

THÈSE

Thèse en co-tutelle

Spécialité SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Thèse de Doctorat présentée à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg (Suisse) et à l'Université de Rouen Normandie (France)

Une comparaison franco-suisse de l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur : dynamiques identitaires et environnements de travail et de formation

Présentée et soutenue par
Pierre CAJOT
(France)

Approuvée par la Faculté des lettres et des sciences humaines sur proposition des professeurs Bernadette Charlier (premier rapporteur), Emmanuelle Annot (deuxième rapporteur), Pierre François Coen (troisième rapporteur) à Fribourg,
le 28 novembre 2023
Le Doyen Prof. Dominik Schöbi

Remerciements

Arrivé à la fin de ce parcours doctoral, je souhaiterais remercier plusieurs personnes qui ont contribué par leur aide, leurs encouragements et leur soutien, à l'aboutissement de ce travail.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mes directrices de thèse, Emmanuelle Annoot et Bernadette Charlier. Leur disponibilité, leur engagement, leur confiance et leurs encouragements ont été des atouts précieux tout au long de ce processus de recherche et d'écriture. Je leur suis très reconnaissant de leur accompagnement rigoureux et toujours bienveillant, de leurs conseils, de leurs relectures et de nos échanges constructifs.

Je remercie également les membres du jury à savoir les Professeurs Mariane Frenay et Marc Romainville, rapporteurs de la thèse ainsi que les Professeurs Pierre-François Coen, Tania Ogay, Thierry Piot et Richard Wittorski de me faire l'honneur d'être dans le jury. Je vous remercie pour vos suggestions et votre expertise que vous pourrez apporter sur ce travail.

J'adresse de sincères remerciements aux sept participants à cette recherche. Leur concours a contribué à la réalisation de cette thèse et également au maintien de la motivation durant la phase de récolte et d'analyse des données.

Mon parcours de doctorant ne serait rien sans les rencontres, les échanges et les collaborations qui ont contribué à ma formation et à ce travail. Je remercie donc les membres du Centre de Didactique Universitaire pour leur accueil et tout particulièrement, Marie Lambert, membre de mon comité de suivi, qui a été d'une grande aide. Je pense également aux membres du laboratoire CIRNEF et plus spécifiquement les enseignants-chercheurs et les doctorant.es du thème 2. Je remercie en particulier Jean Luc Rinaudo et Carole Daverne Bailly et les doctorant.es du séminaire. Je tiens également à remercier tout particulièrement Claudie.

Durant ces quatre années, j'ai partagé le quotidien de doctorant avec quelques personnes que je tiens à remercier. Elles m'ont apporté du soutien et de la motivation. Je remercie l'équipe de doctorant.es du laboratoire, Céline, Fulbert, Charles, Audrey, Karen mais aussi, Gaby et Gilles dont l'accueil et les conseils se sont avérés uniques. Je pense à Chloé et à Emilie avec qui j'ai cheminé jusqu'à la dernière ligne droite.

Enfin, j'adresse un immense remerciement à ma famille et en particulier, à ma tante, Annie, et à ma mère, Catherine, pour avoir sacrifié quelques soirées à relire mon travail.

Surtout, merci à Laura pour sa présence, sa compréhension et son aide au quotidien durant ces derniers mois.

Abstract

In France, a 2018 decree established a national framework for pedagogical training for newly recruited professors in higher education, while in Switzerland, pedagogical training programs for young teachers-researchers have existed for two decades following local initiatives. For several years, university pedagogy has become a major concern amid transformations in a context of increasing failure rates, enrollment, and heterogeneous student populations (Michaut and Romainville, 2006). By combining various specific contributions from adult education and university pedagogy, we are interested in the professional development of novice teacher-researchers integrated into the professionalization programs (Wittorski, 2007). This research, conducted with seven novice teacher-researchers from different universities, one in France and the other in Switzerland, examines the process of professional development at the beginning of their careers. The thesis, through a comparative and longitudinal analysis based on interviews at two time points with young teacher-researchers, aims to describe and understand the resources they mobilize as well as the strategies novice teacher-researchers deploy during their interactions with their work and training environments. Specifically, the changes experienced by novices in terms of practices, professional beliefs, and postures, as well as their perceptions of their work and training environments and their individual characteristics, help identify the reference points and conditions necessary for their professional development. Using a systemic analysis framework, the thesis highlights several configurations that combine the characteristics of training programs and institutional framework with the profiles of teacher-researchers and their unique perceptions of the training offerings. The results of this work identify distinct perceptions based on the types of programs offered to the participants. Likewise, certain individual characteristics, including prior experience, and certain variables in the work environment, particularly the influence of peers, emerge as predominant factors in our configurations.

Keywords: professional development, novice teacher-researchers, training systems, longitudinal qualitative approach

Résumé

En France, un décret de 2018 a instauré un cadre national de la formation pédagogique pour les maîtres de conférences nouvellement recrutés tandis qu'en Suisse, les programmes de formation pédagogique à destination des jeunes enseignants-chercheurs existent depuis deux décennies suite à des initiatives locales, à l'échelle des universités. Depuis plusieurs années, la pédagogie à l'université devient un enjeu majeur des transformations au sein de l'enseignement supérieur dans un contexte d'accroissement de l'échec, des effectifs et de l'hétérogénéité des publics (Michaut et Romainville, 2006). Face à ces évolutions, le métier d'enseignant-chercheur se recompose (Annoot, 2011). En articulant divers apports scientifiques de l'apprentissage des adultes en formation et de la pédagogie universitaire, nous nous intéressons au développement professionnel d'enseignants-chercheurs novices insérés dans ces dispositifs professionnalisants (Wittorski, 2007). La recherche, menée auprès de sept enseignants-chercheurs novices appartenant à des universités distinctes, l'une française et l'autre en suisse, examine ce processus de développement professionnel à l'œuvre à l'entrée dans le métier. Le travail de thèse, à travers une analyse qualitative et longitudinale réalisée sur la base d'entretiens à deux temporalités auprès de jeunes enseignants-chercheurs insérés dans des dispositifs de formation à l'enseignement, envisage de décrire et comprendre les ressources que ceux-ci mobilisent ainsi que les stratégies que les enseignants-chercheurs novices déploient au cours de leurs interactions avec leurs environnements de travail et de formation. Plus particulièrement, les transformations vécues par les novices en termes de changements de pratiques d'enseignement, de conceptions et de postures professionnelles mais aussi la perception de leurs environnements de travail et de formation ainsi que leurs caractéristiques individuelles permettent d'identifier les repères et les conditions nécessaires à leur développement professionnel. Sur la base d'un cadre d'analyse systémique, la thèse met en lumière plusieurs configurations articulant les caractéristiques des dispositifs de formation et des cadres institutionnels avec les profils des enseignants-chercheurs et leurs perceptions singulières de ces offres de formation. Les résultats de ce travail identifient des perceptions variées selon les types dispositifs proposés aux participants. De même, certaines caractéristiques individuelles dont l'expérience antérieure, et certaines variables de l'environnement de travail dont l'influence des pairs, se révèlent prédominantes dans nos configurations.

Mots-clés : développement professionnel, enseignants-chercheurs novices, dispositifs de formation, approche qualitative longitudinale

Sommaire

CHAPITRE I - INTRODUCTION	9
CHAPITRE II - PARTIE THEORIQUE	19
I. SUBJECTIVATION, APPRENTISSAGE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	20
1. De l'individu à l'individu en contexte	20
2. Le développement professionnel des enseignants.....	25
3. Subjectivation et construction identitaire	40
II. LE METIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR : SPECIFICITES ET CONTEXTES	50
1. Quelques caractéristiques du monde universitaire	51
2. Quelques spécificités du métier d'enseignant-chercheur.....	60
3. Quelques caractéristiques de l'apprentissage chez l'enseignant-chercheur	70
4. Synthèse intermédiaire.....	85
III. PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE ET FORMATION A L'ENSEIGNEMENT.....	86
1. La pédagogie universitaire	87
2. La notion de « conception ».....	88
3. Vers une analyse de la posture de l'enseignant.....	98
4. A propos d'une formation initiale à l'enseignement	102
IV. SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE	109
CHAPITRE III - CONTEXTE DE LA RECHERCHE	114
I. LA POPULATION DE NOTRE RECHERCHE : LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS	115
1. L'échantillon de notre recherche	117
II. LES UNIVERSITES	119
1. Les dispositifs de formation à l'enseignement.....	120
CHAPITRE IV - CHOIX METHODOLOGIQUES	126
I. LE CHOIX D'UNE ENQUETE QUALITATIVE ET LONGITUDINALE	128
II. LE RECUEIL DE DONNEES	131
1. La collecte des données	131
2. La prise de contact.....	135
3. La première série d'entretiens	137
4. La seconde série d'entretiens.....	138
5. Le Règlement Général de Protection des Données dans notre travail.....	139
6. Les biais.....	140

