**Une formation complémentaire
pour les enseignants de l'université est-elle possible ?
Quelques éléments de bilan d'une expérience menée
à l'Université de Bretagne Occidentale¹**

Michel Beney

michel.beney@univ-brest.fr

Hugues Pentecouteau

Hugues.pentecouteau@univ-brest.fr

6009

Université de Bretagne Occidentale

Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs (URAFF)

20, avenue Le Gorgeu

29238 Brest cedex

Présentation : Le questionnement que nous présentons ici a pour origine un projet de formation lancé en 2001, dans le cadre d'une demande institutionnelle de l'Université de Bretagne Occidentale (université pluridisciplinaire de taille moyenne : 17000 étudiants, 950 enseignants). A partir de différents textes, rapports et observations (et notamment les positions de la Conférence des Présidents d'Universités), qui ont évoqué l'intérêt de développer une formation pédagogique à l'attention des enseignants du supérieur, nous avons créé un programme de formation complémentaire pour les enseignants de notre université. La stabilisation de notre offre de formation s'est faite sur trois années. Nous proposons de présenter ici les différentes étapes de notre démarche ainsi qu'une lecture rapide des données que nous avons retenues pour évaluer notre dispositif de formation.

I. Constats : un enseignement à part entière ?

En prenant en considération uniquement l'activité d'enseignement des enseignants-chercheurs de l'université, nous pouvons dire que « enseigner dans le supérieur », ce n'est pas comme « enseigner dans le secondaire ».

Nous pouvons noter les différences suivantes :

- Un enseignant-chercheur peut accéder à ce métier sans avoir été formé à la pédagogie universitaire. Il n'y a pas de formation pédagogique initiale (ou très peu).
- Il n'y a pas non plus de formation continue institutionnalisée, qu'il s'agisse de pédagogie universitaire transversale, ou de formation en didactique comme cela existe dans les IUFM.
- Il n'y a pas d'évaluation de la pratique pédagogique dans le supérieur, tandis que cela existe dans le primaire et le secondaire, l'évaluation étant faite sous la forme de notes et d'appréciations (situation qui est parfois vécue par l'enseignant comme une « évaluation sanction »). Dans les universités, il n'y a pas (ou peu) de suivi institutionnel de la carrière professionnelle des enseignants-chercheurs et de l'évaluation de la pratique pédagogique.

Être enseignant dans le supérieur, ce n'est pas uniquement « enseigner », c'est aussi faire de la recherche et la promouvoir sous différentes formes (actions de recherches fondamentales, publications, et valorisation). Les enseignants-chercheurs ont un niveau de qualification qui

¹ Ce titre est un clin d'œil à l'ouvrage de Marie-Michèle Caeterma, Lise Demailly, Séverine Suffys, Nicole Bliez-Sullerot.- La formation continue des enseignants est-elle utile ? – Paris : PUR, 1999.

est considéré par l'institution universitaire comme une garantie des multiples compétences qu'ils doivent mettre en œuvre dans leur activité professionnelle.

Un enseignant-chercheur n'a pas les mêmes obligations qu'un enseignant du primaire et/ou du secondaire. Dans les premier et second degré, il existe une structure institutionnelle nationale qui « cadre », le contenu de l'enseignement et les objectifs pédagogiques pour chaque formation, par un curriculum. Les contenus de formation s'inscrivent dans un système d'enseignement structuré par des principes d'organisation sous-jacents. Il y a, par exemple, une programmation didactique (Duru-Bellat, Henriot van Zanten, 1992) fondée à partir des instructions pédagogiques officielles. Dans le supérieur, le « cadrage » est plus ou moins précis et varie d'une discipline à une autre, et d'une université à une autre (en physique, seules les grandes lignes du contenu à enseigner sont précisées ; dans les IUT, les contenus sont définis par des programmes nationaux).

Nous voyons qu'enseigner dans le supérieur, c'est exercer une profession particulière, pour laquelle il n'existe pas de formation prenant en compte toutes les dimensions du métier. Nous pouvons noter également que peu de travaux de recherche s'intéressent aux enseignants chercheurs, le plus célèbre étant l'*Homo Academicus* de Pierre Bourdieu.

