
Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles

*Evaluation of a lecturer training program using analysis of professional
practices*

Richard Étienne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2304>
DOI : 10.4000/rechercheformation.2304
ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014
Pagination : 45-56
ISBN : 978-2-84788-816-4
ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Richard Étienne, « Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2304> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2304

© Tous droits réservés

Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles

> **Richard ÉTIENNE**

Université Paul Valéry-Montpellier, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation, formation (LIRDEF, EA 3749)

RÉSUMÉ : La formation pédagogique des Enseignants-chercheurs (EC) connaît une refondation en France au cours de ces dernières années. Cet article dresse un constat des raisons qui expliquent ces années sans véritable formation. Puis il montre les difficultés de conception et de mise en œuvre d'actions présentées sur catalogue. L'évaluation d'une action recourant à l'analyse de pratiques révèle que le changement est au cœur des projets d'une majorité. Quatre conclusions sont soumises à discussion : la formation nécessite une négociation préalable avec ses bénéficiaires, l'incitation à la réflexivité ne s'adresse pas à tous les EC, le nouveau public de l'université ne constitue qu'une partie du problème et l'investissement des universités commence à être perceptible.

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, formation des enseignants, groupe, recherche en éducation, pratique pédagogique, approche interdisciplinaire

NDLR : Cet article est une version réécrite de la communication orale faite le 30 août 2013 lors du symposium 258 La posture d'accompagnement dans le travail des enseignants du supérieur du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation.

Depuis les années quatre-vingt, la formation des enseignants du primaire et du secondaire a pris un « *virage réflexif* » (Tardif, Borges et Malo, 2012) ou s'est efforcée de développer une « *posture réflexive* » (Perrenoud, 2001 ; Altet, Desjardins, Étienne, Paquay et Perrenoud, 2013). Sa mise en avant s'est doublée d'une promotion de l'accompagnement (Paul, 2004). Mais le transfert aux Enseignants-chercheurs (EC) et aux personnes qui interviennent dans l'enseignement supérieur de ces postures réflexives et accompagnatrices pose quelques problèmes que seule une recherche devrait permettre d'identifier afin de poser des hypothèses de transformation de ces pratiques pour les ajuster (Bucheton, 2009) à l'enseignement supérieur.

L'accompagnement d'une douzaine d'enseignants-chercheurs d'une grande université scientifique du sud de la France mené en référence à une approche

clinique multiréférentielle nous sert de démarche exploratoire pour interroger la pertinence de l'analyse des situations (Étienne et Fumat, 2014). À partir de l'évaluation formelle pratiquée en fin de formation, nous avançons de premiers résultats sur la formation par l'analyse de situations d'enseignement et nous terminons cet article en soumettant à discussion quatre hypothèses.

1. La démarche réflexive et l'accompagnement, une cohérence à construire plus qu'une évidence

L'université peut-elle former, professionnaliser et rester elle-même (Étienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009)? L'évolution vers la professionnalisation des métiers d'enseignement et d'éducation semble irrésistible (Wittorski, 2009). Quels en sont les modèles et les particularités? Celui du praticien réflexif émerge et fait plus consensus dans le monde de la recherche et de la formation qu'aux yeux des enseignants débutants. En effet, « *les étudiants [en formation initiale d'enseignant] cherchent des repères, demandent des conseils* » (Maulini et Progin, 2012, p. 121). Pour les institutions et les formateurs au contraire, il faut *développer la posture réflexive* et son corollaire, l'accompagnement. Mais l'existence même d'une pédagogie universitaire fait débat et, dans le meilleur des cas, elle ne peut être considérée que comme émergente ou « *en plein développement* » (De Ketele, 2010).

Nous en situons les causes dans l'histoire de l'université qui a longtemps refusé de donner la parole à l'étudiant avant qu'il n'ait atteint certains paliers comme la *licentia docendi*, ou autorisation d'enseigner, et le *philosophiae doctor*, (le Ph.D!), obtenu après soutenance d'un chef-d'œuvre (la thèse, objet symbolique que l'on dépose – au sens premier – en bibliothèque). Les franchises universitaires permettaient d'échapper à la justice des hommes pour s'en remettre à celle de l'église catholique... qui était bien éloignée et permissive. La réforme d'Humboldt n'a fait que renforcer l'indépendance de l'université et des universitaires : « *C'est pourquoi le professeur d'université n'est plus un maître, l'étudiant n'est plus un apprenant, mais quelqu'un qui recherche le savoir par lui-même, guidé et soutenu par le professeur* » (1930-1936, XIII, p. 261).

