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie
Progression des scores	+15,34	+15,18	+17,94

Les résultats du test de Kruskal-Wallis montrent que des différences significatives existent entre les trois combinaisons. L'application *post hoc* du test de Mann-Whitney⁵² met en évidence des différences significatives entre les combinaisons 2 et 3 et entre les combinaisons 1 et 3 mais pas entre les combinaisons 1 et 2. Pour résumer et au vu des scores de progression (tableau 7.66 ci-dessus), la combinaison 3 est significativement plus efficace que les combinaisons 1 et 2.

En d'autres termes, le triplet « observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie » est le plus efficace des trois triplets les plus utilisés. Il est intéressant de noter que l'apprentissage par collaboration, modèle présent dans deux des combinaisons les plus fréquentes, ne fait pas partie des pratiques qui favorisent l'efficacité maximale.

⁵² Le test (non paramétrique) de Mann-Whitney permet de déterminer si la différence entre deux moyennes d'échantillons indépendants est ou non statistiquement significative.

7.2. Évaluation des pratiques

Cette section a pour objectif de proposer – sur la base d’entretiens – une évaluation des pratiques du point de vue d’administrateurs du système universitaire et du point de vue des centres de pédagogie universitaire. À partir de cette évaluation des pratiques est formulé un résumé des résultats.

7.2.1. Entretiens

Quatre entretiens complémentaires ont été menés aux mois de septembre et octobre 2016 dans le but de soumettre les résultats de l’enquête auprès des novices à l’avis d’experts représentant les administrateurs du système universitaire et les centres de pédagogie universitaire.

Ces entretiens n’ayant pas vocation à recueillir de façon exhaustive l’avis de tous les administrateurs et centres de pédagogie universitaire en France, un nombre limité d’experts (une dizaine) ont été contactés. Quatre entretiens ont finalement pu être menés : deux avec des experts représentant les centres de pédagogie universitaire, et deux avec des experts représentant les administrateurs du système universitaire (tableau 7.67 ci-dessous).

Tableau 7.67. Liste des experts - entretiens complémentaires

	EXPERTS	FONCTIONS
Centres de pédagogie universitaire	Joëlle Demougeot-Lebel	Responsable du Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE), université de Bourgogne. Présidente de l'AIPU section France
	Sophie Kennel	Directrice de l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques (IDIP), université de Strasbourg
Administrateurs du système universitaire	Kévin Neuville	Chargé de mission pour la commission de la formation et de l'insertion professionnelle auprès de la Conférence des Présidents d'Université (CPU)
	Emmanuelle Villiot-Leclercq	Experte auprès de la Mission de la Pédagogie et du Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MiPNES). Responsable de la Cellule Développement des compétences pédagogiques et conseillère pédagogique à Grenoble École de Management (GEM)

Les entretiens ont été conduits suivant les lignes posées dans les guides d'entretien présentés au chapitre méthodologique. En substance, trois thématiques ont dominé :

1. L'informalité des pratiques ;
2. La diversité des pratiques suivant le profil des novices ;
3. Les politiques publiques de formation pédagogique des novices.

Sur le premier point, deux interprétations s'affrontent. Une partie des experts évoque la possibilité que les novices favorisent l'utilisation des modèles faiblement structurés en raison du nombre restreint de structures de formation pédagogique au sein des universités. Les novices n'auraient pas eu recours aux modèles structurés car ils n'ont

simplement pas pu y avoir accès même si certains auraient pu avoir des velléités de recourir à de telles structures. Pour ces experts, l'enquête a été réalisée à un moment où le nombre de structures de pédagogie universitaire était faible. Dans les universités qui comptent un centre de pédagogie universitaire, le taux de fréquentation des novices est convenable ; la tendance est même à l'augmentation de la consultation pédagogique qui semble davantage plébiscitée que les formations, également proposées par les centres de pédagogie. Pour les autres experts, au contraire, le nombre de services ou structures de soutien à l'enseignement dans les universités est suffisamment important. L'informalité des pratiques d'apprentissage prend racine dans la culture universitaire, qui considère l'enseignement comme une activité non reconnue du métier. Ces experts parlent de l'informalité comme d'une dimension constitutive de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs. Ils font le lien entre informalité de l'apprentissage du métier d'enseignant et caractéristiques de l'apprentissage du métier de chercheur, qui requiert curiosité, démarche d'exploration et de découverte.

Concernant le deuxième point (diversité des pratiques suivant le profil des novices), les différences dans les pratiques d'apprentissage des différents profils de novices s'expliquent, selon les experts, par les besoins pédagogiques propres à chaque discipline. Par exemple, il n'est pas coutume d'utiliser des supports de présentation (comme par exemple le logiciel PowerPoint) lors des cours magistraux dans le domaine du Droit. Un expert souligne que l'innovation en matière de pédagogie est largement plus répandue en sciences et techniques ou encore en médecine, pharmacie et odontologie, qu'en droit, domaine disciplinaire particulièrement attaché à ses traditions. À chaque discipline universitaire peuvent donc correspondre des besoins pédagogiques spécifiques qui peuvent expliquer les différences de

comportements d'apprentissage des novices. Les experts relèvent également que les pratiques de recherche des disciplines peuvent influencer les choix de modèles d'apprentissage. Par exemple, les enseignants-chercheurs en sciences et techniques se retrouvent régulièrement au sein de leur laboratoire pour des activités de recherche collectives, tandis qu'en sciences humaines et sociales, ils sont davantage isolés dans ces activités. Cette dimension sociale de l'activité de recherche influence les modalités d'échanges entre universitaires d'une manière générale et peut avoir un effet *in fine* sur les modalités de construction des compétences d'enseignement. Un expert mentionne en ce sens l'intérêt que son institution porte aux liens entre activités d'enseignement et de recherche pour la qualité de l'enseignement.

En troisième lieu, les entretiens avec les experts permettent d'éclairer quelques-unes des futures orientations de la politique publique de formation des novices à l'enseignement. La tendance semble être à la mise en place d'une formation à l'enseignement à l'intention des universitaires. La CPU n'a pas de position spécifique concernant la formation à l'enseignement des novices, mais oriente sa politique de manière plus générale vers la transformation pédagogique à l'université. Suite à la publication du rapport Bertrand (2014), le gouvernement, quant à lui, reconnaît l'importance de la formation des universitaires à l'enseignement. À l'heure actuelle, les groupes de travail de la MIPNES⁵³ (DGSIP⁵⁴) qui s'intéressent à ces questions ont engagé la réflexion sur la mise en place prochaine d'une formation obligatoire pour les universitaires novices à l'entrée dans le métier. Si la formation est obligatoire, les conclusions de ces groupes de travail

⁵³ Mission de la Pédagogie et du Numérique pour l'Enseignement Supérieur

⁵⁴ Direction Générale de l'enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle

ne viseront cependant pas à imposer aux gouvernances des universités un modèle prédéfini de formation (de type cadre hétéroformatif par exemple), mais plutôt à formuler des recommandations.

