



HAL
open science

Travailler avec les tensions dans l'évaluation d'un dispositif de formation pédagogique des enseignants-chercheurs

Nathalie Younès, Sophie Serindat, Marion Sabart

► To cite this version:

Nathalie Younès, Sophie Serindat, Marion Sabart. Travailler avec les tensions dans l'évaluation d'un dispositif de formation pédagogique des enseignants-chercheurs. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2022, N° 69 (1), pp.147-162. 10.3917/spir.069.0147 . hal-03996188

HAL Id: hal-03996188

<https://hal.science/hal-03996188>

Submitted on 19 Feb 2023

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.

Nathalie YOUNÈS, Sophie SERINDAT, Marion SABART

TRAVAILLER AVEC LES TENSIONS DANS L'ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Résumé : L'objectif de cet article est de contribuer à la recherche sur l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants universitaires, à partir des premiers résultats d'une recherche collaborative évaluative conduite depuis deux ans à l'Université Clermont Auvergne. Alors que les études qui tentent de mesurer les effets des formations pédagogiques des enseignants-chercheurs tendent à laisser dans l'ombre les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles entre formés et formateurs, induites par ces dispositifs, l'article interroge en quoi et comment, dans une perspective d'évaluation écologique, la prise en compte des tensions peut constituer un levier commun dans une dynamique de transformation.

Mots-clefs : Évaluation écologique, tensions, formation des enseignants-chercheurs, dispositif de formation

INTRODUCTION

Avec le décret du 9 mai 2017 qui a rendu obligatoire la formation pédagogique des maîtres de conférences (MCF) nouvellement recrutés, l'université française fait un pas supplémentaire dans la mise en œuvre de dispositifs visant à reconnaître et promouvoir la mission d'enseignement mais aussi à l'orienter. Cette action s'inscrit dans une politique générale qui a vu s'institutionnaliser, au fil du temps, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le cadre des démarches qualité, la formation pédagogique des doctorants et des enseignants-chercheurs, les services dédiés à l'accompagnement généralement techno-pédagogique des enseignants, et plus récemment, l'innovation pédagogique ainsi que les approches par compétences et programmes.

Depuis les années 90, cette politique est jalonnée de vifs débats renvoyant tant aux valeurs de l'université qu'aux modèles de formation et d'évaluation sous-jacents. L'objectif de cet article est de contribuer à la recherche sur l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants universitaires, à partir des premiers résultats d'une recherche collaborative (RC) évaluative conduite depuis deux ans à l'Université Clermont-Auvergne dans le cadre de la formation pédagogique des MCF nouvellement recrutés.

LES TENSIONS DANS LA PERSPECTIVE D'UNE ÉVALUATION ÉCOLOGIQUE

Les recherches portant sur l'évaluation des dispositifs de formation pédagogiques des enseignants-chercheurs se réfèrent souvent au modèle de Kirkpatrick (2006) selon 4 niveaux : les réactions, les apprentissages, les comportements, les résultats dans le contexte organisationnel. Ce modèle qui reste une référence incontournable dans la littérature, oriente l'investigation évaluative principalement au niveau du formé mais aussi au niveau de l'organisation.

Dans le domaine de la formation professionnelle, l'évaluation est cependant souvent réalisée par la seule mesure de la satisfaction exprimée par ses bénéficiaires directs en fin de formation, moins fréquemment par la mesure des apprentissages réalisés et encore plus rarement par les transferts effectués dans le cadre de l'activité professionnelle et les changements dans le milieu (Devos & Dumay, 2006 ; Cheng & Hampson, 2008).

Pourtant, si la formation affecte chacun des quatre niveaux du modèle, c'est en particulier celui des apprentissages qui est le plus impacté (Arthur & al. 2003). Stes et ses collaborateurs (2010) ainsi que VanPetegem (2011) ont montré qu'une formation pédagogique réalisée sur une année universitaire produisait un effet significatif et durable sur les conceptions de l'enseignement qui deviennent plus centrées sur l'apprentissage étudiant, ce qui va dans le sens d'autres recherches (Gibbs & Coffey, 2004). En revanche ils n'ont pas repéré d'effet significatif de la formation ni sur les perceptions par les étudiants de leurs acquis et de leur environnement d'apprentissage, ni au niveau institutionnel.

