



HAL
open science

Les enseignants-chercheurs débutants en France : l'urgence de la pédagogie

Richard Etienne, Emmanuelle Annot, Paule Biaudet

► To cite this version:

Richard Etienne, Emmanuelle Annot, Paule Biaudet. Les enseignants-chercheurs débutants en France : l'urgence de la pédagogie. David Adé; Thierry Piot. La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans les métiers de l'interaction humaine, Presses universitaires de Rouen et du Havre, pp.67-83, 2018, (La Professionnalisation, entre travail et formation), 979-10-240-0885-1. hal-02151941

HAL Id: hal-02151941

<https://hal.umontpellier.fr/hal-02151941v1>

Submitted on 10 Jun 2019

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.

Les enseignants-chercheurs débutants en France : l'urgence de la pédagogie

Richard Étienne (Université Paul Valéry, Montpellier 3, France, LIRDEF, EA 3749)¹

Emmanuelle Annoot (Université de Rouen, France, CIVIIC, EA 2657)²

Paule Biaudet (Université Pierre et Marie Curie, Cnam Paris)³

Issu de trois recherches interlaboratoires sur la professionnalisation (Wittorski, 2007) financées par la région Haute-Normandie (Adé & Piot, 2014) et présentées dans cet ouvrage, ce chapitre traite de celle qui a été consacrée à l'enseignement supérieur. De rapides évolutions marquent l'adaptation de l'enseignement supérieur à l'internationalisation des formations universitaires. Le changement prend des formes inattendues et on ne sait que peu de choses sur la manière dont les enseignants-chercheurs (EC) développent leurs compétences et leurs pratiques d'enseignement (Betton, Rodriguez & Ulmann, 2010 ; Faure, Soulié & Millet, 2005 ; Annoot & Cosnefroy, 2016).

Une fois étudié l'impact de ce contexte sur leurs premiers pas dans l'enseignement, nous développerons nos questions de recherche : quel regard les enseignants débutant dans le supérieur⁴ portent-ils sur eux-mêmes dans leurs activités d'enseignement ? Quel parcours ont-ils suivi pour développer leurs compétences et leur expérience d'enseignants ? Qu'est-ce qui les met en mouvement ? Quel prochain changement comptent-ils introduire dans leur pratique pédagogique ? Pour traiter cette problématique du « devenir enseignant du supérieur », notre réflexion méthodologique nous a entraînés vers la réalisation dix entretiens semi-directifs menés par trois chercheurs.

1. Quelle pertinence pour une recherche sur l'activité des enseignants débutant dans le supérieur ?

1.1 *L'enseignement supérieur et ses mutations*

Le monde de l'université a subi bien des critiques et des remaniements qui font qu'il ne compte pratiquement plus de points communs (Charle, 2007) avec celui des fondateurs au 13^{ème} siècle : l'université ne compte plus que la moitié des étudiants de l'enseignement supérieur mais elle reste l'élément de référence. Des modes, comme celle des compétences et de l'évaluation par les consommateurs, la gagnent et expliquent certaines mutations qui la caractérisent en ce moment : volonté de démocratisation, détermination d'une gouvernance axée sur la progression

¹ Richard.Etienne@univ-montp3.fr

² Emmanuelle.Annoot1@univ-rouen.fr

³ Pbiaudet@gmail.com

⁴ Nous définissons ci-dessous cette catégorie à partir d'un décompte de moins de mille heures d'intervention dans le supérieur, en raison de la diversité des parcours de ces personnes.

dans les classements nationaux et internationaux, promotion de la mobilité étudiante et enseignante.

1.2 Les gestes professionnels des enseignants du supérieur dans leur singularité

Le métier des enseignants du supérieur aurait-il été *secondarisé* ? Leur intervention dans l'enseignement n'aurait-elle plus rien à voir avec l'avancée de la science à laquelle ils sont censés participer par leurs recherches ? Nous avons recueilli cette opinion d'Amélie qui soutient que, même en master recherche de mathématiques, le contenu des enseignements reste très éloigné de la recherche. Dans le supérieur, sauf rares exceptions, les « savoirs à enseigner » ne sont pas l'objet de programmes nationaux ni diffusés sous forme de manuels. En revanche, cette grande liberté universitaire est cadrée par les responsables d'unités d'enseignement (UE) qui tiennent ferme sur l'évaluation et, dans le cadre d'enseignements avec cours magistraux (CM), travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP), sur une programmation parfois très dirigiste.

1.3 La mobilisation de l'intelligence pratique dans les situations d'enseignement

Enfin, les enseignants débutant dans le supérieur se trouvent à l'université face à des étudiants qui n'ont pu entrer dans les filières d'excellence. Ils disposent de moyens dérisoires pour gérer leur intervention : « un étudiant en prépa coûte par exemple 13 880 euros par an à l'Etat contre 8 790 euros pour un étudiant à l'université » (Truong, 2012). Ils n'ont pour officier qu'un amphithéâtre ou une salle, de la craie, un tableau et, parfois, un vidéo-projecteur. C'est alors qu'ils mobilisent les ressources de leur intelligence pratique et « bricolent » ou « braconnent » comme Jorro (2002) l'a observé pour leurs collègues du second degré. Ils s'appuient sur leur expérience dans divers domaines : Laurent a été lecteur à l'étranger dans le cadre de l'ENS et Marc « entraîneur de rugby ». Les enseignements sont parcellisés, réservés à une université et font l'objet tous les cinq ans d'un renouvellement plus ou moins important à l'occasion de l'élaboration du contrat d'établissement.

1.4 Les mutations du supérieur et leur effet potentiel sur le développement professionnel

En France, l'enseignement supérieur a vu son organisation profondément modifiée par plusieurs lois successives (loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, abrogée et remplacée le 22 juillet 2013 par la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche). Que révèle cette frénésie législative ? Elle traduit une évolution rapide du monde de l'enseignement supérieur et consacre l'existence de liens forts avec le monde de l'économie ; enfin, elle impose de rendre concurrentielle l'offre de formation.

1.5 Les interactions avec le monde et les exigences de l'économie

La croissance des effectifs se poursuit et le rapport annexé à la loi d'orientation de 2005 a fixé un nouvel objectif quantitatif de 50% d'une classe d'âge détentrice d'un diplôme du supérieur, donc bac + 3 ou L3 dans le système dit de Bologne. Enfin, l'enseignement supérieur se trouve face à deux défis : l'employabilité ou, plutôt, l'emploi des diplômés est le premier avec une difficulté résidant dans le suivi des personnes. Le second est lié à la rémunération obligatoire des stagiaires.