7.2.2. Synthèse des résultats de l'enquête de terrain

Cette synthèse présente les quatre principales séries de résultats issus de l'enquête, complétées des analyses critiques issues de l'évaluation par entretiens.

La prédominance des comportements autonomes

La recherche de terrain montre, alors même que les pouvoirs publics et les universités se sont engagés dans la mise en place de modalités formelles de formation à l'enseignement (stages, formations, tutorat, mentorat formel et consultation pédagogique), que les novices marquent une nette préférence à apprendre leur métier d'enseignant universitaire au travers de situations (autodidaxie, observation-imitation) ou de dispositifs faiblement structurés (collaboration), dont la raison d'être initiale n'est pas de les former, mais qui peuvent néanmoins exercer un effet en ce sens. Parmi ces modèles, l'autodidaxie ressort comme étant le plus utilisé, et se décompose en deux grandes modalités (autodidaxie coopérative et autodidaxie autonome), selon que les novices ont ou non recours à des personnes-ressources.

La culture universitaire semble jouer un rôle important dans la perpétuation du comportement autonome et principalement informel des novices dans leur processus d'acquisition de compétences

d'enseignement. Cette culture universitaire, reposant sur la liberté académique et les pratiques d'apprentissage du métier de chercheur, façonnerait le comportement d'apprentissage des novices.

Besoins de formation et modèles d'apprentissage

Les novices n'utilisent pas les modèles d'apprentissage au hasard, mais plutôt pour répondre à des besoins précis de formation. Le modèle utilisé varie suivant le besoin. Ainsi, les résultats montrent par exemple que pour se former à l'enseignement des méthodes de recherche, les novices se tournent plutôt vers la communauté de pratiques, tandis que le recours aux formations (au sens d'un cadre hétéroformatif organisé) domine lorsqu'il s'agit pour eux de se former aux méthodes destinées à accroître l'interactivité des enseignements (pédagogies actives, apprentissage par résolution de problèmes, techniques d'enseignement à un grand groupe, etc.). Certains modèles sont polyvalents, comme par exemple la communauté de pratiques, qui peut permettre aux novices d'apprendre aussi bien l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) que l'enseignement des méthodes de recherche. Plusieurs modèles peuvent aussi permettre de répondre à un même besoin. Par exemple, pour se former à une meilleure connaissance du public étudiant (ses caractéristiques, ses attentes, la gestion des conflits) et des théories de l'apprentissage, les novices se tournent aussi bien vers la formation (cadre hétéroformatif organisé) ou le mentorat informel que vers la consultation pédagogique. En revanche, d'autres modèles sont spécialisés, en particulier le mentorat formel que les novices de notre échantillon ont utilisé presque exclusivement pour se former aux stratégies d'évaluation des enseignements.

Profils de novices et comportements d'apprentissage

Notre recherche montre que les comportements d'apprentissage présentent des points communs, mais aussi des différences selon la grande discipline d'appartenance et le genre. Huit profils de novices sont distingués, un par genre et par grande discipline : lettres et sciences humaines ; sciences et techniques ; médecine, pharmacie et odontologie ; sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion.

D'une part, l'apprentissage par observation-imitation est présent dans tous les profils. Dans sept profils sur huit, l'autodidaxie fait partie des comportements dominants. La collaboration est un profil dominant dans quatre profils sur huit. Le tutorat et le cadre hétéroformatif n'apparaissent comme comportements dominants dans aucun des huit profils.

D'autre part, la consultation pédagogique n'est un comportement dominant que chez les femmes en médecine, pharmacie et odontologie. Le mentorat n'est un comportement dominant que chez les femmes (a) en médecine, pharmacie et odontologie et (b) en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion. La communauté de pratiques n'apparaît comme comportement d'apprentissage fréquent que chez les femmes en lettres et sciences humaines.

Les liens observés précédemment entre besoins de formation et modèles d'apprentissage peuvent eux-mêmes être reliés aux liens entre modèles et profils. En effet, les disciplines peuvent engendrer des besoins spécifiques en matière d'enseignement, auxquels tels ou tels modèles d'apprentissage permettent de répondre.

Efficacité des modèles et combinaisons de modèles

La recherche a révélé que tous les modèles et combinaisons de modèles ne sont pas identiquement efficaces pour construire des compétences d'enseignement. En prenant appui sur la méthodologie des scores d'auto-efficacité de Bandura (2006), nous avons montré que si tous les modèles et combinaisons de modèles ont permis aux répondants d'accroître leur sentiment d'auto-efficacité depuis le moment du recrutement, la progression du sentiment d'auto-efficacité est significativement la plus forte lorsque le répondant a utilisé la combinaison « observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie ». Si l'on examine pour chaque modèle la progression aptitude par aptitude, il apparaît que :

- l'autodidaxie utilisée isolément est le modèle le moins efficace pour construire les aptitudes 3 (sélectionner et combiner les ressources) et 4 (transfert des ressources à la situation concrète) ;
- l'apprentissage par collaboration utilisé isolément est le modèle le moins efficace pour construire l'aptitude 5 (s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation).

Donc, dans le cas des novices qui utilisent les modèles de façon exclusive et non en combinaison, tous les modèles apparaissent également efficaces pour construire les compétences d'enseignement, sauf l'autodidaxie et l'apprentissage par collaboration, dont l'efficacité apparaît plus limitée.

7.3. Discussion, portée et implications des résultats

L'ultime section de ce chapitre propose, d'une part de discuter les résultats de l'investigation de terrain à la lumière de la littérature, d'autre part d'en établir les implications et la portée.

7.3.1. Discussion des résultats au prisme de la littérature

La discussion des résultats porte sur les quatre principaux résultats présentés ci-dessus : prédominance des pratiques autonomes chez les novices ; liens entre besoins d'apprentissage et modèles utilisés ; comportements d'apprentissage en fonction des profils ; efficacité des modèles et combinaisons de modèles utilisés.

7.3.1.1. La prédominance des comportements d'apprentissage autonomes chez les novices

Bien que les structures de soutien à l'enseignement soient en augmentation et à disposition de bon nombre des novices, nos résultats laissent apparaître que ces structures ne sont pas très sollicitées (10,08% de l'échantillon redressé, cf. tableau 7.10 page 207). Les novices privilégient majoritairement l'autonomie dans leur pratique de construction des compétences, peut-être parce que l'autonomie est inscrite profondément dans la culture universitaire et dans leur identité professionnelle.

Mais les comportements d'apprentissage autonomes dans la construction des compétences des novices n'excluent pas le recours à d'autres personnes-ressources, via en particulier les discussions

informelles, qui se sont révélées être une modalité récurrente dans plusieurs modèles, notamment dans la collaboration, dans l'apprentissage par observation-imitation et dans l'autodidaxie. Pour cette dernière, il ressort que l'autodidaxie pratiquée par les novices n'est pas exclusivement « autonome », mais elle peut être aussi largement « coopérative », c'est-à-dire avec recours intensif à au moins une personne-ressource. Knight, Tait et Yorke (2006) ont également relevé l'importance des modalités informelles dans l'apprentissage du métier d'enseignant universitaire, mais spécifiquement dans le contexte du Royaume-Uni.