III.	L'ANALYSE DES DONNEES	141
1.	L'analyse réalisée	141
IV.	LA PRESENTATION DES RESULTATS	152
1.	L'analyse de cas	152
2.	La structuration du cas	153
V.	L'ANALYSE INTER-CAS	157
VI.	SYNTHESE DE LA METHODE DE RECHERCHE.....	159
CHAPITRE V - ANALYSE DES DONNEES CAS PAR CAS		162
I.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR FRANÇAIS N °1 : YANN	163
1.	Présentation du cas	163
2.	Analyse de son développement professionnel	163
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	176
II.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR N°2 : HAWA.....	179
1.	Présentation du cas	179
2.	Analyse de son développement professionnel	179
3.	Synthèse et interprétation du cas	188
III.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR FRANÇAIS N °3 : LOUIS	191
1.	Présentation du cas	191
2.	Analyse de son développement professionnel	191
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	202
IV.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR N°4 : JULIE	204
1.	Présentation du cas	204
2.	Analyse de son développement professionnel	205
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	220
V.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR SUISSE N°5 : ROMAIN.....	222
1.	Présentation du cas	222
2.	Analyse de son développement professionnel	223
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	234
VI.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR N°6 : PRUNE.....	235
1.	Présentation du cas	235
2.	Analyse de son développement professionnel	236
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	246
VII.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR N°7 : SOPHIE	248
1.	Présentation du cas	248
2.	Analyse de son développement professionnel	249

3.	Interprétation et synthèse du cas.....	260
CHAPITRE VI - ANALYSE INTER-CAS ET DISCUSSION DES RESULTATS		262
I.	QUELS SONT LES REPERES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL VECU PAR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS NOVICES ?	264
1.	Les changements de pratiques d'enseignement	264
2.	Un changement de posture ou de conceptions d'enseignement.....	276
II.	DANS QUELLES CONDITIONS SE REALISE-T-IL ?.....	282
1.	Variables individuelles.....	282
2.	Perceptions des environnements.....	285
3.	Perceptions du dispositif.....	290
III.	QUEL EST LE PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL VECU PAR UN ENSEIGNANT-CHERCHEUR NOVICE ?.....	294
1.	Le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices français.....	295
2.	Le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices suisses.....	298
CHAPITRE VII – CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....		300
I.	APPORTS DE LA RECHERCHE	301
1.	Apports théoriques.....	301
2.	Apports méthodologiques	303
3.	Apports pratiques	304
II.	LIMITES DE LA RECHERCHE	306
III.	PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	309

Avant-propos

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de thèse initié par les Professeures Emmanuelle Annot et Bernadette Charlier. Il fait l'objet d'une cotutelle internationale entre deux universités ; l'une française et l'autre suisse. Les deux laboratoires de recherche de ces universités que sont le Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF) de l'université de Rouen Normandie et le Centre de Didactique Universitaire de l'université de Fribourg, constituent les deux unités scientifiques auxquelles ce travail de recherche est rattaché. Dans le cadre d'un appel à projet, le travail de thèse a été soutenu financièrement par la région Normandie. Nous avons donc bénéficié d'un contrat doctoral d'une durée de trois ans. Le travail de recherche a duré quatre ans pendant lesquels la crise sanitaire, survenue en 2020, a influencé, en partie, les conditions de sa réalisation. Le projet de thèse initial poursuivait trois objectifs :

- décrire et analyser le processus de développement professionnel vécu par des enseignants-chercheurs novices sur deux sites universitaires ;
- identifier et analyser les conditions mobilisées par les enseignants-chercheurs pour se développer professionnellement en distinguant les ressources individuelles, les ressources de l'environnement et les stratégies déployées par les individus au cours de leurs interactions avec les environnements de travail et de formation ;
- mettre en évidence les impacts du développement professionnel vécu sur les pratiques pédagogiques et sur la réussite étudiante.¹

Ce projet de thèse initial a servi de canevas scientifique. Il s'est toutefois modifié au cours des lectures, échanges et obstacles rencontrés tout au long du parcours doctoral. Ce manuscrit de thèse est donc le fruit d'un travail scientifique de ces quatre années jalonnées de réflexions, discussions et rencontres scientifiques. Il s'inscrit également dans notre parcours de formation antérieur. Suite à des études littéraires en classe préparatoire spécialité allemand, nous avons poursuivi notre parcours dans les sciences de l'éducation et de la formation. Au cours de ces années de formation, nous avons développé un vif intérêt pour les questions scientifiques autour de l'éducation et plus particulièrement de la formation.

¹ Extrait du dossier de candidature émis lors de l'appel à manifestation d'intérêt par la région Normandie (2019)

Chapitre I - Introduction

Sous l'effet conjoint de transformations sociales et d'évolutions internationales, le rôle et la place dévolus aux universités au sein des sociétés contemporaines se sont redéfinis amenant de nouvelles problématiques au sein des systèmes d'enseignement supérieur. Le passage d'une université de tradition humboldtienne formant des élites à une université de masse intégrant des publics aux profils diversifiés (Annoot, 2012) et hétérogènes a amené de nouveaux défis pour l'enseignement supérieur. La profession universitaire a cristallisé une partie de ces tensions influencées par les évolutions successives des organisations du supérieur (Musselin, 2016). Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons particulièrement à cette profession en tension (Fave-Bonnet, 2002 ; Musselin, 2008).

Le métier d'enseignant-chercheur², terme survenu en France dans les décennies 1970-1980, est récemment devenu un objet d'intérêt tant en Suisse qu'en France. Traditionnellement fondé sur une articulation liée à la genèse des universités, entre recherche et enseignement (Musselin, 2008), le métier d'enseignant-chercheur s'est vu redéfini dans ses activités et ses rôles. Faure, Soulié et Millet (2005) indiquaient que l'articulation de l'enseignement et de la recherche, principe structurant le métier et participant à sa reconnaissance, est remise en question. Les recherches ont en effet souligné l'influence de transformations à l'université redéfinissant les conditions de ce métier (Musselin, 2008 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Paivandi et Younès, 2019). Internationalisation des politiques publiques dans l'enseignement supérieur à travers l'application du processus de Bologne (Annoot, 2011), introduction de démarches qualités (Endrizzi, 2014), processus de démocratisation et de « massification » (Felouzis, 2003) n'ont pas été sans incidence sur la nature, les conditions et les activités de l'enseignant-chercheur. L'un des phénomènes majeurs au sein des systèmes d'enseignement du supérieur a été la mise en œuvre de programmes d'actions destinés à améliorer la réussite des étudiants. En France, le rapport Bertrand (2014)³ a proposé dix pistes d'actions pour soutenir la transformation pédagogique dans le supérieur. Ce rapport incluait la volonté de reconnaître et de professionnaliser l'activité d'enseignement. En ce sens, se sont développées des propositions institutionnelles à l'endroit du travail pédagogique des enseignants-chercheurs complétées par des initiatives locales (Annoot, 2012 ; Endrizzi, 2011). Nous pointons notamment l'émergence et le développement de dispositifs de formation à l'enseignement à destination des enseignants-

² Toute désignation de personne, de statut ou de fonction dans cette thèse comprend à la fois le féminin et le masculin.

³ Rapport du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », mars 2014.

chercheurs novices. Émergents en France mais implantés depuis des années en Amérique du Nord, en Grande Bretagne et en Suisse, ces dispositifs de formation à l'enseignement manquent encore de coordination et d'évaluation d'impact (Charlier et Lambert, 2020 ; Endrizzi, 2011). Dès lors, il nous semble pertinent de contribuer à la production de connaissances sur ces dispositifs de formation qui ont émergé récemment en France mais qui sont plus anciens, notamment en Suisse.

Devenue obligatoire pour les maîtres de conférences stagiaires en France⁴, la formation à l'enseignement pour les novices suisses existe depuis plusieurs années. A l'initiative des universités suisses, des programmes de formation se sont développés intégrant des recherches sur l'évaluation de leurs impacts et produisant des résultats empiriques (Charlier et Lambert, 2020). Au sein des universités françaises, progressivement, commencent à se développer de tels programmes de formation en lien avec des productions scientifiques sur leurs effets (Demougeot-Lebel et Perret, 2010). Ces formations prennent des modalités très variées sans ressembler à celles qui existent pour les enseignants de niveaux élémentaires et secondaires (Paivandi, 2010). Toutefois, elles sont mises en œuvre dans le cadre de la pédagogie universitaire, du *Faculty Development* ou encore du *Scholarship of Teaching and Learning* (Charlier et Lambert, 2020). Les formations à l'enseignement dispensées au sein des universités font l'objet de recherches récentes qui tentent d'en comprendre les effets sur les enseignants-chercheurs (Ménard et al., 2017 ; Cassagnol et al., 2020 ; Demougeot Lebel et Perret, 2010). Nous nous intéressons à ces dispositifs en France et en Suisse qui proposent des formations à destination des enseignants-chercheurs novices.