1.6 De nouvelles formes d'organisation et de travail

De nouvelles formes d'organisation du travail se mettent en place, même si la marque distinctive reste un lieu (amphithéâtre, salle de cours, de TD ou de TP) un intervenant (avec persistance d'une hiérarchie des grades et des statuts) et des étudiants en nombre variable mais théoriquement contingenté par des seuils de dédoublement (15, 45 et 250, la plupart du temps). Il en résulte évidemment des conséquences pour les débuts dans le métier puisque une heure de CM est reconnue comme une heure et demie de TD.

1.7 L'émergence discutée et discutable d'une pédagogie du supérieur

Dans ce monde, la création de Services universitaires de pédagogie (SUP) et l'intervention de Conseillers pédagogiques (CP) relèvent d'une nouvelle logique. Le développement de la pédagogie universitaire, même s'il est en plein expansion dans les autres pays (de Ketele, 2010), marque le pas en France selon Poteaux (2013). Nous reprenons à un Hors-série numérique des *Cahiers pédagogiques* (Fave-Bonnet & Étienne, 2012) quelques principes qui apparaissent plus comme des slogans que comme des réalités, hypothèse que la recherche devrait permettre d'infirmier, de confirmer ou de déplacer :

- approche centrée sur l'apprentissage et l'acquisition de compétences,
- utilisation de l'évaluation pour les apprentissages (formative ou formatrice),
- effort de didactisation des savoirs pour les mettre à la portée du public,
- recours aux théories de la motivation humaine pour obtenir l'implication des étudiants,
- travail en équipe des enseignants au sein d'une même UE, ou d'une année, ou d'un diplôme, voire d'une filière en cas de lien étroit avec une profession,
- volonté d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et de généralisation du recours au numérique,
- promotion de l'innovation pédagogique ou didactique,
- effort de valorisation de la fonction enseignante à l'université (vs la recherche).

2 Débuter dans un enseignement supérieur marqué par les changements, quelles conséquences sur le développement professionnel ?

Nous nous demandons donc si ces préoccupations, réaffirmées dans les textes officiels et dans les instances de pilotage, interviennent dans le travail des enseignants et plus particulièrement de celles et ceux qui y débutent. D'où notre intérêt pour une approche biographique du premier enseignement au plus récent en repérant les ressources mobilisées, le développement du soi enseignant, le changement dans et de la pratique ainsi que ce qui les met en mouvement. Nous nous référons également à la professionnalisation entendue au sens d'une évolution et d'un développement (Wittorski, 2007) du « pouvoir d'agir » (Le Bossé & Vallerie, 2005).

2.1 Des questions de recherche qui partent de la perception de leur action par les enseignants

Dans une université massifiée, le débutant peut être réduit au rang de transmetteur d'un savoir dont le contenu est déterminé ailleurs et dont les conditions d'enseignement ne sont pas de son ressort. D'où notre interrogation sur le regard que des enseignants débutants (moins de mille heures d'intervention ; théoriquement cinq ans avec un service complet mais ce n'est pas toujours

le cas, d'où le choix de l'heure comme unité) portent sur leur activité entendue au sens de Clot (1999). Quelles ressources ont-ils mobilisées ? Quels accélérateurs ou ralentisseurs du changement ont-ils expérimentés ou rencontrés ? Enfin, nous avons souhaité évoquer avec eux ce qui les met en mouvement, leur motivation ou implication (Vroom, 1964 ; Nuttin, 1985), et le lien qu'ils nouent avec le prochain changement qu'ils désirent introduire dans leur pratique.

2.2 Trois concepts-clés qui servent de ressource à cette recherche

Nous avons eu recours à trois concepts-clés empruntés aux recherches généralistes sur l'enseignement supérieur : la place du savoir enseigner par rapport au savoir à enseigner (Rege Colet & Berthiaume, 2009), les empêchements ressentis dans leur pouvoir d'agir qui pourrait être repensé comme un pouvoir d'enseigner et, enfin, ce qu'ils peuvent dire sur la manière dont ils sont « devenus des enseignants du supérieur ».

2.2.1 *Au delà du « savoir à enseigner », quelle place pour le « savoir pour enseigner » ?*

L'université accorde la priorité aux savoirs et à leur transmission. Le souci exclusif du « savoir à enseigner » (Paquay, 2012, p. 159) condamne les enseignants à improviser ou puiser dans leur expérience personnelle pour affronter les « nouveaux étudiants ». Or, ce « savoir pour enseigner » concerne les savoirs pédagogiques qui se concrétisent sous forme de « gestes professionnels » de l'ordre du relationnel, création et maintien de l'*atmosphère* ainsi que *pilotage* (Bucheton, 2009) mais aussi de ceux qui sont davantage liés à l'enseignement de savoirs comme le *tissage* et l'*étayage* (*ibid.*). Dans le supérieur, « **le savoir à enseigner** puise dans la discipline de référence qui est le principal support identitaire alors que **le savoir pour enseigner** procède d'un monde de l'implicite qui s'acquiert à la fois au travers des responsabilités et des activités d'enseignement mais aussi au cœur même des disciplines » (Rege Colet & Berthiaume, 2009, p. 138).

2.2.2 *Les entraves au « pouvoir d'agir » liées à l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs*

Un autre concept de référence pour cette recherche est lié à l'analyse de ce que propose Clot (2007) pour faire face aux empêchements dans tous les métiers, à savoir le « pouvoir d'agir ». Selon ce chercheur, ce qui nous fatigue, ce n'est pas ce que nous faisons mais ce que nous ne parvenons pas à faire en raison d'empêchements divers et variés. Ainsi, les débutants sont-ils sommés de ne pas trop en faire car tout « excès de zèle » contribue à l'augmentation des prescriptions ; de plus, ils peuvent faire l'objet d'une défiance paralysante et ne pas être autorisés à utiliser les outils et dispositifs les plus récents et pertinents. Enfin, dans l'enseignement supérieur, les conseils d'administration et conseils scientifiques restreints ne peuvent délibérer qu'en présence de membres du grade au moins égal à celle ou celui dont on va décider du recrutement ou de la promotion. Cette notion d'empêchement a son pendant positif, le « pouvoir d'agir », dont le développement est par hypothèse favorable au développement professionnel des personnes et des collectifs.

