



**HAL**  
open science

## Enseignants en herbe : développement professionnel des enseignants-chercheurs

Hélène Veyrac, Isabelle Fabre

### ► To cite this version:

Hélène Veyrac, Isabelle Fabre. Enseignants en herbe : développement professionnel des enseignants-chercheurs. Isabelle Fabre; Hélène Veyrac. Analyse de pratiques pédagogiques situations professionnelles d'enseignants-chercheurs novices, Educagri éditions, pp.15-22, 2014, 978-2-84444-967-2. hal-01671281

**HAL Id: hal-01671281**

**<https://hal.science/hal-01671281v1>**

Submitted on 22 Dec 2017

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

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



Veyrac, H., & Fabre, I. (2014). Enseignants en herbe Développement professionnel des enseignants-chercheurs : un dispositif de formation centré sur l'analyse de pratiques. Dans I. Fabre & H. Veyrac (Éds), *Analyse de pratiques pédagogiques situations professionnelles d'enseignants-chercheurs novices* (pp. 15-22). Dijon : Educagri éditions.

## **Enseignants en herbe**

### **Développement professionnel des enseignants-chercheurs : un dispositif de formation centré sur l'analyse de pratiques**

Hélène Veyrac & Isabelle Fabre

Université Toulouse

UMR Education Formation Travail Savoirs

Université Toulouse 2, Ecole Nationale de Formation Agronomique

1. Principes du dispositif de formation
2. Les préoccupations des enseignants-chercheurs lors de l'entrée dans le métier
3. Huit chapitres qui donnent à voir des processus de développement d'enseignants novices

## **1. Principes du dispositif de formation**

Pour enseigner dans l'enseignement supérieur, l'institution a longtemps pensé qu'il suffisait d'être un chercheur expert dans son domaine et que la fonction de transmission des savoirs allait de soi ou s'apprenait « sur le tas ». Or, comme le rappelle Laure Endrizzi (2011), certaines recherches, certaines expérimentations pédagogiques et les évolutions des pratiques des étudiants questionnent cet *a-priori* et tendent à promouvoir un développement professionnel spécifique pour les enseignants du supérieur.

Tout enseignant-chercheur possède des compétences disciplinaires avérées, il est en effet recruté sur un niveau d'excellence scientifique dans son domaine. Néanmoins, il se retrouve comme tout nouveau professionnel parfois démuni face aux responsabilités du métier. La fonction de transmission des savoirs a pourtant été analysée et cette analyse a par exemple montré le nécessaire processus de transposition didactique (Chevallard, 1991). Ainsi, les savoirs scientifiques doivent subir une transformation pour devenir enseignables ce qui implique un important travail didactique et pédagogique. On peut identifier un passage des savoirs savants et des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) aux savoirs à enseigner mais également une nécessaire maîtrise des savoirs pour enseigner (et « faire son métier ») et des savoirs pour « être à son métier » (Marcel, 2005).

Ce constat nous amène à considérer les enseignants de l'enseignement supérieur comme des enseignants novices (Tochon, 2004), autrement dit, en situation de développement professionnel. Il reste alors à envisager quel type de formations peuvent les aider dans leur entrée dans le métier d'enseignant. L'enseignement supérieur agricole a fait le choix d'accompagner ces enseignants novices en confiant leur formation à différentes institutions de son Ministère.

Cette formation initiale des enseignants-chercheurs des établissements publics de l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et de paysager bien que non obligatoire est proposée via une note de service<sup>1</sup> et une forte incitation ministérielle soutient cette initiative. Elle a pour objectif d'accompagner les intéressés dans l'acquisition de compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice de leurs missions d'enseignement, est un outil au service de la communauté de l'enseignement supérieur agronomique, agroalimentaire, paysager et vétérinaire ; elle

<sup>1</sup>

NOTE DE SERVICE DGER/SDESR/N2012-2131 Date: 20 novembre 2012

est connue de nombreux acteurs de cette communauté. Elle fait l'objet d'une double évaluation, d'une part, par les participants à l'issue de la tenue de chacun des modules qu'elle comprend, d'autre part, au niveau national par les responsables du dispositif.

