

La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université

Michel Beney and Hugues Pentecouteau

Volume 34, Number 1, 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/018990ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/018990ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beney, M. & Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 69–86. <https://doi.org/10.7202/018990ar>

Article abstract

In this article, we focus on questions raised by the implementation of non-obligatory in-service teacher training in universities in France. In a first part, the authors examine the impact of the teaching activity on the career of a university teacher. In a second part, they question whether teachers can acquire pedagogical knowledge constructed from empirical experience without initial theoretical training. From an analysis of the number of requests for pedagogical training by teachers, the authors summarize the conditions needed for implementing pedagogical in-service training for university teachers.

La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université

Michel Beney, maître de conférences
Université de Bretagne Occidentale

Hugues Pentecouteau, maître de conférences
Université Rennes 2¹

RÉSUMÉ • Cet article porte sur la mise en place d'une formation pédagogique continue, non obligatoire pour les enseignants, dans les universités françaises. Dans la première partie, nous présentons les questions soulevées par la prise en compte de l'activité d'enseignement dans la carrière d'un universitaire français. Dans la seconde partie, nous posons la question de l'appropriation d'un savoir pédagogique construit de manière empirique, sans formation théorique initiale. À partir d'une analyse chiffrée des demandes de formation pédagogique des enseignants, nous présentons les conditions de réalisation d'une formation pédagogique continue pour les enseignants du supérieur.

MOT CLÉS • pédagogie universitaire, formation de formateurs, sociologie de la formation continue, ingénierie de formation.

Introduction

Dans le *Code français de l'éducation*, nous pouvons lire que la formation initiale et continue des enseignants est un droit. Ce droit est effectivement mis en pratique par les IUFM ; les IUFM sont des Instituts universitaires de formation des maîtres où les futurs enseignants du lycée et du collège suivent une formation d'une année complète. Cependant, quand nous comparons les possibilités de suivre des formations pour les enseignants du premier degré avec celles des enseignants du supérieur, nous constatons qu'il existe des différences, voire des inégalités, quant aux possibilités de se former.

Alors qu'il existe une formation initiale à l'enseignement pour les enseignants des premier et second degrés, il n'y en a quasiment pas pour les enseignants du supérieur, recrutés sur des critères de recherche (Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche, 1997). Le savoir professionnel lié à l'enseignement est un savoir empirique souvent acquis par imitation, expérimentations et erreurs. Pour la formation continue, il en va de même. Elle est presque inexistante pour les enseignants du supérieur et ne fait l'objet d'aucun service équivalent à celui des IUFM.

Nous pouvons comprendre ces différences à partir d'un certain nombre de constats. Tout d'abord, la définition des missions des enseignants chercheurs

(enseignement, recherche, responsabilités administratives²) est très large, mais elle comporte, comme seule obligation, un service en enseignement de 192 heures annuel (quels que soient la filière, la démarche pédagogique, le nombre d'étudiants, etc.). Ensuite, l'évaluation de la carrière se fait, de manière quasi-exclusive, par une reconnaissance de l'activité de recherche. En définitive, et paradoxalement³, l'enseignement demeure une mission assez peu valorisée.

Ce constat est confirmé dans la mesure où, par exemple, il n'y a pas ou peu de Bonus Qualité Pédagogique (alors que chaque Université s'est dotée d'un Bonus Qualité Recherche)⁴; le plus souvent, les congés accordés sont *de recherche* ou *thématiques* (et pas, ou très rarement, *pédagogiques*); enfin, il n'y a pas de culture de formation continue à la pédagogie des personnels enseignants dans les universités. Peut-être que ce dernier point serait l'une des conséquences de la *non-existence d'une culture commune chez les enseignants-chercheurs* (Altet, 2004).

Cadre théorique

S'il semble que la formation pédagogique des enseignants chercheurs ne soit pas envisagée comme étant importante par les universités, nous savons, en paraphrasant le titre de l'ouvrage de Donnay et Romainville (1996), qu'*enseigner à l'Université est un métier qui s'apprend*.

C'est ce qu'évoquent également plusieurs rapports diffusés en France⁵, indiquant la nécessité de développer des actions de formation à l'attention des enseignants du supérieur, notamment pour leur activité d'enseignement. L'une des raisons invoquées par ces auteurs est que le métier change. Il se complexifie avec le développement des missions dévolues aux universitaires et l'apparition de nouveaux publics *qui ne décodent pas les attentes de l'institution universitaire* (Altet, 2004). Toujours selon ces auteurs, il y aurait matière à proposer des compléments de formation aux enseignants et à les accompagner, afin de leur permettre d'analyser et d'anticiper ces changements. Ce constat que nous faisons en France n'est pas un constat isolé. En référence à différents travaux, et en citant notamment Bachand (1994), De Ketele (1996) souligne que le *réveil pédagogique* est récent, et que c'est dans les années 1990 que les universités des États-Unis, et plus largement de l'Amérique du Nord, ont commencé à redonner la priorité à l'enseignement dans l'institution universitaire. Le contexte de l'enseignement supérieur est également jugé paradoxal, comme il peut l'être dans les universités françaises, à cause de cette délicate articulation entre carrière scientifique et enseignement, auprès d'un public d'étudiants dont la demande sociale (et pédagogique) prend de nouvelles formes (Marsh et Hattie, 2002).

Tardif et Bélisle (2006) rappellent que la pédagogie universitaire ne s'est bien développée que dans les universités de *service* et rarement dans des universités *libérales* ou de recherche. Ces dernières favorisent plutôt des enseignements caractérisés par une approche magistrale et frontale de la relation pédagogique, où les enseignants ont tendance à reproduire ce qu'ils ont observé quand ils étaient étu-

dians et minimisent l'obligation de s'interroger sur la nature et les caractéristiques des situations d'apprentissage. Une telle posture ne favorise pas la réflexion pédagogique et l'émergence du besoin de se former. C'est ce que confirme Moulin (2006), quand elle remarque que le mode de recrutement des enseignants chercheurs fait que ceux-ci peuvent s'estimer compétents une fois pour toutes, et considérer qu'ils n'ont pas besoin de se former à la pédagogie : *Pourquoi devrions-nous nous former alors que l'institution considère que notre niveau de formation se suffit à lui-même?* Par ailleurs, les tentatives et les études afin de connaître les attentes réelles des enseignants en termes de formation à l'enseignement restent modestes⁶. Nous pouvons dire que le savoir sur la formation des enseignants du supérieur demeure plutôt prospectif et assez peu empirique, et rajouter, avec De Ketele (1996), que la formation des enseignants du supérieur se formalise à partir d'une formation informelle, laissée à l'initiative de chaque institution et de chaque individu.