Les travaux scientifiques qui abordent les dispositifs de formation à l'enseignement dans l'enseignement supérieur suggèrent que la profession universitaire est un métier qui s'apprend, dont l'activité d'enseignement (Rege Colet, 2006 ; De Ketele, 2010). Les recherches anglo-saxonnes, plus sollicitées dans les enquêtes helvétiques que françaises, se sont d'abord attachées à comprendre le métier d'enseignant-chercheur à travers le champ de la pédagogie universitaire et le concept de développement professionnel de l'enseignant-chercheur.

Les études sur le développement professionnel sont le plus souvent rattachées à des centres de pédagogie universitaire. En Suisse, ce type de travaux se développent dans les années 2000 et,

⁴ Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires en France.

en France, quelques années plus tard. L'émergence de ces dispositifs de formation à l'enseignement souligne la volonté des institutions publiques de professionnaliser le métier d'enseignant-chercheur. Le développement des dispositifs de formation manifeste cette volonté institutionnelle. En témoigne l'*European Sciences Foundation* (2012) qui a rédigé :

« On ne naît pas bon enseignant, on le devient grâce à l'investissement dans ses capacités d'enseignement. Laisser les enseignants apprendre par essais et erreurs est une perte de temps, d'efforts et de ressources pour l'université » (*Standing Committee for the Social Sciences*, 2012)⁵. Ainsi se développe une professionnalisation de l'enseignant-chercheur émanant des institutions universitaires qui « prescri[vent] certaines compétences » et proposent « des dispositifs spécifiques » (Wittorski, 2009, p. 784) en raison des mutations et des enjeux adressés à l'enseignement supérieur. L'existence de ces dispositifs n'est toutefois pas la seule dimension qui traduit une professionnalisation du métier d'enseignant-chercheur. Celle-ci suggère une transformation de l'individu au fil de son activité, que ce soit dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés (Wittorski, 2009). Les conditions d'exercices du métier, l'articulation des tâches et des activités, les évolutions professionnelles ou encore les tiers interviennent dans les dynamiques individuelles. Dans notre recherche, la professionnalisation articule les espaces et l'offre sociale de professionnalisation avec ces dynamiques individuelles. Celles-ci sont définies comme le développement professionnel, à savoir une interface entre le sujet et les situations professionnelles et de formation qu'il a rencontrées (Le Boterf, 2007). Selon Lameul (2017), « le développement professionnel contribue à la construction d'une identité et se réalise tout particulièrement à la faveur des moments de rupture et de transition dans un parcours professionnel » (Lameul, 2017, p. 89). Le développement professionnel des enseignants du supérieur a déjà été abordé dans la littérature scientifique et particulièrement anglo-saxonne (Kugel, 1993 ; Knight, 2002 et Knight, Taite et York, 2006). Les nouveaux universitaires ont été interrogés sur les processus qu'ils ont connus à leur arrivée en fonction (Kugel, 1993 ; Knight et al., 2006) ou encore sur la question du « comment » enseigner (Rege Colet et Berthiaume, 2009). Ce sont les perspectives de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et celle de la pratique réflexive (Schön, 1983) qui figurent parmi les plus mentionnées rejoignant les recherches francophones récentes. Dès lors se pose la question de ces processus

⁵ *Standing Committee for the Social Sciences* (2012). *The professionalization of academics as teachers in higher education*. Education Science Foundation

à l'entrée dans le métier lorsque ces acteurs du supérieur prennent part à un dispositif de formation.

Dans le courant de la pédagogie universitaire par ailleurs, les travaux scientifiques, remontant à plus de trois décennies (De Ketele, 2010) se sont d'abord axés sur les domaines scientifiques universitaires professionnalisants. Ce champ de recherche a vécu un élargissement conceptuel progressif s'intéressant aux activités d'enseignement, puis d'apprentissage (De Ketele, 2010) alors même que l'activité d'enseignement reste une activité dévalorisée (Romainville, 2006). Ces travaux se sont attachés à comprendre les conditions d'exercices du métier (Faure, Soulié et Millet, 2005), les pratiques enseignantes (Rege Colet et Romainville, 2006 ; Rege Colet et Berthiaume, 2013) ou encore à l'articulation des différentes activités caractéristiques du métier (Fave-Bonnet, 1998). En comparaison avec le champ de la *Higher Education*, les recherches francophones restent encore peu nombreuses. Comme l'indiquent Demougeot-Lebel et Perret (2011), la publication, en 2004, de l'ouvrage *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* dirigé par Annoot et Fave-Bonnet marque l'émergence de cette thématique de recherche. Nous notons cependant que les recherches francophones s'intéressant à l'entrée dans le métier restent encore minoritaires. En Suisse comme en France, il existe une littérature scientifique plus conséquente sur les doctorants, leurs expériences et leur formation (Lambert, 2012 ; Paivandi, 2010). Ces recherches indiquent que cette phase transitoire du doctorat implique une identité professionnelle en construction (Millet et Annoot, 2017). Qui plus est, le modèle traditionnel de l'assistant-apprenti chercheur associé à un professeur laisse progressivement place à un processus plus formalisé et partagé au sein des institutions. Les écoles doctorales, les comités d'accompagnement et les formations en pédagogie universitaire se sont développés dans les deux pays. Des recherches se sont récemment intéressées, d'une part à l'expérience des doctorants, en France (Millet et Annoot, 2017) et en Suisse (Lambert, 2012) et d'autre part à la formation des enseignants du supérieur en France (Cosnefroy et al., 2015). Par ailleurs, des recherches récentes ont montré la difficulté à mettre en œuvre, sur le terrain, les pratiques pédagogiques apprises en cours de formation (Charlier, Lambert, 2018) et le constat que l'université est peu capacitante (Ruberto, 2018 ; Annoot, 2016). Ainsi, il nous semble que l'entrée dans le métier et ses conditions professionnelles et individuelles restent encore un point aveugle de la recherche scientifique. Quelques recherches ont participé à comprendre la construction identitaire des jeunes enseignants-chercheurs (Etienne, Annoot et Biaudet, 2018) démontrant la marque encore présente d'un système de cooptation à l'heure où les politiques publiques insistent sur des

objectifs plus ambitieux. Ces recherches sont plus rares lorsqu'il s'agit de considérer l'entrée dans le métier et la formation à l'enseignement à laquelle participent les enseignants-chercheurs novices.

Arrivés au terme de ces premières lignes qui dessinent une toile de fond à notre recherche, nous constatons que le « devenir » enseignant-chercheur est encore peu étudié dans la littérature scientifique francophone alors même que ses missions, son rôle et ses activités se complexifient, se redéfinissent et se recomposent (Annot, 2011) au sein de systèmes d'enseignement supérieur en transformation. Les dispositifs de formation à l'enseignement à leur endroit émergent, se développent enjoignant ces individus à se professionnaliser, particulièrement pour l'enseignement. Dès lors, notre recherche tente d'appréhender la nature, par définition, double du métier d'enseignant-chercheur. Pour le dire autrement, il s'agit de porter le regard sur la construction de leur identité professionnelle à l'entrée dans le métier. Comment devient-on enseignant-chercheur ? Quelles sont les transformations professionnelles et personnelles vécues par un enseignant-chercheur novice ? Quelles sont les conditions d'un développement professionnel satisfaisant ? Quel est le rôle des dispositifs de formation à l'enseignement mis en place ? Telles sont les questions, premiers axes scientifiques, qui orientent notre travail de recherche.

Les objectifs de notre recherche sont de décrire et de repérer les transformations et apprentissages des enseignants-chercheurs novices sur les deux sites, de décrire et d'analyser le processus de développement professionnel vécu par des enseignants-chercheurs novices sur les deux sites, d'identifier et d'analyser les conditions mobilisées par les enseignants-chercheurs novices pour se développer professionnellement en distinguant les ressources individuelles, les ressources de l'environnement et les stratégies déployées par les individus au cours de leurs interactions avec les environnements de travail et de formation.