Un enseignant-chercheur a trois métiers (Enseigner dans le supérieur : un métier ou des métiers ? Beney, Pentecouteau (Eds)), qui ne sont pas équivalents ou pour lesquels la répartition du temps de travail n'est pas fixée et, par conséquent, reste très floue². La première activité (dans l'intitulé de la profession) est celle d'enseignant (qui est obligatoire et contrôlée par l'administration). La deuxième activité est celle de chercheur : elle est valorisée, notamment pour la promotion (qu'il s'agisse d'un changement de classe ou de statut). Elle est également la seule activité jugée et validée par les pairs, l'évaluation étant, dans ce cas, acceptée par le chercheur en question. La troisième activité (non expressément citée dans l'intitulé de la profession) est celle d'administrateur (présentée dans le dossier de candidature des enseignants chercheurs, elle arrive en « troisième position » et semble être un complément aux deux autres, plus qu'une activité à part entière et comptant pour un tiers de l'activité menée dans le cadre de cette profession).

Par rapport à ces différents constats, voici les hypothèses que nous posons.

Première hypothèse : un enseignant chercheur sait fabriquer du savoir, il a acquis des connaissances à partir d'un objet de recherche particulier, en apprenant à utiliser des références, à les traiter et à problématiser. Cependant, apprendre à fabriquer – par la théorie et/ou la pratique - du savoir, ce n'est pas apprendre à « transférer des savoirs ». Savoir « chercher » ne prédispose pas d'un « savoir enseigner ». **Enseigner est l'un des métiers de l'enseignant chercheur et c'est un métier qui s'apprend.**

Deuxième hypothèse : l'enseignement supérieur valorise certains métiers de l'enseignant-chercheur, par rapport à d'autres. Il y a donc des métiers qui sont plus ou moins « laissés de côté » et qui peuvent ne pas apparaître comme une priorité. **Cependant, il existe un besoin de pédagogie universitaire non exprimé (ou du moins non évalué).**

Faire ces hypothèses, c'est poser des interrogations par rapport au métier de l'enseignant chercheur. C'est un sujet délicat à traiter, qui peut être polémique, et qui est l'objet d'interrogations ou de propositions développées, notamment dans les rapports « Romainville », « Petit », « Belloc », « Dejean », « Espéret ».

Notre démarche s'inscrit dans une problématique de la formation complémentaire à une formation disciplinaire initiale (comme il y eut, avant les IUFM, une formation

² Et conduit à de nouvelles propositions, comme celles du rapport très contesté, de H.Belloc.

complémentaire dispensée par les centres pédagogiques régionaux). Une formation complémentaire est définie par nous comme « toute action institutionnalisée de formation permettant de renforcer, de compléter des compétences pédagogiques ou d'en acquérir de nouvelles ». Cette formation complémentaire ne se substitue pas à d'autres formes de formation, que nous pourrions décrire comme étant « implicites », c'est-à-dire non reconnue par l'institution (ce sont par exemple les relations, le compagnonnage, les retours ou « feedback », etc.).

II. Méthodologie : entretiens exploratoires, questionnaires et sociographie

Pour analyser le dispositif que nous avons mis en œuvre à partir de 2001, nous avons développé une méthodologie qui est construite autour de trois types de données, réparties en trois étapes :

- Première étape. Nous avons réalisé des entretiens exploratoires auprès d'institutionnels (responsables de projet pour la formation des enseignants-chercheurs dans d'autres universités, institutionnels internes (responsables de composantes)) et auprès d'enseignants-chercheurs de l'UBO favorables à la création d'une formation adaptée à leur besoin,
- Deuxième étape. Nous avons mis en place une première formation pour les nouveaux enseignants nommés dans notre université à partir d'entretiens de ces enseignants et d'un questionnaire sur leurs besoins (2001). Nous avons généralisé cette offre de formation à tous les enseignants-chercheurs de l'UBO (2002). Nous proposons ici une première lecture de cette offre de formation (nombre d'inscrits, répartition par formation, formations les plus demandées...),
- Troisième étape. Pour le programme de formation que nous avons lancé en 2003, nous proposons ici de comparer des besoins et de l'offre afin de tester l'érosion des demandes entre l'« accord de principe » donné par l'enseignant-chercheur et sa participation effective. L'analyse des besoins permet également de tester des ratios (probabilité de la participation à une formation). La dernière phase de cette étape consiste en une lecture des réponses des enseignants, faites après la « formalisation » de l'offre de formation (l'offre étant « un consensus » entre la demande initiale « suscitée », la disponibilité des formateurs, les choix politiques que nous faisons, etc.)