2.2.3 *Les transformations des enseignants-chercheurs au fil de leur activité participent-elles à la professionnalisation du métier ?*

Nous avons eu l'occasion de participer aux débats sur la professionnalisation de et à l'université (Étienne *et al.*, 2009). Ces deux univers sont *a priori* opposés car régis par des valeurs contradictoires. Nous étudions la professionnalisation des EC non seulement au niveau de l'institution universitaire qui « prescrit certaines compétences », propose « des dispositifs spécifiques », donc de tout ce qui relève de la tâche prescrite et des moyens de l'exécuter, mais aussi de la manière dont ils se transforment « au fil de leur activité » « dans ou en dehors de dispositifs organisationnels proposés » (Wittorski, 2009, p. 784). Pour reprendre cette expression à Samurçay et Rabardel (2004), nous adoptons le double cadre de toute activité productive qui est aussi une activité constructive. Nous cherchons donc à savoir comment les enseignants du supérieur apprennent ce métier.

2.3 Quelles approches méthodologiques pour cette recherche ?

Nous avons enquêté auprès d'un petit échantillon (dix personnes) composé de manière assez équilibrée entre toutes les caractéristiques d'une population qu'il n'est pas encore possible de travailler avec un échantillon représentatif. Nous expliquerons d'abord la nature des données avant de caractériser les enseignants concernés par cette partie de la recherche tout en respectant l'anonymat des personnes et des institutions.

2.3.1 La nature des données

Ces données sont recueillies dans des entretiens biographiques au cours desquels nous avons essayé de faciliter l'évocation de certaines situations par nos interlocuteurs. La durée moyenne est de 45 minutes. Les trois chercheurs se sont rencontrés à cinq reprises depuis l'élaboration du protocole jusqu'à leur analyse.

2.3.2 La population concernée et son rapport avec la population globale

Le tableau 1 présente quelques aspects de cette population et permet de repérer les personnes qui seront citées dans l'analyse et la discussion des résultats.

Prénom	Amélie	Françoise	Camille	Louis	Noé	Léonard	Ségoène	Lauriane	Marc	Laurent	Totaux Moyennes
Date	8 octobre 2013	25 septembre 2013	17 mars 2014	10 avril 2014	7 avril 2014	9 février 2014	14 avril 2014	14 mars 2014	12 février 2014	13 avril 2014	
Durée	1 heure 7 minutes	1 heure 2 secondes	30 minutes 8 secondes	35 minutes 40 secondes	25 minutes 30 secondes	1 heure 12 minutes	NR	NR	NR	NR	25-72 M = 45 mn
Signes	42777	31516	18973	28020	29423	66993	26158	45455	50492	21026	
Lieu d'exercice	IUFM-ESPE	IUT	Université province	Supérieur agricole	Université Paris	Université Paris	IUFM-ESPE	Université Paris	Université Province	Université Province	6 U 2 ESPE 1 IUT 1 Sup agr
Discipline	Mathématiques	Psychologie sociale	Sciences de l'éducation	SVT - Sciences de l'éducation	Chimie	Chimie	Philosophie - Sciences de l'éducation	Chimie - Biologie moléculaire	STAPS	Arts du spectacle	5 SHS 4 SIVT 1 STAPS
Grade	MCF, ex ATER, ex agrégée	MCF, ex ATER	Ch cours, ex ATER	Ingénieur d'études	MCF	MCF	MCF, ex CAPES philosophie	MCF ex-ATER	MCF	MCF ex ATER normalien	8 MCF 1 CDD 1 IE
Sexe	F	F	F	H	H	H	F	F	H	H	5 F 5 H
Âge	37	32	30	35	NR	35	NR	NR	NR	NR	33,8

Prénom	Amélie	Françoise	Camille	Louis	Noé	Léonard	Ségoène	Lauriane	Marc	Laurent	Totaux Moyennes
Date	8 octobre 2013	25 septembre 2013	17 mars 2014	10 avril 2014	7 avril 2014	9 février 2014	14 avril 2014	14 mars 2014	12 février 2014	13 avril 2014	
Enfants	1	2	0	1	NR	NR	NR	NR	1	NR	1
Heures d'ensgt	800	600	600	450	300	400	600	1000	600	500	5850 M=585
Secondaire	Oui (agrégée Math)	Non	Non	Oui (CAPES SVT)	Non	Non	Oui (CAPES Philo)	Non	Non	Non	3 OUI 7 NON
Primaire	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	NON	10 NON

NR = non renseigné - CAPES et agrégation = concours de recrutement du secondaire - SVT = sciences de la vie et de la terre – STAPS = sciences et techniques des activités physiques et sportives

Tableau 1
Les enseignants rencontrés

2.4 Quelle interprétation possible ?

L'analyse des résultats montre un contraste fort avec ce que nous connaissons du début dans les métiers du primaire et du secondaire où la constitution de « trousse de survie » donne souvent l'occasion de penser, à tort ou à raison, que les enseignants débutants sont plongés dans l'huile bouillante. Rien de tout cela dans le supérieur où les difficultés rencontrées sont vite surmontées et où la solidarité s'exprime avec plus de conviction même si l'enseignant reste, la plupart du temps, seul dans sa rencontre avec les étudiants.

