

CARNETS DE
GÉOGRAPHES

Carnets de géographes

10 | 2017

Pour une réflexion collective sur l'enseignement de la géographie à l'Université

Enseigner a l'université, ça s'apprend ?

« Quatre apprenti.e.s face aux faiblesses de la formation à l'enseignement en géographie »

Leïla Frouillou, Matthieu Gimat, Nicolas Persyn et Lina Raad



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1233>

DOI : 10.4000/cdg.1233

ISSN : 2107-7266

Éditeur

UMR 245 - CESSMA

Référence électronique

Leïla Frouillou, Matthieu Gimat, Nicolas Persyn et Lina Raad, « Enseigner a l'université, ça s'apprend ? », *Carnets de géographes* [En ligne], 10 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1233> ; DOI : 10.4000/cdg.1233

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



La revue *Carnets de géographes* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Enseigner à l'université, ça s'apprend ?

« Quatre apprenti.e.s face aux faiblesses de la formation à l'enseignement en géographie »

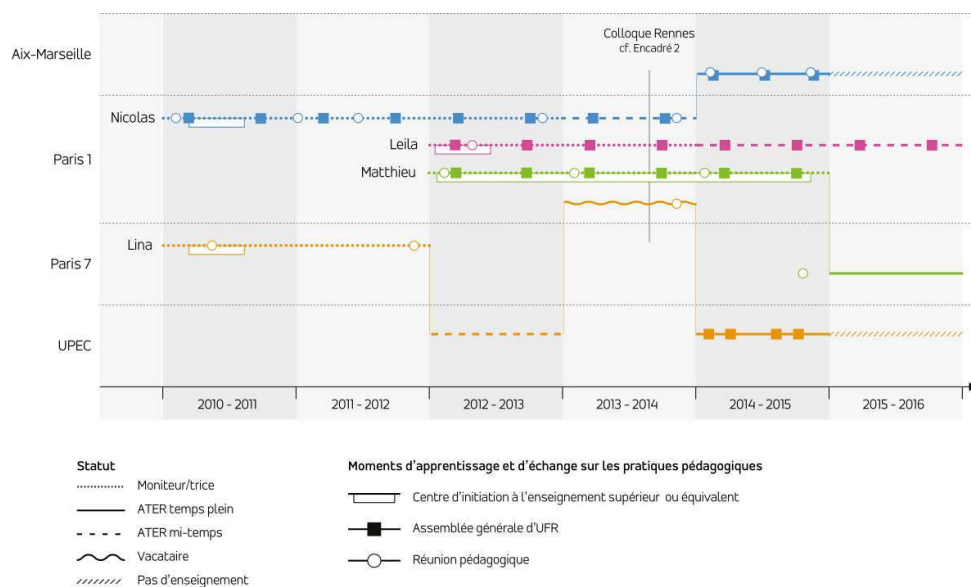
Leila Frouillou, Matthieu Gimat, Nicolas Persyn et Lina Raad

- 1 Si l'enseignement de la géographie dans le secondaire est « un métier qui s'apprend », pour reprendre le titre de l'ouvrage de J.-F. Thémines (2006), qu'en est-il dans le supérieur ? Il ne s'agit pas ici de discuter au sens large du « caractère transmissible et appropriable de connaissances, de techniques, de savoir-faire, de comportements professionnels » (*ibid.*, p. 5), autrement dit de la construction du « savoir d'expérience » (*ibid.*, p. 5), mais plus précisément de l'entrée dans le métier d'enseignant.e-chercheur.e et des enjeux qu'elle révèle en matière de formation et d'inégalités d'accès à la formation.
- 2 Jeunes enseignant.e.s-chercheur.e.s issus d'une même UMR, Géographie-cités, et enseignant.e.s dans diverses UFR de géographie, principalement en Ile-de-France, nous discutons dans ce texte de la place occupée par les lieux et moments permettant l'échange pédagogique à l'Université. Ce partage d'expérience est doublement situé. Ayant bénéficié de financements pour mener nos recherches doctorales au sein d'un laboratoire et d'universités parisiennes dotés d'un certain prestige, nous occupons une position favorisée (matériellement et symboliquement) dans l'espace social des enseignant.e.s universitaires non titulaires, au contraire par exemple de nos collègues vacataires. De plus, notre courte expérience nous permet de questionner au plus près l'apprentissage du métier d'enseignant.e, enjeu particulièrement sensible en début de carrière¹.
- 3 Cette interrogation sur les pratiques pédagogiques en géographie et en urbanisme découle du constat d'un hiatus entre recherche et enseignement dans notre formation d'enseignant.e.s-chercheur.e.s. Alors que la réflexivité quant aux pratiques de recherche est encouragée au travers de nombreuses formations, à l'occasion de l'encadrement des thèses par les directeurs et les comités, mais aussi lors de colloques centrés sur les théories et les méthodes (qui ne concernent pas uniquement un public de doctorant.e.s), il nous semble avoir eu peu d'encadrements *formels* (définis et organisés par l'institution

universitaire) quant aux pratiques pédagogiques. Cette dissymétrie dans nos formations doctorales a joué un rôle central dans notre apprentissage du métier d'enseignant.e, principalement construit autour d'échanges *informels* et d'ajustements. Ce sont ces échanges que nous souhaitons aborder ici : dans quels lieux se déroulent-ils et à quels moments de notre parcours ? Ces lieux de construction pédagogique sont-ils également accessibles à tou.te.s les enseignant.e.s ? Quelles pratiques pourraient être encouragées pour diffuser une réflexivité pédagogique tout au long de nos carrières ? Ce texte collectif propose ainsi une approche sensible, partielle, des lieux et moments d'échanges pédagogiques.

- 4 Pour cela, nous proposons une réflexion qui trouve son origine dans la mise en commun de nos expériences personnelles d'apprenti.e.s enseignant.e.s à l'Université. La Figure 1 retrace nos parcours en prenant en compte nos statuts (vacataire, doctorant.e contractuel.e, ATER à temps plein ou mi-temps) et les établissements où nous avons enseigné. On peut y lire des trajectoires stables en termes d'établissement (Leïla) comme des mobilités fréquentes (Lina), ce qui nous permettra de poser la question de la temporalité et de l'ancrage dans la construction des enseignements. Trois éléments sont absents de ce graphique. D'abord les types d'enseignement : chacun d'entre nous a enseigné en premier et en deuxième cycle, dans des configurations diverses (encadrement d'ateliers et de mémoires, TD, cours intégrés, cours magistraux), en géographie comme en urbanisme et aménagement. Ensuite, nos trajectoires scolaires antérieures n'y figurent pas alors qu'elles sont déterminantes pour comprendre notre position actuelle et notre rapport aux enjeux pédagogiques à l'Université. Sans faire ici une auto-analyse détaillée, soulignons que nous sommes tous les quatre passés par des classes préparatoires aux grandes écoles, avant d'entrer à Paris 1 Panthéon-Sorbonne pour y suivre un même master d'Aménagement et Urbanisme, puis de commencer notre thèse, sans passer de concours d'enseignement du secondaire. Le dernier élément est fondamental : le point commun de ces trajectoires enseignantes tient à notre équipe de recherche commune, le Centre de recherche sur les réseaux, l'industrie et l'aménagement (CRIA), qui fait partie de l'UMR Géographie-cités, située dans le centre de Paris (V^{ème} arrondissement). Comme nous le verrons plus loin, cette équipe de recherche a paradoxalement constitué un lieu d'échange crucial en termes de pédagogie, plus que nos UFR d'enseignement ou les rares formations dédiées spécifiquement à l'enseignement.