C'est à partir de ces éléments que l'Ecole Nationale de Formation Agronomique (Enfa) a mis en place une modalité particulière de formation et d'accompagnement de ces enseignants<sup>2</sup>. Elle est basée sur une démarche réflexive d'analyse des pratiques (Marcel et al. 2002) qui constitue un postulat de développement professionnel (Lefevre, Garcia & Namolovan, 2009).

Pour mener ces analyses de pratiques d'enseignement, chacun des participants a enregistré une séance d'enseignement. Ce matériau de base a fait l'objet d'une démarche d'analyse systématique mobilisant des cadres théoriques et des concepts issus des sciences de l'éducation et de ses différentes disciplines contributives dont la sociologie, la psychologie, les sciences du langage. Ainsi, différents éclairages ont permis d'appréhender les publics de l'enseignement supérieur, la place du sujet dans les interactions et le rapport au savoir tant des enseignants que des étudiants dans les processus d'apprentissage. La connaissance des différents courants pédagogiques amenés par les Sciences de l'éducation a offert des possibilités de positionnement et de réflexion à chaque enseignant-chercheur.

Cette démarche particulière a été étayée par un ensemble d'apports théoriques, techniques ou pratiques permettant une progression et une ouverture. Ainsi, des apports sur les postures non verbales, la communication, l'importance du corps et de la voix, l'utilisation avancée de présentations par diaporamas, outils NTIC, ont permis de conforter ou de découvrir de nouvelles pratiques. Des moments de mutualisation de ressources ont permis des échanges fructueux ou d'envisager des perspectives innovantes comme avec le cas de présentation d'expérience de classes inversées ou de techniques de rétroactions en classe. Par ailleurs, des apports sur le contexte institutionnel (par une analyse croisée du fonctionnement institutionnel de deux établissements de l'enseignement supérieur agricole), sur le statut des enseignants chercheurs et le rôle de la Commission nationale des enseignants-chercheurs relevant du ministre chargé de l'agriculture (CNECA) ont amené à consolider une certaine connaissance du métier dans son environnement. Ces démarches complémentaires ont également pour objectif de repérer la diversité des composantes d'une situation pédagogique dans l'Enseignement Supérieur Agricole, d'en identifier les enjeux et les leviers éventuels en terme d'apprentissage afin que la prise de conscience d'un plus large empan de ressources potentielles permettent à chaque enseignant de diversifier ses actions en cohérence avec ses choix pédagogiques personnels.

Ce dispositif, basé sur un engagement, une assiduité et une participation active des enseignants chercheurs, s'est attaché à développer chez chacun des participants une pratique réflexive à même de faciliter l'adaptation à un contexte professionnel en évolution constante tant du point de vue du public que des dispositifs de formations ou des modalités pédagogiques (voir à ce propos le chapitre de J-F Marcel).

Cette analyse des pratiques qui a constitué le cœur et l'épicentre de la formation s'est concrétisée par la formalisation de chaque réflexion personnelle en un projet collectif d'écriture se proposant de donner à voir la manière dont des enseignants-chercheurs novices rentrent dans le métier et prennent à bras le corps les problématiques pédagogiques et didactiques.

---

<sup>2</sup> Nous tenons ici à rappeler l'importance de l'impulsion de Cécile Gardiès en tant que directrice de l'enseignement et de la vie étudiante de l'ENFA 2012-2013 sans laquelle une telle formation n'aurait pu exister ainsi que le travail réalisé par Jean-Michel Cazenave, technicien audiovisuel à l'ENFA, qui a encodé les extraits de films et permis ainsi l'accès simplifié aux données.

## **2. Les préoccupations des enseignants-chercheurs lors de l'entrée dans le métier**

Les différents chapitres ainsi rédigés par les enseignants-chercheurs en formation rendent compte de préoccupations d'ordre différent. On distinguera trois préoccupations principales : celles centrées sur les enjeux d'apprentissage, celles centrées les interactions avec les étudiants et celles centrées sur l'enseignant lui-même.

