



HAL
open science

Transmission and change

Dominique Macaire

► **To cite this version:**

Dominique Macaire. Transmission and change. Etudes en didactique des langues, 2020, Transmission & vecteurs/vectors, 34, pp.23-44. hal-04011958

HAL Id: hal-04011958

<https://hal.science/hal-04011958v1>

Submitted on 2 Mar 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.

Transmission et changement: la formation de doctorants avec mission d'enseignement

Dominique MACAIRE

Professeure des universités, Université de Lorraine-Inspé
Laboratoire ATILF, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique



*Pendant la mue, le serpent est aveugle.
Par analogie, on ne peut pas être vraiment conscient de tout ce qui se passe
pendant une phase de changement.
Bernard Werber (2000: 217)*

Introduction

La présente contribution porte sur la formation initiale à l'enseignement à l'université. Elle s'intéresse à un public souvent délaissé, celui des doctorants avec charge d'enseignement. S'ils sont considérés comme experts dans leur discipline, rares sont les doctorants avec mission d'enseignement déjà en capacité d'assurer des cours dès le début de leur doctorat, alors qu'ils sont pourtant rapidement placés en face d'étudiants. De leur propre aveu, de nombreuses situations qu'ils rencontrent au quotidien sont éloignées de celles présentées dans le cadre de leur formation et ne trouvent que peu de réponses en formation initiale, dans les échanges avec les collègues de leur département ou de leur laboratoire. Par ailleurs, dans bien des cas, la prégnance de la reproduction de modèles, le plus souvent transmissifs, vient obérer la capacité d'étonnement et de questionnement, pourtant présente chez bon nombre d'entre eux au départ.

Le décret sur la formation initiale des enseignants-chercheurs stagiaires¹ constitue une opportunité pour en repenser les contours au travers des enjeux de changement pour l'enseignement universitaire. On peut ainsi se demander comment des doctorants avec mission d'enseignement pourraient développer leur

¹ Le décret 2017-854 du 9 mai 2017 modifie le décret statutaire de 1984 des enseignants-chercheurs afin de mettre en place deux types de formation au profit des maîtres de conférences:

- une formation initiale obligatoire pendant l'année de stage (art. 13 du décret de 2017 modifiant l'article 32 du statut de 1984);
- une formation complémentaire au cours des cinq années suivant la titularisation (art. 14 du décret de 2017 insérant un art. 32-1 dans le statut de 1984). URL: https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/pdf/Seminaire_DRH_octobre_2017/4_FI_MCF.pdf.

professionnalisation alors qu'ils ne disposent généralement pas, ou que peu, d'expérience antérieure. Sont-ils à même de se former dans un environnement qui renvoie fréquemment à une conception des savoirs sous-tendue par une vision encyclopédique des études académiques? Sont-ils en capacité d'interroger les praxéologies d'enseignants hautement spécialistes de leur discipline, considérés ainsi comme des référents? Enfin, pourraient-ils devenir des vecteurs de changement, justement parce qu'ils n'ont pas encore ritualisé leurs pratiques?

La question pour notre propos est la suivante: dans quelle mesure la formation professionnalisante des doctorants, si elle s'inscrit dans un collectif institué, peut-elle contribuer à changer les pratiques, les représentations et les postures? Nous faisons l'hypothèse que, pour peu qu'elle soit centrée sur les acteurs et mobilise à la fois le sujet et le collectif, la formation initiale à l'enseignement à l'université modifierait le rapport au savoir et à son appropriation et, subséquemment, que les jeunes formés engageraient un processus d'autonomisation. Revisiter le rapport au collectif, tout en acceptant le rapport d'assujettissement qui lie les sujets et l'institution, permettrait de favoriser des praxéologies davantage autonomisantes dans un "espace-temps de co-intéressement" (Macaire, 2020). Cette étude exploratoire vise à comprendre les relations en tensions entre des paramètres visibles ou aveugles du développement professionnel de futurs enseignants à l'université.

Mise en contexte

Notre réflexion s'appuie sur la démarche d'une université en France formant ses *Juniors*, doctorants avec une charge d'enseignement dans le supérieur d'au moins 64 heures. L'université a opté pour un dispositif formatif original pour diverses raisons.

Tout d'abord, une partie non négligeable des doctorants bénéficiant d'un contrat doctoral en France² sera amenée à exercer des fonctions dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne les Sciences humaines et sociales (SHS). Ces doctorants constituent un public captif auquel on peut aisément faire une offre de parcours de formation adapté aux compétences attendues des jeunes maîtres de conférences et enseignants de l'enseignement supérieur.

Ensuite, cette université poursuit une visée formative formalisée. À la suite de Donnay & Romainville (1996), elle considère "qu'enseigner est un métier qui s'apprend". Elle se doit ainsi d'offrir à ses doctorants un accompagnement professionnel personnalisé *à et par* la recherche dans l'enseignement supérieur. Ces doctorants sont pour ainsi dire placés en alternance, entre recherche au sein d'un laboratoire, écriture de leur thèse et pratique d'enseignement. Les tensions qui résultent de ces trois champs d'action justifient un accompagnement particulier.

Enfin, former les *Juniors*, c'est œuvrer pour l'avenir des universités, en positionnant ces jeunes chercheurs dans une optique plus compréhensive et plus réfléchie de leur profession future qui se caractérise par le trait d'union placé entre

² Les DCCE sont les doctorants ayant un contrat doctoral avec charge d'enseignement. Nous étudions ici des D3, les doctorants de 3^e année avec charge d'enseignement d'au moins 64 heures, qu'ils soient ou non en contrat doctoral.

“enseignant” et “chercheur” et, pour l’institution, par les relations établies entre recherche et formation.

Nous allons limiter l’étude à une partie du curriculum de 3^e année, le Projet pédagogique tutoré (PPT). À l’instar de Bédard & Béchart (2009) qui considèrent le curriculum comme cadre d’étude de l’innovation pédagogique, nous avançons que celui-ci est représentatif des espaces d’innovation et de leur pilotage par l’institution. Disposant de plusieurs années de recul, cette étude exploratoire envisage la manière dont les apprentis enseignants-chercheurs s’approprient un dispositif particulier. Elle s’interroge sur la pertinence de pratiques institutionnelles innovantes par leur adossement au collectif, visant à familiariser les doctorants avec les routines d’un métier académique.

Plan de la contribution

Après avoir présenté le contexte de l’activité d’enseignement des doctorants à l’université, nous décrivons le module PPT pour les étudiants dits D3. Puis, à l’aune de notre cadre d’analyse, nous étudierons quelques résultats issus des données qualitatives recueillies par questionnaires, discours déclaratifs, entretiens individuels et retour sur la passation du Label Enseignement Supérieur³. Deux tendances se dégagent: d’une part, de nouvelles compétences sont conscientisées et dites “acquises” lorsque les doctorants s’auto-évaluent, d’autre part, la relation de ceux-ci aux divers acteurs de la formation et aux savoirs se déplace vers un “se former *avec*” qui se substitue à la co-construction du “se former *ensemble*”. La dimension humaine prend alors le pas sur celle des savoirs disciplinaires dans une conception reconfigurée de l’enseignement à l’université.

Une réalité de terrain en tension pour les doctorants avec mission d’enseignement dans les universités et les écoles en Lorraine

Caractère “transitionnel”⁴ de la mission d’enseignement du doctorant

Lorsque les doctorants évoquent leur métier d’enseignant, ils se sentent perçus comme “un remplaçant”, “de passage” avec un “statut précaire” (Paivandi, 2015). Ce ressenti se confirme dans notre étude. Il est explicitement relié aux questions d’autorité et de motivation, qui s’avèrent les plus vives pour ce public. Enfin, le caractère transitionnel de leur mission d’enseignement est relié à “l’entrée dans”, au changement, que celui-ci soit désiré ou craint.