Figure 1. Quatre parcours d'apprenti.e.s enseignant.e.s



Crésits : auteurs, 2017

- 5 Nos expériences ne reflètent pas la situation de tous les jeunes enseignant.e.s-chercheur.e.s en géographie et en urbanisme : nous occupons une position privilégiée par notre statut (le contrat doctoral allant de pair avec l'invitation aux assemblées générales des enseignant.e.s de l'UFR, contrairement au statut de vacataire), les conditions matérielles dans lesquelles nous travaillons (salaire, salle des doctorant.e.s, accès à la reprographie et aux espaces numériques pédagogiques, etc.), mais aussi par nos appartenances institutionnelles parisiennes, dominantes dans le champ universitaire. La partialité de nos expériences n'empêche pas un travail réflexif de formalisation sur notre formation à l'enseignement dans le supérieur. Il nous conduit à faire l'hypothèse que la place donnée à l'enseignement par l'institution universitaire induit un apprentissage difficile du métier d'enseignant.e et limite le développement de pratiques réflexives en la matière tout au long de la carrière. Les deux premières parties de ce texte présentent notre expérience des lieux formels, puis, surtout, des lieux informels dans lesquels nous avons pu, en tant que jeunes enseignant.e.s-chercheur.e.s, échanger quant à nos pratiques pédagogiques. La troisième partie du texte s'appuie sur le constat de l'importance des lieux informels dans ces échanges pour proposer une analyse plus générale, qui aboutit à des pistes de développement d'échanges plus ouverts et réticulaires.

Les lieux formels de constructions pédagogiques : une faible place des échanges doublée d'inégalités d'accès selon le statut des enseignant.e.s

- 6 Une tentative d'épuisement des moments d'échanges organisés par nos établissements d'enseignement rend rapidement compte de leur rareté, au regard de la quantité d'autres formations doctorales, de séminaires, d'ateliers, de colloques consacrés à nos recherches.

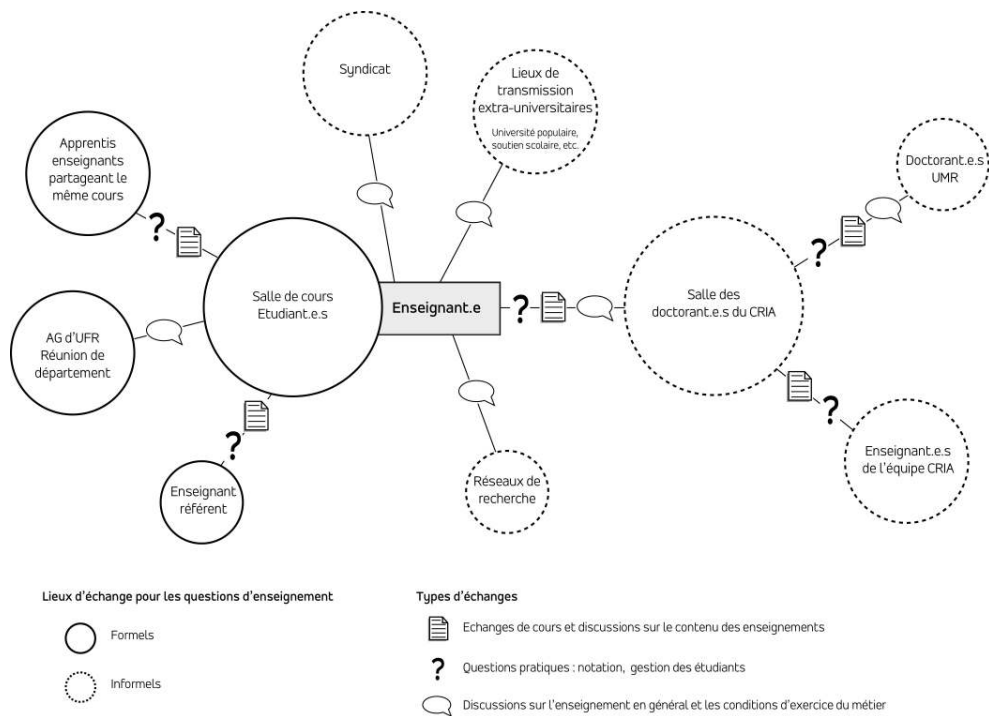
- 7 Nous avons tous les quatre été doctorant.e.s contractuel.le.s : ce statut privilégié nous a donné accès à des formations dédiées à la pédagogie universitaire. Le décret 89-794 du 30 octobre 1989, stipule, dans son article 3, que « les moniteurs² bénéficient, dans des conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, de stages annuels de formation dispensés dans des centres d'initiation à l'enseignement supérieur. Tout moniteur est rattaché, pour sa formation, à l'un de ces centres³ ». À Paris 1, le Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) avait pour objectif « de contribuer à apporter une aide à la formation au métier d'enseignant-chercheur et un accompagnement dans l'évolution de la profession » (Site internet du CIES, consulté le 26 février 2016). La mise en place du contrat doctoral (2009) a transféré la responsabilité de ces formations aux universités mais le CIES a continué à exister jusqu'en 2015, en associant plusieurs partenaires (Paris 1, CNAM, EHESS, ENC Sorbonne, ENSAM, EPHE, Paris 8, Paris Dauphine). Chaque établissement ou regroupement d'établissements gère désormais les structures de formation à l'enseignement des doctorant.e.s contractuel.le.s. À Paris 7, et plus généralement dans la ComUE Sorbonne Paris Cité⁴, c'est le Centre de Formation des Doctorant.e.s aux Initiatives Professionnelles qui est principalement chargé d'un parcours destiné aux doctorant.e.s contractuel.le.s. Les CIES, et plus largement la formation des doctorant.e.s, constituent donc un des enjeux du passage à l'autonomie des universités, comme le souligne le rapport de l'IGAENR (2009, p.23) : « On ne peut [...] préjuger de l'investissement organisationnel et financier que les universités seront prêtes à faire pour impulser et mettre en œuvre une véritable politique de formation pédagogique des doctorants contractuels. A cet égard, les disparités existant entre les écoles doctorales en matière de formation mettent en évidence les limites de l'autonomie ».
- 8 Outre cet enjeu, nos quatre expériences de ces formations dédiées à l'enseignement universitaire permettent de mettre d'abord en évidence un décalage entre ces situations de formation pédagogique et nos expériences concrètes d'enseignement. Ce décalage tient à la configuration des formations (le plus souvent en amphithéâtre, sous forme de conférences), à leur public (nombreuses disciplines, des mathématiques à la philosophie) et à leur calendrier (dispersion de conférences tout au long du semestre, la séance « docimologie »⁵ intervenant bien après que nous ayons rendu les notes des premières copies de contrôle continu en TD). En découle le fait que nombre de doctorant.e.s choisissent les formations les moins chronophages de manière à remplir leurs obligations le plus rapidement possible, comme la visite de la Bibliothèque Nationale de France (2 h), aux dépens par exemple de la formation Anglais pour la communication scientifique (6 séances de 2 h). Deux principaux types de formations étaient proposées : certaines abordaient, de façon très générale, la vie universitaire (histoire de l'institution, lutte contre le plagiat, etc.), tandis que d'autres étaient plutôt orientées vers la gestion du stress et de la prise de parole (théâtre, Qi Gong, etc.). Cette expérience est une fois encore située, les formations variant selon les CIES⁶.
- 9 Ces formations générales contrastaient avec d'autres lieux d'échanges formels plus directement liés à nos pratiques pédagogiques. Ainsi, quelques heures de formation du CIES de Paris 1 étaient déléguées aux UFR, et permettaient d'organiser trois fois deux heures de formation en petit groupe (en géographie nous étions 5 à 7 doctorant.e.s contractuel.le.s en première année). Ces trois séances (comme celle de fin de contrat doctoral centrée sur les recrutements à l'Université) étaient particulièrement utiles en ce qu'elles favorisaient la prise de parole et la mise en situation (exposé suivi de retours

critiques, exemples concrets de situations problématiques, partage d'expériences comme d'incertitudes par l'enseignant animant la séance). Au sein des UFR, d'autres lieux d'échanges, ouverts aux enseignant.e.s statutaires, auraient pu servir de cadre à ce genre de discussions, qu'il s'agisse d'assemblées générales, de réunions pédagogiques annuelles (comme au département de géographie à Paris 7) ou de séminaires consacrés à l'enseignement. Cependant notre expérience des réunions pédagogiques ou des assemblées générales souligne d'une part leur faible ouverture aux jeunes enseignant.e.s (peu de prises de parole, voire accès refusé aux vacataires) et l'absence de discussions approfondies sur des situations concrètes d'enseignement (bonnes pratiques, nouvelles formes pédagogiques, articulations à tester entre certains cours, etc.). Dans ces lieux, les échanges sont principalement centrés sur l'organisation globale du travail entre les enseignant.e.s au cours du semestre (répartition de la préparation des séances, délais de correction des copies, présence lors de la semaine « pédagogique » précédant les partiels, etc.) et non sur un ajustement des pratiques dans les salles de cours.