L'enjeu principal de cette thèse est de décrire et comprendre le processus de développement professionnel vécu par les enseignants-chercheurs novices engagés dans un dispositif de formation sur deux sites distincts : l'un en Suisse, l'autre en France. Les questions de recherche qui guident ce travail et auxquelles nous apporterons des éléments de réponses sont présentées ci-dessous. Elles s'organisent en une question principale

- **Quel est le processus de développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?**

Deux autres sous-questions de recherches permettent d'articuler les éléments de réponses à la première :

- **Quels sont les repères du développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?**
- **Dans quelles conditions se réalise le développement professionnel d'un enseignant-chercheur novice ?**

Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons, tout d'abord, effectué une revue de littérature (cf. *Chapitre II*) sur la thématique du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices en nous penchant sur divers apports des travaux scientifiques. Nous avons pu constater que la littérature sur cet objet spécifique était encore rare. Dans une première partie de notre cadre théorique (cf. *Chapitre II.1*), nous avons développé les apports des travaux scientifiques à propos de la professionnalisation et du développement professionnel. Développer ces concepts théoriquement situe notre approche dans un cadre de référence scientifique qui convoque la subjectivation et l'identité professionnelle. Nous avons choisi de mobiliser plus largement des écrits scientifiques abordant le développement professionnel des enseignants de l'enseignement obligatoire, en Suisse, ou des niveaux primaires et secondaires, en France. Cette perspective alimente notre propos sur le développement professionnel des enseignants du supérieur en apportant des éléments d'analyse, des résultats et des modèles empiriquement fondés (Charlier, 2015). De plus, les éléments relatifs aux travaux du développement professionnel des enseignants du secondaire et du primaire mettent en évidence le rôle des dispositifs dans le développement professionnel. En outre, ils insistent sur la place accordée par l'enseignant à son environnement de travail et de formation. Notre travail de recherche intègre la perception des dispositifs professionnalisants dans le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Par ailleurs, nous avons également nourri ce cadre théorique par des travaux scientifiques récents sur le développement professionnel d'enseignants-chercheurs ou encore d'assistants. A ce titre, ces travaux permettent d'intégrer des résultats scientifiques plus spécifiquement sur la situation particulière des enseignants-chercheurs novices que l'on désigne, faute de mieux, d'entrée ou de débuts dans le métier d'enseignant-chercheur. L'ensemble de ces apports vise donc à constituer un cadre scientifique permettant de comprendre le processus de développement professionnel ainsi que les variables et les effets perçus qui influencent ce même processus.

La seconde partie du cadre théorique (cf. *Chapitre II.II*) étaye la partie précédente. Les travaux relatifs aux enseignants du supérieur complètent les travaux scientifiques sur le processus de développement professionnel. Au terme de la première partie, le développement professionnel intègre l'influence des variables relationnelles et contextuelles. Aussi, la seconde partie spécifie les différents aspects du métier d'enseignant-chercheur ainsi que la toile de fond locale et internationale qui intervient dans l'exercice du métier. Après avoir éclairci ces éléments, nous avons choisi de compléter ce travail par les spécificités de l'apprentissage chez l'adulte. Les premiers apports du développement professionnel ainsi que les spécificités du métier d'enseignant-chercheur nous ont permis de révéler l'importance de ces travaux dont les références explicitent certaines variables du développement professionnel. Les travaux à propos de l'apprentissage chez l'adulte concernent en effet l'apprentissage de l'adulte en situation de travail tenant compte de ses apprentissages perçus au fil de l'activité et dans des dispositifs de formation. En ce sens, ces apports complètent notre cadre théorique. Ils le nourrissent en situant le caractère situé des apprentissages (Wittorski, 2008), à savoir les différentes façons d'apprendre qui jalonnent le processus de développement professionnel. Ces apports complètent les conditions et les stratégies que l'individu met en place ; rôle et place de l'expérience, interactions avec le dispositif de formation, perception de son environnement de travail sont autant d'éléments que nous éclairerons théoriquement.

Enfin, la troisième partie du cadre théorique (cf. *Chapitre II.III*) mobilise des travaux scientifiques issus du champ de la pédagogie disciplinaire. En effet, ce domaine scientifique regroupe des travaux qui se sont intéressés aux enseignants-chercheurs. Notre première question de recherche implique de repérer des effets du développement professionnel. Ces effets interviennent à différents niveaux. Dans ce travail, à la lumière des premiers travaux cités dans les premières parties du cadre théorique, les apports scientifiques tiennent compte d'un processus dont les repères prennent en considération le changement de pratiques, de conceptions de l'enseignement ou encore de postures professionnelles. Ainsi, ces notions sont développées dans cette troisième partie du cadre théorique afin de représenter et de repérer des potentiels apprentissages et évolutions des enseignants-chercheurs. Par ailleurs, les travaux scientifiques qui s'inscrivent en pédagogie universitaire caractérisent davantage l'activité de l'enseignant-chercheur. Ils complètent donc notre cadre de référence en identifiant des variables potentielles influençant le développement professionnel des novices.

Au terme des apports théoriques de ce travail, une synthèse est proposée (cf. *Chapitre II.IV*) reprenant les questions de recherche en lien avec l'ensemble des apports théoriques et leur

opérationnalisation construisant un cadre systémique de compréhension du développement professionnel d'enseignants-chercheurs novices insérés dans un dispositif de formation à l'enseignement.

Le troisième chapitre de ce travail de recherche (cf. *Chapitre III*) revient sur le contexte de la recherche. Il décrit le contexte empirique au sein duquel cette recherche s'est déployée. Les modalités du terrain d'investigation ainsi que des participants sont détaillées. Plus précisément, ce chapitre présente les caractéristiques des participants à notre enquête et propose une description des dispositifs de formation à l'enseignement. Il situe donc le contexte opérationnel de ce travail qui a comporté des ajustements liés au contexte substituant certains éléments théoriques.

Le quatrième chapitre (cf. *Chapitre IV*) établit les choix méthodologiques mis en œuvre dans ce travail. L'enquête qualitative, longitudinale et comparée y est décrite afin de préciser la cohérence et les choix réalisés permettant de mettre en œuvre l'opérationnalisation du cadre théorique et, se faisant, tenter de récolter des données empiriques relatives à nos questions de recherche. De même, les analyses réalisées ainsi que l'ensemble des outils construits et utilisés sont exposés en lien avec les chapitres précédents.

Le cinquième chapitre (cf. *Chapitre V*) expose nos premiers résultats. Ces premiers résultats prennent la forme d'analyses de cas des sept enseignants-chercheurs novices qui constituent notre public d'enquête. Chaque enseignant-chercheur novice a été interviewé à deux reprises, en début de formation et en fin de formation. Les analyses de cas reprennent l'outil d'analyse afin d'apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche pour chacun des cas. La construction de ces analyses de cas est indiquée dans le chapitre précédent.

Le sixième chapitre (cf. *Chapitre VI*) propose une discussion de nos résultats sur la base d'une analyse inter-cas.

Le dernier chapitre (cf. *Chapitre VII*) conclut notre travail de recherche. Cette conclusion revient sur les éléments saillants de cette recherche en mettant en exergue les principaux résultats et apports. Des pistes de réflexion sont proposées en termes de méthodologie, de théorie et de pratiques. Les limites inhérentes à ce travail sont développées ainsi que les perspectives scientifiques ouvertes.

Enfin, notre propos est ponctué de textes encadrés qui synthétisent et élaborent notre travail de recherche.

Chapitre II - Partie théorique

I. Subjectivation, apprentissage et développement professionnel

Cette première partie développe les notions d'apprentissage, de développement professionnel et de subjectivation. Les apports de ces concepts doivent être distingués par rapport à des notions voisines. En effet, ce cadrage fournit l'occasion d'investiguer les travaux relatifs au développement professionnel des sujets qui constituent les balises théoriques de notre travail de recherche. Comme nous le verrons au fil de la lecture, cette section s'appuiera sur des travaux scientifiques proches de notre objet de recherche qui concerne le développement professionnel des jeunes enseignants-chercheurs, leurs stratégies et leurs ressources mobilisées dans ce processus.

1. De l'individu à l'individu en contexte

Divers types d'enjeux sociaux se lient au développement professionnel, touchant des espaces distincts (Wittorski, 2007). L'espace politique et social, les groupes sociaux, les organisations ou encore les individus eux-mêmes considèrent différents types d'enjeux sociaux. Tandis que l'espace politique et social produit « un discours marqué ayant pour intention la responsabilisation accrue des personnes en tant que citoyens » (Wittorski, 2007, p.16), les enjeux de constitution en tant que profession traversent l'espace des groupes sociaux. Les organisations sont, quant à elles, parcourues par des enjeux de « professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail » (Wittorski, 2007, p.18). Enfin, les enjeux pour les personnes comprennent une quête d'identité. Pour les individus, cette quête se situe dans l'organisation ou dans la sphère sociale. Ce dernier point constitue un point d'ancrage de notre recherche. En effet, il s'agit ici d'investiguer le développement professionnel des enseignants-chercheurs débutants qui se donne à voir dans l'espace des personnes, poursuivant leur quête (Bourdoncle, 1991 ; Wittorski, 2007). De prime abord, l'accent se porte donc sur l'espace des personnes, sur ce « nouveau paradigme social prônant un « individu acteur de sa propre vie ». (Wittorski, 2009, p. 781). Toutefois, le rôle de l'organisation n'est pas écarté, comme nous le verrons ensuite.