2.4.1 *Activité et ressources pour les enseignants « débutants »*

Aucun des dix n'a commencé à temps complet : trois ont eu une expérience dans le secondaire et les autres ont été allocataires de recherche, moniteurs, lecteur à l'étranger, entraîneur sportif ou Attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER). Pourtant, ce n'est pas un élément qui élimine toute appréhension : « Même quand on fait le monitorat avant, on ... on est lancé tout seul devant la classe et c'est pas..., c'est pas toujours évident » (Noé). Ce qui ne correspond pas à l'expérience de Lauriane : « je ne faisais que des TP à l'époque et ce que j'avais trouvé justement très intéressant de ne commencer que par le TP [...] on était trois par TP c'est à dire il y avait un statutaire et deux moniteurs ». De ce fait, il s'établit une entrée assez progressive en action comme le fait remarquer Noé : « C'est, c'est, c'est bien parce que déjà, on n'est pas mis tout d'suite dans les TD-TP sur les premières séances. Donc on peut aller voir la séance des autres. [...] en particulier pour les TP, j'ai fait toutes les séances de TP avant avec quelqu'un d'autre ». Les seules appréhensions se situent du côté de la légitimité et de l'autorité comme le raconte Françoise : « un étudiant qui me dit "tu connais la prof ?". Donc, voilà, c'était assez rigolo. Je me suis dit : "ça commence bien" ». Amélie quant à elle se dit « déstabilisée pour [s]e positionner au niveau des étudiants ». Il en va de même pour Marc en STAPS qui avoue « qu'on a peur de recontextualiser l'intérêt de certains savoirs théoriques, je pense qu'on a peur de perdre la scientification, la scientificité, la légitimité scientifique, voilà on est censés être des scientifiques entre guillemets ou sans guillemets ». Malgré ces émotions, les éléments apportés par le directeur de thèse qui a choisi les enseignements ou par le responsable d'UE et l'équipe de TD permettent de bénéficier de ressources conséquentes et d'échanges sur les premiers cours. Rappelons que le principal problème rencontré est celui du positionnement : « c'était mon premier cours, j'avais jamais, jamais enseigné, c'était peut être un peu trop relax » (Léonard).

2.4.2 *La tentation de la reproduction*

Le revers de cette médaille consiste dans la tentation de la reproduction, de la réplique quand des enseignants plus expérimentés mettent à disposition un kit tout prêt. Pourquoi vouloir aller plus loin, d'autant plus que le début de carrière ne se fait pas, contrairement au recrutement sur concours du primaire et du secondaire en France, en qualité de titulaire ou de futur titulaire : « Je n'avais pas trop l'angoisse du contenu. C'est vrai que j'étais vacataire et on avait des cours qui étaient préparés par le responsable de l'enseignement » (Françoise) ? L'entourage, le souvenir d'enseignants considérés comme charismatiques, les encouragements de l'équipe et du directeur de thèse créent une ambiance de compagnonnage propice à la mise en œuvre de ce qui est transmis par écrit et/ou oralement. Ce confort synonyme d'absence de prise de risques se retrouve dans deux situations particulières, la première est celle des enseignements scientifiques démultipliés en cours magistral, TD et TP. Il y a aussi la préparation au concours que nous avons retrouvée avec les deux enseignantes en IUFM-ESPE : introduire de l'originalité dans la préparation peut être mal compris par les étudiants et risque de les pénaliser dans des épreuves de concours qui sont extrêmement ritualisées et où le prescrit et le réalisé divergent sans que cela ne soit l'objet d'instructions explicites (Jean & Étienne, 2012). En revanche, Marc, ancien entraîneur, laisse plus de latitude : « Quand je suis responsable d'un TD avec des intervenants externes je leur dis voilà comment je mène le cours, le TD comment je vais le mener. Je leur dis voilà les objectifs du TD si vous ne voulez pas le faire comme je fais, pas de soucis, faites-le comme vous vous sentez à l'aise avec juste la prérogative d'atteindre les objectifs qu'on veut d'enseignement ».

2.4.3 L'épreuve du passage au tableau

Deux points créent une situation très contrastée : l'absence de citation spontanée du numérique qui sera étudiée par la suite et le recours à une situation traditionnelle qui résulte de l'architecture scolaire, le passage au tableau ! Léonard l'explique : le recours à l'écran ne crédibilise pas forcément l'enseignant : « Euh... Y'a un autre cours où j'utilise les, des, des projections. Euh...j'suis pas sûr qu'ce soit la meilleure des approches ». Quelle approche établit une hiérarchie, signifie que l'un a le pouvoir et que les autres ont le devoir de répondre ? Noé n'hésite pas : « j'me suis dit j'vais les forcer à aller au tableau (rires). Et donc bon, au début, au début, ils râlaient un peu (soupir) mais ça s'est pas mal passé et petit à p'tit, petit à p'tit, ça a, ça a bien évolué ». Il s'agit là d'une mutation identitaire : le maître (nous employons le terme à dessein) est celui qui s'empare du *pilotage* (geste professionnel étudié par l'équipe de Bucheton, 2009) sous forme de disposition du temps et de l'espace. Il est en accord avec Léonard qui inscrit cette pratique dans l'*atmosphère* (*ibid.*) qu'il souhaite développer et maintenir : « J'suis strict d'entrée, pas de téléphone. Je... Quitte à Quitte à, à prendre des... à m'acharner sur les étudiants qui écrivent des textos en cours que j'envoie au tableau systématiquement ». Le tableau devient le lieu symbolique d'une joute où s'affrontent deux conceptions et deux personnes. L'envoi au tableau est donc à la fois un acte pédagogique et l'outil par excellence de domination du maître. Moins violent mais tout aussi déterminée et renseignée est l'attitude de Lauriane : « j'ai commencé à appliquer quelque chose que les étudiants n'aiment pas, c'est-à-dire les obliger à passer au tableau ».

2.4.4 La quasi-absence du numérique

Ségolène est un des rares (deux sur dix) à aborder un usage du numérique pour l'enseignement : « Donc c'est, c'est, c'est un bon outil pédagogique parce que c'est quand même

plus facile de regarder quelque chose qui va tourner euh... voilà, sur un support informatique mais, mais euh... c'est juste le temps d'un TP, donc euh... ». Mais ce qu'elle ajoute en fin d'analyse se trouve confirmé par Françoise qui mène une réflexion sur les supports d'apprentissage entre auditifs et visuels (La Garanderie, 1980) : « Et puis, il y en a d'autres pour lesquels j'appréciais d'avoir le support de cours individuel, en plus de l'oral, pour pouvoir suivre. Je réalise en le disant parce que moi, j'ai plutôt tendance à faire des supports visuels. Mais je réalise qu'il y en a qui, avec qui ça s'est très bien passé et il n'y avait pas nécessairement de support visuel. Donc, heu.. il n'y a pas que ça ». Autrement dit, le numérique n'est utilisé que dans une perspective de projection et afin de tenir compte de différentes voies d'accès des apprenants aux connaissances. Cette absence du numérique et son détournement comme outil de visualisation « juste le temps d'un TP » donnent à penser qu'il se joue un drame (au sens où nous l'entendons, Jean & Étienne, 2013) qui relève de la construction du soi enseignant. Enfin Ségolène qui se réfère à une plate-forme d'enseignement à distance multiplie les réticences à l'égard de ce dispositif : « nous on a *moodle*, donc je pense que vous aussi, on peut enregistrer des cours [...] pas être en cours et toutefois être en cours, avec des variations de présentiel qui montrent qu'on peut être presque présent ce qui peut être pas mal ».