- 10 Les échanges entre enseignant.e.s apprenti.e.s et plus expérimenté.e.s se font hors de ces lieux, par exemple lors de réunions pédagogiques restreintes où sont définis les programmes, les contenus et les modes d'évaluation des cours magistraux et travaux dirigés d'un même enseignement. Ces négociations pédagogiques entre enseignant.e.s aux statuts souvent différents font jouer une certaine division du travail universitaire, qui tient compte non seulement des statuts (titulaire, contractuel, vacataire), de l'ancienneté des enseignant.e.s, et du type d'enseignement (intégré ou distinguant cours magistral et travaux dirigés). Cette division (et donc la latitude laissée aux enseignant.e.s) est bien sûr variable selon les établissements, les équipes pédagogiques et les UE considérés. Dans l'UE « Enjeux sociaux, enjeux spatiaux » (L3 Paris 1) par exemple, la construction d'un programme articulant les cours magistraux et les travaux dirigés en début d'année était l'occasion de faire un bilan de l'année précédente avec les membres de l'équipe pédagogique. La coordination des TD impliquait de définir des modes d'évaluation comparables, préparant au partiel commun à tou.te.s les étudiant.e.s. Cela a ainsi donné lieu à des discussions plus générales sur le déroulement des TD, qui dépassaient la simple définition du programme des séances. Les exposés collectifs, qui ouvraient les séances lors de la première année d'existence des TD associés au cours magistral, ont été abandonnés l'année suivante car nous avons constaté que peu d'étudiant.e.s lisaient les textes des séances lorsqu'ils n'avaient pas d'exposé à préparer. L'organisation l'année suivante d'un ramassage aléatoire de préparations de texte individuelles devait alors inciter tou.te.s les étudiant.e.s à travailler sur chaque séance. De la même manière, les réunions de définition du sujet de partiel étaient l'occasion de faire un premier bilan du semestre, des textes les plus appréciés et ayant donné lieu à des débats, de séances moins plébiscitées et à retravailler l'année suivante. Mais nous avons pu constater que ce type d'échange autour d'un couple TD/CM relève plutôt de l'exception que de la règle, et reposait sur la volonté et l'implication des encadrant.e.s et des chargé.e.s de TD⁷.
- 11 Finalement, ces lieux d'échanges pédagogiques *a priori* définis comme tels par l'institution universitaire ne permettent que très rarement d'interagir sur nos pratiques concrètes d'enseignement. Ce tour d'horizon des lieux formellement consacrés à la réflexivité sur les pratiques enseignantes montre leur grande irrégularité dans le temps et leur faible place au regard du temps consacré à la préparation de nos cours (cf. Figure 2). Cette rareté et cette irrégularité dépendent en outre des établissements, des UFR⁸ et des équipes pédagogiques. Surtout, nous parlons ici du point de vue des contractuels,

fortement privilégiés par rapport aux vacataires. Commencer à enseigner à l'Université avec ce statut est extrêmement difficile, les vacataires n'ayant pas accès aux formations (dont nous avons certes souligné les limites mais qui ont le mérite de reconnaître l'apprentissage nécessaire de ce métier⁹), et étant parfois exclus des assemblées générales voire des réunions préparatoires d'équipe pédagogique lorsqu'ils sont recrutés au tout dernier moment. Rétrospectivement, il nous semble que le principal lieu de construction pédagogique et d'apprentissage de notre métier a été la salle de cours. Nous y avons largement improvisé des techniques, nos enseignements étant ajustés à partir des retours des étudiant.e.s. Nous avons tous pratiqué l'évaluation systématique de nos enseignements, à partir d'une grille construite par une des professeures de notre équipe de recherche : une feuille recto-verso distribuée en fin de semestre permet de recueillir l'avis des étudiant.e.s quant aux contenus du cours (organisation, progression, type d'évaluation, articulation avec les autres enseignements, difficulté, etc.) ainsi qu'aux pratiques pédagogiques (sensibilité de l'enseignant.e aux intérêts des étudiant.e.s, clarté de la présentation, réponses aux questions des étudiant.e.s, disponibilité de l'enseignant.e en dehors des cours, dynamisme et rythme du cours, etc.). Cette grille constitue une base pour entamer ensuite une discussion ouverte avec les étudiant.e.s, permettant de faire émerger des pistes d'amélioration du cours.

Figure 2. La diversité des lieux et des moments d'échanges sur les pratiques pédagogiques



CRÉDITS : AUTEURS, 2017

Le rôle crucial des échanges informels ou l'inégale intégration dans des collectifs d'enseignant.e.s

- 12 La faiblesse de nos formations à la pédagogie a été en partie compensée par d'intenses échanges au sein de plusieurs sphères : laboratoire, syndicat ou encore réseau amical (cf. Figure 2).
- 13 Ces constructions collectives ont notamment pris la forme d'échanges de supports de cours. Par exemple, Lina a préparé un cours de sociologie urbaine pour le Master 1 aménagement et urbanisme de Paris 1, que Leïla a repris et complété l'année suivante. Cette préparation augmentée a été transmise à Matthieu ainsi qu'à un collègue de Cergy : à chaque étape de la circulation des notes et supports de cours, l'ensemble des ressources a été remise en commun. Lina a donc à sa disposition un cours protéiforme, repris et ajusté à d'autres niveaux d'enseignement par plusieurs enseignant.e.s. Si la mise en commun des supports d'enseignement est chose commune dans notre équipe de recherche, nous sommes conscient.e.s de certaines réticences, sans doute exacerbées par la mise en concurrence des apprenti.e.s enseignant.e.s (comme des plus expérimenté.e.s dans une moindre mesure). Dans ce contexte, la confiance joue un rôle central dans les échanges pédagogiques, privilégiant les affinités, l'interconnaissance et le partage d'un même statut. Les réticences à faire circuler ses supports d'enseignement peuvent tenir plus fondamentalement à des conceptions distinctes de l'enseignement, considéré par certains comme une pratique individuelle et par d'autres comme une pratique collective. Cette deuxième perspective nous semble la plus à même de privilégier l'actualisation des enseignements, notamment en lien avec des recherches en cours. Outre la circulation de ces préparations de cours, nous avons aussi pu construire collectivement des enseignements, en travaillant en équipe pour des TD donnés individuellement. Par exemple, dans le cadre du cours « Enjeux sociaux, enjeux spatiaux » déjà évoqué, chaque séance était préparée par un.e des chargé.e.s de TD, puis partagée sur un service de collaboration en ligne. Cela permettait aux autres membres de l'équipe pédagogique de l'amender, avant que l'enseignement ne soit donné. Nous avons également eu l'occasion d'enseigner à plusieurs, dans le cadre des cours de « Pré-professionnalisation » des étudiant.e.s de Paris 1 (cf. Encadré 1).

Encadré 1. De la pré-professionnalisation des étudiant.e.s à l'apprentissage de la profession par les jeunes enseignant.e.s

L'unité d'enseignement (UE) de *Pré-professionnalisation* a été mise en place, en Licence 1 et 2 de géographie à Paris 1, à l'occasion du « Plan Réussite en Licence » décidé au cours de l'année 2008. Les financements liés à ce plan, relayés à partir de 2013 par les ressources propres de l'université, ont permis la mise en place de conditions d'enseignement particulièrement favorables pour les étudiant.e.s comme pour les enseignant.e.s. L'UE a en effet plusieurs originalités : elle est composée d'un seul cours, exclusivement en TD, visant à initier les étudiant.e.s au diagnostic territorial ; les groupes sont de taille très réduite, entre 15 et 20 personnes ; le travail sur le terrain est fortement encouragé, trois plages horaires d'une demi-journée étant réservées pour permettre des sorties ; la transmission des savoirs et des compétences est enfin organisée sur chacun des quatre semestres de L1 et de L2, le premier semestre étant par exemple consacré à l'apprentissage de l'observation

géographique tandis que le troisième est l'occasion de construire des données sur le terrain à partir d'une problématique.