7.3.1.2. Les novices adoptent des modèles selon leurs besoins d'apprentissage

À notre connaissance, hormis dans le cas du cadre hétéroformatif organisé, la littérature ne traite pratiquement pas des relations entre modèles d'apprentissage et besoins de formation des universitaires novices. En France, Demougeot-Lebel et Perret (2011) ont relevé que les enseignants universitaires expriment des besoins de formation en matière d'enseignement prioritairement pour les thèmes suivants : l'enseignement magistral interactif, les méthodes pédagogiques actives et l'utilisation pédagogique de logiciels tels que PowerPoint. Bien que l'enquête de ces auteures n'ait pas ciblé exclusivement les enseignants universitaires novices, les besoins exprimés par les répondants de leur enquête sont similaires à ceux des novices de notre enquête qui ont déclaré avoir eu recours au modèle du cadre hétéroformatif organisé.

7.3.1.3. Profils de novices et comportements d'apprentissage

Nous avons observé que l'apprentissage par observation-imitation est un comportement présent chez tous les profils. Ce résultat rejoint Étienne et Annot (2014), dont la recherche sur l'entrée dans le métier d'universitaire révèle la large tendance des enseignants-chercheurs à imiter les pratiques de leurs pairs en matière d'enseignement.

Les différences de comportement d'apprentissage qui apparaissent dans l'enquête peuvent s'expliquer par les spécificités épistémologiques de chaque discipline. À partir de la littérature sur le savoir pédagogique disciplinaire (SPD), Berthiaume (2007) a construit un modèle du SPD qui repose sur l'interaction de trois domaines : l'épistémologie personnelle de l'enseignant, le savoir disciplinaire du domaine et la base de connaissances pour l'enseignement. Ces travaux suggèrent que, chaque discipline ayant un savoir pédagogique disciplinaire qui lui est propre, la construction des compétences liées à chaque discipline peut varier. De même, Endrizzi (2011) note que l'expression des besoins de formation peut varier selon la discipline d'appartenance : par exemple l'auteure souligne qu'en sciences et techniques et en médecine, les demandes de formation portent sur l'utilisation des TIC, alors qu'en lettres et sciences humaines, elles visent davantage les relations avec les étudiants.

À côté de l'autodidaxie, comportement dominant commun à la quasi-totalité des profils, il apparaît raisonnable de postuler que chaque discipline engendre des besoins d'enseignement adaptés à son épistémologie et, par conséquent, des pratiques de construction de compétences différentes. C'est du moins une hypothèse qui mériterait d'être examinée dans le cadre de recherches ultérieures.

Mais la discipline ne permet d'expliquer toutes les différences de comportement des novices. Nos résultats ont montré que les hommes et les femmes d'une même grande discipline n'ont pas toujours des comportements dominants identiques. Ainsi, les femmes en lettres et sciences humaines ont par exemple tendance à recourir aux communautés de pratiques, contrairement à leurs homologues masculins. De la même manière, en sciences et techniques, les femmes ont recours à l'apprentissage par collaboration ; pas les hommes. De ce résultat se profile une piste de recherche ultérieure : comment le genre peut-il expliquer les différences de pratiques d'apprentissage, y compris au sein d'une même discipline ?

7.3.1.4. Efficacité des modèles et combinaisons de modèles

La littérature est muette sur la question de l'efficacité des pratiques de construction des compétences des universitaires, qu'ils soient novices ou expérimentés. En revanche, la littérature est abondante sur les liens entre conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'une part, et pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'autre part (Prosser & Trigwell, 1999 ; Demougeot-lebel & Perret, 2010a), ou bien encore sur la question de l'efficacité des pratiques pédagogiques sur la motivation et les apprentissages des étudiants (Duguet & Morlaix, 2012). La littérature a ainsi montré l'influence directe des représentations des enseignants-chercheurs sur leurs pratiques d'enseignement (Langevin, 2007), mais pas sur leurs propres pratiques d'apprentissage ou de construction des compétences.

7.3.2. Portée et implications des résultats

Cette recherche entend contribuer à l'amélioration de la connaissance des pratiques des enseignants-chercheurs novices, afin de pouvoir formuler des recommandations aux politiques publiques et aux universitaires novices eux-mêmes.

7.3.2.1. Reconnaître l'informalité des pratiques des novices

Les derniers rapports officiels sur la question pédagogique à l'université (Cosnefroy, 2015 ; Bertrand, 2014) concluent que l'un des leviers de l'amélioration de la formation des enseignants-chercheurs à l'enseignement est la reconnaissance institutionnelle de cette activité dans la carrière académique. Selon ces rapports, un vecteur de la valorisation de l'activité d'enseignement est la décharge du service d'enseignement qui octroie aux novices la possibilité de suivre des formations à l'enseignement. Ces mesures d'allégement temporaire de la charge d'enseignement pour les novices ont déjà été adoptées par certains établissements⁵⁵. Ces rapports voient en l'obligation de formation des novices non seulement un moyen de reconnaissance de cette activité dans la carrière universitaire, mais également un moyen d'atteindre « systématiquement tous les nouveaux entrants » (Cosnefroy, 2015, p.56). Suivant ces recommandations, les pouvoirs publics (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) envisagent de mettre en place une formation obligatoire à l'enseignement pour tous les maîtres de

⁵⁵ La décharge d'enseignement peut prendre des formes variables selon l'établissement qui la pratique : de quelques heures à 64 heures par an, et le caractère obligatoire ou non des formations à l'enseignement qui s'accompagnent.

conférences pendant leur année de stage⁵⁶.

La décharge d'enseignement paraît être particulièrement adaptée pour favoriser le modèle de la formation de type cadre hétéroformatif organisé (ateliers, etc.). Mais cette mesure de décharge a un coût (les enseignements devront être assurés par d'autres personnels qui seront rémunérés en conséquence) et peut poser des problèmes financiers pour les universités, à plus forte raison si la mesure est généralisée et systématique.

Or nos résultats ont montré que les novices semblent moins enclins à se tourner vers des formations, au sens d'un cadre hétéroformatif organisé, que vers des modèles d'apprentissage informels. Une réflexion préalable sur cette divergence semble s'imposer. Prendre acte de l'importance des pratiques informelles dans la construction des compétences d'enseignement des novices, et comprendre les raisons profondes de cette tendance (culture universitaire ? effet de génération ?), paraissent être des étapes préliminaires nécessaires.

7.3.2.2. Encourager l'utilisation combinée de modèles et annoncer les moins efficaces

Quand les modèles sont utilisés isolément, ils apparaissent également efficaces, sauf l'autodidaxie qui est moins efficace pour construire les aptitudes 3 (*sélectionner et combiner les ressources*) et 4 (*transfert des ressources à la situation concrète*), et l'apprentissage par collaboration qui est moins efficace pour construire l'aptitude 5

⁵⁶ Année probatoire à l'issue de laquelle le stagiaire est titularisé ou non dans son poste.