2.4.5 *La relation avec la recherche*

Il s'agit de savoir comment les EC font avec un double métier dans lequel les enjeux de carrière sont du côté de la recherche et l'urgence de la pédagogie. Noé confirme un lien entre certains enseignements et la recherche : « moi j'ai la chance pour la chimie des polymères, grosso modo mon laboratoire et l'enseignement polymères, c'est les mêmes personnes ». Mais cette proximité ne va pas de soi comme le souligne Amélie pour les mathématiques : « En sociologie, on va te parler de recherche, dès la première année, parce que la sociologie elle se fait au niveau de la recherche. En math, c'est dû au fait que la recherche ça va chercher très, très loin. Même les DEA de math, tu fais pas vraiment de la recherche ». La présence de la recherche est surtout liée à la discipline enseignée. Ce qui provoque des « arrangements » faits par les EC entre leurs deux missions. Françoise joue l'équilibre : « J'ai voulu être EC parce qu'il y a l'enseignement et la recherche. [...] J'aime être en face des étudiants. Et puis, j'aime faire mon travail de recherche ». Léonard s'est préparé pour jouer une carte diachronique, priorité à l'enseignement d'abord pour survivre, puis retour à la recherche : « Enfin on, enfin, l'université quand même est sensée recruter un enseignant mais aussi un chercheur. Et à 170 heures la première année, euh... Voilà, j'connais personne euh... qui arrive à bien gérer les deux. [...] Tout le monde m'a dit : "Tu vas voir, les deux premières années, c'est l'enfer !" ». Pour Laurent, en arts du spectacle, c'est la responsabilité de la licence qui l'éloigne de l'activité de recherche : « [...] mais je dirais ce qui me pose problème plus que l'enseignement par rapport aux activités de recherche, c'est les tâches administratives c'est ça pour moi qui prend beaucoup de temps. [...] Voilà je ne fais pas beaucoup de recherche depuis que j'ai été pris comme maître de conférences mais je pense pas que ce soit la faute de la préparation des cours ». Cet intérêt pour et de la recherche se trouve moins souvent évoqué dans les lieux de formation professionnelle supérieure (IUT, IUFM-ESPE, supérieur agricole), même si Françoise et Louis en font mention mais sans qu'il y ait une véritable coupure entre les deux domaines.

2.4.6 *Des débuts moins dramatiques que dans le milieu scolaire*

Même si Léonard se plaint de l'accueil qui lui a été réservé, il en fait plus une affaire de personne que de système : « Là on était que deux à enseigner et il se trouve que la personne qui, qui enseignait avec moi m'a filé les corrigés de TD deux jours avant de commencer euh... les cours, quoi. Donc, ça je l'ai clairement, je l'ai clairement très mal vécu. ». Pour les autres, l'assurance liée à la détention des savoirs libère une grande partie de la pression comme le signale Françoise : « Je n'avais pas trop l'angoisse du contenu. C'est vrai que j'étais vacataire et on avait des cours qui étaient préparés par le responsable de l'enseignement ». Ce que confirme Noé : « Donc euh, c'est un cours qui m'pose pas trop de problèmes euh, de connaissances, y'a pas d problème au niveau connaissances. ». Il en va autrement quand on lui demande de sortir de sa discipline : « Donc en fait j'me suis retrouvé avec des TD et TP de biochimie. Et là, absolument aucune aide ». Son désarroi est encore plus perceptible par rapport à l'intervention demandée pour faciliter l'insertion professionnelle : « à la fin, on leur a donné des fiches d'évaluation de la, de la discipline. C'était catastrophique (petit rire) ». Autrement dit, les enseignants débutant dans le supérieur montrent une certaine assurance sur les contenus de savoirs de leur discipline mais sont moins à l'aise dans les nouvelles missions qui leur sont confiées tant du point de vue méthodologique que l'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle.

2.4.7 La tentation du « cocon »

Noé insiste sur la dimension humaine du métier en comparant deux de ses lieux d'exercice : « quand j'suis à *Microlabo, je suis très bien parce que je suis bien entouré. Mais quand on arrive à *Mégafac, on est totalement seul, en fait. Sans aucun point d'attache (sourire) ». Cette « tentation du cocon » caractérise les premières années au cours desquelles l'apprentissage de la relation avec les collègues est primordial comme le signifie Léonard : « Non, mais... Non, ça s'est bien passé quand même. Mais j'ai des... J'ai des collègues qui sont chouettes quand même. Voilà. Et du coup, j'renvoie l'ascenseur ». C'est ainsi que se met en place un compagnonnage dans lequel les plus anciens donnent des trucs et des références aux néophytes, avec toutes les conséquences positives (« ça a été assez fluide », Françoise) mais aussi négatives (toute sortie du « pré carré » de la discipline du supérieur crée de l'angoisse, voire une sensation d'échec). Amélie, qui forme des enseignants de mathématiques en IUFM-ESPE, montre que l'essentiel se situerait plutôt du côté de la relation avec les étudiants : « La relation que j'ai nouée avec eux est aussi plus riche et agréable que les années précédentes (je note là-dessus mes progrès tous les ans) [...] J'ai plaisir à faire ce cours ». Marc confirme cette importance de la relation : « Avec les étudiants y a pas de soucis. Donc je pense que je vais continuer comme ça ». Une des marques de la professionnalisation pourrait bien se trouver dans l'abandon du cocon de la petite équipe enseignante pour se trouver du côté de la personnalité pédagogique et de ses convictions qui poussent à développer des façons de faire personnelles et ajustées au groupe étudiant (Bucheton, 2009).