Les recherches s'intéressent aussi aux facteurs contextuels et personnels pour examiner les effets de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs (Ödalen & al., 2018 ; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008) ; ce que le modèle de Kirkpatrick ne prend pas en compte.

En outre, les approches de l'évaluation fondées sur la mesure d'impact sont rarement associées à une perspective de régulation et de co-construction du sens et de la décision, qui sont au cœur des paradigmes qualitatif et participatif développés dès les années 70/80 pour l'évaluation de programme. Dans le cadre participatif des recherches-interventions (Marcel, 2020, Marcel & Bedin, 2018), et dans celui des recherches collaboratives (Nizet, 2020), il est exploré en quoi l'intégration de l'évaluation au sein de la recherche aurait un effet émancipatoire, puisqu'elle permet d'interroger les bénéfices et /ou les obstacles à un développement professionnel et personnel des acteurs engagés dans l'évaluation de leur travail collaboratif en vue de bénéfices partagés, ce qui ne va pas sans susciter également des tensions dans les modèles convoqués, les pratiques et les perceptions de l'évaluation (Vinatier & Morrissette, 2015).

Force est de constater que les tensions observées sont la plupart du temps davantage traitées comme des freins que comme des leviers de développement. Notre article interroge en quoi et comment, les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles induites par de tels dispositifs d'évaluation collaboratifs peuvent être considérées et mobilisées comme des oppositions productives potentiellement propices à des déploiements créatifs entre parties prenantes. Cette investigation s'ancre dans la perspective d'une évaluation écologique mettant à l'étude l'hypothèse d'un paradigme synergique (Younès, 2020), qui, tout en tenant compte des logiques contradictoires et paradoxales des milieux d'évaluation, vise à faire cohabiter mesure, régulation et participation.

DESCRIPTIF DU DISPOSITIF DE FORMATION DES NOUVEAUX MCF À L'UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE

La traduction locale de la politique nationale de formation des MCF stagiaires¹ a été opérée à l'université Clermont-Auvergne à partir de la rentrée 2017.

¹ selon l'arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national. Le statut de MCF correspond au premier grade des enseignants-chercheurs titulaires.

Le dispositif de formation et d'accompagnement est porté par le pôle IPPA (Ingénierie Pédagogique et Production Audiovisuelle), service d'appui à la pédagogie qui assure l'accompagnement, les MCF ayant également un référent dans leur composante. En accord avec le cadre national, les MCF bénéficient de 32h de décharge d'enseignement au cours de leur année de stage et doivent valider 40h de formation². Le dispositif est conçu selon quatre orientations :

- Le soutien au développement professionnel : un accompagnement individualisé est réalisé par une conseillère pédagogique sous la forme de 3 rendez-vous et d'échanges jalonnant l'année. Il tend à être adapté aux préoccupations, contraintes et contexte professionnel de chaque enseignant, (Kozanitis, Demougeot-Lebel & Daele, 2016). Dès la première rencontre, chaque MCF est invité à se fixer trois objectifs de développement pédagogique. Au début et à la fin de l'accompagnement, chaque MCF s'auto-positionne à l'aide de la « Grille de positionnement pour le développement des compétences de l'enseignant du supérieur » produite par le réseau PEnSERA³ (Douady & al. 2019).
- Une offre de formation « à la carte » en cohérence avec les objectifs choisis selon 5 modalités de formations : 1) ateliers de formation à la pédagogie universitaire, 2) tout ou partie du MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur », 3) cafés pédagogiques, 4) conférences 5) lectures dans le domaine de la pédagogie universitaire.
- Des temps de travail collectifs (journée d'accueil, bilan) qui privilégient les échanges et la construction d'une identité commune en tant que néo-MCF.
- Un dispositif évolutif fondé sur une évaluation-régulation envisagée dès la conception du dispositif à l'aide d'outils tels que des questionnaires destinés aux MCF et aux CP et des réunions. Ainsi dès la deuxième année une augmentation des temps collectifs et une diversification des activités proposées a été mise en œuvre⁴.