Le contrat didactique existe alors sous une forme très particulière; on est bien loin d'une situation où « *le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse* » (Brousseau, 1986). La tâche prescrite à l'étudiant est de le rechercher « *par lui-même* ». C'est donc du côté des étudiants et de leur remise en cause du mandarinat à la fin des années mille neuf cent soixante qu'il faut voir l'origine d'une nouvelle université qui se massifie sans se démocratiser. Elle tolère une présence des étudiantes et étudiants dans certains lieux de décision. Mais les « *conseils restreints* » dont ils sont exclus restent réservés à la gestion des carrières et un savant dosage des droits à la participation et à l'intervention existe encore dans des universités où seuls les professeurs ordinaires ont droit à la parole (Genève).

Si les choses ont bien évolué, il n'en reste pas moins vrai que le code génétique de l'université favorise en tous lieux l'excellence scientifique. Certes, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) détermine de nouveaux enjeux mais Roegiers (2012, p.267) ne s'y trompe pas quand il souligne la fragilité de la démarche : « *Tout comme pour l'évaluation des enseignements, la difficulté principale de cette démarche semble être d'en assurer la continuité : pour être efficace, elle doit aller jusqu'au bout, c'est-à-dire provoquer des changements effectifs dans les cours et dans les dispositifs d'évaluation des acquis, ce qui est difficile dans un contexte dans lequel les enseignants – souvent des enseignants-chercheurs – exercent un métier complexe et sont soumis à de multiples tâches* ». On peut dire que le « *multi-agenda* » de l'enseignant (Bucheton, 2009) se dédouble quand il s'agit d'un enseignant-chercheur et que l'ordre des priorités de son action mais aussi de son activité est surdéterminé par ce qui est le plus important pour sa carrière. Le « *publish or perish* » se transforme en culture extensive et intensive de l'*impact factor* qui tend à détourner de l'enseignement.

En France, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont chargées depuis leur création (2013) de la formation initiale des enseignants du supérieur mais elles n'ont pas encore traité ce sujet. Les occasions de formation continue de ces enseignants y sont encore rares, même si l'on assiste actuellement à l'éclosion de « *services universitaires de pédagogie* » (SUP : Angers, Brest, Marseille, Nantes, Strasbourg, etc.).

Notre laboratoire (le LIRDEF) est habilité dans deux universités qui n'abritent pas de SUP. Saisi d'une demande de formation continue d'enseignants du supérieur par le Service de formation administrative (SFA) de l'une d'entre elles qui est fortement ancrée sur les sciences dites exactes (physique, mathématiques, biologie, etc.), il a négocié afin d'aboutir à une action qui donnait l'occasion de mieux le faire connaître (et reconnaître) mais aussi de vérifier si certains des résultats obtenus dans le primaire et le secondaire en recourant à l'analyse de pratiques professionnelles étaient transférables au supérieur (Étienne et Fumat, 2014).

2. De l'échange de pratiques à leur analyse, et de l'écoute à l'accompagnement, un itinéraire de formation encore miné

Sur neuf thèmes possibles soumis à la consultation des enseignants-chercheurs, deux questions ont été identifiées comme prioritaires par les inscrits : « Comment faire participer les étudiants en cours ? Comment capter et maintenir leur attention ? » et « Comment gérer l'hétérogénéité des publics étudiants à l'université ? ».

Lors de quatre rencontres préliminaires, les conseillères en formation du SFA ont manifesté leur opposition à des interventions trop calquées sur certaines recherches actuelles en formation d'enseignants du primaire ou du secondaire : pas question d'enregistrement audio ou vidéo des EC en amphithéâtre (Leblanc et Veyrunes, 2011) ni d'autoconfrontation sur le réel de leur activité (Clot, 2002). Finalement, il

a été décidé de respecter la demande des collègues (une douzaine) qui n'étaient pas des débutants (il n'y en avait que trois dans le groupe) : ils se sont inscrits sur la base d'une proposition mêlant des analyses de pratiques sous forme d'un Groupe d'entraînement à l'analyse de situation d'enseignement supérieur (GEASE présenté en annexe) et des apports sur les principales questions posées par les participants avant leur inscription.