³ Ce Label a été conçu et mis en place en concertation entre les Écoles doctorales, représentées par le *Collège Lorrain des Écoles Doctorales/Université de Lorraine*, et la composante Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation/Inspé de l’université, dont la mission d’appui à la formation dans l’enseignement supérieur a été définie lors de la naissance des ESPÉ. Sur la base des référentiels de professionnalisation existant pour l’enseignement supérieur, un référentiel propre a été établi et présenté aux doctorants en amont de la passation du Label Enseignement Supérieur.

⁴ Le terme de “transitionnel” est repris de Rege Colet *et al.* (2011).

Enseigner et chercher: la figure de l'expert

Le travail du doctorant avec mission d'enseignement en 3^e année est double: il est chercheur, et c'est l'objet de son doctorat et le cœur de son travail de thèse, et il est en même temps chargé de cours. Sachant que la discipline joue un rôle central et dominant dans l'enseignement supérieur, vouloir associer enseignement et recherche n'est pas simple. L'un tire plus fort que l'autre et c'est généralement le volet recherche. Selon Rege Colet et *al.* (2011: 1) en effet:

Ce double profil professionnel d'un enseignant-chercheur expert dans la recherche disciplinaire comme dans l'enseignement universitaire présente, dans la réalité de tous les jours, un déséquilibre avec une prépondérance marquée (ou souhaitée, voire souhaitable) pour le volet recherche.

Cette difficulté d'équilibre est souvent renforcée par le parcours universitaire de celui que l'on remplace. L'enseignant remplacé fait alors office de modèle expert. Elle peut également se trouver renforcée par l'aide à la pédagogie qui "vient d'ailleurs", de la formation ou des collègues par exemple, et qui vient, pour ainsi dire, perturber un milieu organisé.

Apprendre et enseigner: des cultures différentes selon les contextes

À juste titre, Paivandi (2015: 63) rappelle que "les perspectives d'apprentissage ne se pratiquent pas de la même façon dans les diverses disciplines universitaires, qui tendent à imposer des démarches différentes pour apprendre".

Chaque champ renvoie à des théories de référence, des méthodes de travail et des manières d'aborder les ressources différentes. Paivandi évoque la "matrice disciplinaire" de Millet (2003) pour expliquer que "chaque univers pédagogique possède une autonomie relative, un ensemble de pratiques, de traditions, de normes, et d'exigences pédagogiques propres" (Paivandi, 2015: 63).

Selon les retours des doctorants, en Sciences exactes, que ce soit à l'Université de Lorraine ou dans les écoles d'ingénieurs, les approches expérimentales dominent les apprentissages et les gestes pour apprendre; la pédagogie de projet est le maître mot. En Lettres, Arts et Langues, c'est moins net. En Droit, les D3 sont amenés à s'approprier une importante quantité de textes de référence, des textes de loi par exemple. Ils recourent généralement à l'apprentissage par cœur du *Code civil* en cours, le savoir à acquérir étant central.

Dans notre étude, les échanges entre les D3 sur leurs pratiques professionnelles révèlent la faible connaissance de pratiques d'enseignement potentielles, en dehors de celles dont ils font couramment usage, et un recours limité à d'autres matrices que celles de leur propre discipline, notamment en ce qui concerne l'épistémologie des disciplines.

Se professionnaliser: des pratiques informelles et locales dominantes

De façon générale, il n'y a pas une formation des doctorants unique, identifiée et harmonisée en France. "C'est la formation informelle qui prédomine dans les pratiques de développement professionnel: c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner", signalent Knight *et al.* (2006, cités par Endrizzi, 2011). Ainsi, les

différences de pratiques à l'œuvre ne relèvent pas que des disciplines elles-mêmes, que l'on oppose souvent autour du binôme "sciences exactes" *vs* "sciences humaines et sociales". Les approches pédagogiques dans les universités et dans les écoles diffèrent, elles-aussi, à plus d'un titre. Les universités visent une diplomation généralement académique, alors que les écoles professionnalisent leurs étudiants de façon davantage pragmatique.

Dans le même temps, les UFR et les départements jouent un rôle structurant dans l'aide à la professionnalisation des doctorants en charge d'enseignement, car ils constituent le cadre d'intervention de ces jeunes, leur milieu. Les départements de SHS restent moins structurants que ceux des sciences exactes qui anticipent davantage sur le changement, voire le planifient. De plus, se professionnaliser est peu valorisé au sein des départements de formation comme des laboratoires, surtout en sciences exactes selon nos informateurs. C'est associé à une faible conscientisation des impacts potentiels de la formation. On peut même parler d'une relative absence de considérations épistémologiques sur la professionnalisation et les réussites effectives des doctorants avec charge d'enseignement. Si les missions sont pérennes, les acteurs sont, eux, de passage.

En outre, la formation n'ayant pas un caractère explicitement obligatoire, elle n'est, de ce fait, pas réellement un lieu de confrontation des praxéologies. Elle ne met pas au jour les pratiques locales ou les habitus fossilisés, selon les verbatim recueillis.

Les doctorants contribuent à la modélisation de la "fabrique enseignante"

Dans les échanges durant la formation, les D3 expliquent "surtout imiter" et "reproduire" ce que font leurs propres enseignants ou ceux qu'ils remplacent. Cela tient, selon eux, à leur "faible marge de manœuvre". Les cours leur sont généralement imposés, pas uniquement les intitulés. Les photocopiés sont même parfois fournis. Une autre explication de ces pratiques peu distanciées tient au temps restreint dont ils disposent. Étant moins aguerris que leurs aînés, ils auraient besoin de davantage de temps de préparation. Le peu de réflexivité sur leurs propres pratiques ne les conduit pas spontanément à l'autonomisation. Ils se conforment à la culture de leur département ou de leur école, le plus souvent alignée sur celle de leur laboratoire. Ils sont ainsi des courroies de transmission et de reproduction, plutôt que des vecteurs de l'appropriation.

Les tensions évoquées pourraient potentiellement être levées, pour peu que les focales se déplacent vers le "besoin d'une plus grande liberté d'action" au vu du "faible niveau de confiance accordé aux propositions faites par eux", d'après les propos des D3. Les doctorants interrogés sont plutôt favorables à un recalibrage accompagné de leur enseignement, se sentant souvent tiraillés entre leurs habitudes d'anciens étudiants et leurs pratiques de jeunes enseignants.

Les doctorants ont des pratiques d'enseignement éloignées de leurs propres pratiques sociales

Lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques usuelles en tant que citoyens, celles des technologies par exemple, le fossé se creuse pour les D3 entre celles-ci et leurs habitudes professionnelles. Ils dissocient les deux mondes, alors que l'on aurait

attendu chez ces générations des liens entre les besoins et usages tant sociaux qu'universitaires. Cette divergence provoque un effet de rupture ou de dissonance. Comment voient-ils alors les pratiques d'enseignement?

Les représentations de l'enseignement sont peu conscientisées chez les doctorants D3

Parmi la population étudiée, au début de l'année les représentations de l'enseignement sont le plus souvent peu conscientisées et rarement reliées à une posture professionnelle didactique et éducative. Les D3 "récitent", pour ainsi dire, des extraits de cours sur la pédagogie universitaire et utilisent des termes de façon récurrente, comme "l'alignement pédagogique", par exemple. Selon les verbatim, ils ont généralement eu "peu d'espace d'échanges sur leurs pratiques" durant les deux premières années de la formation à la pédagogie du supérieur. Des connaissances leur font défaut, comme des savoirs faire ou savoirs opérationnels⁵ (par exemple la maîtrise de certaines langues, de certaines ressources pour enseigner comme la classe inversée, le TBI, etc.), des liens entre théorie et pratique, ou encore la maîtrise du statut des savoirs procéduraux⁶. Ils ont "du mal avec la survalorisation du savoir savant par rapport au savoir à enseigner"⁷. Une seule des trois promotions s'est appropriée ces terminologie en arrivant au module PPT, mais les D3 des quatre années de l'étude affirment à plus de 80% ne pas "les mobiliser pour autant dans les micro situations-problèmes rencontrés dans leurs cours" et ne pas même "voir le lien avec des pratiques sociales".