(s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation). À ce titre, les novices devraient être encouragés *a priori* à favoriser les modèles les plus efficaces, sauf si ces derniers ont des besoins spécifiques auxquels seules l'autodidaxie et la collaboration permettent de répondre.

L'apprentissage par collaboration ne fait pas partie des pratiques qui concourent à la combinaison la plus efficace. Les novices devraient donc être encouragés à privilégier l'apprentissage par observation-imitation, l'autodidaxie et la communauté de pratiques. Cependant, il ne peut s'agir là que d'une recommandation et non d'une obligation, qui ne vaudrait du reste que pour ceux qui n'utilisent pas des combinaisons plus larges intégrant déjà les trois pratiques à privilégier, et pour ceux dont l'environnement de travail permet l'exercice de ces modalités privilégiées.

Chapitre 8 – Conclusion

Cette thèse entend contribuer de deux manières à la création de connaissances en matière de construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs en France au moment du début de leur carrière. Pour ce faire, elle propose tout d'abord une approche originale du concept de construction des compétences, qui repose sur une distinction entre pratiques d'apprentissage et processus d'acquisition qui en résultent (Piaget, 1975 ; Coulet, 2011). En second lieu, elle montre que la construction des compétences ne se résume pas à un apprentissage « sur le tas », comme elle est souvent décrite dans la littérature. En effet, nous avons montré que les pratiques des novices sont certes éclectiques, peu structurées et principalement informelles, mais n'en relèvent pas moins de modèles précis, bien identifiés et distincts. Nous avons également mis en évidence que ces pratiques varient selon les besoins spécifiques des novices en matière d'enseignement. Enfin, nous avons montré que toutes les pratiques ne sont pas également efficaces.

8.1. Une conception originale de la construction des compétences

La littérature ne traite pas de la question de l'apprentissage du métier en termes de construction des compétences d'enseignement. Généralement, cette question est traitée sous l'angle du développement professionnel ou encore, plus généralement, de la professionnalisation. Dans le but d'engager une réflexion en termes de construction des compétences, nous avons proposé une définition des concepts de compétence et de construction des compétences.

La définition de la compétence retenue dans cette thèse a été élaborée à partir de travaux d'auteurs (Rey, 2014 ; Roegiers, 2011 ; Le Boterf, 2010 ; Joannert, 2009) qui nous ont permis de formuler la définition suivante : la compétence est *l'aptitude à mobiliser de façon pertinente un ensemble de ressources appropriées en vue de traiter avec succès des situations-problèmes*. Cette définition a permis d'identifier cinq aptitudes constitutives de la compétence qui s'enchaînent de manière successive et conditionnelle :

- (1) identifier les problèmes à résoudre dans les situations-problèmes ;
- (2) identifier les ressources pertinentes à mettre en œuvre ;
- (3) sélectionner et combiner ces ressources ;
- (4) les transférer à la situation concrète ;
- (5) s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation.

Le concept de construction des compétences réunit quant à lui deux processus : d'une part l'apprentissage des cinq aptitudes qui découlent du concept de compétence (mentionnées ci-dessus), d'autre part le processus d'acquisition décrit par la théorie de l'équilibration de Piaget (1975) complétée par le modèle MADDEC de Coulet (2011), c'est-à-dire les processus d'assimilation, d'accommodation, et de régulation suivant trois formes (boucle courte, boucle longue, régulation intégrative) subis par les schèmes. Cette définition originale du concept de construction des compétences permet d'une part de distinguer pratiques d'apprentissage et processus d'acquisition et d'autre part de décrire les processus cognitifs d'un individu confronté à une situation-problème, par définition centrale dans la compétence.

8.2. Documenter la diversité des pratiques d'apprentissage des universitaires novices : résultats et recommandations

Notre recherche permet de documenter les pratiques d'apprentissage déployées par les enseignants-chercheurs novices pour construire leurs compétences d'enseignement, et de décrire les contextes concrets dans lesquels ces pratiques sont mises en œuvre. Les résultats de terrain ont permis d'éclairer quatre points majeurs :

- L'informalité généralisée des pratiques d'apprentissage ;
- Le lien entre besoins de formation et pratiques mobilisées ;
- Les différents profils de novices et les pratiques associées ;
- L'efficacité des modèles utilisés.

Dans la littérature, la description des pratiques des novices ne fournit que peu d'indications sur les modalités précises selon lesquelles elles sont utilisées. Le plus souvent, c'est la recherche de Knight, Tait et Yorke (2006) qui est prise pour référence pour décrire le fait que l'apprentissage du métier d'enseignant universitaire se fait essentiellement « sur le tas »⁵⁷. Pourtant, les méthodes plébiscitées par les universitaires pour se développer en enseignement se révèlent variées : certains préfèrent travailler seuls quand d'autres favorisent le travail collectif, certains recourent à des livres quand d'autres utilisent des ressources en ligne (Rege Colet & Berthiaume, 2015). Notre travail révèle qu'en dépit de la mise en place successive de structures formelles visant la formation pédagogique initiale (CIES, ESPÉ, SUP), les enseignants-chercheurs novices déclarent majoritairement avoir recours à des modèles d'apprentissage dont les modalités sont peu formalisées, comme l'autodidaxie, le mentorat informel ou encore l'apprentissage par observation-imitation. Alors que la littérature

⁵⁷ « *On-the-job learning* » en anglais dans le texte (Knight, Tait & Yorke, 2006).

révèle que, d'une manière générale, les conflits entre universitaires réduisent les possibilités de collaboration pédagogique (Coulon & Paivandi, 2008), nos résultats indiquent que plusieurs modèles d'apprentissage (en particulier les communautés de pratiques) sont employés selon des modalités où la collaboration entre les novices et leurs collègues est vécue comme harmonieuse. En outre, l'autodidaxie, modèle le plus utilisé par les novices, connaît autant d'utilisateurs autonomes que d'utilisateurs ayant recours ponctuellement à une ou plusieurs personnes-ressources. Enfin, les discussions informelles apparaissent comme une modalité importante de la construction des compétences des novices.

Notre recherche permet aussi d'éclairer les différentes *fonctions* des modèles utilisés par les novices. Nous montrons en effet que certains modèles peuvent être spécialisés et d'autres polyvalents, et qu'une même fonction peut être parfois remplie par des modèles différents.