En plus de ces conditions matérielles favorables, l'UFR a aussi assigné pour objectif à l'UE, de façon plus ou moins explicite, la facilitation de l'insertion des jeunes enseignant.e.s. Deux groupes d'étudiant.e.s ont en effet cours en même temps, de façon à ce que deux enseignant.e.s puissent travailler ensemble au choix des terrains et des méthodologies enseignées. Il est prévu que ces binômes soient composés d'un.e enseignant.e titulaire et d'un.e jeune enseignant.e, de façon à faciliter les échanges et à soutenir les jeunes enseignant.e.s dans leurs premières expériences pédagogiques. Le dispositif est ainsi conçu pour offrir aussi bien aux étudiant.e.s qu'aux jeunes enseignant.e.s de bonnes conditions de formation.

Matthieu et Nicolas ont participé, comme beaucoup de moniteurs.trices et contractuel.les de Paris 1, à cette UE. Ils ont apprécié l'un et l'autre le fait de travailler avec de petits groupes d'étudiant.e.s, de pouvoir faire du terrain avec eux/elles et de disposer d'une liberté pédagogique assez conséquente, aussi bien en termes de contenu qu'en matière d'évaluation. Cependant, ils n'ont, comme la plupart de leurs collègues de cette UE, jamais eu l'occasion de travailler en binôme avec un.e enseignant.e titulaire : aucun n'a en effet été, pendant plusieurs années, responsable de ce cours. C'est le résultat de plusieurs facteurs, dont la plupart sont certes contingents, liés notamment au départ de l'université des titulaires ayant contribué à élaborer le cours.

Cela aboutit à une situation paradoxale : la liberté pédagogique, si elle est appréciable, se mue aussi en contrainte, dans la mesure où les jeunes enseignant.e.s doivent concevoir l'ensemble des enseignements, sans véritable expérience la première année. Ils et elles ne disposent en effet que de très peu de ressources sur lesquelles s'appuyer, dans la mesure où le renouvellement très régulier des enseignant.e.s de l'UE complique la transmission de pratiques éprouvées en situation ou de supports de cours. Ils/elles sont enfin confronté.e.s à des formes pédagogiques originales, par exemple la pratique du terrain ou le travail en atelier, dont l'appropriation n'est pas toujours aisée, aussi bien d'ailleurs par les étudiant.e.s que par les enseignant.e.s.

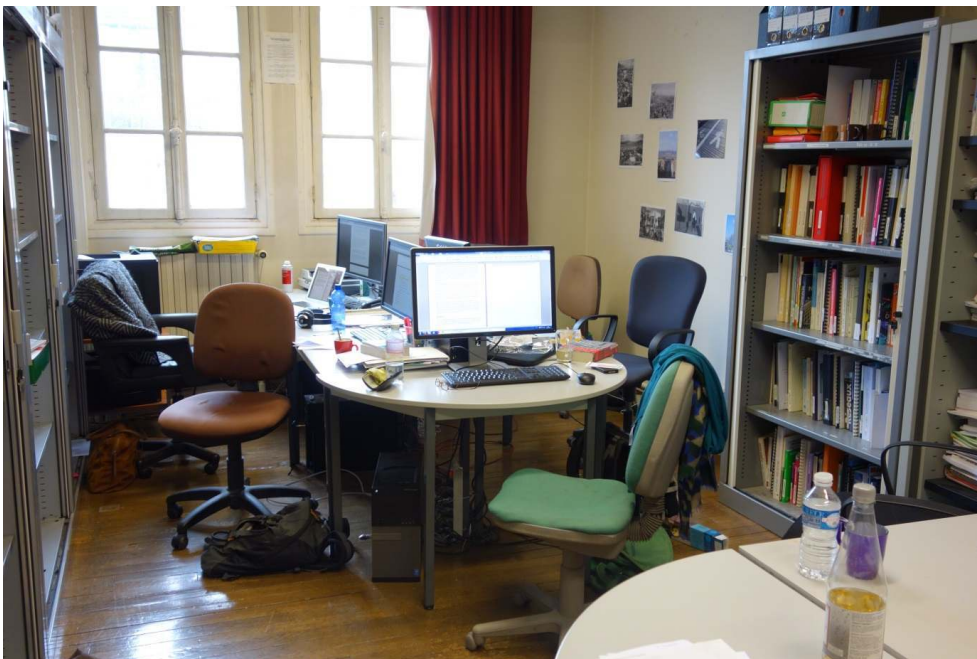
Lors de sa troisième année de monitorat, Matthieu a eu l'occasion d'enseigner une deuxième fois au sein de cette UE. L'équipe chargée des L1 était alors composée de sept jeunes enseignant.e.s, parmi lesquels plusieurs se connaissaient. Cette interconnaissance leur a permis de s'organiser à sept plutôt qu'en binôme, ce qui a été l'occasion d'une mise en commun de leurs expériences pédagogiques passées et de leurs compétences respectives. Des connaissances spécifiques sur le dessin géographique, l'analyse photographique ou encore le recours à des tablettes numériques, ont ainsi pu être partagées. Un fascicule a été conçu à cette occasion, intégrant des fiches méthodologiques co-construites et explicitant les objectifs pédagogiques du cours. Surtout, la préparation des cours a été l'occasion de réunions pédagogiques nombreuses, dans des cadres informels, qui ont notamment été l'occasion d'échanger sur les réussites et les échecs du cours ou d'aborder les problèmes spécifiques rencontrés par certain.e.s enseignant.e.s.

- 14 L'aspect expérimental du cours, malgré des dysfonctionnements principalement liés à la complexité du dispositif mis en place et au renouvellement semestriel de l'équipe pédagogique, offre donc des possibilités d'appropriation nombreuses, mais qui ne peuvent être réalisées que dans des conditions matérielles spécifiques (coprésence, interconnaissance, temps de préparation suffisant, transmission des supports de cours, etc.), qui restent trop souvent difficiles à rassembler. L'intégration d'un tel cours dans un plan de formation au niveau de l'UFR, pris en charge par plusieurs enseignant.e.s titulaires, pourrait constituer une opportunité.
- 15 De façon plus ponctuelle, nous avons pu assister aux cours de collègues doctorant.e.s ou en accueillir, et discuter alors de nos pratiques, des points de blocage, de nos faiblesses (rapidité du cours, diversité des supports, moyens de favoriser la participation des étudiant.e.s, etc.) et de solutions à tester pour y remédier. Par exemple, une collègue donnant ses premiers enseignements en tant qu'ATER s'interrogeait sur l'adaptation du rythme et du ton du cours de façon à maintenir l'attention des étudiant.e.s et surtout à favoriser leur participation. Après une discussion sur ces questions dans la salle des doctorant.e.s, elle a demandé à assister à une séance d'un des cours de Leïla. Cette expérience a permis aux deux doctorantes de discuter sur le fond de notions plus ou moins bien expliquées et travaillées avec les étudiant.e.s lors de la séance et, sur la forme, de la variation des séquences de cours (lecture, débat, moments un peu plus magistraux dédiés à la prise de notes, etc.). Cet exemple permet en outre d'interroger la place des différences de statuts, entre vacations, monitorat et postes d'ATER, dans ces échanges pédagogiques entre apprenti.e.s enseignant.e.s. Il nous semble que ces différences ne jouaient pas un rôle structurant, mais cela tient en partie au fait que la quasi-totalité des doctorant.e.s de notre équipe de recherche était financée. Au quotidien, dans la salle de travail, les enseignant.e.s vacataires étaient majoritaires, ce qui a pu contribuer à atténuer le rapport de force entre ces statuts. C'est sans doute parce que la plupart de nos collègues étaient vacataires que nous sommes aujourd'hui sensibles aux inégalités d'accès aux formations à l'enseignement.
- 16 De façon encore plus informelle, nos échanges quotidiens dans la salle des doctorant.e.s nous ont permis de discuter de situations problématiques (les absences répétées d'un.e étudiant.e, un barème qui ne convient pas à l'évaluation, une sortie de terrain qui ne se passe pas comme prévu, etc.). Par exemple, deux d'entre nous étaient responsables d'enseignements de statistiques, dans lesquels il était difficile de gérer l'hétérogénéité des niveaux des étudiant.e.s, mais aussi l'apprentissage de l'écriture des analyses statistiques. Le premier point a conduit à partager des supports de cours diversifiés (utilisation de textes notamment) voire décalés (graphiques humoristiques sur de « fausses » corrélations), et à construire des exemples mobilisant les étudiant.e.s (par exemple tester une corrélation entre les types de baccalauréat des étudiant.e.s présent.e.s lors du cours et ceux de la population des étudiant.e.s de l'ensemble de l'université). Le second a incité à travailler sur une fiche de conseils de rédaction, adaptée à ces différents cours (L2, Magistère 1, M1).
- 17 Selon les configurations institutionnelles et la taille des UFR, ces échanges sur des problèmes concrets à résoudre peuvent avoir lieu au sein des cercles de jeunes chercheur.e.s mais aussi avec les responsables pédagogiques de chaque niveau de formation. Moniteur à Paris 1, Nicolas se tournait bien plus facilement vers les autres doctorant.e.s ou son directeur de thèse que vers les responsables des enseignements. Au contraire, une fois ATER à Aix-en-Provence, il s'adressait directement aux enseignant.e.s