Les interventions ont été réparties sur six séances de trois heures où alternaient une analyse de situation rapportée par une ou un EC, si possible en lien avec les apports évoqués ensuite ou précédemment, et une présentation de connaissances sur les thématiques assez générales les plus demandées (motivation étudiante, différenciation pédagogique, moments réflexifs, évaluation des apprentissages, création de supports de cours et ingénierie didactique). Comme les EC étaient volontaires et les relations de qualité, il n'y a pas eu de blocage ni de moment de crise. Un exposé liminaire sur l'analyse de pratiques immédiatement suivi d'une mise en œuvre avait permis de comprendre qu'il ne s'agissait pas de se critiquer entre collègues mais plutôt d'acquérir des outils permettant de comprendre ce qui se passe au moment où cela se passe. Le principe est de décomposer une situation complexe en éléments simples, un peu comme dans le jeu de mikado où les pièces sont enchevêtrées et où le joueur doit les extraire sans provoquer d'effondrement. Le résultat visé est le développement d'une capacité de réflexion après et sur l'action qui se transformera en compétence, c'est-à-dire, selon une définition couramment admise, en « *savoir agir en situation* ».

Pour des raisons de confidentialité, il est impossible de rapporter les situations mais nous pouvons souligner qu'elles étaient toutes reliées à un moment où l'EC a été surpris par une action ou réaction d'étudiante(s) ou d'étudiants(s), a éprouvé une émotion plus ou moins intense (Étienne et Fumat, 2014, p. 95-97) et n'a pas trouvé d'alternative à ce qu'il s'est vu contraint de faire dans le feu de l'action. Elle ou il a eu l'impression d'adopter un comportement non pensé, non voulu, dicté en quelque sorte par la pauvreté de son « *répertoire* »¹ pour y faire face. C'est une constante des GEASE où le narrateur livre un récit qu'il est risqué de faire en dehors d'un cercle protecteur qui n'émettra ni jugement ni même conseil mais aidera à décomposer, détisser, déconstruire la complexité de toute situation d'enseignement.

De manière générale, les séances ont dû souffrir du recours à des diaporamas qui entendaient traiter les questions recueillies lors de l'enquête préalable. Elles n'étaient donc pas forcément celles des participants au moment où la formation se déroulait. La première question (Comment faire participer les étudiants en cours ? Comment capter et maintenir leur attention ?) repose largement sur une conception magistrale de l'enseignement et néglige les différences inter-individuelles. Elle

1 « *L'activité de l'enseignant dans la classe [conçue comme] un répertoire de gestes et postures, professionnels plus ajustés* » (Bucheton, 2014, p. 210).

suppose que l'engagement des étudiants ne peut résulter que du savoir enseigner de professeurs dont on ne sait d'où il provient. Ces attentes floues, compréhensibles au moment d'un recueil d'attentes par questionnaire, rendent incertain tout lien avec une situation réelle : nous n'avons pas eu de récit portant sur l'ennui ou le désintérêt des étudiants. Pourrait-on y voir une représentation liée à l'image du bon enseignant dont le cours captive les étudiants alors que les recherches (Duguet et Morlaix, 2012) pointent le cours magistral comme une des causes de l'échec dans les premières années de licence? Élaborer un dispositif de formation cohérent et efficace en formation des adultes se révèle d'autant plus difficile que les personnes choisissent de s'inscrire en consultant un catalogue. La négociation qui a eu lieu avec le SFA nous a imposé un public dont les attentes n'avaient pas été transformées en contrat de formation et il n'était pas question de renégocier avec les personnes réunies alors que le temps disponible était court. Ce défaut de co-construction peut expliquer une partie de ce qui va suivre dans l'analyse de l'évaluation.