Concernant leurs représentations de l'enseignement, chaque année, nous avons proposé un questionnaire de démarrage de la formation⁸, conçu sur le modèle de celui de Tardif & Lessart (1999) et portant sur le ressenti des D3. Neuf propositions étaient faites, dont une ouverte. Il s'agissait, pour les doctorants, de classer les activités les plus agréables et les moins agréables dans la fonction enseignante, puis de les discuter. Il en ressort le palmarès suivant (par ordre de fréquence):

⁵ Les savoirs opérationnels s'opposent aux savoirs académiques. Voir à ce sujet: Catherine Agulhon. *Savoirs académiques versus savoirs opérationnels à l'université. Les portefeuilles d'expériences et de compétences. Approche pluridisciplinaire*, Septentrion, 2016, Chapitre 6.978-2-7574-1373-9. hal-01455111.

⁶ Envisageant l'apprentissage autrement que par la transmission et la théorie, Jacques Tardif (1992: 47) distingue entre les connaissances déclaratives (ou théoriques, comme des règles de grammaire par exemple, le *quoi*), procédurales (c'est-à-dire transformées dans et pour l'action, souvent devenues des habitus, qui n'ont plus besoin d'être réfléchies, le *comment*) et conditionnelles ou stratégiques (ces dernières concernent le moment ou le contexte où un processus peut être engagé et supposent que l'apprenant a le choix des procédures à mettre en œuvre, le *quand*). Voir: Tardif, Jacques [1992] 1997. Pour Neisser (1976: 56) toutefois, "les patterns d'action sont autant un pattern pour l'action" (1976: 56).

⁷ Tout particulièrement – et de façon récurrente – pour l'évaluation.

⁸ Nombre de sujets sur quatre promotions: 107 réponses. Soit: 2014-2015 (19 réponses); 2015-2016 (31); 2016-17 (35); 2017-2018 (22).

Activités les plus agréables	Activités les moins agréables
Contact avec les étudiants	Tâches administratives
Enseignement d'une discipline ou d'une partie de matière en particulier	Règlement de conflits
Conception et préparation d'activités pédagogiques	Évaluation
Supervision et encadrement individuel	Surveillance

Tableau 1 – Activité de démarrage de la formation en 3^e année

Ce questionnaire renvoie à une idée centrale pour la recherche-formation, la nécessité de partir des acteurs et de leur quotidien professionnel. Les conceptions des futurs enseignants du supérieur sur l'enseignement et les missions qui leur sont affectées constituent, en effet, des obstacles à leur développement pédagogique et didactique et peuvent conduire à un placement en retrait, voire à un non-engagement dans les valeurs fondatrices de leur métier (Macaire, 2016).

Cette activité formative demandait aux D3 de disciplines diverses de s'organiser, de se répartir les rôles (animateur, statisticien, vérificateur, secrétaire, etc.). Elle nécessitait un retour introspectif sur le non-dit des pratiques. Une activité de débat collectif a ensuite permis de discuter la part des contenus (statistiques, image du groupe) et celle du processus de mise en forme de ces contenus du point de vue des stratégies collaboratives. Dans un dernier temps, le débat a été étudié sous l'angle des contributions à la construction du savoir et des rôles des acteurs, ainsi que sur le rôle de médiateur endossé par le formateur.

De la population au dispositif de formation

La population étudiée

Notre étude a concerné plus de cent doctorants⁹ avec mission d'enseignement en 3^e année de doctorat (D3). Tous ont suivi la formation de 24 heures en présentiel avec régularité. La répartition hommes-femmes est équilibrée et varie peu d'année en année. Les hommes sont plus nombreux dans les écoles doctorales scientifiques et les femmes en SHS. On comptabilise environ 40% de doctorants étrangers dont le français n'est pas la langue de la maison, issus d'autres cultures éducatives que celle de la France et qui, pour la plupart, écrivent leur thèse en anglais. Entre les huit écoles doctorales elles-mêmes, on constate de fortes disparités relatives aux disciplines (quatre de sciences exactes, une de médecine-biologie, deux de SHS, une d'économie-gestion-droit), aux modules d'enseignement proposés aux doctorants et au statut de la formation à l'enseignement dans le supérieur.

Ces doctorants documentent une grande variété de pratiques, issues de toutes disciplines, que ce soit à l'université ou dans les écoles d'ingénieurs, généralement limitées au niveau Licence. On y trouve des cours magistraux en faible nombre, des travaux dirigés et des travaux pratiques plus fréquemment, c'est-à-dire des cours variables selon le statut accordé aux D3 dans les départements concernés.

⁹ Voir note 7.

Pour certaines ED, la formation est obligatoire, d'autres laissent planer un doute à ce sujet. Tous les doctorants reçoivent toutefois des crédits pour ce module.

Le dispositif de formation

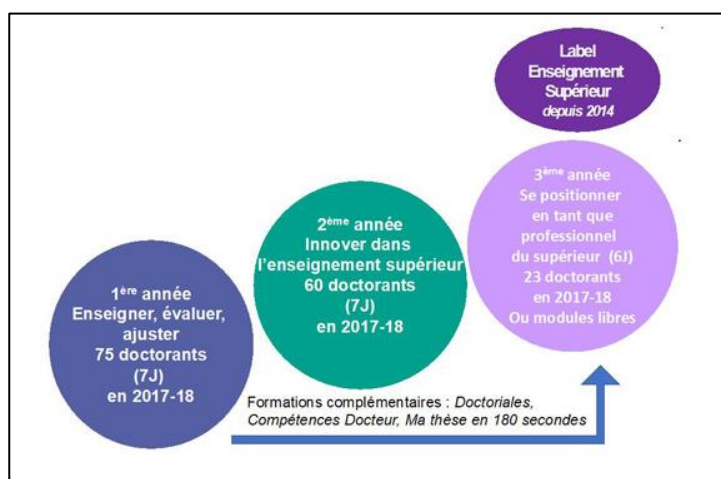
Nous présentons brièvement le dispositif dans son ensemble pour, par la suite, focaliser notre propos sur les activités proposées aux D3 engagés dans un processus de professionnalisation davantage réflexif. Le dispositif relève d'une volonté de l'établissement de professionnaliser les doctorants. En effet, ceux-ci seront amenés à candidater sur des postes d'enseignants-chercheurs dans les universités. Ils effectuent déjà des missions d'enseignement et portent l'image de marque de l'Université de Lorraine, qui se situe dans une logique d'université d'excellence.

L'université de Lorraine se conçoit comme un laboratoire expérimental d'une vision de l'enseignant-chercheur dans le supérieur qui engage une conception systémique du changement. Pour changer les pratiques enseignantes, elle mise en particulier sur ses *Juniors*, en les accompagnant tout en associant une recherche à son dispositif formatif. Ils peuvent recevoir un Label Enseignement Supérieur à la fin de leur cursus, après soutenance de leur projet sous une forme orale souple sans consigne spécifique.

Le dispositif dans son ensemble

Le constat de départ a amené l'Université de Lorraine à proposer un projet de formation spécifique sur trois ans aux cohortes de doctorants avec charge d'enseignement, soit environ 90 nouveaux par an, soit 270 au total sur trois années et aux doctorants chargés de cours. Cette formation comprend:

- une partie contrainte les deux premières années;
- une partie obligatoire la troisième année sous forme de parcours au choix (usages du numérique, Projet pédagogique tutoré), avec des variantes de suivi selon les laboratoires, ce qui explique la diminution de la population;
- une partie sous forme d'offres complémentaires durant les trois années (*Doctoriales de l'Université de Lorraine, Doctoriales internationales, Compétences Docteur, Ma thèse en 180 secondes*). Ces offres ne sont pas réservées aux seuls doctorants avec mission d'enseignement.