2.4.8 Une tension avec l'évaluation des acquis des étudiants

La principale référence en termes d'évaluation de ces débutants se fait à leurs propres notes, en général « bonnes », voire « très bonnes ». Il les relativise en fonction de l'endroit, du curriculum ou, tout simplement de l'institution qui les a accueillis (Amélie cite le niveau relativement bas des étudiants aux États-Unis), ce qui structure fortement leur représentation de l'évaluation en la réduisant aux deux zones « désirables » : les notes supérieures à la moyenne

pour l'obtention des unités d'enseignement et les notes supérieures à celles des autres candidats pour la préparation aux concours. Amélie est la seule à évoquer une vision formative de l'évaluation, même si (et peut-être parce que) elle s'en est trouvée écartée dans son exercice professionnel. Les effectifs en licence, notamment dans l'université scientifique, rendent inenvisageables des systèmes d'accompagnement sinon personnalisés, du moins différenciés. Tout se passe comme si ces enseignants développaient une bonne volonté... limitée à leurs heures de présence en face à face avec les étudiants, à l'exception notable de Marc (en STAPS) qui développe ce point assez longuement : « je me fais évaluer à la fin de chaque cycle de cours ça a toujours été une règle [...] ; il faut que je continue comme ça maintenant il faut que je mette en corrélation avec les résultats que je peux avoir pour pouvoir améliorer cette approche parce que c'est pas parce qu'un étudiant est satisfait... ».

2.4.9 Faiblesse de l'effet-établissement ou filière

Au cours de ces entretiens, ce n'est que dans l'évocation du travail en IUT avec Françoise et avec Marc en STAPS qu'a été citée la politique d'ensemble de la filière. Dans le cadre de l'université, voire de la formation des enseignants, l'approche est parcellisée et référée à la seule discipline, voire même réduite à l'UE. Les enseignants interrogés n'hésitent pas à développer des stratégies d'arrangement local, qu'ils vont décliner sous deux formes, celle du respect des consignes dans une UE très hiérarchisée où ils ont à « suivre des consignes » (comme Léonard : « encore une fois les consignes sont de pas ramasser les comptes rendus. Donc de mettre une note à la fin. Donc, on passe, on regarde vite fait ») et celle de l'*ajustement* (Bucheton, 2009) quand ils se trouvent dans des enseignements où ils ont un contact direct avec le responsable de l'UE (comme Camille, ATER, contrainte de travailler avec plusieurs responsables d'UE : « Oui, c'est moi qui ai reçu tous les étudiants et c'est moi qui ai eu toutes les secondes égal⁵. C'est moi qui ai récupéré tous les mécontentements aussi. Donc, heu... J'ai pas l'habitude.[...] Oh oui, après, je m'adapte »). Ainsi, la politique d'établissement fait-elle place à un système d'arrangement local, ce qui se vérifie même dans la formation des enseignants où les pratiques sont beaucoup plus éclatées pour les enseignants du second degré que pour ceux du premier qui sont encore référés à une culture commune, celle des écoles normales qui n'ont fermé en France qu'en 1989.

2.4.10 Une « fibre pédagogique » inégalement répartie

Si on définit la pédagogie comme la pratique qui consiste à agir en fonction des élèves ou des étudiants, on peut trouver que notre échantillon est assez peu porté sur la production d'énoncés à ce sujet, même si Marc importe dans son enseignement une pratique de formation des adultes issue du milieu du sport. Quelques éléments sont relevés au fil du discours comme ces propos de Léonard : « Ben j'essaye d'utiliser un vocabulaire plutôt soutenu, quoi. Euh... Voilà, j'essaye de... j'ai vraiment l'impression qu'il faut s'adapter à votre euh..., aux étudiants, enfin euh... ». Mais la plupart d'entre eux apprécient surtout que l'écoute se situe du côté des étudiants. C'est un point aveugle qui est confirmé par les propos sur la formation et l'autoformation. Les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur – CIES – sont méconnus ou critiqués sans les avoir fréquentés : « Le quoi ? » questionne Amélie ; Françoise justifie en ces

⁵ Dans cette université, il n'y a pas de seconde session mais chaque étudiant peut repasser un contrôle, et ce quelle que soit sa note à la première. C'est la meilleure des deux notes qui est retenue, d'où la notion de seconde évaluation avec apocope.

termes son refus de s'y inscrire « Et puis y avait la formation de moniteur, le CIES, mais *a priori*, enfin les copains. En fait, je l'avais pas demandée. J'étais enceinte à l'époque. [...] On m'avait dit "tu sais, c'est pas génial". J'ai pensé "ça me manquera pas trop dans ma formation à l'enseignement". Du coup, je l'ai pas faite ». Seul Louis connaît le réseau Perform de Grenoble et l'AIPU. Aucune revue de pédagogie universitaire n'est connue des dix enseignants et la formation se fait en enseignant avec deux aides : le directeur de thèse et l'équipe cités par huit sur dix et une posture réflexive plus ou moins étayée sur des concepts. Noé affirme : « avec le temps, on progresse quand même, hein. Enfin, on attrape des p'tits trucs, des choses euh... On sait comment se comportent les étudiants. On arrive plus, plus à les motiver mais... C'est pas forcément, forcément évident » tandis qu'Amélie est plus assurée : « Posture réflexive, je pense que je l'avais même quand j'étais prof du secondaire. Je l'avais beaucoup et... mais après, je conçois pas l'enseignement sans cette posture réflexive ».

2.4.11 Des projets de changement assez modestes

Les projets de changements sont modestes sauf chez Louis qui verrait bien une mise en cohérence de ses pratiques avec ses valeurs socioconstructivistes revendiquées : « Affiner les situations de controverses pour favoriser la construction de connaissances des étudiants. Trouver toutefois un équilibre entre ce mode pédagogique et didactique et la formalisation de certains savoirs dont une partie des étudiants a besoin pour être "en sécurité cognitive". Si je pouvais me libérer de la contrainte de l'évaluation... Co-construire les contenus d'enseignement avec les étudiants !! ». L'obstacle réside pour lui du côté de l'évaluation qui impose la note pour la délivrance des diplômes et il a conscience du fait que ses innovations ne peuvent être que modestes : « Voilà, on va essayer de tisser un petit peu plus, de tuiler tout ça. Et donc ça, c'est des discussions assez... ». Marc veut innover en créant un diplôme universitaire de « préparation mentale » pour les sports collectifs et Laurent cherche à récupérer des heures de CM et à s'impliquer en master. Même si elle est moins précise dans ses intentions, Ségolène aimerait « voir comment on peut faire pour sortir de quelque chose d'assez rigide pour des étudiants qui sont commis de venir ». Amélie confirme cet intérêt pour des remises en cause tout au long de son enseignement : « un gros travail, en dehors des cours, de préparation et d'analyse *a posteriori* et un retravail d'une année sur l'autre, heu... sur les contenus. Presque, ça tourne un peu en permanence ». Quant à Lauriane, c'est contre une forme de médiocrité qu'elle cherche des pistes : « essayer d'être pédagogue tout simplement » et « le but c'est d'arrêter que la fac soit le dépôt dans mon idée ».