responsables voire à la directrice de l'Institut d'urbanisme, en raison de la petite taille de l'équipe pédagogique et de l'absence d'autre collectif constitué dans son environnement professionnel. Cependant, comme il se sentait moins proche de ces personnes, ces échanges portaient avant tout sur des questions pratiques (gestion des absences, des calendriers, etc.) et peu sur les questions pédagogiques (rythmes, contenus, outils, etc.). On voit ici toute l'importance de la proximité et de la confiance dans l'échange sur les pratiques professionnelles.

- 18 Deux points nous semblent essentiels pour rendre compte de ces échanges pédagogiques : leur matérialité et leur caractère réticulaire. De telles interactions supposent en effet un cadre matériel. La salle des doctorant.e.s de notre équipe de recherche (cf. Figure 3) a constitué un lieu crucial de travail pédagogique, de formation et de questionnement sur nos pratiques. Malgré le faible nombre de mètres carrés, nous nous sommes approprié cet espace de travail. La sociabilité du laboratoire, comme des UFR dans d'autres cas, favorisent à ce titre les doctorant.e.s financé.e.s les plus présent.e.s. Le deuxième élément renvoie au réseau professionnel, et au caractère réticulaire des collectifs enseignants. En effet, outre le laboratoire et l'UFR, nos sociabilités doctorantes qui ne recoupent pas forcément les périmètres des UFR et laboratoires peuvent permettre d'engager des échanges pédagogiques.

Figure 3. La salle des doctorant.e.s de l'équipe CRIA, un espace propice à l'échange pédagogique



Crédits : auteurs, 2017

- 19 Les réseaux professionnels issus des pratiques de recherche sont ainsi parfois l'occasion d'aborder des questions d'enseignement, par exemple à propos de la difficulté de transmettre la complexité de certains concepts ou de certains résultats de recherche récents. Ces échanges pédagogiques peuvent aussi dépasser le cadre disciplinaire de la géographie et de l'urbanisme. Les réunions syndicales jouent ici un rôle de montée en généralité sur la fonction de l'enseignement universitaire, comme sur les conditions matérielles dans lesquelles nous devons le construire (nombre d'étudiant.e.s en TD, forme du cours magistral, modes d'évaluation, etc.). Plus généralement, certain.e.s d'entre nous

sont investi.e.s dans des projets et des collectifs qui touchent, de près ou de loin, à l'enseignement ou à la transmission de savoirs, qu'il s'agisse d'éducation populaire, d'ateliers, de collaborations extra-universitaires. Or, il nous semble que l'intégration dans des collectifs d'enseignant.e.s est cumulative, ce qui rend ces échanges informels, si cruciaux, très inégaux en fonction des statuts des doctorant.e.s et de leur établissement ou laboratoire. Comment élargir alors les circulations pédagogiques à partir de lieux d'échanges plus ouverts ?

Imaginer des lieux d'échange plus ouverts pour revaloriser nos fonctions d'enseignement

- 20 Ces remarques issues de nos expériences soulignent les limites des dispositifs formels actuels dans l'apprentissage du métier d'enseignant.e dans le supérieur. Ces limites témoignent de la dévalorisation de cette mission au regard de la recherche, pour laquelle nous sommes incité.e.s à la réflexivité, encadré.e.s et constamment évalué.e.s par nos pairs. Plus généralement, nous avons fait l'expérience de cette dévalorisation de notre mission d'enseignement dans de nombreuses situations : faiblesse des discours valorisant les « bonnes pratiques », omniprésence de discours péjoratifs sur les étudiant.e.s (« pas concentrés », « pas bons », « flemmards », « en retard », etc.), plaintes récurrentes quant aux corrections et au nombre d'évaluations trop élevé et chronophage, etc. Notre courte expérience d'enseignement nous permet surtout de souligner la grande hétérogénéité de l'investissement dans les missions d'enseignement, qu'il s'agisse des débutant.e.s comme des enseignant.e.s-chercheurs.es plus expérimenté.e.s.
- 21 Cela nous invite à formuler cinq ensembles de propositions, de façon à construire des lieux d'échanges ouverts et dédiés à l'apprentissage du métier d'enseignant.e dans le supérieur, mais aussi aux échanges entre enseignant.e.s plus ou moins expérimenté.e.s dans la perspective d'une formation à ce métier tout au long de la carrière.
- 22 Un premier ensemble de dispositions pourrait permettre *la reconnaissance et la valorisation du statut d'apprenti.e enseignant.e à l'Université*. Un paradoxe est, en la matière, manifeste : les jeunes enseignant.e.s ont bien des contrats de travail spécifiques, qui traduisent leur intégration incomplète dans la corporation universitaire. Ils/elles sont notamment doctorant.e.s contractuel.le.s avec mission d'enseignement, ATER ou vacataires. Mais ils ne sont que rarement, en matière d'accompagnement, reconnu.e.s comme des apprenti.e.s. Seul.e.s les doctorant.e.s contractuel.le.s avec mission d'enseignement jouissent en effet de formations spécifiques, celles-ci n'étant ni proposées, ni accessibles aux ATER et vacataires. Il paraît en conséquence nécessaire de concevoir un statut inclusif d'enseignant.e apprenti.e qui ne repose pas sur les différences de contrat de travail, mais sur les besoins exprimés. Cette piste s'inscrit dans la perspective de plusieurs travaux et rapports, qui « ont insisté sur la mise en place d'une formation à l'enseignement universitaire [...] de manière institutionnalisée au-delà de l'apprentissage informel par les pairs » (Demougeot-Lebel, Perret, 2011). Ce type de formation inciterait les apprenti.e.s à développer un regard réflexif sur leurs pratiques pédagogiques.
- 23 Au-delà de l'ouverture et du développement de formations adressées aux enseignant.e.s non titulaires, il serait important que d'autres lieux formels soient ouverts systématiquement pour leur permettre d'échanger avec un.e ou plusieurs enseignant.e.s expérimenté.e.s. Contrairement aux formations dédiées aux apprenti.e.s, qui permettent

de se soustraire en partie aux rapports hiérarchiques de domination, ces autres lieux de formation, plus ouverts, permettraient d'inciter les apprenti.e.s enseignant.e.s à discuter de leurs difficultés et de leurs succès avec leurs collègues au sens large. Ils pourraient aussi être l'occasion, pour les enseignant.e.s titulaires souhaitant y participer, de rester alertes quant à leurs propres pratiques. Il nous semble que ces lieux devraient être, au moins dans un premier temps, propres à chaque discipline. En effet, parmi d'autres facteurs, les modalités d'enseignement, la taille des groupes ou encore le rapport entre TD et CM changent d'une discipline à l'autre, et méritent d'être abordés dans leur spécificité. Malgré des proximités avec la sociologie, la démographie ou encore l'histoire, l'enseignement de la géographie et de l'urbanisme engage des formes pédagogiques (sorties de terrain, ateliers, travail dans des salles informatiques, etc.) et des contenus (dessin géographique, statistiques appliquées, etc.) qui présentent des enjeux particuliers et dont l'appropriation n'est pas aisée. La maîtrise de ces spécificités, qui présente des difficultés dès les premières heures d'enseignement, nous semble prioritaire d'un point de vue pratique, et peut constituer une base solide pour des échanges interdisciplinaires dans un second temps.