Du fait du statut particulier des enseignants chercheurs, la formation d'ordre pédagogique continue des enseignants du supérieur, quand elle existe, n'entre pas, dans le cadre législatif de la formation continue d'ordre professionnelle. C'est pourquoi nous parlerons de *formation complémentaire* pour décrire ce dispositif de formation, qui demeure encore marginal en France, bien qu'il réponde à des recommandations ainsi qu'à des demandes. Il est légitime alors de savoir si, dans un tel contexte, une proposition de formation continue à la pédagogie peut avoir du sens et peut être mise en place.

Dans cet article, nous posons donc la question de la faisabilité de la mise en place d'une formation complémentaire à la pédagogie dans l'enseignement supérieur. En particulier, nous posons la question de l'appropriation d'un savoir pédagogique :

- qui ne fait pas l'objet d'une formation initiale,
- qui complète et permet de développer un savoir empirique déjà constitué,
- qui se décline à partir de différents savoirs disciplinaires.

Contexte de l'offre de formation complémentaire : observations et questions

Contexte de l'évolution d'un métier et demande institutionnelle

Notre réflexion sur la formation des enseignants du supérieur est partie d'une analyse de ce qui existe en termes de formation, et de la mise en œuvre d'une structure universitaire qui bâtit et offre une formation pédagogique aux enseignants du supérieur. Cette structure a été créée à l'Université de Bretagne Occidentale afin de réagir à la diversité des fonctions attribuées aux enseignants chercheurs, qui s'est fortement élargie avec, notamment, l'autonomisation des universités et le développement de missions telles que la réflexion sur la professionnalisation des formations (contacts avec les milieux professionnels, recherches

de financement, suivi des stages), l'apprentissage, la Validation des Acquis de l'Expérience⁷, la formation continue et l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques pédagogiques. Le projet a consisté, dans un premier temps, à évaluer des modalités de formation qui pourraient permettre, à des enseignants du supérieur qui le désirent, de suivre des formations.

Contexte d'une offre de formation diversifiée et demandes individuelles

En France, il existe une formation pédagogique initiale pour certains futurs enseignants chercheurs⁸: il s'agit des Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES), qui proposent, depuis leur création en 1989, des formations à l'attention des allocataires-moniteurs⁹. Si le bilan des actions de formation, après analyse, peut être sujet à critiques (Moguérou, 2003), notamment en ce qui concerne l'adéquation des contenus de formation avec les questionnements des doctorants et l'efficacité du tutorat d'accompagnement, l'activité de formation des CIES est un point de départ intéressant. Tout d'abord, parce que les modalités de formation envisagées sont diverses (dix journées de formation en face-à-face pédagogique, tutorat d'enseignement); ensuite, parce que les stages courts de formation font l'objet d'une planification sur l'année universitaire.

Nous avons testé une formation complémentaire des enseignants du supérieur en proposant une offre composée uniquement de stages courts; puis, nous avons mesuré les limites d'une telle approche. Les premières évaluations menées auprès des enseignants nous ont donc conduits à développer d'autres modalités de formation et à en élargir les thèmes. En nous inspirant des Groupes Innovation Recherche proposés dans le cadre du plan de formation des personnels enseignants des écoles secondaires (lycée et collège) de notre région, nous avons créé des groupes de réflexion universitaire (que nous appelons *Groupes de Recherche-Action*) ainsi que différentes démarches d'accompagnement (individualisées, le plus souvent) et d'intervention. Également, nous avons pris appui sur l'expérience de certains services universitaires de pédagogie, comme ceux des Universités de Bordeaux 2 et d'Angers, afin de présenter différentes thématiques de formation, comme l'évaluation des apprentissages ou encore l'évaluation des enseignements et des formations. Différents formats ont ainsi été mis en place: 1) une activité de conseil, d'intervention et d'assistance; 2) construit également comme modalité de formation, un soutien financier pour la proposition d'innovations pédagogiques ou pour assister à des colloques de pédagogie universitaire; et enfin, 3) une publication de dossiers thématiques.

Une fois le cadre de l'offre de formation établi, les échanges que nous avons eus avec d'autres services de pédagogie universitaires francophones (Montréal, Lausanne, Louvain-La-Neuve) ont confirmé notre démarche sur trois aspects: il est indispensable de diversifier les types de formation, de fonctionner comme des prestataires de services (services qui sont proposés, avec une grande disponibilité, à l'attention des enseignants du supérieur), de proposer des formations

gratuites pour les enseignants (le coût est financé par des établissements ou par l'État).

Les attentes individuelles de formation : demandes ou besoin ?

Les modalités et les thèmes de formation que nous avons mis au point n'ont pas été théorisés de manière idéale (hypothético-déductive), mais ont fait l'objet d'expérimentations qui se sont déroulées sur trois années, avant de constituer une base pour répondre aux attentes individuelles. En créant cette offre de formation, nous nous inscrivons dans une démarche de mise en œuvre et d'évaluation rétroactive et dynamique d'un dispositif avec un principe initial, qui est la nécessité de proposer une offre de formation afin de mobiliser une demande de formation¹⁰. De nouvelles modalités de formation sont expérimentées chaque année (Beney et Pentecouteau, 2004), à partir d'une analyse des demandes de formation (nous parlerons, ici, de *demandes exprimées* même si nous considérons, comme Merle et Sensevy [2001], que l'expression *besoins exprimés* conviendrait mieux).