1.1 Développement professionnel et professionnalisation

Le chemin balisé du concept de développement professionnel traverse très largement celui de la professionnalisation. Dans la littérature scientifique abordant ces objets de recherche, ces terminologies se confondent ; c'est le cas des termes de « professionnalisation » et

« développement professionnel ». Wittorski (2007) et Bourdoncle (1991) proposent des définitions disjointes de ces termes qui éclairent notre objet.

Selon Bourdoncle (1991), le développement professionnel représente « un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective » (Bourdoncle, 1991, p. 75). Selon ce même auteur, la professionnalisation correspond « au processus d'amélioration collective du statut social de l'activité » (Bourdoncle, 1991, p.76). Toutefois, quand la professionnalisation renvoie à l'individu, elle se comprend comme une socialisation professionnelle ; l'individu acquiert les normes collectives par son adhésion personnelle et progressive. Ces apports sur la professionnalisation renvoient donc à l'espace des personnes mis en évidence par Wittorski (2007). Le développement professionnel est individuel ; les sujets améliorent leurs connaissances et leurs capacités pour accroître leur professionnalité (Bourdoncle, 1991). La professionnalisation définie par Bourdoncle (1991) renvoie également à l'espace souligné par Wittorski (2007) puisqu'elle fait écho aux groupes sociaux qui s'organisent pour constituer des professions. Dès lors, une première distinction entre ces deux termes apparaît et fonde un point d'ancrage pour notre travail de recherche.

Wittorski (2007) propose également de disjointer ces deux termes. Celui-ci, en effet, distingue « les modalités de professionnalisation à l'œuvre dans les dispositifs proposés aux individus » (Wittorski, 2007, p.89) des « processus effectifs de « transformation » des personnes dans les situations dans lesquelles ils sont placés » (Wittorski, 2007, p. 89). Dès lors, la professionnalisation concerne les logiques propres des dispositifs proposés, selon cet auteur, l'offre de professionnalisation, tandis que le développement professionnel aborde les dynamiques de transformations identitaires et personnelles que les individus vont vivre dans ces dispositifs. Ainsi, les logiques de développement professionnel éclairent sur la transformation des individus au sein de l'offre de professionnalisation (Wittorski, 2007). Toutefois, prendre en compte les logiques de cette offre permet de saisir les enjeux implicites ou explicites des dispositifs de formation à destination des individus et développés par l'institution.

Il s'agit donc, dans ce travail de recherche, d'articuler ces deux concepts : « professionnalisation » et « développement professionnel » ce qui nous permet non seulement de relever les intentions organisationnelles au travers d'une offre de professionnalisation, donc de souligner l'identité prescrite des individus et d'éclairer l'identité vécue et transformée par

les processus individuels « au fil de l'activité », que ce soit dans ou en dehors des dispositifs proposés. Ainsi, un premier lien se tisse entre l'organisation et l'individu, entre les jeunes enseignants-chercheurs, leurs activités et les dispositifs ; lien qui est particulièrement étudié dans ce travail.

En synthèse, nous retiendrons que les travaux de ces deux auteurs, Bourdoncle (1991) et Wittorski (2007) rejoignent des acceptions complémentaires ; le développement professionnel des jeunes enseignants-chercheurs est un processus individuel, réalisé dans une quête de professionnalité et qui ne peut ignorer l'influence de l'organisation dans ce même processus. A propos de la professionnalisation, l'apport de Wittorski (2007) est particulièrement retenu en ce qu'il permet de circonscrire la professionnalisation aux logiques de l'offre de professionnalisation et aux dispositifs proposés par l'organisation. Ces dispositifs sont en effet un aspect important de ce travail. Il s'agit, dans un premier temps toutefois, de saisir le développement professionnel des enseignants-chercheurs dans le cadre des dispositifs qui leur sont proposés. Enfin, les logiques de développement professionnel mises en œuvre par les individus nous permettent d'articuler le côté individuel et le côté organisationnel, aspect privilégié de ce travail qui étudie différents contextes, suisse et français et différents terrains, l'un qui tient compte d'une formation d'ores et déjà en place, l'autre qui est au début de la mise en place institutionnelle de ces formations.

1.2 Les espaces de professionnalisation

Les apports de Wittorski (2007) mettent en évidence l'importance de l'interface entre la sphère du travail et celle de la formation. Les dynamiques de transformations ont effectivement lieu à la fois dans les dispositifs de formation mais aussi sur les lieux de travail ou dans des situations équivalentes. Ces transformations touchent alors différents niveaux : opératoire, cognitif, affectif et identitaire. Elles mènent à des nouveaux apprentissages : développement de compétences, acquisition de savoirs, évolution affective ou encore changement de l'image de soi et de son rôle. Ces apprentissages sont les produits du développement professionnel d'un individu. Ainsi, le développement professionnel se conjugue très fortement avec les apprentissages. Ce point est abordé dans la suite de ce travail. Les apprentissages des individus sont des éléments importants de cette recherche qui tient à identifier les produits du développement professionnel chez les enseignants-chercheurs novices.

Par ailleurs, ces transformations s'opèrent dans différents espaces, à considérer comme des lieux d'interactions où se produisent les apprentissages. Ces interactions peuvent se générer à différents instants et lieux ; lors de discussions informelles, lors d'une participation à un dispositif ou pendant un enseignement etc. Ainsi, les espaces de développement professionnel (Wittorski, 2007) englobent des situations formelles ou non formelles mais également des situations à identifier.

1.3 Les voies de la professionnalisation

Les dispositifs de formation offerts par les organisations sont articulés avec les processus de développement professionnel des individus. Plus précisément, Wittorski (2007) identifie six voies de professionnalisation qui se rapportent à différents types de situations professionnelles. En effet, il souligne que « cette formalisation articule l'offre de professionnalisation (côté organisation, les logiques de fonctionnement des dispositifs proposées à des fins de professionnalisation) et la dynamique du développement professionnel (côté individu, la façon d'apprendre développée par les individus dans les contextes qui leur sont proposés). » (Wittorski, 2007, p. 113) :

- la logique de l'action ou du développement de l'expérience en actes (« insue ») au moment de l'action ;
- la logique de la réflexion et de l'action ou du développement de l'expérience « sue » au moment de l'action ;
- la logique de la réflexion sur l'action ou de la transformation de l'expérience en actes en expérience mentalisée après l'action ;
- la logique de la réflexion pour l'action ou de la production d'une expérience mentalisée avant l'action ;
- la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action ou du partage de la co-construction d'une expérience nouvelle au moment de l'action ;
- la logique de l'intégration assimilation ou de l'acquisition de savoirs avant leur utilisation.

Ces logiques ou voies de professionnalisation articulent donc le développement professionnel de l'individu et les cultures de travail tout en caractérisant les logiques de professionnalisation des individus, des organisations et des activités.

Différents types de dispositifs de formation soutiennent ces voies de professionnalisation ; formation « sur le tas », analyse de pratiques, formation magistrale et accompagnement.

Wittorski (2007) souligne également que cette grille de lecture n'a pas un caractère figé et prescriptif : « les individus sont placés dans plusieurs voies de professionnalisation, soit simultanément, soit successivement. » (Wittorski, 2007, p. 125). Non sans l'écarter, il s'éloigne de la dimension anglo-saxonne des professions qui voit, dans la professionnalisation, l'acquisition, par les individus, de savoirs scientifiques et théoriques. Il enjoint désormais cette dernière approche, à une approche francophone de la professionnalisation qui étudie également l'action et la production de façons de faire. La proposition théorique et scientifique défendue par cet auteur s'ancre davantage dans notre approche. En effet, il s'agit, comme l'explique Wittorski (2007) de « met(tre) en évidence les liens existants entre les dispositifs de professionnalisation proposés, les situations de travail et de formations vécues (au sens de la signification que les acteurs donnent au contexte dans lequel ils agissent) , les systèmes d'action que les individus mettent en œuvre et les résultats et effets qu'ils produisent sur eux (analysables en termes de processus d'action et de compétences), d'identités, de savoirs, de connaissances et de capacités. » (Wittorski, 2007, p. 112).