Les comportements d'apprentissage présentent des points communs et des différences selon la grande discipline d'appartenance et le genre des novices. Les modèles s'utilisent soit de façon exclusive, soit de façon combinée. Dans plus de 60% des cas, les novices utilisent une combinaison de plusieurs modèles. Trois combinaisons de modèles dominant : observation/imitation – collaboration – autodidaxie ; communauté de pratiques – collaboration – autodidaxie ; observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie. Notre recherche montre que tous les modèles et combinaisons de modèles ne sont pas identiquement efficaces pour construire des compétences d'enseignement. En prenant appui sur la méthodologie des scores d'auto-efficacité de Bandura (2006), nous montrons que si tous les modèles et combinaisons de modèles ont permis aux novices interrogés d'accroître leur sentiment d'auto-efficacité depuis leur

recrutement, la progression du sentiment d'auto-efficacité est la plus forte lorsque le novice a utilisé la combinaison « observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie ». En examinant les scores de chaque modèle aptitude par aptitude, nous montrons que :

- l'autodidaxie utilisée seule est le modèle le moins efficace pour construire les aptitudes 3 (*sélectionner et combiner les ressources*) et 4 (*transfert des ressources à la situation concrète*) ;
- l'apprentissage par collaboration utilisé isolément est le modèle le moins efficace pour construire l'aptitude 5 (*s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation*).

Nous montrons ainsi que dans le cas des novices qui utilisent les modèles de façon isolée et non en combinaison, tous les modèles apparaissent également efficaces pour construire les compétences d'enseignement, à l'exclusion de l'autodidaxie et de l'apprentissage par collaboration dont l'efficacité apparaît plus limitée.

Après examen des résultats, notre réflexion nous a conduits à formuler plusieurs recommandations à l'intention des responsables de la formation pédagogique des universitaires novices.

L'élaboration d'un document référence présentant la supériorité de l'utilisation combinée de modèles, ainsi que les limites relatives de l'autodidaxie et de l'apprentissage par collaboration en utilisation isolée, permettrait d'orienter les novices. Il s'agirait plus d'une ressource à disposition des novices eux-mêmes, et des acteurs responsables de la formation pédagogique des universitaires en général, que d'un référentiel prescriptif.

Enfin, nos résultats plaident en faveur non seulement d'une reconnaissance et d'une valorisation de l'activité d'enseignement par l'institution, comme le recommandent déjà les rapports Cosnefroy (2015) et Bertrand (2014), mais également d'une reconnaissance de la dimension informelle de la construction des compétences.

8.3. Les limites de la recherche

L'élaboration de cette thèse présente deux principales limites.

D'une part, la mesure de l'efficacité des pratiques dans cette thèse repose sur l'utilisation de l'échelle d'auto-efficacité de Bandura (2006). Malgré l'affirmation de Bandura selon laquelle plus le sentiment d'efficacité personnelle à réaliser une activité est fort, plus la probabilité que l'individu accomplisse cette activité avec succès est élevée, cet outil ne permet *in fine* de relever que des données par définition subjectives. Ce biais de subjectivité pourrait expliquer, au moins en partie, le résultat selon lequel tous les novices ont des pratiques d'apprentissage qui se révèlent significativement efficaces. En effet, le jugement d'efficacité de leurs propres pratiques peut induire chez les novices un effet de désirabilité sociale : celui de montrer, au travers de l'enquête, qu'ils sont compétents dans l'exercice de leur métier d'enseignement du supérieur.

D'autre part, l'échantillon de novices interrogés n'est constitué que des maîtres de conférences recrutés de 2011 à 2014. Ces générations de novices sont, comme l'ont rappelé les experts interrogés, inscrites dans un contexte d'enseignement supérieur en mutation : certaines dispositions sont à l'heure actuelle en train d'être mises en place, comme la formation obligatoire et systématique des novices.

Retrouverait-on les mêmes résultats si l'on interrogeait des maîtres de conférences recrutés en 2015, 2016 ou les années suivantes, et qui ont accès à d'autres structures ? Il est possible que certains modèles comme la consultation pédagogique et la formation soient plus répandus et potentiellement plus utilisés à l'avenir. Ceci étant dit, l'enseignement supérieur français est en continuelle mutation depuis les années 1970, et les structures de formation à l'enseignement se mettent en place depuis les années 1990. Cette même fragilité contextuelle affecterait toute recherche sur ce thème. Les remarques formulées ci-dessus invitent donc simplement à appréhender nos résultats comme ceux d'une analyse dans un contexte en transition de longue période.

Peu de recherches ont traité des pratiques d'apprentissage mobilisées par les enseignants-chercheurs novices pour construire leurs compétences d'enseignement dans le contexte universitaire français. Des recherches ultérieures permettraient d'affiner les résultats obtenus dans cette thèse.

8.4. Pistes de recherches ultérieures

Cette thèse a ouvert le chemin à deux principales pistes de recherche que nous présentons ci-dessous de manière détaillée.

8.4.1. La construction des compétences sous l'angle des apprentissages professionnels informels

La récurrence du recours à la discussion informelle indique qu'il s'agit d'une modalité importante dans les pratiques de construction des

compétences des novices. Or, elle n'a pas été envisagée dans le cadre théorique de cette thèse comme un modèle à part entière. Les discussions informelles mériteraient de faire l'objet de recherches ultérieures pour en connaître les modalités d'utilisation précises.

La notion d'*informel* recouvre de nombreuses réalités selon le contexte dans lequel elle est employée et la définition qui en est donnée, et ne doit pas être confondue avec la notion de *non formel*, ou encore avec l'apprentissage *accidentel* ou *fortuit* (Brougère & Bézille, 2007). Dans le contexte de l'entreprise, Carré et Charbonnier (2003) appellent apprentissages professionnels informels (ou API) « le phénomène d'acquisition et de modification durable des savoirs produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées » (*ibid.*, p. 20). Les auteurs distinguent quatre types d'API :

- *API d'ajustement* : permettent aux individus de s'adapter aux modifications du processus de production ;
- *API de dépassement* : permettent aux individus, à partir de leur propre initiative, de dépasser les attentes de l'entreprise pour améliorer leur performance, en inventant de nouvelles procédures ;
- *API de signature personnelle* : le fait pour un individu d'apprendre dans le but de devenir un expert reconnu d'un domaine particulier, et d'en devenir une des personnes « références » ;
- *API déviants* : tendance des individus à éviter les procédures instituées trop contraignantes et à en apprendre des plus efficaces.

Le cadre théorique des apprentissages professionnels informels de

Carré et Charbonnier (2003) permettrait une analyse plus approfondie de la dimension informelle des pratiques de construction des compétences des universitaires novices. Bien que ce concept ait été développé à l'origine pour l'entreprise, les similarités de contexte permettraient d'appliquer ce cadre à l'étude de la construction des compétences des universitaires novices.

À partir de ce cadre, une question de recherche émerge : dans un contexte où les enseignants-chercheurs novices ont recours à des pratiques majoritairement informelles, en dehors de cadres formatifs organisés, quels apprentissages professionnels informels, selon la catégorisation proposée par Carré et Charbonnier, permettent aux novices de construire des compétences d'enseignement ?