<i>Année 1</i>	<i>Année 2</i>	<i>Année 3</i>
Enseigner, évaluer, Ajuster	Innover dans l'enseignement supérieur	Se positionner en tant que professionnel du supérieur Ou module libre
75 doctorants	80 doctorants	23 doctorants
7 jours	7 jours	6 jours
Formation complémentaire pour tous les doctorants: <i>Compétences docteur, Ma thèse en 180 secondes</i> À la fin de la formation: Label Enseignement Supérieur (depuis 2014)		

Tableau 2 – Dispositif de formation sur trois ans des doctorants avec mission d'enseignement (2017-2018)

En D1, la formation entend apporter les bases pour préparer, mener et évaluer des cours (enseigner et apprendre) et doter les jeunes enseignants d'une sorte de boîte à outils pragmatique.

En D2, les doctorants doivent utiliser les technologies pour innover dans leur discipline. Ils s'intéressent aux usages du numérique et à la médiation scientifique, c'est-à-dire au "fait de diffuser dans le grand public des connaissances, des idées, des produits, selon la définition du *Trésor de la Langue française informatisé*¹⁰. L'approche est donc essentiellement didactique. Il s'agit de montrer que l'on peut enseigner autrement et que l'on se pose des questions sur les rôles des acteurs. Selon nous, intégrer de nouveaux modes d'intervention en formation ne garantit pas le changement. L'action seule ne suffit pas à provoquer une modification immédiate des pratiques professionnelles.

Le prolongement en D3 relève d'une approche réflexive sur les praxéologies et l'expérience et ouvre sur quelques questionnements. Comment accompagner le changement? Peut-on réellement aider une personne à engager un changement? Et à quel niveau si l'on souhaite en stabiliser certains aspects?

Focus sur le module Projet Pédagogique Tutoré (PPT)

Nous étudions l'un des modules de troisième année, le PPT, comme potentiel outil du changement. Ce module obligatoire permet de créer des situations potentiellement mobilisatrices pour des contextes d'enseignement divers, partant de l'expérientiel (des situations-problèmes) dans lequel émergent des besoins auxquels les acteurs s'efforceront de répondre en tant que *je collectif* tout en accordant un espace aux *je individuels*.

L'objectif visé consiste à mener une recherche-formation avec les D3. On travaille non *sur* mais *avec* les acteurs eux-mêmes. Les phases du module sont analysées de façon distanciée dans un temps réflexif qui revient avec régularité au fil des séances. Selon Macaire (2020: 7):

La recherche-formation ne s'inscrit pas dans un "agir et chercher ensemble", qui caractérise le développement des approches collectives centrées à la fois sur l'objet et le projet. Elle prend place dans un "agir et chercher avec", qui renvoie explicitement aux acteurs, individus, personnes ou communautés, c'est-à-dire aux sujets engagés et

¹⁰ Le TLFi est en ligne sur le site du laboratoire ATILF: <http://atilf.atilf.fr>.

ce dans leur liberté. Cette différence est importante, elle conditionne la cohérence du dispositif et engage plus aisément des changements. Comme le dispositif de recherche-formation est circulaire et non vertical, il permet d'assurer des échanges entre les acteurs, même si leurs positions sont, de fait, foncièrement asymétriques. La dissymétrie est une condition de fonctionnement de la recherche-formation. Au lieu d'être gommée, elle intervient au cœur de l'action. Elle en est l'un des ferments. En outre, les savoirs issus de travaux collaboratifs sont nécessairement métissés et à multifocales.

Le PPT repose sur la réalisation collective de projets choisis par les groupes de travail constitués¹¹, en fonction de problématiques partagées, de compétences conjuguées ou initiées. Le processus est rythmé par les doctorants eux-mêmes. Ce travail s'articule avec des temps de formation et de réflexion sur des zones de vigilance identifiées par les membres de la promotion, comme la question de la motivation, des aspects pédagogiques (souvent sollicités et partagés), comme l'enseignement aux grands groupes, l'évaluation, ou des questions émergeant des pratiques vécues entre deux séances. Cela ressemble un peu à des ateliers d'analyse de pratiques, à ceci près que le réinvestissement est immédiat, à la fois dans le projet mené et potentiellement dans les cours assurés. Le produit est un "projet pédagogique", reflet du chemin parcouru par les D3. Le "projet pédagogique" de chaque groupe de travail est restitué devant tous les participants et discuté collectivement. Le module repose sur la conscientisation d'une posture intellectuelle, une variable prédictive forte de l'engagement (Perry, 1981; Finster, 1989). Cette posture sera identifiée et négociée lors d'activités proposées au fil des séances collectives et au cours des régulations internes aux petits groupes, donc en situation de production.

Le PPT est un parcours interdisciplinaire de 38 heures, avec un temps encadré de quatre jours dont deux de six heures et deux de trois heures, soit 18 heures, et 20 heures d'accompagnement à distance. Le travail encadré correspond aux réunions de mise en route de l'exercice, de suivi collectif et de restitution, ainsi qu'à un temps de tutorat par groupe. Le temps à distance est réservé à la consultation d'une bibliothèque virtuelle, la *e-library*, et à la coordination autonome des groupes constitués.

Le projet réalisé nécessite d'informer l'auditoire lors de la restitution sur:

- l'analyse du contexte de mise en œuvre;
- la connaissance des publics cibles;
- le questionnement de la situation d'enseignement-apprentissage retenue pour le projet;
- la maîtrise des savoirs scientifiques mobilisés (savoirs à enseigner par rapport aux savoirs savants) et de leur évaluation (savoirs enseignés et savoirs réellement appris);
- le choix de démarches didactiques spécifiques;

¹¹ Les étudiants se regroupent librement, selon leurs affinités, par quatre ou cinq, le plus souvent en interdisciplinarité. Ils pensent ainsi réunir davantage de compétences et de richesse d'expériences pour leur projet.

- la réflexion sur les ressources et supports, outils nécessaires et retenus;
- la mise en forme des choix.

Toutes les formes de restitution sont possibles et les produits présentés sont fort divers. Les formes créatives sont largement encouragées et plébiscitées par les doctorants, dès lors qu'ils ont une marge d'action: radio trottoir sur le Campus Lettres (géographiquement à côté de la salle de formation) sur la perception des enseignants par les étudiants, création de pièces de théâtre sur l'enseignement du maître (le professeur) puis du jeune chercheur et, enfin, les relations qui évoluent avec des échanges de pratiques, vidéos de scénettes d'études de cas rencontrés (Comment motiver un grand groupe? Avoir de l'autorité ou faire autorité?), sketch vidéo sur le modèle du jeu du téléphone "Service après-vente" (sur une question de discipline, sur l'absence de soutien des jeunes enseignants par les enseignants aguerris), création d'une chanson avec accompagnement musical, article scientifique, etc. Plus rarement, les D3 font des enquêtes auprès de leurs étudiants (approches quantitatives puis discussions qualitatives sur la compréhension des données et l'intention de changement qui peut présider à leur interprétation).