Nous constatons que trois types de demandes exprimées de formations complémentaires coexistent :

- les demandes individuelles des enseignants, qui ne s'appuient pas sur une attente professionnelle clairement identifiée ;
- les demandes professionnelles des enseignants, qui sont associées à l'activité pédagogique, de recherche ou d'administration ;
- et les demandes institutionnelles des UFR, des départements ou de l'équipe de direction de l'université¹¹ (ex. : se former à la formation par alternance, à la pédagogie des TIC, etc.).

Parmi les demandes institutionnelles, mentionnons également le projet de développement visé par la structure, qui met en œuvre la formation complémentaire des enseignants (ici, en l'occurrence, c'est une structure universitaire de pédagogie, qui oriente, accompagne et formalise le projet de formation). Une articulation faite de choix politiques et d'arbitrages contribue donc à orienter l'offre de formation complémentaire.

La mise en œuvre d'une formation complémentaire passe par un travail de terrain et par une démarche pragmatique d'expérimentation et d'analyse des actions développées.

Méthodologie

Pour effectuer notre analyse, nous avons choisi de travailler sur les demandes de formations d'enseignants chercheurs de l'Université de Bretagne Occidentale auxquels nous proposons des stages de formation. Nous focaliserons notre étude sur la troisième année de mise en place de ces stages. Cette durée de trois ans rend compte d'une certaine stabilisation de l'offre de formation par rapport à la

démarche d'ingénierie que nous avons mise en place. La première année a été consacrée à la création de l'offre de formation, à partir d'expérimentations et d'enquêtes sur les besoins exprimés. Ces évaluations nous ont permis d'ajuster le dispositif de formation, et de proposer une offre équilibrée dans les thèmes et les modalités de formation. Pour la deuxième année, nous avons aménagé l'offre en mettant en œuvre une évaluation croisée de chaque stage court (observation, entretiens informels avec les participants à l'issue de la formation, questionnaire d'évaluation, entretiens formels avec les formateurs). Ce qui nous a permis de proposer une offre stabilisée, la troisième année. Nous utilisons ici les résultats des inscriptions réalisées lors de cette troisième année, qui devient donc une année-type.

Instrumentation et déroulement

Nous avons choisi de présenter ici uniquement l'analyse des demandes de stages courts, car l'identification des participants est possible et plus aisée (l'inscription nominative nous permet d'avoir accès à un certain nombre de données) que pour les autres modalités de formation. Les enseignants se sont inscrits en remplissant un formulaire contenu dans le *Programme de formation complémentaire*. Les stages courts y sont présentés par thèmes. En 2004-2005, nous avons proposé 26 stages, qui ont accueilli 381 participants. En moyenne, dans notre recherche, nous constatons qu'une personne s'inscrit à 2,5 formations.

Données quantitatives

Les inscriptions ont été enregistrées dans une base de données. Nous avons réalisé deux analyses comparatives :

- Pour les enseignants du supérieur, nous avons sélectionné quatre variables et leurs modalités correspondantes : sexe, âge, UFR, statut des enseignants (enseignant de statut second degré¹² ou enseignant-chercheur). Nous comparons le nombre des enseignants qui se sont inscrits à l'ensemble des effectifs enseignants de l'Université (ou de l'UFR, le cas échéant, pour l'analyse de cette variable).
- Pour les inscriptions, nous classons les stages en quatre catégories : méthodes pédagogiques (noté F1), relations avec les étudiants (noté F2), maîtrise des outils informatiques pour l'enseignement (noté F3), enseignement à distance (noté F4). Nous comparons le nombre d'inscriptions en valeurs relatives dans chaque catégorie en les croisant avec les variables sexe, âge, UFR, statut des enseignants.

Données qualitatives

À l'issue de chaque stage, un questionnaire d'évaluation est diffusé auprès des stagiaires. Nous y avons réservé une partie *remarques* qui permet de recevoir un avis qualitatif des stagiaires sur les demandes exprimées, les attentes en thèmes et modalités de formation, etc.

Par ailleurs, un an après la participation aux stages, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon représentatif de stagiaires.

L'ensemble de ces données ne sont pas exploitées en tant que telles dans cet article, mais nous ont permis d'affiner certaines de nos analyses.

Tableau 1

Classement des stages de formation en fonction de quatre catégories

Catégorie de stages	Intitulé des stages
Méthodes Pédagogiques : F1	Pourquoi et comment évaluer ses enseignements ? Utiliser des outils pour évaluer ses enseignements, le questionnaire. Concevoir un questionnaire pour une diffusion en intranet. Initiation à la lecture automatique de questionnaire : lecture scanner. Que signifie être centré sur l'étudiant ? Comment améliorer la communication orale par l'autoscopie ? Comment initier une démarche de projet ? Construire un diplôme professionnalisant à l'Université.
Relations avec les étudiants : F2	La voix, le corps, outils pédagogiques. Savoir le dire, techniques théâtrales pour l'enseignement. Accompagnement pédagogique à la validation des acquis de l'expérience (VAE). Mémoire et apprentissage. De la communication à la gestion des conflits (communication orale). Gestion du stress. Quelques techniques d'animation de groupes pour la prise de décisions collectives.
Maîtrise des outils informatiques pour l'enseignement : F3	Comment télécharger et utiliser Open-Office ? Créer un Découvrir le logiciel End Note. Créer un diaporama avec PowerPoint. Comment faire de la visioconférence ? Usage pédagogique d'Excel. Éditions de textes scientifiques : LaTeX.
Enseignement à distance : F4	Création de sites, initiation création pages web. Comment créer un site web avec FrontPage sans connaissance spécialisée ? Création de site, initiation au logiciel Dream-Weaver. Acquisition et traitement des images numériques. Utilisation de Rear-Site. Mieux utiliser sa messagerie : Eudora.