L'analyse des formations suivies montre que toutes les modalités proposées sont choisies avec des fréquences et des intensités différentes. Le MOOC arrive largement en première position et la moitié de ceux qui l'ont choisi a validé 4 à 5 thèmes sur les 5 proposés. On trouve ensuite la participation aux ateliers de formation puis dans une moindre mesure aux cafés pédagogiques. Les lectures et conférences sont les modalités les moins retenues.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE ÉVALUATIVE EFFECTUÉE

Inscrite dans le courant des recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives, la méthodologie a engagé un processus volontaire de co-situation, coopération et coproduction (Desgagné, 2007) entre deux conseillères pédagogiques et une chercheuse en sciences de l'éducation⁵. Trois objectifs ont été

² Traduction locale de la décharge nationale de 32h

³ Réseau de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur en Région Auvergne Rhône Alpes, rassemblant des conseillers pédagogiques de divers établissements d'enseignement supérieur

⁴ Journée d'accueil plus intégrative (Escape game, mobilisation des enseignants-référents), parcours « observation de cours »

⁵ Précisons que les participantes à cette recherche se connaissent depuis plusieurs années. Elles se sont rencontrées dans le cadre du DU *Enseigner dans le supérieur* piloté par l'EC et suivi par les deux

conjointement définis pour cette recherche collaborative : l'évaluation-régulation du dispositif de formation-accompagnement des MCF, le développement professionnel des conseillères pédagogiques (CP) et la production de connaissances sur l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs. Dans une perspective d'évaluation écologique, l'analyse a été plus particulièrement focalisée sur l'explicitation des tensions en jeu dans l'évaluation du dispositif de formation, en prenant en compte les trois niveaux d'analyse : institutionnel, interpersonnel et personnels.

Description de la population étudiée

L'enquête dont il est rendu compte repose sur l'analyse des données issues de 2 années de mise en œuvre du dispositif : 2018-2019 et 2019-2020.

Celles-ci concernent les 34 MCF nouvellement recrutés (16 en 2018 et 18 en 2019) dans différentes disciplines et 7 CP du pôle IPPA, qui assurent chacune l'accompagnement individuel d'1 à 4 MCF selon les années.

Plusieurs sources de données sont utilisées :

- le cadre institutionnel du dispositif de formation et ses évolutions,
- les réponses des MCF aux questionnaires de début et de fin,
- le choix des modalités de formation : nombre d'heures validées, choix du parcours, nombre d'heures dans les 5 catégories de formations proposées,
- les objectifs de travail définis par les MCF,
- les réponses des CP aux questionnaires d'évaluation du dispositif,
- les prises de notes et enregistrements des rencontres de la RC.

Les résultats présentés proviennent des regards croisés des conseillères pédagogiques et de la chercheuse sur les données quantitatives et qualitatives issues de ces différentes sources. Des verbatims significatifs exprimés par des MCF et des CP ont été sélectionnés pour représenter les catégories de résultats identifiées.

LA MISE EN EVIDENCE DE TROIS CATEGORIES DE TENSIONS ET LEURS DYNAMIQUES POTENTIELLES DE TRANSFORMATION

Parmi les différentes tensions ayant émergé dans l'évaluation du dispositif de formation, trois catégories de tensions sont apparues plus particulièrement significatives : l'une concerne la place de la pédagogie, la seconde porte sur les différentes perceptions du dispositif de formation et ses effets, la troisième concerne l'écart entre les objectifs définis par les MCF et les référentiels des membres de la RC.

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

Comme le montrent les résultats du questionnaire de début de formation (voir annexe 1), à l'entrée dans le dispositif, la population de ces MCF se présente comme typique de la population des enseignants-chercheurs français (Annot & Fave-Bonnet, 2004 ; Paivandi & Younès, 2019 ; Viry, 2006) : Attachés à leur double mission d'enseignement et de recherche, ils considèrent majoritairement qu'il est difficile de concilier les deux. La plupart a déjà une pratique significative

CP, l'une étant alors post doctorante. Elles toutes trois impliquées à des degrés divers dans la formation pédagogique des enseignants-chercheurs clermontois. Les autres conseillères pédagogiques et les MCF n'étaient pas membres de cette RC.

de l'enseignement, appris « sur le tas », dans une moindre mesure en imitant ses professeurs. Très peu ont bénéficié d'une formation pédagogique durant leur formation doctorale, encore moins déclarent avoir appris à enseigner en réfléchissant avec leurs étudiant.es ou par des lectures. Le dispositif de formation leur apparaît plus comme une contrainte que comme une ressource. Les perceptions de la place de la pédagogie dans le milieu de l'enseignement supérieur sont très contrastées, qu'il s'agisse du poids de leurs compétences pédagogiques dans leur recrutement ou du sentiment que les questions pédagogiques font l'objet d'un traitement collectif. Enfin ils connaissent peu l'université dans son histoire et son organisation.