Quant à l'hétérogénéité du groupe, inévitable en cas d'inscription sur fiche descriptive, il est apparu très vite qu'elle portait essentiellement sur la question des connaissances pédagogiques, avec des références à plusieurs systèmes de valeurs fortement revendiqués mais assez antagonistes. Dans la mesure où cet article porte essentiellement sur l'évaluation de la formation, nous présenterons quelques attitudes tranchées qui ont pu provoquer ce que Dumay (2004) appelle « *un effet de composition* ». Ainsi, Georges², professeur en école d'architecture et spécialiste de la démarche de projet, a été éduqué au Danemark et se montre critique par rapport à la rigidité du système français, qui, selon lui, est élitiste et n'aide que les étudiants déjà en réussite. Gilles, pour sa part, prône une évaluation diagnostique initiale pour repérer, voire éliminer, les étudiants de première année qui ne possèdent pas les prérequis. La discussion fut souvent vive mais resta, bien qu'elle fût une première dans un cadre lui-même original et innovant, dans les limites d'une controverse professionnelle (Clot, 2002). Chacun campa sur ses positions personnelles et professionnelles. Il devint assez vite évident que le métier d'EC ressemble en ceci à celui d'enseignant du primaire ou du secondaire qu'il est déterminé, assez généralement, hors contexte par des demandes conformes à des logiques d'arrière-plan (Bucheton, 2014, p. 206-207) et en contexte par des souhaits d'ajustement à la complexité de la situation. Il nous a semblé assez difficile de travailler ce paradoxe dans la mesure où les maîtres de conférences interviennent en travaux dirigés ou pratiques sur la base de cours pensés et dispensés par des professeurs. Dans cette université scientifique, ils n'ont pas accès à une véritable autonomie qui leur permettrait de faire usage de ce qu'il est convenu d'appeler la liberté pédagogique (libre choix des formes d'interventions à l'intérieur d'un cadre où les objectifs, les niveaux de résultat attendus et les moyens horaires

2 Comme il est de tradition, ces prénoms ont été changés pour protéger l'anonymat des collègues EC qui ont manifesté leur intérêt pour cette formation et pour son évaluation.

sont définis par les responsables de l'enseignement). En revanche, les pratiques d'évaluation (peu saillantes lors du recueil des attentes) deviennent un véritable sujet de préoccupation professionnelle quand on passe aux situations en contexte et qu'un récit vient confirmer la charge émotionnelle qui accompagne souvent le moment du retour des résultats aux étudiants (Étienne, 2015a).

3. Une évaluation à évaluer, des hypothèses à discuter et à éprouver

Une fois faite l'analyse du public, qui est essentielle pour comprendre les jugements émis par les participants, nous allons livrer, analyser et mettre en discussion l'évaluation finale qui a été pratiquée sous forme de questionnaires anonymes passés lors de la dernière séance. Elle a révélé un mode de distribution autour de la satisfaction (choisie parmi quatre classes allant de très insatisfait à très satisfait) avec, dans les réponses ouvertes, quelques interrogations sur la pertinence et la clarté des apports d'analyse de pratiques ainsi qu'un manque de recul pour juger de l'effet transformatif, même si des intentions apparaissent comme chez Jocelyne ³ : « *Je vais apporter des modifications à mes supports de cours et à mon discours afin de mettre en application certains conseils et astuces reçues au cours de la formation* ». Mais elle ajoute un peu plus loin : « *Difficile de retirer quelque chose de concret de ces analyses de pratiques* ». En fait, elle s'avoue surtout intéressée par les « *échanges de pratiques* », à l'instar de Pierre, et donc peu encline au détour que suppose l'analyse de pratiques dans laquelle l'accent est davantage mis sur le développement de la capacité à agir désignée par Ricoeur (2004, p.218⁴) comme une « *capabilité* » que sur le recueil d'astuces, de *recettes* et de *best practices* privilégié dans une certaine forme d'approche anglo-saxonne (Higher Education Program and Policy Council, 2000).

Véronique et Nathalie sont satisfaites ou très satisfaites mais elles n'en tirent pas les mêmes conclusions : alors que la première est plutôt portée vers des changements (« *Je vais changer mes supports de cours afin de faire participer davantage mes étudiants en cours* »), la seconde est plus dans l'expectative (« *Pour l'instant, je ne sais pas encore [ce que je vais changer]* »). Un malaise subsiste en général sur la pertinence du recours à l'analyse ou à l'échange de pratiques, avec une préférence marquée pour la seconde, comme indiqué dans le paragraphe précédent. Seul Georges est très satisfait sur tous les plans sauf sur le lieu choisi pour la formation (une salle avec des tables lourdes peu propices à un réaménagement permettant un rapprochement des personnes). Il prend même, sans le savoir au moment où il rédige, le contre-pied de la plupart de ses collègues en choisissant comme point fort les « *analyses de situations vécues* » et l'ajout du participe montre qu'il partage

3 Bien que le questionnaire fût anonyme, les participants ont décidé de se nommer. Nous rappelons que les prénoms ont été modifiés en vue de respecter leur anonymat.