Les enseignants-chercheurs auteurs des chapitres de cet ouvrage sont préoccupés par l'agencement temporel du contenu de leurs cours : comment articuler les apports théoriques et les travaux de groupe, ou les apports théoriques et les sorties sur le terrain ? Ils questionnent leurs usages des supports tels que le tableau noir, les projections de diaporama ou de fichier texte. Ils s'interrogent aussi sur les moyens d'aider les étudiants à prendre des notes, de les aider à maintenir l'attention et de s'approprier un concept : est-ce que l'illustration peut aider les étudiants ? Est-ce que l'humour, le recours à des exemples ou encore à l'analogie peuvent favoriser les apprentissages ? Les auteurs nous proposent des conditions d'efficacité, selon eux, de ces moyens, conditions qui ont peut être généralisées à d'autres situations d'enseignement-apprentissage que celles qu'ils ont co-analysées.

Des préoccupations semblent d'avantage centrées sur l'interaction avec les étudiants, sur l'adaptation aux caractéristiques des étudiants : s'appuyer sur l'hétérogénéité du groupe pour enseigner, faire participer, faire réagir les étudiants, négocier le cadre d'apprentissage, individualiser la formation, laisser de côté un étudiant, maintenir l'estime de soi d'un étudiant, renvoyer à un étudiant ou à un groupe d'étudiants qu'ils doivent travailler davantage, éviter l'effet Topaze. La place du corps de l'enseignant constitue également une préoccupation : où se placer dans l'espace classe afin de ne pas gêner l'interaction verbale dans la classe ?

Enfin, des préoccupations centrées sur les enseignants apparaissent. Des enseignants nous laissent voir l'effet de leurs personnalités dans leurs choix d'enseignement : ainsi un enseignant nous indique avoir besoin de prendre des risques dans la dynamique dans ses cours, moyen pour lui d'entretenir une motivation au travail. Un autre nous dévoile l'importance qu'il accorde à la discipline qu'il enseigne. On aperçoit par ailleurs comment un choix de support de transmission de cours (le diaporama) peut être relu par un enseignant comme un moyen de compenser un manque d'aisance à l'oral. Enfin, un enseignant-chercheur qui doit répéter une quinzaine de fois la même séance d'enseignement fait part de ses préoccupations à ne pas s'épuiser au travail.

Ces trois types de préoccupations rejoignent probablement celles de nombre d'enseignants qui n'interviennent pas dans l'enseignement supérieur en tant qu'enseignant-chercheur. A contrario, l'ouvrage permet de relever des éléments qui rendent compte de la spécificité du travail des enseignants-chercheurs, par opposition au travail des enseignants « non chercheurs ».

La spécificité centrale est celle du lien entre l'enseignement et la recherche, lien qui est le fondement même du métier d'enseignant-chercheur : il prétend permettre d'assurer un enseignement actualisé, en lien fort avec les « avancées de la recherche ». Elle est

assortie d'une liberté quant au choix des contenus à enseigner : bien que certains cadrages européens orientent les contenus, une large liberté est laissée aux enseignants-chercheurs quant au choix des contenus à enseigner. Cette liberté est associée à une responsabilité vis-à-vis des contenus enseignés aux étudiants, responsabilité que nombreux enseignants-chercheurs assument largement. En effet, ils se disent investis dans la discipline qu'ils enseignent, voire surinvestis par le fait d'être les seuls défenseurs de telle ou telle spécialité et donc d'être garant de la seule possibilité pour les étudiants d'apprendre cette discipline. Cette responsabilité est assortie d'engagement important tel celui de proposer une séance d'enseignement facultative, non comptabilisée dans leurs temps de travail, avec des étudiants volontaires.