Cet apport théorique nous permet de relever des éléments pertinents pour notre recherche. Wittorski (2007) montre qu'il existe des liens entre les dispositifs de professionnalisation, le développement professionnel, l'influence du contexte dans lequel sont placés les individus et les produits du processus de développement professionnel. Ainsi, ces éléments sont repris dans la conception de la recherche pour enquêter auprès des jeunes enseignants-chercheurs.

Par ailleurs, notons que les voies de professionnalisation révèlent des logiques auxquelles les jeunes enseignants-chercheurs peuvent souscrire. C'est le cas de la logique de l'action correspondant à « une situation professionnelle qui leur est connue mais qui peut, à certains moments, présenter un caractère de nouveauté » (Wittorski, 2007, p.114). De même, la logique de la réflexion et de l'action caractérise la recherche d'informations face à de nouvelles situations (conseils auprès de pairs). Ces logiques, ainsi que celles de la réflexion sur l'action et de la réflexion pour l'action sont prises en compte dans l'analyse des données ainsi que dans notre première approche face au terrain.

Finalement, ces apports convoquent les logiques d'apprentissage et de développement professionnel des individus, nous permettant à terme de comprendre non seulement la transaction identitaire du sujet avec son environnement mais aussi les configurations permettant de comprendre l'apprentissage et le développement professionnel d'enseignants-chercheurs novices.

2. Le développement professionnel des enseignants

Le développement professionnel des enseignants a fait l'objet de nombreuses recherches et travaux abordant, dans un premier temps, une approche anglo-saxonne s'intéressant aux connaissances des praticiens (Day et Sachs, 2004). La notion de « *lifelong professional learning* » s'est ensuite développée en réponse aux critiques de cette première approche. Cette perspective de recherche considère l'individu au centre de son développement professionnel, ce qui correspond à l'approche privilégiée de ce travail. Elle nous permet également de situer la carrière des jeunes enseignants-chercheurs sur « un temps long », s'inscrivant sur divers plans. La visée structurelle de cette approche nous intéresse donc particulièrement.

Toutefois, la littérature scientifique abordant le développement professionnel des jeunes enseignants se consacre davantage aux enseignants des niveaux primaire et secondaire. Ils représentent une somme scientifique importante dans laquelle les définitions du développement professionnel abondent (Daele, 2013). Comme le rappelle Charlier (2015), les modèles portant sur des enseignants des degrés primaire et secondaire présentent l'avantage d'être fondés empiriquement mais l'inconvénient de ne pas tenir compte du « savoir chercher » ou d'autres spécificités inhérentes à l'enseignement supérieur. Partant de ces apports scientifiques, il convient donc d'explicitier les éléments relatifs à ces études.

Day (1999) a proposé une définition qui se retrouve dans de nombreux de travaux de recherches et dont les implications posent les jalons d'un cadre large limitant les pratiques variées des individus :

Professional development consists of all-natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives.
(Day, 1999, p. 4)

Cette définition rappelle que le développement professionnel est un processus dynamique, réalisé à la fois par les individus mais aussi par les interactions sociales. Il établit également la

réalisation de ce processus à travers diverses activités à différents niveaux tout au long de la carrière de l'enseignant. De plus, Day (1999), permet de souligner l'effet de l'enseignement dispensé par l'enseignant dans le résultat du processus de développement. Selon cette définition, en effet, l'enseignant devient un meilleur professionnel non seulement par l'acquisition de connaissances, de compétences et d'engagement mais aussi dans ses relations professionnelles (avec les pairs et les élèves) ce qui influe sur la qualité de son enseignement. Enfin, cette proposition théorique du développement professionnel se réfère très largement aux travaux de Wittorski (2007) à propos des produits de ce développement qui agissent à différents niveaux (opérateur, cognitif, affectif et identitaire).

Kelchtermans (2004) propose une définition du développement professionnel de l'enseignant, à partir de recherches menées sur les enseignants du primaire et du secondaire :

Professional development is conceived as a learning process, resulting from the meaningful interaction between the teacher and their professional context, both in time and space. This interaction eventually lead to changes in a teacher's professional practice as well as in their thinking about that practice. (Kelchtermans, 2004, p. 217)

Cette définition implique des changements de la part de l'enseignant, en somme un apprentissage mais également des changements dans les représentations de sa pratique. Ainsi, l'enseignant perçoit son travail, lui donne sens et agit à travers ses représentations. Ces dernières fournissent un cadre d'interprétation personnel abordant le soi professionnel de l'enseignant et la théorie subjective de l'enseignant. Encore une fois, ces éléments rejoignent le niveau identitaire souligné par Wittorski (2007).

Toutefois, cette définition apporte comme nouvel élément signifiant, l'interaction avec le contexte. Le processus de développement professionnel se réalise effectivement individuellement mais non sans un contexte spatio-temporel, organisationnel et culturel. Il existe donc une réelle conjugaison du processus de développement professionnel avec le contexte qui ne doit pas être perçue de manière figée mais considérée comme des échanges incessants. Les interactions avec le contexte sont en effet l'objet de nombreuses explicitations dans les études scientifiques sur le développement professionnel. Day et Sachs (2004) soulignent l'importance à la fois des facteurs externes et des facteurs propres à l'individu ; l'un faisant écho au contexte de travail, au groupe de pairs tandis que l'autre implicite les dimensions biographiques personnelles, les caractéristiques identitaires etc. Le développement

professionnel semble désormais conjuguer des facteurs externes et internes qui doivent être étudiés.

Donnay et Charlier (2008) proposent une définition du développement professionnel de l'enseignant qui rejoint et complète nos apports théoriques précédents. Selon ces auteurs, il s'agit d'un « processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses relations avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans ses valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par-là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay et Charlier, 2008, p. 15).

Ainsi, le développement professionnel se nourrit des interactions, voire de la confrontation, avec l'altérité, dans un environnement défini par son contexte, son organisation intrinsèque. De même, il faut noter la conjugaison entre l'individu et l'organisation ; tandis que l'individu se développe dans une organisation et en tire bénéfice, l'organisation tente de construire des conditions soutenant ce développement de l'individu. Ajoutons que ce processus, selon cette définition, rappelle la dimension dynamique et répétitive du développement ce qui correspond à la perspective adoptée du « lifelong learning ». De plus, le développement professionnel semble contenir une part d'imprévu car le développement de ces pratiques se réalise dans des situations inattendues pour l'individu comme pour l'organisation, que ce soit dans des formations, des échanges formels ou bien informels avec les pairs et les étudiants.

Ce développement tient « davantage à la compétence de l'enseignant d'analyser et de tirer profit des multiples occasions qui se présentent à lui » (Donnay et Charlier, 2008, p. 19). Enfin, le développement professionnel de l'enseignant ne peut se dissocier d'un aspect personnel, lié à sa propre construction identitaire. En effet, cela rejoint les facteurs propres à chaque personne, identifiés par Day et Sachs (2004). La biographie personnelle, les valeurs mais également la perception de soi, de son rôle, de sa posture influencent le développement professionnel de l'enseignant.

Sur ce dernier point, Charlier (1998) a développé un modèle de l'apprentissage de l'enseignant. L'apprentissage par l'action, l'apprentissage par l'interaction, l'apprentissage par la réflexion dans et sur l'action et l'appropriation de théories scientifiques sont différents processus par lesquels un enseignant change ses pratiques (Charlier, 1998). Ainsi, en lien avec la définition précédente de Donnay et Charlier (2008), l'apprentissage de l'enseignement se lie avec les

conceptions de l'apprentissage de l'enseignant qui se construisent en interaction avec l'environnement.

Dans le cadre du projet *Hy Sup*, une définition du développement professionnel avait été proposée. Nous retenons cette définition qui reprend l'ensemble des éléments explicités précédemment. Elle précise que le développement professionnel est

un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs manières de faire) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalité de collaboration entre collègues, organisation de l'institution, etc.). (Lameul et al., 2014, p. 102)

Ce que nous retenons de ces éléments, ce sont les jalons théoriques que proposent ces études. Ils permettent de définir le processus de développement professionnel tel un processus individuel, dynamique et à long terme. Notre recherche s'intéressant aux enseignants-chercheurs novices, il s'agit désormais d'aborder une perspective longitudinale pour prendre en compte leurs expériences passées, leur biographie personnelle et les adaptations qu'ils réalisent lors de leur vécu de cette entrée dans le métier. Ceci est renforcé par l'importance de l'influence des facteurs externes et internes aux individus dans leur développement professionnel. Ainsi, il convient de porter un regard attentif sur le contexte de travail, l'environnement organisationnel mais aussi les dispositifs proposés aux individus. De même, pour prendre en compte ces facteurs individuels, les caractéristiques identitaires, les différentes phases de développement et les conceptions de l'apprentissage doivent être considérées. Enfin, ces apports soulignent l'importance des interactions, comprises dans un sens large ; que ce soit avec l'altérité, avec l'environnement organisationnel et social ou encore des interactions sociales.