3 Discussion : les perspectives en termes de description et de formation

L'analyse de ces entretiens confirme l'hypothèse d'une lente transformation identitaire et professionnelle des enseignants du supérieur mais elle confirme leur distance des politiques qui cherchent à diminuer l'échec dans les premières années d'université ou du supérieur. Des obstacles se dressent devant les réformateurs : les modalités d'entrée dans le métier n'ont que très peu évolué et la manière dont agit la cooptation met l'accent sur la qualité des relations dans les équipes d'UE au détriment du sentiment d'appartenance à leur institution. Enfin l'appétence de la majorité des EC que nous avons rencontrés pour la pédagogie reste faible. Si l'objectif de diminuer l'échec en licence reste posé, deux chantiers prioritaires peuvent être envisagés : mieux connaître le métier tel qu'il s'exerce et développer les savoirs sur son changement.

3.2 Un défi heuristique sur la connaissance du métier

Le métier d'enseignant du supérieur est beaucoup plus mal connu que celui de conducteur de train ou de responsable de la sécurité d'une centrale nucléaire. Il serait donc opportun, non seulement de développer notre recherche, mais aussi de multiplier les méthodes et les travaux permettant d'atteindre ce but : quelles contraintes et empêchements pour faire réussir les étudiants ? L'hypothèse d'une formation des enseignants débutants par la recherche sur leur activité est-elle recevable ? Comment décrire la compétence didactico-pédagogique sans laquelle ces enseignants vont continuer à « bricoler » et « braconner » (Jorro, 2002) pour le meilleur et pour le pire ?

3.2.1 Les ouvertures liées à une formation par la recherche

C'est en formant les enseignants par la recherche que Ria et Leblanc (2011) ont ouvert une nouvelle voie qui a abouti à la mise en place d'une plate-forme pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire (*Néopass@ction*). Il est sans doute possible de renouveler la formation des enseignants du supérieur en s'inspirant de ce travail qui engage plusieurs équipes et laboratoires. En France, il y a même une double opportunité dans ce domaine avec la loi de juillet 2013 qui confie aux ESPE la formation des enseignants du supérieur et la création de SUP qui se multiplient. On peut faire l'hypothèse qu'une formation par la recherche sur leurs pratiques (Étienne, 2008) devrait être plus accessible aux EC qu'à toute autre catégorie de travailleurs.

3.2.2 La construction d'une compétence didactico-pédagogique

Enfin, il y a une spécificité de la fonction enseignante dans le supérieur qui tient non seulement à la pédagogie mais aussi à la didactisation de savoirs récemment élaborés. Cette transposition didactique (Chevallard, 1985) peut être aussi l'occasion d'une formalisation qui fait partie du travail du chercheur comme Jacob (1987) qui raconte comment il a eu l'idée de décrire le fonctionnement de l'ARN à partir de l'opéron lactose d'*E. coli* qui assure la régulation de l'expression des gènes chez les bactéries. Les SUP pourraient voir leur champ d'action élargi en ajoutant à la compétence des CP une ressource en termes de transposition didactique qui est, dans les entretiens menés, la grande absente.

3.3 Le passage de l'épreuve initiatique au développement professionnel

L'épreuve de l'intervention dans les premières années de licence sur des sujets qui ne sont pas toujours liés à leurs recherches se transforme la plupart du temps en un développement professionnel dont nous avons essayé de repérer les limites et les perspectives. Quelles pistes privilégier pour diminuer la distance qui s'est accrue entre la tâche prescrite et l'activité réalisée des enseignants débutant dans le supérieur ? La formation à l'ingénierie didactique et pédagogique ? La mise en place de dispositifs d'analyse de pratiques ? L'accompagnement de l'entrée dans le métier prévu sur plusieurs années ?

3.3.1 La formation à l'ingénierie didactique et pédagogique

Nous venons de montrer la nécessité et la difficulté d'une didactisation des savoirs du supérieur, instables par nature, et dont la transformation fait courir le risque du développement de

nouveaux obstacles épistémologiques. Ce qu'il est possible de mettre en place, ce sont des formations en ateliers à l'ingénierie didactique et pédagogique puisque ce sera aux EC, seuls dans certains cas, mais très souvent en équipe d'UE, de préparer des voies d'accès au savoir pour les étudiants dans leur diversité remarquée et soulignée dans cette enquête.

3.3.2 La mise en place de dispositifs d'analyse de pratiques et de plans de formation

Nous avons l'expérience de la mise en place d'ateliers d'analyse de pratiques (Étienne & Fumat, 2014), y compris dans le supérieur. Elle suppose des valeurs communes de recherche de solutions plutôt que de transmission de recettes pédagogiques. L'inscription de ces ateliers dans l'emploi du temps des enseignants du supérieur est aussi une question à traiter. Enfin, à ce niveau, sous réserves de travaux complémentaires, elle est facilitée par des phases consacrées à l'échange de pratiques puisqu'il y a plus d'écarts encore dans le supérieur que dans le primaire et le secondaire sur le plan des pratiques (Étienne, 2016). Ces ateliers peuvent fournir l'occasion de construire des plans de formation pour les personnes et les équipes car ils facilitent l'émergence de projets reliés au travail réel d'enseignement si l'inscription y est réalisée en connaissance de cause et d'objectifs.

3.3.3 L'hypothèse de l'accompagnement des enseignants débutants sur une période longue

Ingénierie, analyse et plans de formation ne suffisent pas pour faire passer les enseignants débutants d'une formation « sur le tas » et marquée par le compagnonnage à un développement professionnel. Le facteur humain, nécessairement social aussi, est indispensable pour permettre ces mutations dont nous avons vu une partie de la complexité, en nous cantonnant à la France. Comment le prendre en compte sans tomber dans les travers du compagnonnage (attachement au « maître » et dépendance, parfois consciente mais la plupart du temps inconsciente, vis-à-vis de ses prescriptions) ? C'est la piste de l'accompagnement que Roquet (2007, p. 21) présente ainsi : « Dans le paradigme de l'accompagnement, seul le sujet animé par un projet sait ce qui vaut pour lui, et le construit "chemin faisant". L'implication de l'accompagnant est donc tout autre : son rôle est de comprendre l'autre, les significations qu'il donne à sa situation, les motivations qui l'animent et les intentions qu'il vise ». Dans notre cas, on pourrait ajouter « les dispositifs qu'il monte et l'analyse qu'il en fait en vue des les transformer et de se (trans)former pour se développer ». Ce qui veut dire qu'il s'agit d'un accompagnement à l'assez long cours puisque nos résultats confirment qu'une entrée dans le métier ne se résume pas à la première année (Huberman, 1989).