Pour répondre à cette question, la recherche commencerait par documenter la pratique des discussions informelles : notamment, qui y a recours, pourquoi, dans quels cadres se pratiquent-elles, suivant quelles modalités, sur quels objets portent-elles ? L'objectif serait de comprendre la nature et le rôle de la discussion informelle dans le processus de construction des compétences d'enseignement de l'universitaire novice. Une enquête par questionnaire pourrait être mise en place pour déterminer quels API permettent de construire quelles aptitudes constitutives du concept de construction de compétences telles que nous les avons définies dans la thèse. Sans se limiter strictement à la détection des quatre types d'API présentés *supra* qui peuvent se retrouver dans les pratiques, cette future recherche pourrait questionner l'existence d'autres API qui seraient, on peut en faire l'hypothèse, spécifiques à la situation des maîtres de conférences novices. Ces résultats permettraient de modifier, d'amender ou encore d'élargir le cadre théorique des API initialement développé par Carré et Charbonnier (2003).

À partir de leurs résultats, ces auteurs ont formulé des recommandations à l'intention des entreprises. Ces recommandations ne pourront être transposées telles quelles au contexte universitaire français dans la mesure où, par exemple, la relation de subordination entre la direction (université) et les employés (enseignants-chercheurs) n'est pas aussi structurée que dans l'entreprise. Ainsi, l'université ne peut pas « faire travailler » les universitaires en équipe. En revanche, l'institution universitaire peut tout à fait « reconnaître les succès » ou bien « valoriser les individus qui s'investissent », comme le suggèrent les auteurs dans leur recherche. Des recommandations spécifiques seraient à formuler.

8.4.2. Autodidaxie : étude approfondie des pratiques

Les pratiques de construction des compétences des maîtres des conférences novices sont essentiellement informelles, comme nous l'avons montré dans cette recherche. La piste de recherche précédente portant sur les API propose d'explorer plus en détail cette question (cf. section 8.4.1). Mais un autre questionnement apparaît.

L'autodidaxie est un modèle majeur dans les pratiques des novices qui est apparu dans cette thèse sous deux formes distinctes : autonome et coopérative. Ces deux formes se distinguent par la fréquence du recours aux personne-ressources. Il serait intéressant d'explorer davantage les dimensions de ces deux déclinaisons principales de l'autodidaxie, c'est-à-dire leurs modalités d'utilisation, les conditions et les besoins de formation qui leur sont attachés. L'idée est de détailler la dimension « éventualité du recours au ressources » de la définition d'autodidaxie de Verrier (1999), dans le contexte des enseignants-chercheurs novices.

La question de recherche qui émerge est la suivante : de quelle manière les novices utilisent-ils l'autodidaxie pour construire leurs compétences d'enseignement ?

Pour explorer cette question sur le terrain, l'enquête par entretiens semi-directifs serait particulièrement appropriée pour analyser les pratiques des individus et en extraire le sens. Pour ce faire, il faudrait identifier des novices qui ont recours à l'autodidaxie et exclure ceux qui n'y auraient pas recours, peut-être à partir des résultats de notre enquête, et rédiger un guide d'entretien détaillé ayant pour thèmes principaux :

- les modalités d'utilisation de l'autodidaxie : à quelles ressources avez-vous recours ? Quelles personnes, quelles institutions, quelles autres ressources ?
- les conditions d'utilisation : la fréquence des rencontres, le lieu, l'objet des rencontres ;
- les besoins de formation : quels sont les besoins pédagogiques du novice ?

Les résultats obtenus concourraient à l'élaboration d'un modèle détaillé de l'autodidaxie des universitaires novices. À partir de ce modèle, il serait possible de formuler des recommandations aux acteurs de la formation à l'enseignement universitaire sur les conditions qui favorisent ces pratiques.

8.4.3. Aller plus loin

Pour conclure, les deux principales pistes de recherche présentées ci-dessus permettront d'approfondir la réflexion sur la construction des

compétences d'enseignement des novices telle qu'elle est problématisée dans cette thèse, en mettant l'accent sur les caractères personnel et informel des pratiques des novices. Ces deux pistes de recherche sont d'ailleurs liées l'une à l'autre, en ce que l'autodidaxie et le champ de informel s'alimentent mutuellement (Brougère & Bézille, 2007).

Les deux pistes de recherche et les limites de notre recherche nous amènent à conclure cette thèse en évoquant trois points.

Tout d'abord, les deux pistes de recherche proposées *supra* nous semblent être les plus importantes, mais ce ne sont pas les seules possibles. À différentes étapes de l'élaboration de cette thèse, d'autres pistes de recherche ont émergé. Nous en rappelons ici l'objet :

- Au terme du chapitre 4, nous évoquons la possibilité pour des recherches ultérieures de déterminer : les compétences (au sens strict) d'enseignement que les universitaires novices construisent à leur entrée dans le métier ; la méthodologie employée pour définir les compétences que l'on souhaite que les enseignants débutants acquièrent (cf. section 4.4 page 117) ;
- À l'issue de l'analyse du modèle de l'apprentissage par observation-imitation, une piste de recherche en trois axes a émergé : identification des critères de sélection des collègues à observer ; raisons qui ont motivé les novices à aller observer tels collègues ; modalités précises d'observation (cf. section 7.1.3.1 page 214) ;
- L'analyse des combinaisons de modèles dans cette thèse n'a pris en compte que les trois premiers modèles. Des analyses plus complètes couvrant davantage de combinaisons pourront faire l'objet de futures recherches (cf. section 7.1.6.3 page 293) ;

- L'analyse des comportements d'apprentissage par discipline nous a permis de dégager une piste de recherche, dont l'hypothèse principale est la suivante : chaque discipline engendre des besoins d'enseignement spécifiques, et de fait influence les pratiques de construction de compétences (cf. section 7.3.1.3 page 309) ;
- Les différences de genre dans les comportements d'apprentissage nous ont amenés à poser la piste de recherche qui repose sur l'hypothèse suivante : le genre peut expliquer les différences de pratiques d'apprentissage et *in fine* de construction des compétences, y compris au sein d'une même discipline (cf. 7.3.1.3 page 309).

Ensuite, peu de recherches ayant été menées sur la question de la construction des compétences des enseignants-chercheurs novices, des investigations futures déployant des protocoles de recherche similaires aux nôtres permettraient de mettre nos résultats en perspective.

Puis, la réflexion engagée dans cette thèse repose sur des pratiques déclarées des acteurs. Aussi, il serait pertinent d'envisager de la compléter par des recherches sur les pratiques réelles de construction des compétences des novices en recourant à des méthodologies adaptées.