L'expression individuelle des demandes de formation représente environ 15 % de l'effectif de l'Université de Bretagne Occidentale (soit environ 150 personnes)¹³. Il s'agit donc d'une enquête de dimensions modestes. Elle permet néanmoins d'identifier, à partir de quelques variables, la population qui participe à ces formations, et de répondre à un certain nombre de questions sur le statut des savoirs pédagogiques pour ces enseignants, en particulier : *Qu'est-ce qui fait que des enseignants du supérieur se forment à la pédagogie ? Quelles sont leurs attentes ? Quelle est l'influence de la culture disciplinaire dans ce rapport ? Quelle est la part de l'individuel ?*

Résultats et discussion des résultats

Variable « UFR » : une surreprésentation de l'UFR Sport dans les inscriptions aux stages courts

Nous savons que les taux d'encadrement peuvent être très différents d'une université à une autre (Jallade, 1991) et qu'au sein d'une même université, il peut y avoir de fortes disparités entre UFR et, dans une même UFR, entre départements.

Le fait qu'il y ait des taux d'encadrement très différents entre UFR dans une même Université pluridisciplinaire a des conséquences sur les conditions de travail des enseignants. Dans l'UFR A, Monsieur X assure 148 heures au lieu de 192 ; dans l'UFR B, Madame Z assure 288 heures devant des promotions de 400 étudiants et gère deux diplômes professionnels. Le temps consacré à l'enseignement (non seulement le face-à-face pédagogique, mais également le temps de correction des copies, etc.) et aux charges administratives ne laissent pas à ces deux enseignants les mêmes possibilités de faire de la recherche¹⁴. Il y a une différence de culture par rapport à la recherche entre les UFR qui enseignent les sciences de la vie et de la matière et celles qui sont plutôt littéraires ou qui enseignent les sciences de l'homme et de la société. Les façons de faire ne sont pas les mêmes, qu'il s'agisse des pratiques de recherche (travailler seul ou en équipe) ou des moyens disponibles (locaux, personnels), les pourcentages d'intégration dans un laboratoire sont différents, de même que les formes de reconnaissance sociale entre les disciplines (Fave-Bonnet, 1993).

Nous constatons que ce n'est pas parce qu'une UFR a un taux d'encadrement acceptable (ou supérieur à d'autres UFR) que les enseignants s'investissent plus dans une démarche de formation. Prenons le cas, par exemple, des enseignants de l'UFR Sport, qui sont ceux qui participent le plus aux stages courts (et d'une manière plus générale à toutes les actions de formation que nous proposons). Des enseignants, déjà très pris par leur activité de recherche et par leurs charges d'enseignement, trouvent le temps, plus souvent que la moyenne, de participer à des stages courts de formation.

Tableau 2

Répartition des demandes de formation en fonction de l'UFR de rattachement

UFR ¹⁷	Nbre de demandes	Nbre d'inscrits	Nbre total d'enseignants de l'UFR	% inscrits en fonction de l'UFR
Sciences et techniques	124	47	255	18
Lettres et sciences de l'homme	51	24	180	13
IUT	87	35	175	20
Médecine	27	13	160	8
Droit et sciences économiques	30	9	68	13
Sport	32	15	31	48
Autres	29	15	53	
Total	381	158	922	

Outre cette variable du taux d'encadrement, il y a également une question de culture professionnelle. Certains enseignants sont très présents sur leur lieu de travail, même si aucune règle administrative ne les y contraint. Le travail en équipes et l'utilisation de matériels de laboratoire incitent certainement à adopter ces façons de faire, que nous trouvons peu, ou en tout cas, moins souvent, dans les UFR de lettres, sciences de l'homme ou sciences sociales que nous avons observées (mais il y a, bien entendu, des variations internes dans une même UFR¹⁵).

Tableau 3

Répartition du nombre de demandes par catégorie en fonction de l'UFR de rattachement¹⁸

Variable UFR	Formation F1 Méthodes pédagogiques		Formation F2 Relations avec les étudiants		Formation F3 Outils info. pour l'ens.		Formation F4 Enseignement à distance		Total général	%
	Nbre de deman- des	% d'inscrits /l'UFR	Nbre de deman- des	% d'inscrits /l'UFR	Nbre de deman- des	% d'inscrits /l'UFR	Nbre de deman- des	% d'inscrits /l'UFR		
Sciences	28	23	26	21	37	30	33	27	124	100
Lettres	10	20	22	43	9	18	11	22	51	100
IUT	19	22	13	15	23	26	32	37	87	100
Médecine	5	19	3	11	9	33	10	37	27	100
Droit	10	33	10	33	3	10	7	23	30	100
Sport	12	38	10	31	7	22	3	9	32	100
Autre	14	48	5	6	3	10	7	24	29	100
Total	98		89		91		103		381	

La ventilation des demandes de formation à partir de l'UFR du demandeur montre que les enseignants de l'UFR Lettres et Sciences sociales (c'est cette UFR qui accueille le plus grand nombre d'étudiants), s'inscrivent, plus que la moyenne, à des formations de type F2 (relations avec les étudiants). Les demandes venant des enseignants de l'IUT16 et de l'UFR Médecine sont surreprésentées pour les formations de type F4 (enseignement à distance). Ce sont les enseignants des UFR de Sciences et techniques, de Médecine et les IUT qui formulent, en proportion, les demandes les plus nombreuses pour les formations à la pédagogie des TICE, Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (F3 et F4), qui sont des formations plus techniques que les formations F1 (méthodes pédagogiques) et F2 (relations avec les étudiants). Les demandes de l'UFR Sport sont surreprésentées pour les formations de type F1. Les demandes seraient alors, ici, associées à une attente immédiate que nous pouvons considérer comme liée aux conditions de travail (nombre important d'étudiants, utilisation courante d'outils informatiques dans des domaines très variés) et à la recherche de solutions concrètes et immédiates.

Variable « sexe » : les femmes plus nombreuses que les hommes

Les femmes représentent environ 30 % des effectifs de l'Université. Bien que le pourcentage de féminisation dénote toujours une disparité très nette entre les hommes et les femmes, et cela de manière plus forte pour le corps des professeurs des Universités, ce taux continue sa progression, à l'UBO comme ailleurs, puisque la moyenne des universités françaises indique des proportions relativement identiques.