2.1 Les modèles développementaux du développement professionnel

Les travaux portant sur le développement professionnel des enseignants s'inscrivent également dans une approche développementale. Ainsi, des recherches proposent des modèles de ce développement, conceptualisés comme des étapes successives que l'individu traverse.

2.1.1 Des modèles développementaux fondés sur les étapes de carrière

Un modèle du développement professionnel des enseignants de l'enseignement obligatoire à partir d'une vaste étude empirique conduite en Suisse Romande a été construit par Huberman (1989). Le modèle du « cycle de la vie professionnelle des enseignants » envisage le développement professionnel à partir des étapes habituelles de la carrière enseignante, et donc selon les années de carrière. Cette modélisation ci-dessous indique la succession de phases amenant l'enseignant vers une maîtrise croissante de ses actes et des connaissances utiles pour sa pratique. Le modèle comporte cinq étapes différentes :

- 1) Entrée
- 2) Stabilisation
- 3) Diversification ou remise en question
- 4) Sérénité ou conservatisme
- 5) Désengagement

Cet apport théorique nous permet de nous situer pour notre recherche. En effet, nous détaillerons essentiellement les étapes 1 et 2 du modèle puisque nous nous intéressons à l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. Cependant, les jeunes enseignants-chercheurs, ayant été des doctorants au préalable, ont d'ores et déjà une certaine expérience de l'enseignement. Ils débutent dans leur métier, forts, toutefois, d'une expérience antérieure qui peut influencer sur la « carrière dans l'enseignement ». De plus, notre recherche s'étalant sur les deux premières années, correspond donc à cette phase de tâtonnement. Ajoutons à cela que « les études empiriques sont assez univoques au sujet de ces phases initiales de l'enseignement » (Huberman, Grounauer et Marti, 1989, p. 310). Les études empiriques semblent donc valider ces résultats ce qui renforce notre intérêt pour ce modèle bien que les études citées concernent un public différent.

La phase d'« entrée » dans le métier marque le début d'un cycle professionnel nouveau. Dans notre étude, il s'agit ici d'étudier les jeunes enseignants-chercheurs ; jeunes en ce qu'ils débutent dans un nouveau cycle professionnel. Précisons toutefois que ce modèle s'intéresse aux enseignants des niveaux primaire et secondaire. Cette première étape dans la carrière d'un enseignant regroupe deux aspects contradictoires. D'une part, les individus tâtonnent et font face à des incertitudes quant à leur charge de travail, aux relations avec les étudiants, la mobilisation de ressources pour l'enseignement. D'autre part, l'exploration, la « découverte » d'un nouveau cycle et de ce qu'il comporte amènent les individus à vivre des expérimentations

et à s'enthousiasmer. « Survie » et « découverte » seraient désormais les deux facettes vécues parallèlement par les enseignants. Selon Huberman (1989), l'aspect de la découverte supplante celui de la survie.

A propos de la deuxième étape de la carrière d'un enseignant, la phase de « stabilisation », l'enseignant a acquis des routines et de la confiance en lui. Cette stabilisation de l'enseignant débute, pour le public étudié par Huberman (1989), lors de la quatrième année et ce, pour deux années. Cette période, « précède légèrement ou va de pair avec un sentiment accru de « maîtrise » pédagogique » (Huberman, 1989, p. 15). L'enseignant s'autonomise, se responsabilise ce qui produit une décentration par rapport à lui-même et se concentre sur l'environnement pédagogique, les apprenants et leurs apprentissages. De plus, cette décentration s'opère non seulement par cette confiance acquise et son sentiment de maîtrise mais aussi par l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une communauté. Ainsi, l'enseignant devient davantage attentif à de nouvelles variables inhérentes au processus d'apprentissage, comme celles de l'apprenant par exemple.

Cependant, Huberman (1989) nuance ces résultats et son modèle qui peut sembler prescriptif et figé, s'éloignant ainsi de la réalité empirique. La proposition de morceler une carrière, ou plus précisément un cercle en séquences peut être l'objet de nombreuses critiques épistémologiques ou méthodologiques. Toutefois, selon cet auteur, ce modèle n'a pas voie à être considéré comme une expansion mécanique de la carrière d'un enseignant. Il y aurait de nombreux « facteurs de nature non maturationnelle (non physiologique, non biologique, non psychologique) qui, nécessairement, influent sur l'individu au cours de sa vie, de sorte qu'une « séquence » ou une « phase » peut résulter simplement des attentes sociales ou de l'organisation du travail » (Huberman, 1989, p. 28). Ainsi, ce modèle ne peut se résumer à un cadre enfermant pour les individus. Il interroge toutefois sur les variables individuelles qui modifieraient la succession des étapes par les individus. Dans ce sens, quelques remarques sont rappelées par Huberman (1989) et se fondent sur les travaux antérieurs.

Les individus ne sont pas passifs dans la construction de leur carrière. Ils conservent un pouvoir d'action et, de fait, de modification qui influence ce modèle. De plus, les événements auxquels un professionnel se confronte, viennent transformer son développement perturbant ainsi la continuité apparente de ce modèle. A ce propos, Huberman (1989) ajoute : « Il est vrai, toutefois, qu'une phase prépare l'étape suivante et limite la gamme de possibilités qui peuvent s'y déployer, mais elle ne peut pas déterminer la suite. » (Huberman, 1989, p. 29).

Cet auteur explicite donc les limites de son modèle, notamment en termes de choix méthodologiques. Ces limites se traduisent par un axe de recherche porté sur les propos recueillis des individus et non sur les faits. C'est donc davantage une étude des représentations des professionnels sur leur cycle de vie professionnelle. Cependant, les données et les analyses de cette recherche restent, pour reprendre les propos de l'auteur et de son équipe, « le fruit d'une subjectivité riche et complexe » (Huberman, 1989, p.35), formule qui semble s'adapter à tout travail de recherche, dont le nôtre.

Toutefois, d'autres modèles de recherches abordant le développement professionnel des enseignants de l'enseignement obligatoire viennent confirmer l'existence de ces étapes de carrière. Le modèle du développement professionnel des enseignants de Fessler et Christensen (1992) ressemble aux différentes phases proposées par Huberman (1989). Leur modèle (cf. *Figure 1*), « Teacher Career Cycle Model » (Fessler et Christensen, 1992) diffère, dans sa construction et son apparence de celui d'Huberman (1989).

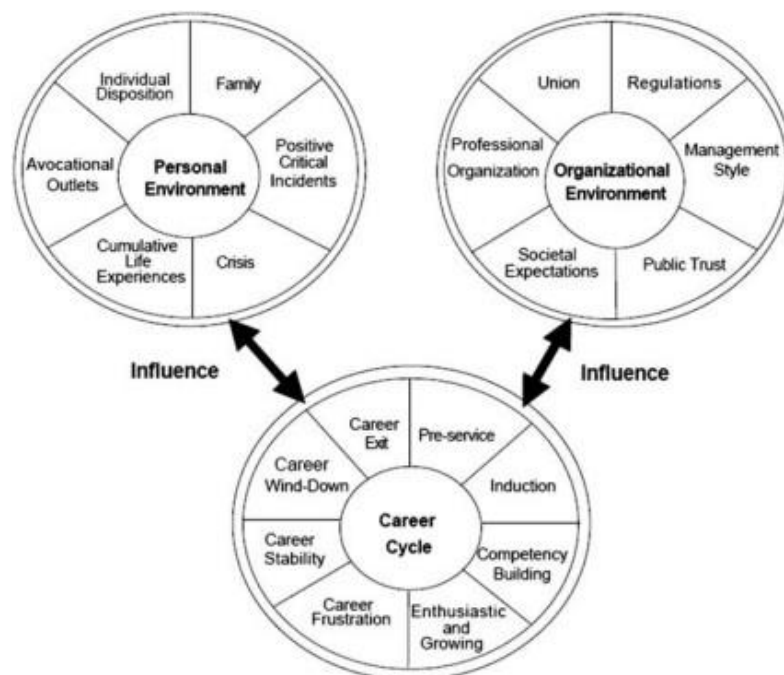


Figure 1 : Teacher Career Cycle Model (Fessler et Christensen, 1992, p. 36)

Fessler et Christensen (1992) exposent une modélisation « en pôle », plus dynamique. Ils reconnaissent la possibilité, pour un enseignant, de naviguer entre les étapes et se démarquent d'une construction linéaire. Ils notent : « *While there a certain logic in this view, it is hypothesized here that this is not necessarily an accurate picture of the process. Rather, a dynamic ebb and flow is postulated, with teachers moving in and out of stages in response to*

environmental influences from both the personal on organizational dimensions.” (ibid, p.42)

En effet, les trois pôles proposés abordent des éléments relatifs à l’environnement personnel et organisationnel qui influencent l’évolution dans le cycle de vie professionnelle.