Enfin, notre étude portant exclusivement sur les pratiques d'apprentissage, il serait intéressant de lier ces dernières aux pratiques pédagogiques que les novices mettent en place dans leur activité d'enseignement. Cet angle permettrait de travailler une problématique qui découle de la nôtre : quelles pratiques de construction des compétences d'enseignement permettent quelles pratiques

pédagogiques ? Et dans quelle mesure telle pratique de construction des compétences est efficace en vue de telle pratique pédagogique ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adangnikou, N., & Paul, J.-J. (2008). *La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte*. Paper presented at the 25ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montpellier.
- Albéro, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Education & Formation, 296*, 13-30.
- Albouy, V., & Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Economie et Statistique, 410*, 3-22.
- Albouy, V., & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Economie et Statistique, 361*, 27-52.
- Allen, T. D., Poteet, M. L., & Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior, 51*, 70-89.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, 85-93.
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

- Annoot, E. & Fave-Bonnet, M.-F. (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Ballantyne, R., Bain, J. D., & Packer, J. (1999). Researching university teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education, 2*(24), 237-257.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck Université.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale: quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation, 22*, 7-19.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barkhuizen, G. (2002). Beginning to Lecture at University: A Complex Web of Socialisation Patterns. *Higher Education Research & Development, 21*(1), 93-109.
- Barrett, J., Jones, G., Mooney, E., Thornton, C., Cady, J., Guinee, P., & Olson, J. (2002). Working with Novice Teachers: Challenges for Professional Development. *Mathematics Teacher Education and Development, 4*, 15-27.

- Becquet, V., & Musselin, C. (2004). Variations autour du travail des universitaires. Convention MENRT sur le « travail des universitaires ».
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire du premier cycle. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Beney, M., & Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 69-86.
- Berk, R., Berg, J., Mortimer, R., Wallon-Moss, B., & Yeo, T. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationship. *Academic medicine*, 30(1), 66-71.
- Bernatchez, P.-A., Cartier, S., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et condition de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <http://ripes.revues.org/374>
- Berry, V. (2008). Les communautés de pratiques : note de synthèse. *Pratiques de formation : Analyses*, 54, 12-47.
- Berthelot, J.-M., Foulon, A., & Ponthieux, S. (1992). Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité. Paris: Centre d'Étude des Revenus et des Coûts.
- Berthiaume, D. (2007). *A description of discipline-specific pedagogical*

knowledge (DPK) encountered in the discourse of four university professors from four different disciplinary areas. (Thèse de doctorat) McGill University, Montréal.

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.*

Boice, R. (1992a). *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris: Les éditions de minuit.

Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes.* Paris: Presses universitaires de France.

Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate.* Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Boyer, R., & Coridian, C. (2002). *Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. Sociétés contemporaines, 48, 41-61.*

Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire.* Québec: L'université de l'administration publique.

Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques.* Paris: Armand Colin.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). *De l'usage de la notion d'informel*

dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.

Bru, M. (2010). Préface. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.

Bulle, N. (2006). Modèle et sciences humaines. In S. Mesure & P. Sadivan (Eds.), *Dictionnaire des sciences humaines* (pp. 781-784). Paris: Presses universitaires de France.

Burlew, L. (1991). Multiple mentor model: a conceptual framework. *Journal of Career Development*, 17(3), 213-221.

Centre d'Appui Pour l'Enseignement. (2010). Compétences pour enseigner. Retrieved 13/06/2014, from http://imedia.emn.fr/wp/?page_id=585

Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*(172), 15-28.

Carré, P., & Charbonnier, O. (Eds.). (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Editions du Seuil.

Clement, M., Di Napoli, R., Annelies Gilis, A., Buelens, H., & Frenay, M. (2011). Educational consultation for reflective-dialogic partnerships: a possible model. *Recherche et Formation*, 67, 31-47.

Cochran, W. G. (1963). *Sampling Techniques* (2nd Ed.). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Collerette, P. (2009). Modèle. In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin

Cosnefroy, L. (2015). État des lieux de l'accompagnement et de la formation des enseignants-chercheur. Lyon: Institut Français de l'Éducation.

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.

Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur: Observatoire de la vie étudiante.

Coulon, A., Ennaffa, R., & Paivandi, S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur. Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*. Paris: L'Harmattan.

Crespo, M. (2008). La charge professorale à l'Université de Montréal : ampleur, diversité et spécificité. Rapport présenté au comité paritaire Université de Montréal/Syndicat des professeurs et professeures de l'Université de Montréal. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Cuq, J.-P. (Ed.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Davies, C., & Slattery, C. (2010). Mentoring: a literature review. In S. Slattery (Ed.). Sydney.

De Baecque, F. (1974). La situation des personnels enseignants des universités. Éléments de réflexion pour une réforme. Paris: La Documentation française.

De Ketele, J.-M. (1996). La formation des professeurs d'université: entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend* (pp. 86-112). Bruxelles: De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : convergences autour des compétences In C. Bosman, F.-M. Gérard, & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles: De Boeck Université.

De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 39-43). Bruxelles: De Boeck Université.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.

De Paolis, P., & Mugny, G. (1991). Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitif et marquage social. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Bern: Peter Lang.

De Saussure, F. (1916, édition 1979). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

De Singly, F. (2008). *Le questionnaire: l'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*: Presses de l'université de Laval et De Boeck.

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 ? In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *Les pratiques enseignantes en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck université.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010a). Les chargés de TD/TP ont-ils tous les mêmes inquiétudes avant leurs premières interventions face aux étudiants ? *Recherches en éducation*, 9, 99-113.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010b). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutant à l'université. *Savoir*, 23, 55-65.

Demougeot-Lebel, J., & 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). <http://ripes.revues.org/456>

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de*

l'intelligence. Paris: Interéditions.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

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

Dougherty, T., Turban, D., & Haggard, D. (2007). Naturally Occurring Mentoring Relationships Involving Workplace Employees. In T. Allen & L. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*: Blackwell Publishing.

Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions vives*, 6(18). <http://questionsvives.revues.org/1178>

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Eby, L., Rhodes, J., & Allen, T. (2007). Evolution and definition of mentoring. In T. Allen & L. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring. A multiple Perspectives Approach*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.

Endrizzi, L. (2011). « Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique ». Dossier d'actualité Veille et analyses, n°64, septembre. En ligne :

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Colin.

Étienne, R. (2014). Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. *Recherche et Formation*, 77, 45-56.

Étienne, R., & Annot, E. (2014). *L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur*. Paper presented at the 28ème congrès de l'AIPU, Mons.

Fanghanel, J. (2012). *Being an academic: the realities of practice in a changing world*. London: Routledge.

Faure, S., Soulié, C., & Millet, M. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs.

Fave-Bonnet, M.-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Fave-Bonnet, M.-F. (1998). Enseignant-chercheur: une profession morcelée. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Eds.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 429-438). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78(2), 31-45.

Fave-Bonnet, M.-F., & Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux étudiants » : 35 ans de recherches. *Revue française de*

pédagogie, 136, 9-17.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement des enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 67, 105-116.

Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 5-17.

Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en master*. (Thèse de doctorat), Université de Lorraine.

Germain, M., & Gremillet, M. (2000). *La guidance de mémoire : comment diriger et élaborer un mémoire universitaire*. Paris: L'Harmattan.

Gilbert, T. (1978). *Human competence. Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.

Gourlay, L. (2011). New lecturers and the myth of 'communities of practice'. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 67-77.