Le Label Enseignement Supérieur de l'Université de Lorraine

Depuis 2014, les doctorants avec mission d'enseignement, inscrits ou non à l'université, peuvent tenter d'obtenir un Label Enseignement Supérieur de l'Université de Lorraine¹². L'existence d'un Label donne une cohérence d'ensemble au dispositif de formation. Pour la passation, le doctorant présente oralement son expérience d'enseignement en s'appuyant conjointement sur le référentiel et sur ses trois ans de formation/pratiques professionnelles. Une discussion de trente minutes avec le jury (deux directeurs d'écoles doctorales et deux membres de l'Inspé) permet de poursuivre la réflexion. Le jury est attentif à quelques points en particulier: la cohérence de la formation reçue dans le discours tenu, l'adossement au domaine d'expertise scientifique et l'expérience réflexive. Ainsi, cette université adopte une conception fluide de la formation dans laquelle une évaluation positive peut être un atout supplémentaire sur le CV. Les doctorants ont une identité professionnelle attachée à leur université et se sentent "confortés", plus "originaux" et "mieux armés pour candidater ensuite".

Typologie d'activités proposées

Quelques activités¹³ rythment les séances, la part principale étant dévolue aux travaux des groupes. Le fil rouge de ces activités est le lien fort établi avec l'expérience des D3 en tant qu'enseignants dans le supérieur. Nous avons retenu quatre paramètres de leur action.

¹² Voir Macaire (2016) pour une description précise du dispositif lui-même.

¹³ Certaines sont issues de recherches ou d'autres contextes, comme du coaching d'entreprise, des techniques de management, etc. Les influences sont diverses et ne relèvent qu'à la marge d'activités issues de l'enseignement. On peut s'inspirer du site de François Müller: <https://lewebpedagogique.com/diversifier/category/projet/>.

Des activités disruptives innovantes

Le premier choix a consisté à proposer des activités disruptives et porteuses d'innovation dans l'enseignement supérieur. Dans leur rapport sur l'innovation, Sharples *et al.* (2016) identifient dix types d'activités que nous nommons disruptives, parce qu'en rupture avec les activités les plus fréquemment proposées. En effet, les doctorants ont souvent recours à la reproduction de cours tout faits ou à l'application de modèles, même si ces derniers ne s'avèrent pas opérationnels. Nous avons par exemple confronté les D3 à des problèmes complexes, sans qu'ils aient reçu de formation spécifique sur l'enseignement de la complexité ou sur le traitement de ce type de situation. Nous les avons encouragés à proposer une solution à plusieurs, ce qui les a amenés à appréhender la structure complexe du problème et à l'analyser pour aboutir (ou non) à une solution. C'est ce que VanLehn¹⁴ nomme l'échec productif (*productive failure*).

Dans le même esprit, nous les avons également soumis à des activités reposant sur le *design thinking* (Lawson, 1980/2005) en lien avec la résolution d'un problème: une méthode originale de résolution de problèmes (en général plutôt techniques) mettant en place des processus créatifs prenant en compte la notion d'expérience utilisateur¹⁵, l'usage de réseaux sociaux, etc.

Les émotions et la personne

Une autre dimension mise en avant par la formation est celle des émotions et de la personne. Pour ce faire, nous avons adapté la technique d'Edward de Bono¹⁶ des *3 Thinking Hats*. Il s'agit d'un jeu de rôle. En fonction d'une couleur tirée au sort, quelques doctorants volontaires présentent leur sujet de thèse sur le mode des émotions relatives à la couleur qui leur échoit. Le reste du groupe devine de quel profil il s'agit. L'objectif est de reconnaître le rôle des émotions dans la communication, de la créativité, de l'optimisme/de l'humour, de la prise de risque et du placement des acteurs dans les stratégies d'apprentissage.

L'approche par contournement

Notre module n'a pas pris les objets de savoir de front mais a opté pour des stratégies de contournement. Dans cette optique, le jeu de rôle permet de mettre l'accent sur la dimension collaborative, ce que les Américains appellent *learning from*

¹⁴ Voir également: Kapur (2008).

¹⁵ "L'expérience utilisateur" (ou *user experience design*) est utilisée en ergonomie. Née dans les années 1990, elle a servi tout d'abord pour des approches psychologiques, pour étudier la conception de logiciels et de sites Internet tournés vers l'utilisateur. Elle a été reprise plus récemment par les Sciences neuro-cognitives. Pour Norman (2002/2013) et d'après la norme iso ISO 9241-210, elle correspond "aux réponses et aux perceptions d'une personne qui résultent de l'usage ou de l'anticipation de l'usage d'un produit, d'un service ou d'un système". Pour aller plus loin sur l'expérience utilisateur, voir Garret (2000).

¹⁶ En sollicitant l'écoute de diverses personnalités, représentées par les couleurs des chapeaux, le formateur habitue, de façon ludique, le groupe en formation à l'intérêt de prendre en compte la diversité des profils des apprenants. Voir le site *The de Bono Group*: http://www.debonogroup.com/six_thinking_hats.php.

the crowd. Ce qui a été négocié dans le groupe, appartient à tous, devient partagé, commun.

Dans un esprit proche, nous avons utilisé l'activité "Dessine ton parcours", menée au Canada par Corten-Gualtari, Dony & d'Hoop (2010). Par le dessin, les étudiants évoquent leur parcours d'études pour arriver au doctorat; les lieux, les cheminements et les divers chemins de traverse apparaissent alors. La diversité des parcours met en relief les individualités et les identités complexes. Donnay & Charlier (2006: 21-22) rappellent à juste titre que "le développement professionnel interagit avec l'image que l'enseignant se construit de son rôle, de sa fonction – en d'autres termes avec la construction de son identité professionnelle".

Rester proche de ses habitudes scientifiques

Nous n'avons pas voulu éloigner notre public de son cœur de métier, la recherche, et avons souhaité l'amener doucement vers la lecture de textes scientifiques sur les pratiques enseignantes pour mettre en cohérence leurs actions dans les divers domaines d'intervention. Étant donné la dimension pragmatique de certains enseignements qu'assurent les D3, nous avons opté pour la lecture d'articles aisément accessibles et dont la construction est rigoureuse, proche de celles qu'ils rencontrent dans leurs diverses disciplines. La *e-library* mise à leur disposition a été davantage consultée par la suite, une fois son intérêt admis. Le changement est envisagé depuis l'interne et se déploie vers l'externe, dans la durée.

Quelques résultats issus des données recueillies

Cadre d'analyse des données recueillies

Nous avons recueilli des données variées:

- les verbatim des doctorants durant certaines activités, recueillis par captations audio et transcrits à l'aide du logiciel *Transcriber*;
- les pratiques collaboratives de négociation données à voir (cahier de bord de la formation rédigé au cours des séances);
- les productions créatives présentées lors de la restitution, récupérées sur un disque dur;
- les réponses des D3 au questionnaire institutionnel final;
- les retours informels des membres du jury à l'issue de la passation du Label.

Pour la présente contribution, nous avons retenu des données issues de produits *et* de processus qui présentent un rapport à l'assujettissement institutionnel de deux ordres: d'une part, les réponses au questionnaire final et les retours informels de membres du jury et, d'autre part, les verbatim recueillis en cours de formation. Les premières données relèvent d'attendus sollicités par une autorité, celle de l'université, qui, dans ses évaluations, renforce sa norme. Les verbatim, collectés en situation, sont issus du processus formatif. Les étudiants se plient à l'assujettissement à l'institution, mais ils s'en libèrent par leur activité créatrice, négociée *avec* leur groupe et *avec* le formateur.

Ce cadre d'analyse permet de prendre en compte conjointement l'assujettissement des sujets à l'autorité instituée et son dépassement par leur action

créatrice, pour peu que des espaces-temps spécifiques soient eux-mêmes institués. Ce cadre ainsi posé offre un espace d'analyse de données qui, sinon, pourraient être perçues comme non justifiées. Les méthodologies qualitatives dans nos domaines ont encore peu utilisé ce type d'approche.

Au cours de l'étude, nous avons pu croiser le discours déclaratif des D3 sur leurs praxéologies et les productions issues des groupes. Ici, nous rendrons uniquement compte des tendances qui dominent dans quatre champs.