En sortie, une perception plus favorable de la place de la pédagogie est attestée par des évolutions de la perception du dispositif et de la place donnée à la pédagogie dans le milieu universitaire, ainsi que dans la façon de se situer en tant qu'enseignant-chercheur.

- Une évolution très positive des perceptions du dispositif de formation

L'évolution de la perception du dispositif de formation/accompagnement est notable quand on examine les termes produits par les MCF pour le qualifier lors du questionnaire de fin de formation. Il leur était demandé les mots qu'ils associaient au dispositif en début de formation et en fin. La figure 1 reproduit en encadré l'ensemble des termes connotés positivement⁶. L'évolution est nettement positive au cours de l'année de formation. Alors qu'au démarrage le dispositif était qualifié comme « *chronophage* », « *contraignant* », « *peu attractif* », à la fin, il est perçu « *utile* », « *riche* » et « *intéressant* ». L'évolution concerne aussi les deux années étudiées, ce qui semble indiquer que les régulations apportées ont porté leurs fruits. Précisons cependant que tous les MCF n'ont pas répondu au questionnaire final. Seulement 9 sur 18 la première année et 13 sur 16 la deuxième soit en tout 22 sur 34, avec une augmentation significative de la participation la deuxième année.

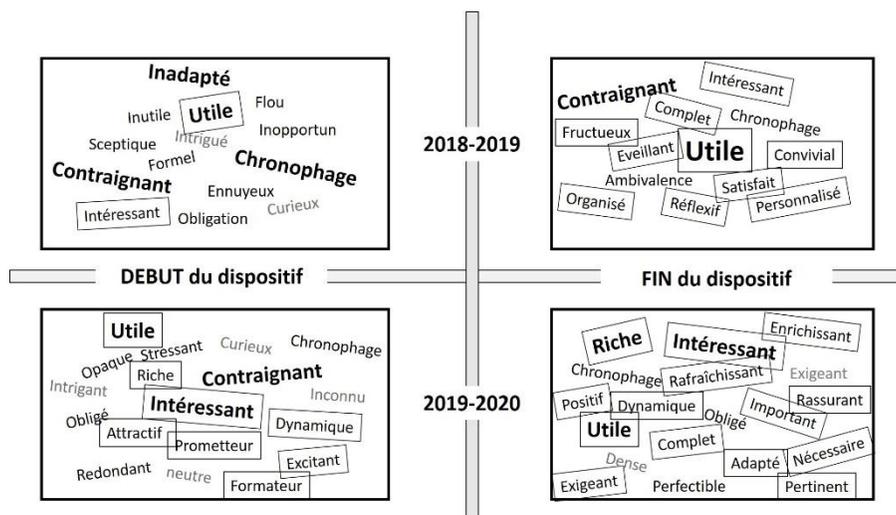


Figure 1 : Évolution de la perception par les MCF du dispositif de formation

⁶ En noir non encadré, les termes à connotation négative, en gris les termes neutres, en gras les mots exprimés par au moins 3 MCF.

- Des perceptions mitigées mais une évolution notable de la perception de la place donnée à la pédagogie dans le milieu universitaire (voir annexe 2)

En fin de formation, la majorité des répondants a déclaré que la pédagogie occupe une place importante dans leur composante ou leur département. Une variation conséquente est observée entre l'année 1, où ce point de vue était partagé seulement par la moitié des répondants, alors que dans l'année 2, ils étaient les $\frac{3}{4}$.

Globalement la moitié déclare un soutien important associé à une dynamique d'échanges entre collègues. Ils sont plus nombreux (68 %) à considérer avoir bénéficié d'un accompagnement bénéfique de la part de leur référent dans la composante, en particulier en année 2.

- Des évolutions déclarées dans la manière de se situer en tant qu'enseignant-chercheur (voir annexe 3)

Ces évolutions renvoient à 3 catégories de réponses relatives à l'apprentissage étudiant, la posture d'enseignant et l'inscription dans un milieu professionnel.