4 « *Le droit à certaines capacités renvoie à l'idée grecque d'arête dont il ne faut pas oublier qu'elle signifie fondamentalement l'excellence de l'action* ».

avec l'équipe de recherche et de formation l'importance accordée aux affects (Ria, 2005). Cette affirmation permet de renforcer une assertion souvent entendue : ce sont les personnes qui en ont le moins besoin qui manifestent le plus d'appétence pour la formation. Car il déclare au niveau des intentions de changement : « *Très certainement, car la formation a mis en évidence des points faibles et des écueils à éviter dans les différents types d'enseignement (amphi/TD) et dans les évaluations* ». Sa proposition pour ce genre de formation : « *Peut-être pas assez de séances trop espacées et d'une durée trop courte (3 heures)* ».

De grandes différences apparaissent donc entre les participants, ce qui est attendu dans une instance de formation reposant plus sur l'offre (le catalogue) que sur la demande (négociation directe avec les personnes avant le début des sessions pour élaborer un contrat).

En nous fondant sur elles, nous mettons en discussion plusieurs hypothèses émises à la suite de cette évaluation, la première étant que la formation dans le supérieur est plus récente que dans les premier et second degrés et qu'il faudrait en tenir compte afin de « *faire avec les représentations pour aller contre* ». Nous retrouvons ici l'hypothèse émise avec Jean selon laquelle il y a une *dramaturgie* dans la formation (Jean et Étienne, 2013, p. 209). Comme déjà observé et étudié (Étienne, 2015b), les raccourcis, volontaristes ou liés à l'impatience des commanditaires ou des formateurs, risquent bien de se retourner contre la formation.

Nous pensons également que le « *virage réflexif* » (Tardif, Borges et Malo, 2012) n'est pas adapté au public concerné tant que son métier repose majoritairement sur une conception transmissive, à base de cours magistral décliné en travaux dirigés et pratiques (Duguet et Morlaix, 2012) : seul Georges se détache puisqu'il enseigne par projets et par problèmes (vision post-constructiviste) alors que ses collègues s'en tiennent au souci d'améliorer les formes de transmission des savoirs. Ils se situent dans une chaîne descendante d'enseignants dont les missions sont fixées par l'auteur d'un cours magistral qu'ils ne rencontrent même pas pour certains d'entre eux. Nous faisons donc l'hypothèse de la nécessité d'une diversification dans l'offre de formation pour permettre à tous les publics de rencontrer des situations de formation situées dans leur zone proximale de développement.

Par ailleurs, nous estimons que la prise en compte des nouveaux publics étudiants d'une université à caractère scientifique (Roegiers, 2012) constitue une difficulté pour la plupart de ces EC soumis à des dilemmes aporétiques (assurer les TD ou combler les lacunes), ce qui les fait naviguer à vue et explique qu'ils soient en recherche d'astuces, de conseils, voire de *recettes*, pour changer à la marge ce qui doit l'être selon eux. Cette volonté n'est pas critiquable en soi et le développement d'un SUP devrait permettre de satisfaire cette attente, pour peu que les conseillers pédagogiques parviennent à leur fournir ce qu'ils souhaitent. S'ils n'en sont pas à transformer les difficultés en problèmes, pour des raisons qui sont à explorer, il

est souhaitable de comprendre et recevoir ce qui ressemble à une logique qu'on ne peut pas qualifier de survie (aucune situation de conflit ni de violence verbale ou physique n'a été évoquée) mais plutôt d'ajustement aux « *nouveaux étudiants* » (Erich, 1998) qui fréquentent le premier cycle universitaire. La massification n'a pas changé la nature de leur métier (Étienne et Annot, 2014) qui est devenu difficile, mais pas impossible, en raison du hiatus entre la fin du secondaire et le début du supérieur. En effet, si le taux d'échec et d'abandon des étudiants dans le premier cycle suscite bien une remise en cause de la part des équipes dirigeantes des universités, jamais il n'a été évoqué par les EC réunis de janvier à juin 2013.