Conclusion

La richesse des résultats obtenus confirme la nécessité de développer une véritable politique de recherche sur l'enseignement dans le supérieur, et, plus particulièrement, sur la phase première que, faute de mieux, nous qualifions de début ou d'entrée. Nous avons constaté que le développement professionnel se fait bon gré, mal gré, mais qu'il présente des contrastes élevés et des risques de régression. Nous confirmons la grande difficulté vécue par les EC en licence à l'université. Le supérieur professionnel est davantage conscient des exigences de la formation aux métiers. Nous notons aussi l'absence totale de réflexion didactique alors que les obstacles épistémologiques sont une des causes avérées de l'échec dans les premières années. Le

compagnonnage induit un certain retard dans la construction des « convictions pédagogiques » (Grave, 2010) qui sont la marque d'un style pédagogique dont le dialogue incessant avec le genre (Clot, 1999) peut être considéré comme le signe du développement professionnel. Nous ne pouvons donc que souligner combien ce métier est encore marqué par la cooptation entre chercheurs alors que les commandes sociales et politiques qui lui sont faites visent des objectifs plus ambitieux. Nos propositions sont destinées à produire, à l'instar de Clot (2014) une modélisation assez proche de ce que pourraient faire les ESPE et les SUP en matière de formation : repérer les empêchements, faire émerger une formation par la recherche sur le métier (ou les métiers) d'enseignant du supérieur, fournir des ressources d'ingénierie en termes d'intervention didactique et pédagogique, insérer le plus tôt possible dans la réalisation et la conception des formations du plus haut niveau les enseignants débutants au lieu de les confiner en licence dans des tâches d'exécution, faciliter l'émergence de lieux d'échange et d'analyse des pratiques et enfin recourir à l'accompagnement des personnes et des équipes sur une durée de cinq à sept ans pour opérer les ruptures nécessaires avec l'exercice du métier tel que nous l'avons constaté.

Références bibliographiques :

- Annot, E., Cosnefroy, L. (2016, coord.). *Recherche et formation*, n° 77. Lyon : IFÉ-ÉNS.
- Berthiaume, D., Rege Colet, N. (2013, Eds.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques, Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.
- Betton, E., Rodriguez, D., Ulmann, A.-L. (2010). L'activité des enseignants en éducation et en formation. *Actes de l'AREF 2010*. Téléchargé le 9 juin 2014 à l'adresse : https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Lactivite%20des%20enseignants.pdf/at_download/file.
- Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Charle, Ch. (2007, 2^e éd). *Histoire des universités*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : éd. La Pensée sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°1 | 2007, p. 83-93.
- Clot, Y. (2014). Pas de bien-être sans bien-faire. *Le Monde* du 22 mars 2014, Cultures et idées, p. 6.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 5-13.
- Étienne, R. (2008). Autour des mots *formation, à et par, recherche*. *Recherche et formation*, n° 59, coordonné par Françoise Clerc. Lyon : INRP, p. 121-132.
- Étienne, R. (2016). Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. *Recherche et formation*, n° 77. Lyon : IFÉ-ÉNS.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (2009, dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Université, collection Perspectives en Éducation et Formation.
- Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : de Boeck, collection guides pratiques pour (se) former et agir.
- Faure, S., Soulié, Ch., Millet, M. (2005). Travail des enseignants-chercheurs : Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques". Téléchargé le 9 juin 2014 à l'adresse : _

[http://www.liens-socio.org/IMG/pdf/Faure_Soulie_Millet_2005 - Le travail des enseignants-chercheurs.pdf](http://www.liens-socio.org/IMG/pdf/Faure_Soulie_Millet_2005_-_Le_travail_des_enseignants-chercheurs.pdf).

Fave-Bonnet, M.-F., Étienne, R. (2012). Quelle pédagogie dans le supérieur ? Hors-série numérique des *Cahiers pédagogiques*, n° 25. Téléchargeable à l'adresse : www.cahiers-pedagogiques.com.

Grave, B. (2010). *Analyse du discours de cinq professeurs des écoles stagiaires sur les effets de la pratique en établissement scolaire : quels appuis pour une personnalisation de la formation ?* Université Montpellier 3 : mémoire de master 2 *Conseil et formation en éducation*, inédit.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.

Jacob, F. (1987). *La statue intérieure*. Paris : Odile Jacob.

Jean, A., Étienne, R. (2012). Évaluer une formation pour la faire évoluer. In R. Étienne, L. Clavier (dir.). *L'évaluation dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, p. 51-85.

Jean, A., Étienne, R. (2013). Gestes, combinaisons de gestes, *styles* et *genres* de résistance dans un système de formation. Vers une conception *dramaturgique* du développement professionnel fondée sur l'articulation des dispositifs ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, Ph. Perrenoud. *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 191-211.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

La Garanderie, A. de (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Éditions du Centurion, collection Paidoguides.

Leblanc, S. (2012). L'analyse croisée d'un corpus vidéographique comme objet-frontière. *Education et Didactique*, n° 6, p. 103-110.

Le Bossé, Y., & Vallerie, B. (2005). La formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (*empowerment*) : quelques exemples d'application. *Les Politiques Sociales*, n° 3-4, p. 10-21.

Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14, 2, p. 91-103.

Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences ? Quels savoirs pour enseigner ? Pour quelle formation professionnalisante ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 15/2012, pp. 159-166.

Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 22 septembre 2013, consulté le 09 septembre 2014. URL : <http://dms.revues.org/403>.

Rege Colet, N., Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.). *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Ria, L., Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, octobre 2011, volume 8 numéro 2, p. 150-172.

Roquet, P. (2007). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 08 janvier 2014. URL : <http://rechercheformation.revues.org/398>.

Samurçay, R., Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p. 163-180.

Truong, F. (2012). Ce que "l'enfer des prépas" ne dit pas. *Le Monde* du 17.02.2012 à 10h42.
http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/02/17/ce-que-l-enfer-des-prepas-ne-dit-pas_1644557_3232.html.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.