Les expressions liées à l'amélioration de sa pédagogie et de l'apprentissage étudiant qui renvoient tant à l'utilisation d'outils innovants qu'à une meilleure adaptation aux étudiants sont prépondérantes.

« Le fait de mettre l'étudiant au cœur de sa réflexion de cours (plutôt que le contenu théorique) » : « comment rendre le cours concret, comment le motiver, le rendre moins passif ».

En matière de posture enseignante, on trouve ensuite un effet émancipatoire, consistant à se sentir plus légitime et libre d'affirmer un positionnement pédagogique.

« Ma posture devait être sincère et pas chercher absolument à imiter mes collègues ». « Il y a différentes façons d'enseigner ».

- S'inscrire dans un milieu professionnel

Cette catégorie de transformation renvoie à une meilleure compréhension de son environnement professionnel. Il est notamment fait référence à l'inscription dans un collectif pédagogique.

« J'ai davantage été intégré dans l'équipe pédagogique de l'UFR ce qui m'a amené à plus percevoir la logique pédagogique des années de licence et master ».

Pour autant, cette évolution ne s'effectue pas nécessairement dans un sens positif pour tous. Si seulement trois considèrent ne pas avoir vraiment évolué dans leur posture d'enseignant, les critiques du contexte d'exercice du métier s'expriment à de nombreuses reprises.

« Je suis toujours choqué que l'administratif représente pratiquement 80% de mon temps de travail, sans soutien réel de la part de l'administration. Le reste étant consacré à l'enseignement, et que reste-t-il alors pour la recherche ? »

Si la recherche collaborative met en évidence un rééquilibrage en faveur de l'enseignement dans le milieu, elle montre également que la tension entre les différentes missions de l'enseignant-chercheur demeure et que le dispositif de formation, centré sur la dimension pédagogique du métier, appréhende peu la

*TRAVAILLER AVEC LES TENSIONS DANS L'ÉVALUATION
DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS*

relation enseignant-chercheur⁷, ce qui ouvre des pistes de réflexion en termes d'articulation dans le dispositif. Il s'agit par exemple du renforcement des collaborations entre conseillers pédagogiques et enseignants-chercheurs dans la conception et l'animation des formations.

Des tensions quant aux perceptions du dispositif et de ses effets chez les MCF et les CP

Chez les MCF comme chez les CP, les appréciations relatives au dispositif de formation, tendanciellement positives pourraient masquer une réalité plus complexe et diverse faisant apparaître certaines concordances ou divergences et des engagements différents.

- Concordance évaluative positive dans la perception de l'accompagnement personnalisé

Le tableau suivant met en regard les termes associés à l'accompagnement par les MCF et par les CP.

| <i>CP</i> | <i>MCF</i> |
|---|---------------------------------------|
| Bienveillance / empathie / non jugement : 14 | Sympathie / bienveillance : 10 |
| Ecoute /analyse besoins: 10 | Ecoute : 10 |
| Adaptation : 11 | Conseils / suggestions : 10 |
| Contenus / informations / accompagnement technopédagogique: 3 | Disponibilité : 9 |
| Réflexivité : 3 | Adaptation : 7 |
| Cadrage de l'activité du nMCF : 2 | |

Tableau 2 : La posture d'accompagnement du point de vue des CP et des MCF

Il apparaît :

- une **forte concordance évaluative positive** autour de l'écoute, de la bienveillance et de l'adaptation de l'accompagnement aux besoins des MCF
 - un **décalage quant à la fonction formative de l'accompagnement**. Seulement deux CP mettent l'accent sur la fonction formative de l'accompagnement, là où 10 MCF mettent l'accent sur l'importance des conseils et des suggestions.
- Engagements différents dans le dispositif de formation-accompagnement
- Là où toutes les CP déclarent être très engagées dans le dispositif d'accompagnement et sont reconnues comme telles par les MCF, ceux-ci l'investissent de manière plus variable.

⁷ Cette relation apparaît d'ailleurs en tant que proposition d'amélioration du dispositif de formation émise par l'un des MCF.

Les CP déclarent avoir vécu l'instauration de ce dispositif comme une occasion de pouvoir exercer leur métier en travaillant avec les enseignants-chercheurs dans le cadre de relations privilégiées. Ce dispositif a pris une place centrale dans leurs missions : il est vécu comme gratifiant sur le plan de l'identité professionnelle mais aussi moteur de développement professionnel, parfois source d'inquiétude.