Enfin, la nature dispersée de leurs interventions, d'ailleurs relevée à la fois comme un point fort et un point faible de la formation, montre qu'on est ici encore dans une logique de l'offre individuelle, éloignée d'un projet d'établissement et d'un « *investissement-formation* », voire même de la construction de « *compétences collectives* » au sein d'un « *établissement formateur* » (Étienne, 1999). Toutefois, la négociation avec l'équipe de recherche et la mise en œuvre d'une action de formation innovante dans cette institution constituent des indicateurs d'un début de prise en compte du besoin de formation. De manière plus générale, la création de services universitaires de pédagogie et la renaissance de la section française de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) en 2013 fournissent d'autres signes précurseurs du début d'un cheminement vers l'investissement formation qui ne pourra qu'être long.

En conclusion, ces quatre hypothèses (celle de la conception *dramaturgique*, celle de la diversification nécessaire de l'offre de formation, celle du trouble provoqué par le nouveau public et celle du faible investissement de cette université dans la formation de ses enseignants-chercheurs remis en question par un service qui recourt à un laboratoire de recherche en formation des enseignants) doivent être soumises à discussion. Elles ne constituent ni une certitude ni une remise en cause de l'implication de ces enseignants-chercheurs ou de leur institution mais un élément de diagnostic pour faire évoluer la formation des EC en se situant au plus près de leur développement personnel et professionnel. Elles entendent contribuer au débat scientifique sur les enseignants-chercheurs du supérieur et sur la manière dont la recherche pourrait contribuer, en renouvelant ses cadres, à une émergence de savoirs professionnels sur la formation des enseignants du supérieur bien opportune au moment où les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont portées sur les fonds baptismaux et héritent, du moins dans les textes et les discours, de cette mission.

Richard ÉTIENNE

Richard.Etienne@univ-montp3.fr

ANNEXE

Atelier d'analyse de pratiques en enseignement supérieur, le Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE)

La méthode et ses références épistémologiques sont présentées dans Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Guides pratiques, former et se former ».

1. Finalités

S'entraîner à analyser des situations d'éducation, de formation ou d'enseignement en groupe restreint pour déterminer les raisons des dysfonctionnements et émettre des hypothèses de compréhension puis d'amélioration de l'intervention.

2. Conditions

Réunion régulière (toutes les 4 à 6 semaines, à raison de 6 à 8 regroupements par an) d'un groupe stable dans une salle aménagée pour ce genre de travail ; présence d'un ou deux animateurs/conducteurs et déroulement en quatre temps...

1) exposition d'une situation sous forme d'un récit oral d'un participant (cette situation peut être choisie en fonction de contraintes déterminées à l'avance : présentation d'un cours magistral, d'un TD ou d'un TP qui ont donné lieu à un imprévu, évaluation ou contrôle, etc.).

2) exploration de la situation pour mieux la comprendre.

3) interprétation des éléments recueillis.

4) réaction de la personne qui a fait le récit à la fin de cette partie de la séance.

L'intention est de développer la compétence d'analyse des personnes réunies en procédant de manière régulière à l'émission d'hypothèses sur la base du récit fait par le narrateur témoin ou acteur de la situation éducative. Durée minimale d'une séance : une heure trente et optimale : trois heures qui permettent d'organiser une phase réflexive qui a pour but de formaliser les connaissances et savoir-agir à mobiliser dans la classe de situations étudiée.

3. Matériau

3.1. Définition de l'objet support de l'analyse

Une situation présentée par le narrateur, fondée sur une remémoration et affinée par un moment de dialogue avec l'exposant (questions mais aussi et surtout relances).

3.2. Forme des données

Verbales et, la plupart du temps, non enregistrées mais il existe des dispositifs qui ont été enregistrés, voire publiés (Étienne et Fumat, 2014), avec l'accord des participants.

3.3. Nature des données :

La plupart des récits portent sur un incident critique ayant déclenché une émotion plus ou moins marquée qui révèle un ensemble de savoirs et de savoir-agir qui restent à acquérir ou à développer.