Les compétences acquises

Dans le questionnaire final de fin de formation, il est demandé quelles compétences les D3 pensent avoir acquises. Comme l'évoque Brassard:

Une personne est dite compétente lorsqu'elle démontre un savoir agir constitué à la fois de ressources internes et externes, mobilisées et combinées d'une manière propre et unique en vue de faire face à un contexte ou une situation donnée. Ce savoir agir n'est jamais achevé, suggérant ainsi la possibilité de développement et d'évolution des compétences qui le composent (2016, adapté de Brassard, 2015, Foucher, 2010 et de Tardif, 2006).

Dans un premier temps, les D3 ont une vision positive des compétences qu'ils ont soit acquises, notamment concernant leurs attitudes et le regard porté sur les apprenants, comme "la patience", soit renforcées, comme "la présentation, la communication". Pour tous, ressortent deux dimensions fortes du métier, "l'autonomie" et "le recul sur mes enseignements, une position réflexive sur la pédagogie", ou, dit autrement, "le travail sur l'esprit critique et le renforcement de la capacité analytique, à partir de cas réels et de situations concrètes partagées". Apparaissent ici à la fois la réflexion sur l'action et les relations entre théorie et pratique, ainsi que le travail coopératif. Les D3 développent un sentiment d'estime de soi renforcé, se sentent "moins dépendants de leurs modèles, les enseignants qu'ils remplacent" et moins prisonniers du moule dans lequel ils "pensaient devoir se couler", mais aussi "en capacité d'aborder sereinement une nouvelle année". Dès lors que le contexte est favorable et fait sens, les compétences se mettent en place. Si un doctorant est réfractaire à la formation, ou n'interagit pas avec ses collègues, ses représentations initiales restent intactes à la fin du module. Ceci apparaît clairement au cours de l'entretien lors de la passation du Label. Pour les D3, ces aspects de la professionnalisation sont des leviers de leur action future qui, une fois acquis, les rassurent et les dynamisent. Les données issues du questionnaire, des entretiens collectifs et individuels concordent sur ce point, toutes années confondues.

Dans un second temps, les D3 évoquent des "habiletés pour élaborer des séances de cours", comme "la construction d'un projet pédagogique" ou "le choix de démarches pédagogiques spécifiques et la mise en forme de ce choix". Il est à noter que ces démarches ne leur ont pas été proposées *ex nihilo* ou de façon transmissive, mais qu'ils sont allés les explorer et se les sont appropriées par eux-mêmes.

Enfin, ils soulignent avoir revisité, dans le contexte du PPT, et comparé entre eux des compétences attendues de chercheurs en 3^e année de thèse, comme "recueillir des informations par questionnaire", "synthétiser les réponses aux

questions et faire un bilan des résultats obtenus”, “présenter un sondage devant tout le monde”. Toutefois, ce qu’ils soulignent ici ce n’est pas la méthodologie de recherche en elle-même, mais plutôt la conscientisation du travail collectif qu’elle suppose, par exemple au sein d’un laboratoire, et sa transposition didactique dans la “communication des résultats à un public d’étudiants”. À l’occasion de la formation, des capacités maîtrisées de façon implicite, et présentes dans un domaine scientifique spécifique, ont été transférées à d’autres situations professionnelles. Ce faisant, elles prennent davantage d’importance dans le champ des compétences de l’enseignant-chercheur et justifient le trait d’union qui relie leurs missions.

Le rapport aux acteurs et au savoir

Concernant le regard porté sur leurs étudiants, on constate un fossé entre certains D3 et leurs étudiants lié aux postures adoptées par les premiers. Les doctorants avouent “être proches de leurs étudiants en âge”, ce qui, selon les verbatim, constitue “plutôt un handicap”. Les D3 les considèrent majoritairement comme des étudiants “peu autonomes”, “bébés”, “ne prenant pas d’initiative”, “ne posant pas de questions” et “ne réfléchissant pas”. Ils leur reprochent leur “posture d’élèves passifs”, de “consommateurs acceptant les vérités du savoir”. Certains disent, à la décharge de leurs étudiants de licence, “qu’ils arrivent du lycée sans droit à la parole” et qu’ils ont passé “sept ans sur des bancs de l’école!”. Les *Juniors* ne peuvent dépasser seuls la continuité des pratiques de leurs étudiants du lycée à l’université.

Lors des activités formatives, lorsque le point de vue des pairs est pris en compte, le *je collectif* constitué apprend à travailler *avec* les autres plus qu’*ensemble*. Les D3 choisissent leurs partenaires. Le groupe entier n’est plus la norme (on travaillerait alors *ensemble*), une nouvelle échelle de taille, de travail et de cooptation au sein du groupe est mise en place. Se créent des groupes de co-intéressement. Le développement des approches collaboratives classiques est centré sur l’objet et le projet. Ici, la formation sollicite les acteurs dont la production prend place dans un “agir *avec*”, qui met en avant les sujets engagés, dans leur liberté de choix. La différence entre *ensemble* et *avec* est importante, elle conditionne la cohérence du module et devrait être plus favorable aux changements. Le travail avec les pairs hors discipline (de manière transversale) permet de chercher des solutions surplombantes et de réfléchir de façon décentrée sur les pratiques spécifiques. Il favorise un va-et-vient entre pratique et réflexion.

En termes de relations entre enseignants et étudiants, les D3 ressentent dans leurs pratiques de terrain l’impact de la figure de l’enseignant comme personne référente et la nécessité de la bienveillance, ce que confirment tous les verbatim de façon unanime: “Quand le prof vient vers toi, c’est hyper important. Là, ils vont s’investir...”. Les D3 investiguent des manières d’entrer en relation avec leurs collègues non experts de leur domaine. Ils font de la médiation des savoirs un paramètre important de leur action.

La difficulté principale pour la majorité des D3 est l’évaluation, souvent ramenée au “flicage des apprentissages”. Au début du module, les doctorants

considèrent généralement que l'on peut enseigner en se centrant sur les apprenants, mais qu'au moment de l'évaluation les choses changent du tout au tout et que les rôles "se fossilisent", pour ainsi dire, dans une "hiérarchie objectivée et figée". Une promotion ayant travaillé sur l'évaluation, des représentants du groupe-projet signalent "avoir acquis des pistes pour évaluer autrement" et "choisir une posture qui entend offrir des outils pour s'auto-évaluer au fil du semestre" plutôt que de "tout miser sur l'évaluation finale de type sommatif". Le changement de regard sur les rôles respectifs peut, par la suite, entraîner une évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement-apprentissage.

Enfin, en ce qui concerne le rapport à la communauté instituée, les D3 ont construit des codes internes à leur groupe. Ceux-ci reposent largement sur l'humour, un rapport plus libre à la parole associé au droit de dire et à des rituels de langage. Ils pensent les reproduire ensuite dans leurs pratiques. Nous faisons l'hypothèse que leur perception a évolué et a varié, certes en fonction de la pédagogie conscientisée, mais aussi en fonction de la mise en place de relations différentes au savoir, aux groupes, etc. Nous constatons des effets, mais nous n'avons pas pu en vérifier les sources. Selon leurs dires, l'attention aux étudiants serait suivie d'un engagement supérieur de leur part. Nous avons aussi constaté que les activités formatives sollicitant le *je collectif* s'avèrent plus pertinentes pour les D3, donc plus aisément transférables.

L'accompagnement des activités, un rôle spécifique pour le formateur

L'une de nos hypothèses de départ était la nécessité d'un accompagnement facilitateur, qui sollicite la réflexion sur le rôle du formateur¹⁷, davantage "en réponse à" (laissant le champ à l'auto-détermination) plutôt que proactif. Du point de vue du formateur, le rôle endossé est celui "d'accompagnateur" et non de "sachant".