Bien que la féminisation progresse, les hommes sont, malgré cela, plus nombreux et cette proportion devrait pouvoir être observée dans l'inscription aux stages courts. Or, les enseignantes du supérieur sont surreprésentées. Malgré les charges qu'elles assument, c'est-à-dire la gestion du domicile et du quotidien, de l'éducation des enfants, en plus de leur activité professionnelle, elles trouvent le temps, plus souvent que les hommes, d'assister à des stages courts.

Tableau 4
Répartition du nombre en fonction du sexe¹⁹

Variable sexe	Nbre de demandes	Nbre d'inscrits	Nbre d'enseignants UBO	% inscrits/UBO
Femmes	139	57	291	20
Hommes	242	101	631	16
Total	381	158	922	

Nous remarquons également que, plus souvent que les hommes, les femmes s'inscrivent aux formations F2 (relations avec les étudiants) et les hommes sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire aux formations de type F4 et F1.

Tableau 5
Répartition du nombre de demandes par catégorie de stage en fonction du sexe²⁰

Variable sexe	Formation F1 Méthodes pédagogiques		Formation F2 Relations avec les étudiants		Formation F3 Outils info. pour l'ens.		Formation F4 Enseignement à distance		Total Général	% inscrits
	Nbre de demandes	% / aux inscrits	Nbre de demandes	% / aux inscrits	Nbre de demandes	% / aux inscrits	Nbre de demandes	% / aux inscrits		
Homme	69	29	39	16	61	25	73	30	242	100
Femme	29	21	50	36	30	22	30	22	139	100
Total	98		89		91		103		381	

Les premières observations que nous avons réalisées montrent qu'il s'agit, du point de vue de ces femmes, d'un temps pour soi, en dehors des temps imposés par les activités professionnelles ou familiales. C'est un temps choisi, sur le lieu de

travail, qui n'est pas un temps de loisir, ni vraiment un temps de travail, ou en tout cas, il ne s'agit pas d'un temps de travail *ordinaire*. Ce n'est ni une relation avec les étudiants, ni une relation de travail avec d'autres enseignants. Cette hypothèse de l'individualisation, du *temps pour soi* a été confirmée par les résultats d'évaluation de formations telles que *De l'identification à la maîtrise des situations de stress*, *Savoir le dire: quelques techniques théâtrales pour l'enseignement*, *De la communication à la gestion des conflits*. Par ailleurs, ces formations ne sont pas directement associées à un besoin pédagogique en lien avec un savoir disciplinaire enseigné.

Variable « âge »

La moyenne d'âge des personnes qui assistent aux formations est sensiblement identique (voire légèrement supérieure) à la moyenne d'âge des enseignants de l'Université. L'idée de se former n'est donc pas *réservée* aux jeunes ou aux débutants. Au contraire, les enseignants de la tranche d'âge 25-34 ans sont minoritaires par rapport aux enseignants des autres tranches d'âge, et ce sont les enseignants qui ont entre 35 et 44 ans qui sont les plus nombreux.

Tableau 6

Répartition des demandes et des inscrits en fonction de l'âge²¹

Variable âge	Nbre de demandes	Nbre d'inscrits	Nbre d'enseignants UBO	% inscrits/UBO
Plus de 55 ans	69	32	228	14
45-54	101	41	219	19
35-44	103	72	250	29
25-34	54	24	225	11
Non rép.	54	21		17
Total	381	158	922	100

Les enseignants débutants sont souvent très sollicités par leurs activités d'enseignement et de recherche. Ils ont à préparer des cours nouveaux et disposent donc de peu de temps, *a priori*, pour une formation complémentaire. Afin de pallier ce manque de temps, certaines universités ont prévu de *décharger* en partie les nouveaux enseignants chercheurs de leur service d'enseignement.

Les enseignants, qui ont entre 35 et 44 ans, sont souvent des enseignants expérimentés, dotés d'une bonne connaissance de l'Université et de son fonctionnement. Ils s'engagent également dans des activités à responsabilités, ce qui peut être un élément important pour porter une réflexion nouvelle sur les pratiques pédagogiques.

Si nous examinons comment les enseignants se répartissent, en fonction de leur âge, dans les quatre catégories de formation, nous pouvons formuler l'hypothèse que la représentation du besoin de formation que se font les enseignants se construit dans le temps et évolue avec la pratique.

Tableau 7

Répartition des inscriptions dans chaque catégorie par rapport à l'âge²²

Variable tranches d'âge	Formation F1 Méthodes pédagogiques		Formation F2 Relations avec les étudiants		Formation F3 Outils info. pour l'ens.		Formation F4 Enseignement à distance		Total général	%
	Nbre de demandes	% / aux inscrits	Nbre de demandes	% / aux inscrits	Nbre de demandes	% / aux inscrits	Nbre de demandes	% / aux inscrits		
+ de 55 ans	14	20	8	12	21	30	26	38	69	100
45-54 ans	27	27	15	15	30	30	29	29	101	100
35-44 ans	30	29	26	25	24	23	23	22	103	100
25-34 ans	9	17	19	35	10	19	16	30	54	100
Non rép.	18		21		6		9		54	
Total	98		89		91		103		381	

Les enseignants qui ont entre 25 et 34 ans et qui s'inscrivent aux stages courts, recherchent les formations qui portent sur les relations avec les étudiants et l'enseignement à distance, et ils sont moins demandeurs (par rapport aux 35-54 ans) de formations aux méthodes pédagogiques. Les enseignants qui ont entre 35 et 54 ans sont plutôt demandeurs de formations sur les méthodes pédagogiques. Ce qui pourrait paraître surprenant, *a priori*, de la part d'enseignants expérimentés. C'est dans cette tranche d'âge que l'on retrouve le plus d'enseignants chargés de responsabilités pédagogiques. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cela correspond à un tournant dans leur carrière d'enseignants chercheurs, qui les conduit à s'interroger sur leurs pratiques et à réfléchir sur ce savoir pédagogique empirique qu'ils se sont constitué. Les plus de 55 ans s'intéressent plus particulièrement aux formations sur la maîtrise des outils informatiques pour l'enseignement et à celles sur l'enseignement à distance; par contre, ils sont beaucoup moins nombreux à demander des formations sur les relations avec les étudiants. Nous pouvons faire deux interprétations:

- Une demande de formation correspond à un temps que l'enseignant se donne (hypothèse de l'individualisation présentée au paragraphe précédent). S'inscrire à un stage court permet, dans les représentations que nous avons recueillies, de prendre du recul par rapport à l'activité d'enseignement et d'entrer éventuellement dans une démarche professionnelle réflexive. C'est également une opportunité pour s'informer et se former à l'utilisation de nouveaux outils pédagogiques.
- C'est, après plusieurs années de pratique, que les enseignants, faute d'une formation pédagogique initiale, sont plus enclins à développer une réflexion sur leur pratique pédagogique.

Variable « statut » : peu de variations dans les demandes entre enseignants chercheurs et enseignants de statut second degré

Les enseignants de statut second degré sont proportionnellement plus nombreux que les enseignants du supérieur à formuler des demandes de formation (20 % des enseignants de statut second degré suivent des formations contre 12 % pour les enseignants chercheurs). Cela serait-il dû au fait qu'ils sont déjà sensibilisés à l'idée de participer à des actions de formation ? En effet, pendant leur formation initiale à l'IUFM, les professeurs stagiaires doivent suivre des stages de formation (analyse de pratique, gestion des groupes, etc.). Ensuite, quand ils sont en poste dans le secondaire, le rectorat met en place des dispositifs de formation continue qui se déclinent sous la forme soit de stages, soit de groupes de recherche-action.

Nous pouvons faire l'hypothèse que pour les enseignants de statut second degré, l'expérience d'une formation continue organisée par les rectorats favorise l'investissement dans une formation complémentaire.

Tableau 8

Répartition des inscriptions dans chaque thème et par rapport au statut²³

Variable statut	Formation F1 Méthodes pédagogiques		Formation F2 Relations avec les étudiants		Formation F3 Outils info. pour l'ens.		Formation F4 Enseignement à distance		Total Général	% ins- crits / UBO
	Nbre de demandes	% / aux inscrits	Nbre de demandes	% / aux insc.	Nbre de demandes	% / aux insc.	Nbre de demandes	% / aux insc.		
Supérieur	62	25	56	23	60	24	68	28	246	100
Second degré	20	26	16	21	24	32	16	21	76	100
Autre	16		17		7		19		59	
Total	98		89		91		103		381	

Les demandes des enseignants chercheurs ou de statut second degré sont pratiquement identiques pour les formations aux méthodes pédagogiques et pour celles qui portent sur les relations avec les étudiants. Par contre, les demandes diffèrent pour les formations F3 et F4 : les enseignants du supérieur sont demandeurs d'outils liés à l'enseignement à distance (F4), tandis que les enseignants du secondaire recherchent davantage les formations sur la maîtrise des outils informatiques pour l'enseignement (F3).

Partant d'une recherche-action sur les demandes de formation des enseignants du supérieur par rapport à leur activité d'enseignement, nous avons pu analyser les pratiques effectives d'inscriptions des enseignants. Nous avons mis en évidence que ces demandes de formation s'appuient sur des attentes liées à la pratique professionnelle ou à des attentes personnelles, ces dernières n'étant pas nécessairement associées à une utilisation directement exploitable dans l'exercice de la profession.

Désormais, après une expérience de quatre années, et dans un contexte qui est celui que nous avons déjà évoqué, nous pensons qu'il serait nécessaire de proposer des formations autres que des formations à la pédagogie universitaire (formations à la recherche, formations en lien avec des activités administratives).

Nous notons que ces formations permettent de rassembler des enseignants chercheurs et, éventuellement, selon les thèmes de formation, des enseignants chercheurs et du personnel technique. La formation peut être le lieu de création de nouveaux réseaux internes, de nouvelles sociabilités. Par conséquent, outre ses vocations premières de former, la formation a une fonction sociale qui permet également, certes de manière un peu idéale, mais que nous avons également observée, de travailler la culture de l'Université et le sentiment d'appartenir à un collectif.

Conclusion

En proposant une formation complémentaire à l'attention des enseignants du supérieur, nous avons été confrontés à un certain nombre de difficultés.

Nous avons montré que le besoin de se former dans les domaines liés à l'exercice du métier d'enseignant existe. Ce besoin s'exprime différemment selon les âges, le sexe et la culture d'origine des enseignants. De plus, les motivations vont de l'expression d'un temps pour soi à l'acquisition de techniques liées aux nouvelles technologies, en passant par une réflexion pédagogique renouvelée ou approfondie.

Cette dernière motivation nous semble moins forte que les autres, alors que nous pensions, avant la mise en œuvre des formations, que les contraintes et les motivations induites par l'introduction des nouvelles technologies et la venue à l'Université d'un nouveau public amèneraient les enseignants à investir le savoir pédagogique. Cette hypothèse a ses limites, car les enseignants recherchent principalement des réponses à des problèmes concrets et immédiats (gestion de grands groupes, utilisation des outils informatiques dans l'enseignement, etc.). De leur point de vue, la formation doit permettre de concevoir le savoir pédagogique comme un savoir pratique susceptible de les aider à résoudre des problèmes.

Afin de vérifier ce premier constat, nous avons mené une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants qui avaient suivi des formations, pour analyser les connaissances transmises lors de ces stages et la manière dont ils les avaient réinvesties dans leur pratique pédagogique (Moulin, 2006). Les résultats montrent que les enseignants utilisent des façons de faire, des *ficelles*, mais qu'ils n'approfondissent pas, par la suite, dans leur pratique, leur réflexion par des lectures ou un travail personnel.