4. Analyse

4.1. Objet sur lequel porte l'analyse

Explication et/ou compréhension de la situation dans sa multidimensionnalité avec une grille multiréférentielle (Ardoino, 1992).

4.2. Modalités d'analyse

Réseau d'hypothèses explicatives et/ou compréhensives sans recherche systématique d'une production finie et acceptée par toutes et tous (l'analyse reste ouverte).

4.3. Formes d'analyse

Collective par formulation d'hypothèses explicatives et conduite sous la responsabilité du formateur.

5. Avantages repérés

1) Méthode particulièrement adaptée à la pédagogie universitaire car fondée sur la mutualisation, la volonté de comprendre et le respect mutuel.

2) Effort porté sur la construction progressive de la compétence à analyser dans l'action pour l'améliorer : mise en œuvre d'une « pédagogie du détour ».

3) Effets induits : sentiment d'appartenance à un groupe, développement d'une identité professionnelle et efficacité dans la gestion des imprévus.

6. Historique de la méthode

Deux livres de référence sont parus en 2003 et 2014 sur ce dispositif qui a été créé et développé dans divers lieux et institutions. Un groupe dit de supervision permet aux animateurs de confronter et d'améliorer leurs pratiques.

Bibliographie

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino J. (1992). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, n°25-26, p. 15-34.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 7/2.

- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, n°172, p.5-13.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives*, Vol. 6, n°18. En ligne : <<http://questionsvives.revues.org/1178> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1178>, consulté le 2 février 2016.
- Dumay, X. (2004). *Effet-établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat*. En ligne : <<http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00603492/document>>, consulté le 2 février 2016.
- Erllich, V. (1999). Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation. *Revue française de pédagogie*, n°128, p.144-146.
- Étienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du «terrain» à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire? *Recherche et formation*, n°31, p.137-151.
- Étienne, R. (2015a). Débuter dans le supérieur en France : l'évaluation, une préoccupation secondaire ou un aspect caché du métier? Communication faite le 29 janvier 2015 lors du 27^e colloque de l'ADMEE-Europe *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Liège : Actes à paraître.
- Étienne, R. (2015b). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay. *À qui profite la formation continue des enseignants?* Bruxelles : De Boeck, p.31-41.
- Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : De Boeck.
- Étienne, R. et Annot, E. (2014). *L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur*. Communication lors du colloque de l'AIPU. En ligne : <http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select_depot2.php?q=1602>, consulté le 14 janvier 2015.
- Higher Education Program and Policy Council. (2000). *Distance education: Guidelines for good practice*. Washington, DC : American Federation of Teachers.
- Humboldt, W. von (1903-1936). *Gesammelte Schriften. Ausgabe der Preubischen Akademie der Wissenschaften. Werke* [Œuvres choisies : édition de l'Académie des sciences de Prusse]. Berlin, 17 vol.
- Jean, A. et Étienne, R. (2013). Des gestes de résistance à une conception *dramaturgique* du développement professionne fondée sur l'articulation des dispositifs? In M. Altet *et al.*, 2013, p.191-211.
- Leblanc, S. et Veyrunes, P. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, n°68, p.139-152.

- Maulini, O. et Progin, L. (2012). Une formation plurielle et cohérente? Les jugements des étudiants et leur évolution. In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. (p. 113-129). Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Paris : Éd. Revue EPS.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Éd. Stock, coll. « Essais/ Documents ».
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012, dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles : De Boeck.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 613-646). Paris : PUF.

Abstract

Evaluation of a lecturer training program using analysis of professional practices

ABSTRACT: Teacher-researcher training In France has undergone a period of reorganisation in recent years.. This article examines the reasons behind this. It then goes on to highlight the difficulties involved in designing and implementing the measures set out in the catalogue. The evaluation of a measure using practice analysis leads to some developments: in most cases, change is at the core of projects. Four conclusions are put forward for discussion: in any training situation, there should be prior negotiation with the recipients; reflective practice does not suit all teacher-researchers; the new university community is only a part of the issue; and we are now starting to see the investment which universities are making.

KEYWORDS: higher education, teacher education, group, educational research, teaching practice, interdisciplinary approach