Par ailleurs, l'internationalisation des publics de l'enseignement supérieur impacte le métier d'enseignant-chercheur, probablement plus fortement que celui d'enseignant du secondaire : les étudiants sont parfois de culture méconnue de l'enseignant-chercheur, ces derniers semblent devoir de plus en plus prendre en compte l'hétérogénéité des cultures des publics, voire d'enseigner en anglais.

### **3. Huit chapitres qui donnent à voir des processus de développement d'enseignants novices**

Le premier chapitre, signé par Jean-François Marcel, détaille le dispositif d'analyse des pratiques professionnelles, constitutif de la formation. Il explicite ainsi les étapes de la démarche d'analyse des pratiques, telles qu'elles ont été suivies pour chaque séance d'enseignement-apprentissage retenue par les enseignants-chercheur en formation. De plus, ce chapitre ancre le dispositif dans des courants théoriques de la psychologie développementale et envisage l'enseignant-chercheur dans une figure triadique mêlant ingénieur, savant et bricoleur.

Le chapitre 2, intitulé « Un bon croquis vaut mieux qu'un long discours », invite à partager les réflexions d'un enseignant en écologie, Joël White. Cet enseignant, suite à l'analyse collective d'un extrait d'un de ses enseignements auprès d'étudiant en master, s'interroge sur ses pratiques d'enseignement lors de présentation, d'explication de concept nouveau pour les apprenants. Ces pratiques sont relativement « traditionnelles » dans le sens où elles correspondent à la fonction explicative des situations d'enseignement-apprentissage : l'enseignant explique un concept à un groupe d'apprenants qui ne connaissait pas ce concept.

Les rôles des illustrations, des exemples et de l'humour dans la compréhension et la mémorisation sont finement questionnés. L'auteur s'interroge également sur l'usage des diaporamas. Ce support soutient-il d'avantage l'activité de l'enseignant que celle de l'apprenant ? Des réflexions sur les usages de plusieurs supports (diaporama et tableau noir) complètent le chapitre qui s'appuie sur l'enseignement de la notion de « fitness » en écologie.

Le chapitre 3, comme le suggère son titre « Questions de dépistage, en épidémiologie et en pédagogie », porte sur une séance où il est question de dépistage à plusieurs titres : l'enseignant qui tente de dépister les incompréhensions des étudiants et les tests de dépistage de maladie auprès d'animaux. Les étudiants sont inscrits dans un cursus d'études vétérinaires. Ils participent à la correction d'une série d'exercices. Mathilde Paul s'interroge lors de la séance qu'elle a menée, sur deux formes de correction :

correction lors de la phase de travail individuel et correction collective, qui succède aux exercices individuels. Comment s'assurer de la compréhension d'un étudiant ? Comment mettre un étudiant face à ses difficultés sans mettre à mal sa motivation ? La question relative aux supports projetés (question déjà présente au chapitre 2) resurgit : est-ce qu'un document texte projeté est un support adapté pour le moment de correction collective ? Enfin, ce chapitre donne à voir le rapport de l'enseignant à la discipline enseignée, rapport qui a des impacts sur les pratiques : Mathilde Paul a « le souci de proposer aux étudiants une vision appliquée de l'épidémiologie ».

Au chapitre 4, Nicola Gallai analyse un moment de « restitution ». Il s'interroge sur les modalités d'interactions avec les étudiants lorsqu'il veut leur expliquer que le travail qu'ils viennent de lui présenter n'est à la hauteur de ses attentes. Ce chapitre fait ainsi écho au chapitre 3 précédent en discutant les modalités d'interaction professeur/étudiant lorsque les retours adressés aux apprenants sont collectifs et négatifs. Un écho supplémentaire aux chapitres précédents apparaît : l'auteur s'interroge sur les effets de la disposition physique des différents acteurs dans la classe (place de l'enseignant qui favorise plus ou moins les échanges et en impacte leur nature). L'intitulé du chapitre « Coûts et bénéfices d'une restitution » renvoie au contenu du cours qui porte sur la notion d'analyse coût bénéfique en économie, enseignée en langue anglaise à des étudiants en master 2.