Il semble également que le savoir disciplinaire soit déconnecté d'un savoir pédagogique. L'introduction des savoirs pédagogiques par le biais des stages n'est donc pas suffisante pour amener les enseignants à développer une réflexion plus importante. C'est pourquoi nous avons multiplié les modalités de formation (stages, groupes de recherche action, séminaires, conférences), afin de proposer des espaces où l'on livre des *ficelles*, et des espaces où s'établit une dynamique par rapport à un travail pédagogique. Cette approche *multi-formations* est conforme au mode de fonctionnement des enseignants chercheurs.

Ensuite, le contexte d'une offre de formation complémentaire reste assez marginal, dans le sens où il n'existe pas ou peu d'institutionnalisation et aucune législation en matière de formation continue des enseignants du supérieur, et dans le sens où les Universités qui développent de telles actions sont des Universités s'inscrivant dans une démarche que nous pouvons qualifier de *militante*. La création d'un dispositif de formation reste donc fragile et s'inscrit souvent dans une démarche délicate, difficile et sujette à de nombreux aléas contextuels.

Nous pouvons ajouter également que le public de ces formations, les enseignants du supérieur, est un public particulier : c'est un public divers dans sa composition (Bertrand et Foucher, 2003). C'est un public que nous connaissons peu. C'est également un public hétérogène, si bien que les cultures professionnelles peuvent ne pas être les mêmes d'une UFR à une autre.

La dernière difficulté que nous évoquons ici est que les missions des enseignants du supérieur les plus valorisées sont celles qui relèvent de l'activité de recherche. On n'observe donc pas ou peu de reconnaissance d'un investissement dans la participation à des formations pédagogiques.

Il reste donc tout un travail d'information et de sensibilisation à faire pour permettre la constitution d'un savoir pédagogique : cela nécessite que les Universités investissent largement dans ce domaine et qu'une véritable formation initiale en pédagogie universitaire soit mise en place.

L'analyse des demandes de formations montre que les enseignants recherchent davantage des formations proches de leurs pratiques existantes que des formations qui les conduisent à s'interroger sur leur pratique. Dans leurs représentations, le savoir pédagogique reste un savoir empirique que les enseignants adaptent pour trouver des solutions à des situations nouvelles. Il s'agirait maintenant de comparer ces données, d'une part, avec la conception que les enseignants ont du changement (Michaud, 2003) et, d'autre part, avec leur conception de l'enseignement (notamment par rapport au rôle qu'ils attribuent aux enseignants et aux étudiants dans le processus d'apprentissage). Cela permettrait de déterminer si le savoir empirique fait obstacle à la construction d'un savoir pédagogique, ou bien s'il est possible de s'appuyer sur ce savoir pour reconstruire des savoirs pédagogiques stables et identifiables. Ce sera l'objet d'une prochaine étude.

Notes

1. CREAD : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique.
2. Le décret 84-431 du 6 juin 1984 ne pose que trois obligations : un service en présence des étudiants de 192 heures de travaux dirigés (ou 128 heures de cours magistraux, 288 heures de travaux pratiques), la soumission aux règles générales de la fonction publique, l'obligation de résidence et un ensemble de missions très générales (transmission des connaissances au titre de la formation initiale et continue ; direction, conseil et orientation des étudiants, organisation des enseignements au sein d'équipes pédagogiques et en lien avec les milieux professionnels ; développement de la recherche et valorisation ; participation aux jurys d'examen et de concours, etc.). Notons que ces obligations sont inégalement réparties entre les enseignants du supérieur.

3. Les enseignants-chercheurs sont *formés à la recherche, [...] recrutés sur des critères scientifiques* (et non pédagogiques), *[...] évalués sur leur activité de recherche, et [...] souvent plus gratifiés par une notoriété de chercheur que par une popularité d'enseignant* (Fave-Bonnet, 1994).
4. Les Bonus Qualité Recherche sont des primes que les universités accordent à des équipes de recherche pour soutenir leurs recherches. Nous pourrions prévoir, de la même façon, une prime pour le soutien aux équipes pédagogiques, en fonction de leur activité dans ce domaine.
5. Ces propositions sont faites par Dejean (2002), Petit (2002), Romainville (2002), ainsi que par la Conférence des Présidents d'Université (2002).
6. Cependant, il en existe quelques-unes : Plourde (1993), Piccinin (1992), voir De Ketele (1996) ; Moulin (2006).
7. La validation des acquis de l'expérience permet à des adultes en reprise d'études de voir transformer leurs acquis professionnels en unités d'enseignement universitaire. La validation est faite par un jury composé d'enseignants-chercheurs et de professionnels.
8. Le pourcentage des enseignants-chercheurs qui sont passés par les CIES avant d'être recrutés reste très faible.
9. Les allocataires-moniteurs sont des doctorants financés par l'État et qui doivent, en contrepartie, assurer des heures d'enseignement et suivre des formations.
10. Nous faisons référence ici à certains travaux sur l'école (Briand et Chapoulie, 1992).
11. Les UFR sont des Unités de Formation et de Recherche. Elles correspondent à des regroupements disciplinaires (sciences, droit, lettres et sciences humaines, etc.). Dans chaque UFR il existe des départements qui regroupent les disciplines (pour l'UFR sciences, par exemple : département de mathématiques, département de physique, etc.).
12. À l'Université, nous trouvons des enseignants de statut second degré : ce sont des enseignants qui sont détachés à l'Université pour y effectuer l'intégralité de leur service et qui ne sont pas tenus de faire de la recherche
13. Ce taux de 15 % est loin d'être négligeable. Nous notons que des Universités francophones, qui ont une réflexion et une pratique plus anciennes que les Universités françaises en matière de pédagogie universitaire, obtiennent parfois des taux de participation inférieurs.
14. Nous pourrions ajouter qu'il existe une division sexuée des tâches effectuées en dehors de l'activité professionnelle et qu'il est par conséquent plus difficile, pour une femme, d'avoir une pratique de recherche, que pour un homme.
15. Un laboratoire de psychologie expérimentale ne travaille sans doute pas de la même manière qu'un laboratoire de littératures en langues anciennes.
16. Les IUT sont des instituts universitaires de technologie qui proposent des formations technologiques courtes (deux années après le baccalauréat).
17. Lecture : 18 % des enseignants de l'UFR Sciences et techniques ont fait au moins une demande de stage court.
18. Lecture : 43 % des demandes des enseignants de l'UFR lettres ont été faites pour les formations F2.
19. Lecture : 20 % des enseignants de l'UBO qui se sont inscrits à au moins un stage court sont des femmes.
20. Lecture : 36 % des demandes de formation des femmes sont des formations F2.
21. Lecture : 11 % des demandeurs ont un âge compris entre 25 et 34 ans.
22. Lecture : 29 % des enseignants ayant entre 35 et 44 ans choisissent des formations de type F2 (méthodes pédagogiques).
23. Lecture : 28 % des enseignants du supérieur qui suivent des stages demandent des formations F4.