Comme nous l'avons précisé, nous nous sommes adossée aux travaux de Sharples *et al.* (2016) sur l'innovation en éducation pour privilégier des activités disruptives dont le formateur guide le processus. L'analyse formative (*formative analytics*) qui suit chaque activité aide à réfléchir sur ce que les D3 ont retenu, sur ce qui peut être amélioré dans la formation et sur la manière de faire progresser les divers acteurs (*ibid.*: 32-35). La reformulation (*teachback*) y est sollicitée (*ibid.*: 19-22). Après que le formateur ou un groupe de travail a donné ses explications, l'on s'assure que le message a bien été compris en demandant aux D3 d'expliquer en retour ce qu'ils viennent de recevoir. Ceci oblige les participants à être attentifs à ce qui se passe. Une telle reformulation est souvent utilisée à l'école primaire, pour la compréhension des consignes notamment et l'entrée dans la tâche. Des temps réflexifs sont intégrés aux activités des groupes et ne sont jamais décrochés. Ils s'inscrivent dans des temps de synthèse-structuration, de retours d'expériences et de validation (par le formateur, les pairs et le groupe). Ce faisant, on a fourni aux D3 des outils d'auto-analyse dans un climat bienveillant et autonomisant.

¹⁷ Dans la présente étude, le formateur est un enseignant-chercheur.

Les gains du dispositif engagé

Le module s'adosse aux savoirs expérientiels, qu'ils se manifestent sous forme de pratiques, de routines ou de questionnements. L'accueil, tout comme la sollicitation de l'expérientiel, valorise les savoirs de terrain tout en favorisant l'interprétation réflexive de l'agir professionnel, sans pour autant le modéliser, pour peu que les divers éléments soient articulés entre eux et l'accompagnement de même nature.

Les D3 apprécient toutefois des apports de type "cours" à côté de formes de travail davantage coopératives. Ils ont des exigences, "l'actualité des textes scientifiques" ou les "définitions de concepts", notamment. Ils ne montrent que peu d'intérêt pour des temps individualisés.

L'opposition binaire entre "enseignement et recherche", tout comme celle entre "théorie et pratiques", est limitée. La nécessaire négociation entre les D3 qui produisent un support engendre une plus grande facilité à se parler car ils doivent échanger leurs cultures d'enseignement et les comparer. La relation entre les termes est perçue comme "complémentarité", offrant des "appuis" et des "béquilles" adossés à un expérientiel conscientisé. Ainsi, le constat de départ portant sur trois axes clés (reproduction de modèles, rupture avec les pratiques sociales de référence, et dissonance entre les convictions affichées et les gestes professionnels produits) est-il désormais associé à un gain collectif et individuel.

Pour ce qui est du rapport au savoir, les D3 considèrent de façon dominante "qu'il n'y a pas une seule vérité finalement". La plupart pensent que "l'on peut y arriver par différents chemins", et que ce "ce qui compte, c'est d'essayer". De tels propos sont nouveaux et contrastent avec les certitudes affichées au départ. Ils confirment l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage et aux modalités d'enseignement à développer pour accompagner au mieux les étudiants. Le déplacement de paradigme du savoir savant aux procédures pertinentes pour aider à apprendre est bien intégré.

L'environnement professionnel se révèle être un "espace d'opportunités" plutôt qu'un espace contraignant. Les D3 perçoivent le PPT comme un "espace de médiation", un "interstice de formation", un "espace de structuration et d'expérimentation", un "espace d'opportunités", un "espace d'écoute et d'échanges". L'espace de liberté accordé pour une parole franche, construite autour de questionnements qui rappellent ceux de leur thèse, est facilitateur d'un développement professionnel collectif.

De plus, alors qu'il y avait rupture entre pratiques sociales et professionnelles, la formation montre un lien refondé avec les pratiques sociales de référence, notamment dans les productions par le recours aux médias, aux réseaux sociaux, au vote sur boîtier, à l'usage du numérique, à la reprise de jeux TV ou leur conception, etc.

Les D3 formés ont relativisé les situations-problèmes auxquelles ils peuvent être confrontés dans leur enseignement, en déplaçant souvent les questions disciplinaires vers des questions d'ordre pédagogique et didactique, dès lors qu'ils ont les outils pour le faire. Ils ne sont plus autant tiraillés entre discipline et pédagogie. En "mixant", ou en faisant mieux se croiser les disciplines avec un effet "diluant", se renforce une "communauté de formation transverse" ou de "co-développement"

dont les enjeux ne sont pas prioritairement disciplinaires. Le recours à des situations-problèmes, sur une durée conséquente avec un produit à restituer, sollicite un rééquilibrage entre didactique, pédagogie, *soft skills* et savoirs savants. Les D3 vont désormais chercher au cœur d'une didactique professionnelle des solutions ou des leviers pour l'action. À la fin du PPT, ils ont, par exemple, davantage recours aux spécialistes des domaines connexes et aux discussions avec les pairs qu'à des lectures individuelles. Ils sollicitent dans leur environnement professionnel universitaire des soutiens pour lever les obstacles, sans se limiter pour autant à leur domaine de spécialité, en dépassant une entrée disciplinaire précédemment dominante. Dans le même temps, la confrontation des diverses disciplines leur montre la variété des stratégies disponibles et leur permet de mettre en place une sorte de socle commun de professionnalité avec des spécificités par discipline ou par objectifs, selon les cas. La systématisation de la réflexion sur la tâche en formation leur montre que l'on ne perd pas de temps mais que l'on recourt à un positionnement scientifique explicatif, souvent collectif, et que le savoir partagé issu de sources diverses est une ressource infinie pour l'action.

À l'occasion des auditions du Label, les doctorants ayant suivi le PPT sont davantage autonomes dans la présentation de leur projet professionnel que ceux qui n'ont pas accédé à ce module, selon les retours des membres du jury. Comme cela a été présenté dans une autre contribution (Macaire, 2016), ces D3 sont tous dotés d'un recul didactique construit et adossé à des référents qu'ils citent. Ils disposent d'une meilleure capacité à argumenter et à négocier que les autres, alors qu'ils n'ont eu aucune préparation directe à l'épreuve du Label.

L'illusion de la transformation et du pilotage du changement

Cette vision positive des gains de la formation par l'effet du module PPT n'est pas nécessairement stable. Nous n'avons pas pu vérifier le devenir des D3 au-delà de la formation. Elle n'est pas non plus le seul résultat obtenu. En effet, une part d'ombre demeure.

L'expérience du PPT a montré qu'une approche formative de type *bottom up* est pertinente, pour peu qu'elle confère aux acteurs "l'initiative du changement", ce qui confirme d'autres recherches¹⁸, et qu'elle produit la validation et la récompense entre pairs (collectif), avant d'entraîner la validation par les biais usuels de l'institution (normes). Une telle approche offre des occasions plus nombreuses d'expérimenter des ressources socialement reconnues (numérique, environnements enrichis) et d'intégrer des effets d'humour en formation. Selon les D3, elle est transférable ensuite aux cours habituels.

Dans cette action de formation, nous avons affaire à une double illusion. Tout d'abord celle de la transformation. Même si une meilleure compréhension du processus enseignement-apprentissage semble désormais acquise pour les D3, les cœurs de croyance demeurent stables. En second lieu, l'illusion du pilotage du changement. Les injonctions au changement, conçu selon Colerette *et al.* (1997)

¹⁸ Voir Colerette *et al.*, 1997.

comme passage d'un état à un autre dans un contexte ou un environnement défini et au caractère durable, sont censées produire des modèles de l'enseigner ou de l'apprendre autrement. Pour nous, cette vision des choses reste trop binaire pour être pertinente en formation initiale. Nous lui préférons le travail sur les vecteurs de changement, dans le sens des personnes, des accompagnateurs de ce changement. Ici, les changements ne sont pas pilotés, ils opèrent en mode *bottom up*, issus des situations de médiation et de la créativité mises en place par décentration. Il y a coexistence en tensions de la norme externe, celle de l'institution et de ses représentants, les enseignants confirmés, et celle de la norme interne, construite sur les libertés des *je individuels* qui prennent leur sens d'un "je collectif". On n'attend pas chez les doctorants de changement effectif mais plutôt une prise de conscience de leurs réalités spécifiques et la construction d'une communauté de partage qui valide les questionnements, voire les réponses apportées. La sollicitation d'un "je individuel" se conjugue avec le développement d'une institution apprenante qui se projette dans un *je collectif*.