« Il est vraiment constructif, d'abord parce que c'est une des premières fois où on se retrouve en tant que conseillers pédagogiques à avoir quelque chose qu'on instruit de manière obligatoire ».

« D'un autre côté je me suis dit, si ces nouveaux enseignants ont aussi des questions un petit peu plus pratiques, sur l'université tout ça, je me sentais moins outillée que mes collègues pour leur répondre ».

En ce qui concerne les MCF, il y a un écart important d'investissement, le nombre d'heures validées s'échelonnant entre 37h et 64,5h (le dispositif UCA prévoit 40h obligatoire). De plus, malgré des perceptions positives du dispositif d'accompagnement, ils envisagent paradoxalement peu de le poursuivre ou de s'y impliquer dans les prochaines années.

Ces engagements différentiels sont à considérer dans une perspective de pérennité, la réciprocité des perspectives étant un élément primordial de la qualité d'une formation (Paivandi, 2010).

- Des avis mitigés sur l'utilisation de la grille de positionnement (voir annexe 4)

Globalement, les MCF jugent plutôt positivement l'utilisation de la grille de positionnement, perçue comme un outil de progression et de suivi mais aussi comme un moyen de prendre du recul et d'avoir une vue globale de la pédagogie universitaire ; et enfin comme un outil de clarification notamment pour identifier des axes de progression :

« Au début, comme quelque chose d'assez peu utile et, suite à une discussion avec mon accompagnatrice lors du 3ème rdv, un outil qui peut aider à isoler nos différentes compétences et mettre le doigt sur ce qui peut éventuellement nous causer des difficultés ».

Il existe également des avis mitigés et négatifs qui, même s'ils sont minoritaires, sont porteurs de sens. Ils qualifient l'outil d'une part comme trop éloigné de leurs préoccupations et de leur niveau et d'autre part, comme trop formalisé et général.

« Cela ne m'a pas paru si utile : les critères proposés sont souvent loin du niveau d'un nouvel enseignant-chercheur ».

Du côté des CP, l'appropriation de la grille est également mitigée. Son intégration, proposée par une CP membre de PENSERA, a été validée par le collectif. Mais lors des réunions de coordination et des bilans de fin d'année, il en est rarement fait mention.

Ces analyses ouvrent des pistes d'évolution de l'outil et de son usage. Il s'agit notamment d'affiner les éléments du référentiel afin de les rapprocher des préoccupations des MCF.

Des tensions dans les référentiels des protagonistes de la RC

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

- une CP a choisi le référentiel de compétences de l'Enseignant Chercheur⁸ du MESRI⁹, jugeant la grille de positionnement PEnSERA basée sur ce même référentiel incomplète,
- l'autre CP s'est basée sur les points d'entrée d'ouvrages et sites de référence en pédagogie universitaire¹⁰ complétés par ses propres connaissances,
- la chercheuse s'est basée sur ses propres connaissances de la pédagogie universitaire (référentiel intériorisé) organisées et complétées par des catégories issues des objectifs des MCF.

La discussion des catégories d'analyse et de leur sens s'est poursuivie sur trois temps de travail. Ce processus de référentialisation¹¹ en tant que « processus dynamique de co-constitution référentielle située » (Mottier-Lopez & Dechamboux, 2017), produit par la confrontation des référentiels aux données et des référentiels entre eux dans la situation de la RC évaluative a suscité de nombreux questionnements autour :

- de la valeur des objectifs au regard du contexte dans lequel ils sont définis,
- du rapport entre les objectifs et la grille de positionnement,
- des préoccupations pédagogiques des MCF pendant leur année de stage mais aussi de préoccupations absentes.

Plusieurs pistes de régulation se sont profilées à la lumière de ces questionnements partagés. Il s'agit tout d'abord, dans une perspective d'évaluation soutien d'apprentissage, du renforcement de l'usage évaluatif des objectifs, en lien avec une grille de positionnement ajustée aux besoins et aux niveaux des MCF et avec les situations pédagogiques vécues.

Il s'agit également d'une production cartographique de la pédagogie universitaire à partager avec le collectif des CP de l'UCA dans une logique de développement professionnel allant au-delà du groupe de recherche collaborative.