SUMMARY • In this article, we focus on questions raised by the implementation of non-obligatory in-service teacher training in universities in France. In a first part, the authors examine the impact of the teaching activity on the career of a university teacher. In a second part, they question whether teachers can acquire pedagogical knowledge constructed from empirical experience without initial theoretical training. From an analysis of the number of requests for pedagogical training by teachers, the authors summarize the conditions needed for implementing pedagogical in-service training for university teachers.

KEY WORDS • University pedagogy, training of trainers, sociology of in-service training, education engineering.

RESUMEN • Este artículo trata de la organización de una formación pedagógica continua, no obligatoria para los docentes, en las universidades francesas. En la primera parte, presentamos los temas que se plantean al momento de considerar la actividad docente en la carrera de un universitario francés. En la segunda parte, planteamos la pregunta de la apropiación de un saber pedagógico construido de manera empírica, sin formación teórica inicial. A partir de un análisis contabilizado de las solicitudes de formación pedagógicas de los docentes, presentamos las condiciones de realización de una formación pedagógica continua para los docentes de la enseñanza superior.

PALABRAS CLAVES • pedagogía universitaria, formación de formadores, sociología de la formación continua, ingeniería de formación.

Références

- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. Dans E. Annot et M.-F. Fave-Bonnet (Dir.) : *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris, France : L'Harmattan.
- Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche (1997). *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*. Paris, France : Le Seuil.
- Bachand, J. (1994). *La situation dans les universités nord-américaines*. Actes du colloque international en enseignement supérieur tenu à Hull : stratégies d'apprentissage appropriées. Hull, Québec : Presses de l'Université du Québec à Hull.
- Beney, M. et Pentecouteau, H. (2004). *La Formation des enseignants du supérieur : une réponse à un changement des pratiques ?* Actes du 5^e congrès de l'AECSÉ. Paris, France : Association des Chercheurs et Enseignants en Sciences de l'Éducation.
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374.
- Briand, J. P. et Chapoulie, J. M. (1992). *Les Collèges du peuple*, Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Conférence des Présidents d'Université (2002). *Formation initiale et continue des enseignants et enseignant-chercheurs des universités*. [En ligne]. Disponible le 3 avril 2008 : <http://cpu.fr/ActU/Actu.asp?Id=477&Inst=CPU>
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Rapport au Haut Comité de l'évaluation des écoles et des établissements. Paris, France : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

- De Ketele, J. M. (1996). La Formation des professeurs d'Université. Dans J. Donnay et M. Romainville (Dir.): *Enseigner à l'université: un métier qui s'apprend?* Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?* Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Donnay, Jean. (1997). Quelques clefs de lecture des attitudes relatives à la réflexivité et au changement de pratiques en pédagogie universitaire. *Res Academia*, 15(1-2), 117-148.
- Esperet, E. (2001). *Nouvelles définitions des tâches des enseignants et enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris, France: ministère de l'Éducation nationale.
- Fave-Bonnet, M. F. (1994). Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur? *Recherche et Formation*, 15, 11-34.
- Fave-Bonnet, M. F. (1993). *Les enseignants chercheurs physiciens*. Paris, France: Institut national de recherche pédagogique.
- Jallade, J. P. (1991). *L'enseignement supérieur en Europe: vers une évaluation comparée des premiers cycles*. Paris, France: La documentation française.
- Marsh, H. W., and Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: complementary, antagonistic or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-645.
- Merle, P. et Sensevy, G. (2001). Une modalité de régulation des pratiques professionnelles: la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants. *Éducation et sociétés*, 8, 27-48.
- Michaud, C. (2003). Conceptions du changement en formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 477-497.
- Moguéro, P. (2003). *Le monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur: un dispositif ambivalent, entre efficacité interne et efficacité externe*. Journée d'étude du RESUP, Université Paris X, Nanterre, France.
- Moulin, C. (2006). *Les pratiques de formations vues par les enseignants-stagiaires*. Rapport URAFF. Brest, France: Université de Bretagne Occidentale.
- Petit, F. (2002). *Améliorations pédagogiques à l'université*. Paris, France: ministère de l'Éducation nationale.
- Piccinin, S. J. (1992). *La valorisation de l'enseignement dans quelques universités canadiennes: résultats d'une étude à l'Université d'Ottawa*. Actes du congrès de l'AIPU. Laval, Québec: Association Internationale de Pédagogie Universitaire.
- Plourde, M. (1993). *La double fonction «enseignant-chercheur» du professeur d'université*. Actes du congrès de l'AIPU. Yaoundé, Cameroun: Association Internationale de Pédagogie Universitaire.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapport au Haut Comité de l'évaluation des écoles et des établissements. Paris, France: La Documentation française.
- Tardif, J. et Bélisle, M. (2006). La pédagogie universitaire: d'une absence complète à des influences plurielles. *Res Academica*, 24(1), 13-27.

Texte reçu le: 25 octobre 2006

Version finale reçue le: 20 juillet 2007

Accepté le: 2 août 2007