HEA. (2006). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. York: Higher Education Academy.

- HERDSA - Higher Education Research and Development Society of Australasia. (1992). Challenging conceptions of teaching: Some prompts for good practice. Retrieved 2014, from http://www.jcu.edu.au/learnandteach/public/groups/everyone/documents/how_to/jcu_121463.pdf
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Houdé, R. (1996). *Le mentor : transmettre un savoir-être*. Revigny-sur-Ornain: Hommes et Perspectives, Théorie et Pratique.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées. Recherches action: le cas de l'éducation*. Bruxelles De Boeck.
- Hutchings, P., & Shulman, L. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1983). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children*, 49(4), 323-329.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre & E. Vellas (Eds.), *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Knight, P. (2002). A systematic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.

- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education, 31*(3), 319-339.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships at work*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching *Innovative Higher Education, 27*(1), 5-22.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education, 18*(3), 315-328.
- Ladd, H. F. (2008). *Value-Added Modeling of Teacher Credentials: Policy Implications*. Paper presented at the second annual CALDER research conference, Washinton D.C. http://www.caldercenter.org/upload/Sunny_Ladd_presentation.pdf
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M., & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(3), 643-664.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Le Guyader, M. (2006). *De la profession universitaire aux métiers académiques*. (Thèse de Doctorat), Université Bordeaux 2.
- Lenze, L. F. (1995). Discipline-specific pedagogical knowledge in Linguistics and Spanish. In N. Hativa & M. Marincovich (Eds.), *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires. *Sociologie du travail*, 16(2), 187-204.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. (Thèse de Doctorat), Université du Québec à Montréal.
- Meyer, J. W., & Schofer, E. (2007). The university in Europe and the World: the twentieth-century expansion. In G. Krücken, A. Komützky & M. Torke (Eds.), *Towards a Multiversity. Universities between Global Trends and National Traditions* (pp. 35-62). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Morrison, D. E. (1997). Overview of instructional consultation in North America. In K. T. Brinko & R. J. Menges (Eds.), *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher*

education (pp. 121-129). Stillwater: New forums.

Mulder, M. (2007). Compétence - l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue. *Revue européenne de formation professionnelle*, 40(1).

Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris: éditions La découverte.

Pain, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.

Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*(172).

Parmentier, P. (1999). *Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants*. Paper presented at the 16ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal, Canada.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.

Perrenoud, P. (2000). *Construire les compétences dès l'école*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8, 121-126.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris: Presses universitaires de France.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.

Poumay, M. (2011). Améliorer la pratique enseignante : par quelles formations, quels accompagnements et quels soutiens institutionnels ? In M.-J. Barbot & L. Massou (Eds.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Emergences, transformations*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever*. Montréal: Presses internationales polytechnique.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Maidenhead: Open University Press.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

- Ragins, B., & Kram, K. (2007). The roots and meaning of mentoring. In B. Ragins & K. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*: SAGE publications, Inc.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- Rege Colet, N. (2009). Relève professorale : des forces fraîches dans la mêlée. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 230-245). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Être ou savoir ? Identité professionnelle et savoirs professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles: De Boeck université.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant*. Berne: Peter Lang.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning*. *Recherche et Formation*, 67, 91-104.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. (2009). Autour des mots. "Compétence" et "compétence professionnelle". *Recherche et Formation*, 60, 103-116.

- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck
- Rivers, J. (2005). *Academic staff development. A summary of a synthesis of research on the impact of academic staff development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study*. New Zealand: Ministry of Education.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2004). *Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ?* BIEF. Louvain-la-Neuve. Retrieved from <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&lg=fr&pg=1>
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur* (pp. 130-141). Paris: L'Harmattan.

- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *Handbook of mentoring: A multiple perspective approach*. Malden: Blackwell.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1993). Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 6-7.
- Schuman, H., Kalton, G., & Ludwig, J. (1983). Context and contiguity in survey questionnaires. *Public Opinion Quarterly*, 47, 112-115.
- Smith, K. S., & Simpson, R. D. (1995). Validating Teaching Competencies for Faculty Members in Higher Education: a National Study Using the Delphi Method. *Innovative Higher Education*, 19(3), 223-234.
- Stes, A., Maeyer, S. D., Gijbels, D., & Petegem, P. V. (2012). Instructional development for teachers in higher education:

- effects on students' learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 295-308.
- Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé & L. Tanguy (Eds.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documents le parcours de développement*. Montréal: Les éditions de la Chenelières Inc.
- Theall, M., & Arreola, R. A. (2006). The Meta-profession of Teaching. *Higher Education Advocate*, 22(5), 5-8.
- Tigelaar, D. E. H., Dolman, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Tremblay, N. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie: une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants*. Montréal: Presses Universitaires de Montréal.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- Trowler, P., & Knight, P. (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice. *Higher Education*, 37, 177-195.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches

théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Verrier, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles*. Paris: Anthropos.

Vinokur, A. (2008). La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective. *Revue de la régulation*, 2. <http://regulation.revues.org/document1783.html>

Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Wenger, É. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.

Wenger, É. (2005). *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, 10. <http://communicationorganisation.revues.org/1873>

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation: note de synthèse. *Savoir*, 17, 11-39.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Éditions Liaisons.

Résumé

Le métier d'enseignant universitaire s'apprend le plus souvent sur le tas (Knight, Tait & Yorke, 2006). Mais que recouvre cet apprentissage sur le tas ? L'objectif de cette thèse est de déterminer les pratiques d'apprentissage au travers desquelles, en France, les enseignants universitaires débutants construisent leurs compétences d'enseignement.

La recherche, menée auprès d'universitaires novices, questionne l'usage de huit modèles d'apprentissage susceptibles d'être à l'œuvre dans le processus de construction des compétences. La thèse montre que les pratiques des novices sont éclectiques et tendancielleme nt non-structurées. Alors que les pouvoirs publics considèrent la mise place d'une formation initiale formelle et systématique, cette recherche de thèse engage à une réflexion sur une formation pédagogique des universitaires qui prendrait en compte la diversité des pratiques et l'aspiration des novices à l'autonomie.

Mots-clés : *enseignants-chercheurs novices, construction des compétences, modèles d'apprentissage, pédagogie universitaire, formation à l'enseignement*

Abstract

How to teach in academia is most often learnt on-the-job (Knight, Tait & Yorke, 2006). But what does the phrase "on-the-job learning" genuinely mean in this case? This doctoral dissertation aims to identify which learning practices novice academics make use of to construct their teaching competences in France.

A survey was carried out amongst novice academics asking them to describe how eight learning models may have contributed to the process of constructing their teaching competences.

Results show that novices' practices are eclectic and mainly informal. While public authorities have been developing for a while formal training structures targeted at all newly-hired academics, this research suggests that the variety of practices and the aspiration of novices to informality should also be taken into account.

Keywords: *novice academics, competence building, learning models, university pedagogy, learning to teach*