- 24 Plusieurs autres dispositions pourraient être envisagées pour faciliter *l'apprentissage et la réflexion sur le métier d'enseignant.e tout au long de la carrière universitaire*. Cela pourrait d'abord se traduire par l'organisation régulière de séminaires pédagogiques dont les séances répondraient aux demandes concrètes des enseignant.e.s et/ou aux éventuels problèmes soulevés par les étudiant.e.s (par exemple via le conseil de gestion d'UFR ou les réunions de département). Ces échanges permettraient de dépasser les problèmes d'organisation pratique pour se concentrer sur les pratiques pédagogiques (supports de cours, articulation entre enseignements, modes d'évaluation complémentaires, mise en place d'une pédagogie dite « rationnelle », etc.). Plus généralement, le développement et la généralisation d'une réflexivité pédagogique dans la communauté universitaire pourrait se traduire par le fait que les enseignant.e.s assistent occasionnellement aux cours de leurs collègues. Cela permettrait d'échanger les « bonnes pratiques », mais aussi de profiter d'un regard à la fois bienveillant et critique sur la façon dont se déroulent nos enseignements. Sans que cela se traduise par une évaluation systématique, la confrontation aux pairs, qui est l'outil central de régulation de la qualité de la recherche, pourrait être un moyen d'améliorer les pratiques pédagogiques universitaires.
- 25 Ensuite, il nous semble important que *l'enseignement soit plus systématiquement envisagé comme une dimension complémentaire de nos recherches*. Pour ce faire, il serait nécessaire que les enjeux liés à l'enseignement soient aussi souvent que possible abordés dans les colloques et journées d'étude traditionnellement consacrés exclusivement à la recherche. Les appels à contribution thématiques, méthodologiques comme théoriques, gagneraient ainsi à inciter les enseignant.e.s à faire part de leurs expériences, pour les articuler aux présentations de leurs collègues centrées sur les résultats de recherches. L'enthousiasme suscité par l'organisation d'un atelier d'échange sur l'enseignement lors d'un colloque consacré à la dimension spatiale des rapports sociaux nous semble indiquer l'existence d'une demande réelle pour ce type de lieux et moments communs (cf. Encadré 2). En particulier, il nous paraît intéressant de pérenniser les discussions autour de l'enseignement lors des colloques réunissant une part importante de la communauté universitaire. Le festival de Saint-Dié, très fréquenté par les enseignant.e.s du secondaire, ou encore le colloque Géopoint, pourraient par exemple constituer des lieux propices à l'organisation de journées d'échange sur les pratiques pédagogiques en géographie, du

primaire au troisième cycle universitaire¹⁰. Les rencontres de l'Association pour la promotion de l'enseignement et de la recherche en aménagement et urbanisme (APERAU) pourraient également être l'occasion d'aborder ces enjeux, et notamment de mutualiser les réflexions des enseignant.e.s et des acteurs.trices de l'urbanisme quant aux besoins de formation des étudiant.e.s de ce champ disciplinaire.

- 26 Ces propositions ne doivent pas empêcher l'organisation de journées d'étude ou de colloques spécifiquement destinés à l'enseignement : le succès et l'intérêt de la journée organisée par le réseau QUANTI sur l'enseignement des méthodes quantitatives en sciences sociales constitue un exemple stimulant de ce qu'il est possible de mettre en place¹¹.

Encadré 2. Un atelier sur l'enseignement organisé lors du colloque *L'Espace en partage* (Rennes, 11 avril 2014)¹²

L'appel à contributions du colloque *L'Espace en partage*, diffusé en 2013 et organisé par l'UMR Espaces et sociétés, encourageait des propositions originales pour mettre en discussion la dimension spatiale des rapports sociaux. Nous avons proposé, à cette occasion, d'animer un atelier d'environ deux heures sur l'enseignement en Licence et en master de sociologie, de géographie et d'urbanisme, centré sur des échanges avec les participant.e.s au colloque. Après une courte introduction, nous avons voulu principalement aborder deux enjeux : la difficulté d'enseigner l'interdisciplinarité inhérente à l'étude de la dimension spatiale des rapports sociaux d'une part, et, d'autre part, le choix des formats (sorties de terrain, cours magistral, cours intégré, etc.) et des supports de cours (documents, situations de cours, etc.) les plus adéquats pour cette étude.

Cet atelier, qui a rassemblé une vingtaine de participant.e.s, a suscité un réel enthousiasme. Un consensus est effet apparu sur la rareté de ce type de lieux, ainsi que sur l'opportunité de les organiser à l'occasion de colloques interdisciplinaires rassemblant des participant.e.s nombreux.euses. Cela permet en effet des échanges sur ces questions entre des enseignant.e.s provenant d'horizons divers et des rapports à l'enseignement variés (jeunes chercheurs.es, enseignant.e.s titulaires, chercheurs.es en sciences de l'éducation, etc.).

Plusieurs constats stimulants ont été formulés au cours des discussions, illustrés par des exemples de situations de cours et de supports que les organisateurs.trices et participant.e.s avaient amenés. Les discussions ont par exemple mis en évidence l'importance, dans le contexte d'un enseignement interdisciplinaire, de porter une attention aux appartenances disciplinaires des étudiant.e.s et des enseignant.e.s. Une partie importante des discussions a été consacrée aux façons d'encourager le « recul épistémologique » des étudiant.e.s. Elles ont aussi permis de souligner la nécessité d'intégrer les questions épistémologiques au plus tôt dans l'enseignement des objets, mais aussi des outils (statistiques, cartographie, SIG, etc.). Différentes stratégies ont notamment été proposées : certain.e.s d'entre nous ont montré l'importance de mettre en difficulté les étudiant.e.s, que ce soit sur le terrain ou face à des supports, pour provoquer une prise de conscience ; d'autres ont souligné ce qu'il y a de positif à multiplier les types de supports mobilisés et les positionnements dans lesquels sont mis les étudiant.e.s, en tant que lecteurs.trices ou en tant que producteurs.trices. Il est apparu, parallèlement, que la rédaction du mémoire ou à la

participation à des ateliers sont des moments importants pour mettre en pratique l'interdisciplinarité.