Conclusion

L'étude menée aboutit au constat qu'une pédagogie centrée sur les relations plutôt que sur les techniques d'enseignement, adossée à la réflexion sur l'enseignement-apprentissage à partir de savoirs d'expérience valorisés, serait pertinente pour l'enseignement supérieur. Pour peu qu'elle s'adosse au collectif, une formation axée sur *le faire et comprendre* les uns *avec* les autres pour réfléchir au sens de l'action serait préférable à une formation de type transmissif. Une telle approche redonne du sens au rapport au savoir dans ces contextes d'enseignement-apprentissage spécifiques.

Cette étude identifie certains traits que l'on accorde à la notion de transmission en formation initiale de doctorants avec mission d'enseignement dans le supérieur. Elle révèle que le fait de "co-travailler" en formation (sur les liens, la terminologie didactique, les situations spécifiques) rassure la communauté et lui confère une identité collective, pour constituer une institution apprenante. Le "je collectif" devient le moteur de l'action et l'espace de déplacement que le groupe s'autorise. Il cimenter les relations, les attitudes, par le biais de l'humour, et développe le rapport autonomisant aux normes et au savoir. Le *je collectif* est espace de créativité. Il ne limite pas pour autant les *je individuels*, il les articule et les met en résonance les uns *avec* les autres.

Au travers de ce laboratoire expérimental de la mission d'enseignement dans le supérieur, l'Université de Lorraine espère être un lieu de débat et une force de proposition pour l'action et les orientations futures de la pédagogie universitaire sur ses sites. Ceci l'amène à renforcer les partenariats internes¹⁹ pour se doter d'une cohérence de discours et d'action dans un avenir à moyen terme.

Une telle étude contribue, en outre, au développement économique de la région par les champs d'excellence qu'elle rend plus lisibles et davantage partagés, par son

¹⁹ C'est le cas par exemple avec le Vice-Président Formation, le SU2IP (secteur formation continuée) et l'Inspé de Lorraine dont les missions de formation dans l'enseignement supérieur sont décrites dans son acte de naissance et ses partenariats externes.

attractivité scientifique et didactique à la fois, garante de transferts pertinents de savoirs évalués à l'occasion de l'oral du Label Enseignement Supérieur de l'Université.

En s'adossant à trois objectifs clés, en premier lieu répondre aux besoins issus de leurs réalités quotidiennes exprimés par les doctorants, en deuxième lieu expérimenter des activités nouvelles et en proposer une analyse distanciée et, enfin, constituer une communauté d'intéressement qui puisse rassurer et stimuler chacun, la formation proposée aux doctorants de 3^e année en charge d'enseignement à l'Université de Lorraine les a aidés à se construire une identité professionnelle individuelle les uns *avec* les autres, dans un collectif institué et bienveillant. Elle a contribué également à penser l'université de demain et à relire certaines contradictions dans lesquelles se meuvent les doctorants pour les contourner ou peut-être les dépasser.

Références bibliographiques

- BÉDARD, Denis & Jean-Pierre BÉCHART. 2009. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.
- BRASSARD, Nancy. 2016. *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. Québec: École Nationale d'Administration Publique. URL: http://act.hypotheses.org/3529#_ftn3.
- COLLERETTE, Pierre, Gilles DELISLE & Richard PERRON. 1997. *Le changement organisationnel: théorie et pratique*. Québec: Presses universitaires du Québec.
- CORTEN-GUALTIERI, Pascale, Sylvie DONY & Évelyne D'HOOP. 2010. Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements. *Ripes* 26: 2. URL: <https://journals.openedition.org/ripes/425>.
- DONNAY, Jean & Évelyne CHARLIER. 2006. *Apprendre par l'analyse de pratique: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- DONNAY, Jean & Marc ROMAINVILLE. 1996. *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck.
- ENDRIZZI, Laure. 2011. *Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique*. Lyon: *Dossier de veille de l'IFé* 64.
- FINSTER, David C. 1989. Developmental instruction. Part 1: Perry's model of intellectual development. *Journal of Chemical Education* 66: 8, 659-661.
- GARRET, Jesse James. 2000. The elements of user experience. URL: <http://www.jjg.net/elements/pdf/elements.pdf>.
- KAPUR, Manu. 2008. Productive failure. *Cognition and Instruction* 26: 3, 379-424. URL: www.manukapur.com/pf/wp-content/uploads/2012/06/ICLS2006-Productive-Failure-Final.pdf.

- KNIGHT, Peter T., Jo TAIT & Mantz YORKE. 2006. The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education* 31: 3, 319-339.
- LAWSON, Bryan. 1980 (rév. 2005, 4th ed.). *How Designers think: the design process demystified* London: The Architectural Press.
- MACAIRE, Dominique. 2016. Former les doctorants au métier d'enseignant-chercheur – Le dispositif tutoré à l'œuvre. Séminaire AIPU-PARÉ, *La recherche au service de l'apprentissage et de l'enseignement dans le supérieur*, Poitiers, MSHS, 24-25 mai 2016, 135-156. URL: <http://pare.univ-poitiers.fr/recherche/travaux-de-recherche-sur-l-apprentissage-et-la-reussite-des-etudiants/seminaire-24-et-25-mai-2016-la-recherche-au-service-de-l-apprentissage-et-de-l-enseignement-dans-le-superieur/seminaire-24-et-25-mai-2016-la-recherche-au-service-de-l-apprentissage-et-de-l-enseignement-dans-le-superieur-1530091.kjsp?RH=1389610746798>
- MACAIRE, Dominique. 2020. La “recherche-formation”, une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDLC)* 17: 2. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/7697>.
- MILLET, Mathias. 2003. *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- NEISSER, Ulric. 1976. *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- NORMAN, Donald A. 2002 (rev. 2013). *The design of everyday things*. New York: ARS Basic Books.
- PAIVANDI, Saeed. 2015. *Apprendre à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- PERRY, William G. 1981. Cognitive and ethical growth: The making of meaning. Arthur W. CHICKERING & ASSOCIATES (eds.). *The modern American college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 76-116.
- REGE COLET, Nicole, Lynn MCALPINE, Joëlle FANGHANEL & Cynthia WESTON. 2011. Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning* – La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation* 61 (*Former les universitaires en pédagogie*), 91-104. URL: <http://rechercheformation.revues.org/1412>.
- SHARPLES, Mike, Roberto DE ROOCK, Rebecca FERGUSON, Mark GAVED, Christothea HERODOTOU, Elizabeth KOH, Agnes KUKULSKA-HULME, Chee-Kit LOOI, Patrick MCANDREW, Bart RIENTIES, Martin WELLER & Lung HSIANG WONG. 2016. *Innovating pedagogy 2016. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Open University Innovation Report 5. Milton Keynes: The Open University. URL: https://iet.open.ac.uk/file/innovating_pedagogy_2016.pdf.

- TARDIF, Jacques. [1992] 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- TARDIF, Maurice & Claude LESSART. 1999. *Le travail enseignant au quotidien - Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- VANLEHN, Kurt. 1987. Towards a theory of impasse-driven learning. *Technical Report PCG-1*. Departments of Psychology and Computer Science, Carnegie-Mellon University
- WERBER, Bernard. 2000. *L'encyclopédie du savoir relatif et absolu*. Paris: Albin Michel.