Le chapitre 5 poursuit les réflexions des jeunes enseignants-chercheurs sur leurs modalités d'interactions avec leurs étudiants. Un groupe d'étudiantes en école vétérinaire participent au cours, mais de manière insuffisante pour Sophie Pradier qui juge qu'elles n'ont pas révisé leurs cours. Comment faire participer les étudiantes qui n'ont pas révisé, faut-il tout de même faire avancer le cours ? D'autres thèmes sont soulevés dans ce chapitre, notamment le thème des liens entre participation et motivation des étudiants, celui de la distance enseignant/étudiant, celui de la lassitude due à la répétition des enseignements pour l'enseignant ou encore des liens entre cours magistral et travaux dirigés. Le chapitre s'appuie sur une séance d'enseignement de la médecine interne des équidés, il est intitulé « A cheval entre la théorie et la pratique ».

Les chapitres 6, 7 et 8 portent sur des formes d'enseignement probablement moins classiques. Il s'agit pour Audrey Murillo, dans le chapitre 6 « Improvisation cinématographique, Un analogie entre cours magistral et film » de revisiter un moment improvisé qui s'inscrit dans le parcours d'étudiants qualitatifs en licence. Ce moment correspond à une partie d'une séance d'enseignement-apprentissage qui porte sur la forme d'enseignement qu'est le cours magistral. Les étudiants qualitatifs seront probablement amenés à assumer ponctuellement des fonctions de formateurs dans leur future activité professionnelle ; ils bénéficient donc de quelques heures de formation de formateurs. L'auteur, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, improvise une analogie entre le cours magistral et le cinéma. Cette enseignante s'interroge notamment sur les difficultés de la forme d'interaction de type « cours dialogué » et sur les conditions pour qu'une analogie favorise la compréhension.

Audrey Michaud, auteur du chapitre 7 « Revisite de la visite d'élevage » nous plonge dans un forme d'enseignement qui paraîtra probablement atypique : un groupe hétérogène d'apprenants, un cadre institutionnel relativement libre et un moment de négociation du travail à mener dans le cadre de la préparation d'une visite en entreprise. Plusieurs préoccupations de l'auteur structurent ce chapitre : la valorisation de

l'hétérogénéité du groupe d'apprenants adultes en formation, le manque de familiarité des apprenants avec des formes d'enseignement proposées, la marge de pouvoir laissée aux apprenants dans le choix de la forme d'enseignement, la prise de risque de l'enseignant s'exposant à une incertitude sur la forme d'enseignement.

Le chapitre d'Olivier Bories, enseignant en aménagement de l'espace, invite à une réflexion sur l'engagement de l'enseignant et les possibilités de faire part de ses préoccupations aux étudiants. Il prolonge ainsi la réflexion du chapitre précédent sur la négociation des formes d'enseignement et les tentatives de personnalisation assumées et explicites de l'enseignant. L'hétérogénéité du groupe d'apprenant est également une nouvelle fois questionnée, avec là l'importance de la culture dans les modes de représentations graphiques de l'espace. L'étonnement de l'auteur quant aux nouvelles formes permettant aux apprenants de garder une trace de l'enseignement apparaît. On y voit par ailleurs, et comme dans la plupart de ces sept chapitres, le rôle du groupe de pairs et de formateurs dans cet étonnement, dans ces prises de consciences, rôle central dans ces analyses de pratiques.

Même si chaque chapitre reflète une expérience particulière et un projet personnel, le travail collectif ne doit pas être oublié car chacun d'entre eux s'est formé en regardant d'autres pratiques et en analysant les siennes comme celles des autres, collectivement, par la confrontation des points de vue.

Cette approche collective d'une réflexion sur la pratique d'enseignement nous paraît contribuer à éclairer les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs. En ce sens l'apport proposé ici peut intéresser à la fois les enseignants chercheurs, les Maîtres de conférences novices ou plus expérimentés, mais aussi la communauté des chercheurs en Sciences de l'éducation. Cet ouvrage vous convie donc à partager la lecture d'une pensée plurielle en mouvement.