- 27 Au-delà de ces constats, il nous a semblé que la plupart des difficultés évoquées pendant l'atelier dépendent des conditions matérielles dans lesquelles se déroulent nos enseignements. Celles-ci engagent en effet la taille des groupes d'étudiant.e.s, l'hétérogénéité des publics, le fonctionnement des équipes pédagogiques, la possibilité de coordination entre différents enseignements (SIG et géographie urbaine par exemple) ou encore la formation des enseignant.e.s du supérieur. Si nous avons fait le choix d'écarter ces enjeux lors de l'atelier pour considérer ce qu'il nous est possible de faire dans l'immédiat, force est de constater qu'ils se sont imposés dans les discussions, traduisant la nécessité d'une vigilance à leur sujet, voire d'actions collectives.
- 28 Quatrièmement, il nous semble qu'il est nécessaire de faciliter l'échange des supports de cours et des expériences pédagogiques. Outre les relations informelles déjà citées, les espaces virtuels présentent des avantages de ce point de vue, notamment liés à leur ouverture. La création du Réseau Interuniversitaire des Doctorants Enseignants¹³ ou des Feuilles de Géographie¹⁴ participent d'un mouvement de construction de communs pédagogiques, en favorisant la circulation de techniques et de supports de cours. Les listes mails d'information comme Geotamtam pourraient également être utilisées pour diffuser des informations sur les pratiques pédagogiques dans le supérieur (publications, séminaires, formations, etc.) ou être l'occasion de débats. Enfin, dans la mesure où il existe peu de ressources écrites en langue française pour l'apprentissage du métier d'enseignant.e dans le supérieur¹⁵, il nous semble nécessaire d'ouvrir ou de faire connaître des espaces d'information et d'échange écrits et accessibles à tous (manuel en ligne, liste mail, forum, revue, bulletin d'information, etc.). Ainsi, des universités, notamment dans les pays anglophones, mettent en ligne des ressources pédagogiques, notamment pour transmettre des « bonnes pratiques » quant aux attendus en matière de rédaction des travaux universitaires, de formes de cours et d'évaluation originales¹⁶. Ces contenus ne sont pas des MOOC ou des cours pré-rédigés, mais plutôt des ressources pouvant être appropriées et intégrées dans chaque unité d'enseignement. La généralisation du recours aux syllabus (présentation du cours, du programme et de la bibliographie) et leur mise à disposition systématique pourrait aussi constituer une piste intéressante et nourrir un espace dédié aux pratiques pédagogiques et à la construction des cours dans les bibliothèques universitaires.
- 29 Enfin, il nous semble nécessaire d'encourager les recherches sur les pratiques d'enseignement, qui peuvent être menées par des chercheur.e.s en sciences de l'éducation, mais aussi par des géographes et des urbanistes. En effet, comme le notent A. Duguet et S. Morlaix (2013), il existe peu de recherches sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur¹⁷, et peu d'entre elles rendent compte d'enjeux disciplinaires. En géographie, des réflexions formalisées sur le sujet existent néanmoins, notamment du fait d'une pratique ancienne de l'épistémologie, de réflexions fondatrices sur les supports géographiques et leur accessibilité au grand public, mais aussi, et surtout, parce que la matière est enseignée dans le secondaire. Ainsi, l'ouvrage de J.-F. Thémines sur l'enseignement de la géographie dans le secondaire débute en postulant « une spécificité professionnelle relative au contenu d'enseignement. [...] Chaque discipline inscrit ses professeurs et les élèves dans des réseaux de références spécifiques » (2006, p. 5). L'articulation entre secondaire et supérieur permet la circulation de connaissances en pédagogie élaborées pour le collège et le lycée vers l'Université, par le biais notamment des agrégé.e.s et certifié.e.s

enseignant en Licence et Master ou réalisant un travail de recherche, ainsi que par le biais des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). En urbanisme et aménagement, où de tels liens n'existent pas, les travaux de recherche sur la pédagogie sont beaucoup plus rares. Pourtant, une session sur l'enseignement, organisée lors du colloque « Champ libre ? » sur les théories en aménagement et en urbanisme, a permis de mettre en évidence le fait que des enjeux spécifiques à la discipline se posent. N. Douay a par exemple montré que l'aménagement et l'urbanisme ont la particularité d'être abordés à l'Université à la fois « comme savoir (champ de connaissance ancré dans un contexte pluridisciplinaire en constante évolution) » et « comme savoir-faire (outils, techniques, professionnels, procédures) ». Cela signifie que leur enseignement oscille dans ses objectifs, de façon souvent insuffisamment explicite, entre apprentissage d'un métier et apprentissage d'une réflexivité quant à la pratique de ce métier (Douay, 2015).

- 30 Au-delà, et en géographie aussi bien qu'en aménagement et urbanisme, il nous semble que de nombreux enjeux pédagogiques, appelant des prises de décision souvent arbitraires ou « à l'instinct », gagneraient à être éclairés par des recherches. On peut notamment citer l'enjeu de la définition du programme de chaque cours, de la progression au cours de la Licence et du Master, des modalités d'enseignement de la théorie ou encore de la place à donner à l'apprentissage du terrain ou des outils.

Conclusion

- 31 L'apprentissage du métier d'enseignant.e du supérieur se fait dans des cadres variables, qui dépendent largement du statut de l'apprenti.e, de l'UFR et des réseaux de recherche dans lesquels il.elle est inséré.e, et des conditions matérielles dans lesquelles il.elle travaille. Notre expérience met particulièrement en avant la faiblesse des lieux d'apprentissage formels, le statut d'apprenti.e enseignant.e étant peu reconnu au sein de l'Université. L'apprentissage et l'ajustement des pratiques pédagogiques se fait alors plutôt dans des lieux d'échanges informels qui ne sont pas *a priori* destinés à ce type d'échanges. Cette situation de prévalence des lieux informels sur les lieux formels induit des inégalités importantes entre des doctorant.e.s jouissant d'un statut privilégié et ceux, vacataires en particulier, qui n'ont pas accès aux mêmes lieux de formation.
- 32 La genèse de ce texte est liée à notre position dominante parmi les apprenti.e.s enseignant.e.s du supérieur : le statut de doctorant.e.s contractuel.le.s puis d'ATER dans une université parisienne produit un effet de légitimité qui facilite la prise de parole. Notre regard sur nos expériences d'enseignement a été en outre encouragé par plusieurs enseignant.e.s titulaires, ainsi que par des engagements politiques et syndicaux. Notre identité professionnelle d'enseignant.e est de plus valorisée par une certaine proximité entre les enseignements qui nous ont été confiés et nos thématiques de recherche (ce qui découle de la taille de nos universités, impliquant un relatif *turn-over* dans les équipes pédagogiques, mais aussi de notre sentiment de légitimité à demander ces enseignements, et là encore du soutien d'enseignant.e.s titulaires). Conscient.e.s du caractère situé et dominant de nos expériences d'apprenti.es enseignant.es du supérieur, nous espérons que ce texte ouvrira la voie à d'autres témoignages d'apprenti.e.s enseignant.e.s, qui exercent dans des contextes différenciés. L'accumulation de témoignages sur la question apporterait un éclairage sur la diversité et l'inégalité des contextes de formation à l'enseignement supérieur à travers la France, et permettrait, en montant en généralité, de préciser des pistes d'amélioration de la situation.

- 33 La forte dissymétrie entre la valorisation des volets recherche et enseignement que nous avons mis en lumière dans ce texte nous semble concerner l'ensemble de la carrière des enseignant.e.s-chercheur.e.s. L'institution universitaire française s'appuie à l'origine sur le principe d'une articulation entre élaboration et transmission des savoirs. Or, si elle encourage fortement la construction collective des savoirs et par là nous incite à des échanges nombreux, à une remise en question permanente et à une adaptation constante des pratiques, force est de constater qu'elle favorise au contraire une pratique individuelle et peu réflexive de l'enseignement. Fort heureusement, et comme en témoigne ce numéro des *Carnets de géographes*, de nombreux.es enseignant.e.s s'interrogent sur leurs pratiques pédagogiques articulant les deux volets de leur métier pour remplir au mieux leur mission de service public à destination des étudiant.e.s. Cependant, l'absence de reconnaissance de ce travail par l'institution rend difficile une telle posture. Les injonctions multiples concernant les réponses aux appels d'offre de recherche, les publications ou la construction interdisciplinaire, laissent trop peu de place à la réflexivité sur les pratiques pédagogiques.
- 34 Si les lieux informels d'échanges sont absolument nécessaires, il faut envisager de revaloriser le métier d'enseignant.e du supérieur, en structurant de manière formelle des lieux et des moments d'échange et de réflexivité, comme nous l'avons proposé. Il ne s'agit pas pour autant de prôner une formalisation excessive de la formation pédagogique, au détriment de la pratique et des apprentissages « sur le tas ». Au contraire, il nous semble qu'il faut concevoir ces espaces-temps formels d'échange comme des accompagnements aux expériences d'enseignement, et non comme des formations normatives détachées de la pratique.
- 35 Notre réflexion s'est concentrée sur l'apprentissage du métier d'enseignant.e à partir du doctorat, mais elle mériterait probablement d'être étendue à la formation en Master. En effet, si les Master Recherche intègrent une véritable formation à la recherche, ils ne proposent aucune préparation au métier d'enseignant.e, qu'un nombre important de chercheur.e.s sera pourtant amené à accomplir. L'intégration dès le Master de la formation à l'enseignement pourrait permettre de contribuer à passer outre une conception, qui nous paraît très ancrée en France, selon laquelle l'acquisition d'un savoir entraîne automatiquement la capacité à le transmettre.
-

BIBLIOGRAPHIE

BACHY S., LEBRUN M., SMIDTS D. (2010) « Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n. 26-1.