III. Résultats obtenus : la confirmation d'un besoin de formation pédagogique

Première étape : Les entretiens exploratoires nous ont permis de faire un premier état des lieux des différents types de représentation des enseignants : « nous n'avons reçu aucune formation pour apprendre à enseigner » ; « il nous est demandé d'utiliser les nouvelles technologies, de participer à des jurys de VAE, etc. mais comment fait-on ? » ; « il n'est pas prévu pour nous de formation continue » et de commencer à présenter l'intérêt que pourrait susciter le développement d'une formation complémentaire.

Les réformes (comme par exemple les accords de Bologne) et les nouveaux dispositifs d'enseignement (licences professionnelles, apprentissage, etc.) conduisent les enseignants à élargir leurs fonctions initiales, sans qu'il soit prévu de les informer de manière spécifique et les former à cette polyvalence. Ce manque permet sans doute de comprendre certaines raisons pour lesquelles il existe des réticences, par exemple, à l'égard de l'usage des NTE et de l'enseignement à distance (Pentecouteau, Le Luron, 2001). Cette phase de recueil de données nous a permis de disposer d'éléments de réponses par rapport à la deuxième hypothèse.

Deuxième étape : Le test de formation, réalisé auprès d'un public restreint, celui des nouveaux arrivants à l'université (cinq formations ; 60 enseignants concernés), nous a permis de faire une première validation de la première hypothèse, qui a été confirmée par la généralisation de notre offre de formation à tous les enseignants de l'université.

Nous avons regroupé notre offre de formation en cinq catégories, que nous avons numérotées de 1 à 5 :

- Evaluation des enseignements : « 1 »
- Méthodes pédagogiques et prestation de l'enseignant : « 2 »
- Relations avec les étudiants et gestion de groupes : « 3 »
- Maîtrise des outils informatiques pour l'enseignement : « 4 »
- Enseignement à distance : « 5 »

Nous donnons le nombre de formations que nous avons proposées par catégories et nous en faisons une présentation à partir du nombre d'inscrits, de la répartition par formation, et du nombre de formations les plus demandées.

	nb formations	inscriptions	réaj.	nb places	part.	tx part.	tx /inscrit.
1	3	60	3	30	20	66,67	33,33
2	1	55	2	30	18	60,00	32,73
3	2	106	2	40	25	62,50	23,58
4	8	169	11	100	88	88,00	52,07
5	4	98	5	40	29	72,50	29,59
	18	488	23	240	180	75,00	36,89

A partir de ce tableau nous voyons que la part de formation ayant trait aux nouvelles technologies et à l'enseignement à distance est importante et que le taux de participation pour ces formations est plus important que pour les formations « 1 », « 2 » et « 3 ». De manière globale, nous constatons qu'il y a une érosion très forte entre une première inscription et la participation effective à une formation.

Questionnaire adressé à 950 enseignants .

Troisième étape :

A partir de notre première expérience, nous avons procédé à des réajustements tant au niveau de notre exploration des besoins qu'au niveau de l'offre effective, en stabilisant notamment le nombre de formations NTE-EAD et en augmentant le nombre de formations de pédagogie générale.

	Besoins - juillet 2003	nb formations	Inscrip.- oct2003	nb formations	nb places	Tx part. hyp
1	28	3	22	4	32	66,87
2	93	4	79	5	60	60
3	147	5	61	5	50	62,5
4	233	10	85	6	56	88
5	123	5	88	6	60	72,5
	624	27	335	26	258	75

A partir de ce tableau, nous constatons une forte érosion entre les besoins exprimés et le nombre d'inscription pour les formations « 3 » et « 4 ».

Par ailleurs nous avons choisi de maintenir le nombre de formations de type « 1 » et d'augmenter le nombre de formation de types « 2 » et « 3 ».

Quelques données supplémentaires

La moyenne d'âge des enseignants qui assistent aux stages courts est supérieure à celle de la moyenne des enseignants de l'ensemble de l'université.

Entre 2002-2003 et 2003-2004 : nous remarquons que 50% des participants ont déjà suivi une formation l'année précédente. 50% sont des nouveaux participants.