CONCLUSION

Comme d'autres avant elle, l'enquête évaluative supportant cette recherche collaborative, montre qu'un dispositif de formation dense et adapté a un impact positif sur les conceptions et les approches de la pédagogie des enseignants-chercheurs, ainsi que sur leur intégration professionnelle. Mais elle montre surtout que la prise en compte des tensions à propos de la place de la pédagogie, des effets

⁸<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid143194/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid143194/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur.html>

⁹ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

¹⁰ Ex : Berthiaume & Rege Colet, 2013.

du dispositif de formation à la pédagogie et des référentiels mobilisés ont été révélatrices voire motrices de transformations.

L'enjeu d'une évaluation écologique n'est pas la réalisation de synthèses abstraites qui résoudraient magiquement les divergences et les conflits en cherchant à les faire disparaître mais bien au contraire vise à les considérer dans leurs paradoxes et à les faire tenir ensemble (Younès & al, 2020), dans une dynamique collaborative.

Nathalie YOUNES*, Sophie SERINDAT, Marion SABART****

*Laboratoire ACTÉ

** Pôle Ingénierie Pédagogique et Production Audiovisuelle (IPPA)
Université Clermont-Auvergne

Working with tensions in the evaluation of teacher training in Higher Education

Abstract : The aim of this article is to contribute to research on the evaluation of teacher training for university teachers, based on a critical analysis of the scientific literature and the initial results of a collaborative evaluative research project conducted over the last two years at the University of Clermont Auvergne.

Keywords : Ecological evaluation, tensions, Higher Education ; teacher training

Bibliographie

- Annoot, E. & Fave-Bonnet, M.-F. (dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P.-S. & Bell S.-T. (2003). Effectiveness of training in organizations : A meta-analysis of design and evaluation features , *Journal of Applied Psychology*, 88, 2, 234-245.
- Berthiaume, D., & Rege-Colet, N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Bern: Peter Lang
- Cheng, E. W. L. & Hampson, I. (2008). Transfer of training : A review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10,3, 27-41.
- Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 3(3), 9-46.
<https://doi.org/10.3917/savo.012.0009>.
- Douady, J., Ferrarini, J.L., Lafon, E. & Rimbaud, C. (2019). *Élaboration, via une communauté de pratique, d'une grille de positionnement visant le développement des compétences pédagogiques attendues des enseignants du supérieur*. Communication du Réseau PEnSERA aux journées de l'AIPU France, Strasbourg, 21 22 mai 2019.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). "The impact of training of University teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning". *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.

- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Implementing the four levels*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers.
- Kozanitis A., Demougeot-Lebel J. & Daele A. (2016) “Le soutien pédagogique individuel” - in : De Boeck Supérieur (éds) Comment développer le conseil pédagogique dans l’enseignement supérieur ? (23-40)
- Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémocompatibilité dans le cas de la recherche-intervention, *Questions Vives* [En ligne], n° 33 DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>
- Marcel, J.-F. & Bedin, V. (2018). Contribution à l’élaboration d’un dispositif d’évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7 (1), 79–91. <https://doi.org/10.7202/1044256ar>
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux L. (2017). D’un référentiel d’évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l’enseignant. *Contextes et Didactiques*, 9, 12-30.
- Nizet, I. (2020). Recherches collaboratives et évaluation : de l’objet au processus. *Mesure et évaluation en éducation*, 43, 1, 1-5.
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer J. K. & Fogelgren, M. (2018). Teaching university teachers to become better teachers : the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*. doi:10.1080/07294360.2018.1512955.
- Paivandi, S. (2010). *L'acte d'apprendre dans le contexte universitaire français*. Note de synthèse pour l’habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Paris 8.
- Paivandi, S. & Younès, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner à l'Université. Enquête en France*. Berne : Peter Lang
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne S. (2008). “Variation in teachers’ descriptions of teaching : Broadening the understanding of teaching in higher education”. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109-120.
- Stes, A., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2010). “Instructional development for teachers in higher education : Impact on teaching approach”. *Higher Education*, 15 (2), 187-204.
- Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l’enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 67, 5-30.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E.(Dir) (2020). *L'évaluation, source de synergies*. Neuchâtel : Presses de l’ADMEE.
- Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu*. Note de synthèse pour l’habilitation à diriger des recherches. Nancy, Université de Lorraine.