BAILLY B., DEMOUGEOT-LEBEL J., LISON C., (2015) « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n. 31-3.

BRAUER M. (2011), Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques, Armand Colin.

DEMOUGEOT-LEBEL J., PERRET C. (2011) « Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, n. 27-1.

DOUAY N. (2015) « Enjeux et usages pédagogiques de l'enseignement des théories de la planification urbaine à l'université », Colloque Champ libre ?, 14 janvier 2016, Paris.

DUGUET A., MORLAIX S. (2013) « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », Questions Vives [En ligne], Vol.6 n°18, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 05 avril 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1178>

IGAENR (juin 2009) Rapport sur les centres d'initiation à l'enseignement supérieur, Rapport n° 2009-055, MESR, 57 p.

LEDUC D., MENARD L., LE COGUEC, É. (2014) « Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, n° 30.

PREGENT R., BERNARD H., KOZANITIS A. (2009) Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'attention des nouveaux professeurs et chargés de cours, Presses internationales polytechniques.

THÉMINES J.-F. (2006) Enseigner la géographie un métier qui s'apprend, Caen, Hachette Education

NOTES

1. Voir à ce sujet la thèse en cours de Sacha Kiffer, doctorant en sciences de l'éducation, ainsi que les réflexions développées dans le rapport 2009-055 sur les centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) de l'Inspection Générale de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAENR) en juin 2009 (http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/44/1/Rapport_2009_119441.pdf). Ce rapport souligne le « besoin de formation pour les nouveaux enseignants-chercheurs » (IGAENR, 2009, p. 20), besoin également au cœur d'une récente enquête du Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation de l'Université de Bourgogne (Demougeot-Lebel, Perret, 2011).

2. Nous n'avons pas été « moniteurs », ce statut ayant été remplacé par le décret 2009-464 du 23 avril 2009 qui institue le contrat doctoral, assorti d'une éventuelle mission d'enseignement (64 heures ETD par an). Ce terme continue cependant d'être fréquemment utilisé, comme nous le faisons par exemple dans la Figure 1, pour qualifier les doctorants contractuels avec mission d'enseignement.

3. Nous renvoyons à nouveau pour plus de détails sur ces CIES au rapport 2009-055 de juin 2009 de l'IGAENR. Il souligne la grande diversité du périmètre des 14 CIES créés en 1989, mono, pluri-académique voire polynucléaire (notamment en Île-de-France).

4. Cette Communauté Universitaire d'Établissements comprend les membres suivants (site consulté le 30 août 2016) : Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Université Paris Descartes, Université Paris Diderot, Université Paris 13, Sciences Po, IPGP, Inalco, EHESP, CNRS, Ined, Inria, Inserm, IRD.

5. Le CNRTL en donne cette définition : « Science des examens et des concours, étude de la qualité et de la validité des différents systèmes de notation scolaire et de contrôle des connaissances ».

6. Le rapport de l'IGAENR rappelle que chaque CIES a son propre programme, malgré des thématiques et des formations pratiques communes. Cette diversité tient également à l'important turn-over des formateurs sollicités par les CIES.
7. Il faudrait multiplier les témoignages, ou mener une véritable enquête pour identifier les facteurs expliquant ces implications pédagogiques différenciées, faisant notamment jouer les trajectoires sociales et professionnelles.
8. La taille des UFR est en particulier un élément déterminant. Dans les universités où le nombre d'étudiant.e.s n'est pas assez important pour constituer plusieurs groupes de TD, les chargé.e.s de TD n'ont pas la possibilité d'échanger avec des collègues directement impliqué.e.s dans le cours et une réunion pédagogique ne paraît pas toujours utile au chargé du CM.
9. L'enquête menée auprès des moniteurs conduit les auteurs du rapport sur les CIES à souligner la qualité des formations : « Si l'on devait placer les formations sur une échelle de valeur, on pourrait dire, au vu des témoignages recueillis, que la formation au CIES est jugée par les moniteurs nettement supérieure à celle dont ils ont bénéficié, le cas échéant, en IUFM et supérieure à celle qui leur est dispensée par leur école doctorale » (IGAENR, 2009, p. 12), ou encore : « Même si le fonctionnement des CIES peut donner ici ou là matière à des critiques ponctuelles, il n'en reste pas moins que, globalement, il est apparu à la mission d'inspection générale comme un modèle d'efficacité et d'efficience » (*ibid.*, p. 18).
10. Par exemple, l'équipe des *Feuilles de géographie* avait organisé en 2000 à Saint-Dié un débat, intitulé : « Faut-il supprimer les cours d'amphi ? ».
11. Journée d'études « Enseigner le quanti. Les sciences sociales face aux nombres », vendredi 5 juin 2015, Paris. Les présentations de la journée sont accessibles à cette adresse : <http://quanti.hypotheses.org/1130> (consulté le 15 avril 2016).
12. Nous remercions particulièrement les participant.e.s à cet atelier, dont les contributions ont inspiré certaines des propositions de ce texte.
13. Le Réseau Interuniversitaire des Doctorant.e.s Enseignant.e.s (RIDE) est une association de doctorant.e.s enseignant.e.s, créée en 2012, qui vise à créer un réseau d'entraide autour de la pratique enseignante (notamment à partir d'articles et de partage de ressources pédagogiques).
14. Cette revue (aujourd'hui en ligne) a été fondée au début des années 1990 pour le partage de cours de géographie dans le supérieur (voir l'article dans les *Carnets de débats*).
15. On peut notamment citer les deux ouvrages suivant : Brauer M., 2011, *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Armand Colin ; Prégent R., Bernard H., Kozanitis A., 2009, *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'attention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Presses internationales polytechniques.
16. L'Université Harvard s'est par exemple dotée de la « Harvard Initiative for Teaching & Learning », qui rassemble des ressources et organise des événements autour de l'enseignement et de la pédagogie. Voir : <http://hilt.harvard.edu/> (consulté le 6 septembre 2016).
17. La Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES), créée en 1980, ne compte ainsi que quatre articles dédiés aux enjeux de formation des personnels enseignant dans le supérieur (Bachy et al., 2010 ; Demougeot-Lebel, Perret, 2011 ; Leduc et al., 2014 ; Bailly et al., 2015) sur une centaine d'articles (18 numéros) publiés entre 2009 et 2016.

RÉSUMÉS

À partir du croisement de nos parcours personnels, nous interrogeons l'apprentissage du métier d'enseignant du supérieur en géographie et en urbanisme. Construite dans des conditions matérielles et symboliques privilégiées, notre expérience témoigne de la rareté et de la faiblesse des lieux formels dédiés à la formation au métier d'enseignant.e à l'Université, alors que notre pratique de recherche bénéficie d'encadrements, d'espaces de discussion et d'incitations à la réflexivité. Notre apprentissage du métier s'est donc surtout construit dans des lieux informels, et notamment autour de la salle des doctorant.e.s. Les soutiens et conseils pédagogiques nous semblent ainsi très inégalement accessibles selon le statut des jeunes enseignant.e.s (vacataires, associé.e.s, contractuel.le.s) et selon les structures dans lesquelles ils et elles sont accueilli.e.s. Cela nous conduit à suggérer des pistes pour ouvrir d'autres lieux et moments d'échanges pédagogiques réguliers (séminaires, ateliers, espaces virtuels, etc.), accessibles à tous et toutes, et permettant de discuter des pratiques enseignantes tout au long des carrières.

INDEX

Thèmes : Carnets de terrain

Mots-clés : enseignement, formation, géographe

AUTEURS

LEÏLA FROUILLOU

UMR Géographie-cités – CRIA, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Géographe et urbaniste

leila.frouillou@gmail.com

MATTHIEU GIMAT

UMR Géographie-cités – CRIA, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Université Paris 7-Diderot

Géographe et urbaniste

matthieugimat@gmail.com

NICOLAS PERSYN

UMR Géographie-cités – CRIA

Géographe et urbaniste

persyn.n@gmail.com

LINA RAAD

UMR Géographie-cités – CRIA, Lab'Urba

Géographe et urbaniste

lina.raad@gmail.com