Le nombre d'inscriptions après diffusion du programme de formation est inférieur de 10 % par rapport à l'année précédente. Par contre le taux de participation est identique (selon les résultats estimés en mars 2004).

La mise en place d'un programme de formation complémentaire nécessite d'établir un équilibre entre, d'une part, l'offre de renouvellement des formations (pour les enseignants ayant déjà suivi de formations et aussi pour en « attirer » de nouveaux) et, d'autre part, la stabilisation d'une partie de l'offre (afin de permettre aux enseignants qui n'ont pas pu assister à des formations une année donnée, de pouvoir s'y inscrire l'année suivante).

Cet équilibre n'est pas facile à trouver et nécessite de disposer d'un vivier important de formateurs et d'enseignants à former.

IV. Conclusion : une demande pédagogique, dans un contexte social et institutionnel

L'évaluation d'un dispositif de formation ne peut être que complexe, si l'objectif de celle-ci va au-delà d'une simple démarche comptable (nombre d'inscrits, taux de participation, etc.). En s'interrogeant sur l'évaluation de notre programme, nous nous sommes inspirés du modèle d'évaluation de Stufflebeam (Nadeau, 1988), qui présente quatre modalités d'évaluation.

Une évaluation complète du dispositif doit tenir compte tout d'abord du contexte : contexte social, culturel, politique (avec le rôle de l'institution et la culture qu'elle véhicule) qui permettent, plus ou moins, le développement d'un projet comme celui-ci. L'évaluation doit ensuite porter sur l'intrant, l'objectif étant la détermination des capacités du dispositif (ses ressources, ses stratégies d'atteinte, ses objectifs, les modèles d'implantation) ; les contraintes rencontrées jouent un rôle dans la mise en œuvre du dispositif, qui sera peut-être différent du dispositif « idéal ». Il y a ensuite l'évaluation du processus. En faisant le point sur les faiblesses et les forces du processus de formation (avec une prise en considération de l'implantation, qui fait partie de la culture de l'établissement, reconnu par les « *stakeholders* »). Puis enfin, il y a l'évaluation du produit, avec l'analyse et le bilan des liens entre résultats, des objectifs, des ressources, du processus et des effets du programme. C'est la remise en question, régulière, qui vise un réajustement ainsi qu'une réorientation du programme.

Si nous avons vu, très brièvement que « enseigner est l'un des métiers de l'enseignant chercheur », que « c'est un métier qui s'apprend » et qu'il « existe un besoin de pédagogie universitaire non exprimé ou du moins non évalué ». Outre l'intérêt pédagogique que cela représente pour les enseignants-chercheurs (cela pourrait être également un bel enjeu pour les universités), et qui est confirmé par les résultats que nous avons présentés, cet aspect ne peut se développer que s'il rencontre une attention et un intérêt sur le plan social et sur le plan institutionnel.

Il nous reste à étudier les facteurs personnels qui font que les enseignants expriment et réalisent un besoin de formation. Nous pouvons nous interroger sur différents variables telles que l'âge, le statut et la composante de rattachement. Nous proposons d'analyser ces données dans une prochaine étude.

Beney M. et Pentecouteau H. (Eds). – *Enseigner dans le supérieur : un métier ou des métiers ? Synthèse de la journée d'étude du 11 juin 2003*. Brest : URAFF, 2004.

Bourdieu P.- *Homo academicus*.- Paris : minuit, 1984.

Cauterman MM., Demailly L., Suffys S., Bliez-Sullerot N. – *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* – Paris, PUF, 1999.

Coulon A. Ennafaa R. et Paivandi S.- *Les allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*.- Paris : DPD, 2003

Duru-Bellat M. et Henrio-van Zanten A.- *Sociologie de l'école*.- Paris : Armand Colin, 1992.

Nadeau MA. *L'évaluation des programmes*.- Québec : Presses de l'Université Laval, 1988

Pentecouteau H. et Le Luron JL.- *Utilisation des nouvelles technologies de l'enseignement et leur application dans l'enseignement à distance. Principaux résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants de l'UBO*. Dossier 1.- Brest : UBO/URAFF, 2001.

Perrenoud P.- « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience », dans L. Paquet, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Eds).- *Former des enseignants professionnels*.- Bruxelles, De Boeck, 1996.