Grâce à ces auteurs, ce modèle vient souligner le rôle des facteurs de l’environnement ; ils regroupent deux pôles de la figure ci-dessus (cf. *Figure 1*) sur trois. Les variables personnelles et organisationnelles interviennent dans le cycle de vie professionnelle en ce qu’elles proposent des parcours parallèles, voire alternatifs au modèle. A propos des variables personnelles, les auteurs comprennent l’environnement familial (parents, conjoint, enfants etc.), les crises (maladie, difficultés financières etc.), les dispositions individuelles, à savoir les expériences antérieures, les aspirations et les valeurs, les intérêts extra-professionnels et les étapes de la vie. Il s’agit là de prendre en compte un environnement personnel, une biographie dans le développement des personnes qui peuvent, positivement ou négativement, influencer leur cycle de vie professionnelle. Les variables de l’environnement organisationnel regroupent différents axes : style de management, attentes sociales vis-à-vis des enseignants et de l’institution, organisations professionnelles ou encore règles institutionnelles. Plus finement, ces variables permettent de relever l’atmosphère de confiance, les exigences de l’institution, les valeurs et les buts d’une communauté ; autant d’éléments qui semblent primordiaux dans une recherche sur le développement professionnel. Un environnement qui favorise la confiance, soutient les enseignants semble être favorable à leur développement, et inversement.

En parallèle du modèle présenté par Huberman (1989) et son équipe, celui décrit par ces deux auteurs reconnaît également la première phase du cycle comme une étape de socialisation et d’intégration dans un cycle professionnel. Désormais marquée par de l’incertitude, cette phase trouve un professionnel secoué dans ses capacités et ses tâches. Il se sent en effet souvent insuffisamment préparé. C’est pourquoi il ressent un besoin de se confirmer comme professionnel, cherchant la reconnaissance de ses étudiants, de ses pairs, de sa hiérarchie. Les facteurs de l’environnement, personnel et organisationnel, peuvent alors se constituer comme des supports au développement de l’individu. Les dispositifs proposés par les institutions, notamment, trouvent alors un besoin chez les enseignants ; celui d’une ressource pour un soutien, implicitement ou non, demandé. Comme nous l’avons d’ores et déjà souligné, cette première phase peut exister dès que l’individu vit un changement dans sa vie professionnelle, le début de son cycle d’enseignant-universitaire. L’ensemble de ces facteurs de soutien peuvent également intervenir dans la suite de la progression de l’enseignant. Lorsque celui-ci atteint une confiance en lui et un sentiment de sécurité, il cherche à « devenir un meilleur professionnel ».

Il tente de développer ses compétences pédagogiques, d'élargir son répertoire de connaissances, de méthodes par des évènements et supports institutionnels (dispositifs, colloques, échanges entre pairs).

En conclusion, ces éléments théoriques issus des travaux sur le développement professionnel qui ont l'avantage d'être empiriquement fondés, nous permettent de situer notre recherche. Les différents modèles proposés par Huberman (1989) et Fessler et Christensen (1992) permettent de situer l'entrée dans la carrière d'enseignant. Rapprochant ces modèles du champ de l'enseignement supérieur, la première phase vécue par un professionnel débutant un nouveau cycle de vie professionnelle serait marquée par une certaine ambivalence. Le professionnel débute son cycle, doute de ses capacités d'enseignant et dans la réalisation effective des tâches qui lui sont confiées. Le professionnel oscille entre exploration, découverte, survie et incertitude. De plus, cette phase requiert le soutien de ses environnements (personnel et organisationnel) et un ancrage dans sa communauté. C'est donc une phase critique durant laquelle de nombreux ajustements doivent se négocier. Le soutien est recherché par les novices qui débutent leur nouveau cycle de vie professionnelle.

La phase de stabilisation, révélée par les deux modèles, éclaire les progrès réalisés par les enseignants novices. Le sentiment de maîtrise pédagogique s'accroît. Il semble même que cette deuxième phase concerne des enseignants novices à l'université puisqu'ils ont déjà une expérience d'enseignement antérieure, acquise lors de situations professionnelles passées ; par exemple pendant leur doctorat. Cette deuxième phase identifie chez les professionnels un sentiment de plaisir, de compétence et de confiance qui leur permet de sortir d'une centration sur eux-mêmes pour se consacrer à un développement de leur activité pédagogique centrée sur leurs enseignements, les étudiants et les apprentissages de ces derniers. Ces divers aspects sont étudiés dans la suite de ce travail.

Par ailleurs, ces modèles du développement professionnel révèlent l'importance des facteurs environnementaux. Bien qu'il semble évident de les traiter dans le cadre du développement professionnel des individus, ils revêtent toutefois un enjeu majeur, non seulement pour ce travail mais également pour les organisations et les institutions.

2.1.2 Des recherches portant sur le développement professionnel des enseignants novices

Des recherches se sont également attachées à l'étude du développement professionnel chez les enseignants au prisme de la progression de carrière se détachant d'un marqueur temporel, à l'instar des travaux précédents. L'entrée dans la carrière a fait l'objet de nombreuses études soulignant le caractère primordial des débuts dans l'enseignement. Cette première étape constitue, en effet, une période de forte socialisation professionnelle, ponctuée d'apprentissages, d'expériences notables et de sentiments parfois contradictoires pour l'individu comme l'ont d'ores et déjà révélé les approches développementales. Il nous paraît intéressant d'aborder ces travaux alors même qu'ils portent sur des niveaux différents du supérieur. En effet, dans le cadre de notre recherche qui s'intéresse à cette étape de carrière chez les enseignants universitaires, les travaux sur les enseignants-chercheurs novices sont plus rares que les travaux portant sur les novices dans l'enseignement obligatoire. Nous considérons donc les travaux sur les enseignants novices du primaire et du secondaire comme des ressources hypothétiques à notre travail.

Kagan (1992) a construit un modèle de développement professionnel des enseignants novices à partir d'une somme de travaux afférant à ce public. Ce modèle présente la première année ainsi que la formation antérieure à cette même première année comme un ensemble, une même phase de développement pour les enseignants novices. Cette phase est caractérisée, selon ce modèle (Kagan, 1992) par des changements conceptuels et comportementaux. Elle explique notamment les différents aspects de ces changements tels que l'augmentation de la métacognition, l'acquisition de connaissances sur les élèves, un changement de préoccupation, le développement de procédures standardisées et une évolution dans les compétences de résolution des problèmes. L'enseignant, dans son début de carrière, devient de plus en plus conscient de ses connaissances au sujet de l'enseignement et de l'apprenant. Grâce à une confrontation à la réalité, il redéfinit ses conceptions et ses représentations, parfois idéalisées. Rejoignant ainsi Huberman (1989), l'enseignant déplace progressivement son attention de lui-même vers les élèves et leurs apprentissages. Cette nouvelle centration de l'enseignant est perçue par Kagan (1992) comme centrale dans le développement professionnel de l'enseignant. En effet, d'autres auteurs ont souligné (Marti et Huberman, 1989) la décentration progressive opérée par l'enseignant débutant. Huberman et son équipe ont mené une vaste étude empirique auprès d'enseignants du secondaire en Suisse romande. Cette étude apporte un éclairage sur les débuts dans l'enseignement lorsque les répondants ont évoqué, comme préoccupations vives lors de cette période, des thèmes personnels, pédagogiques mais aussi sentimentaux.

A propos des thèmes pédagogiques, plusieurs aspects sont intéressants à évoquer : les relations avec les apprenants, la relation au savoir, les rapports interprofessionnels, la relation avec l'institution et leur préparation au métier. Ces aspects rejoignent des variables identifiées précédemment. Elles ajoutent également quelques éléments. D'une part, les enseignants se perçoivent davantage « comme jeune plutôt que comme maître » (Marti et Huberman, 1989, p. 253). Cette étude confirme l'entrée dans le métier comme une phase critique, mue par une nécessité d'affirmer son rôle d'enseignant. D'autre part, le rapport avec les pairs semble fondamental puisqu'ils constituent à la fois une ressource mais aussi un modèle, un exemple à suivre. Enfin, les enseignants qui considèrent être préparés pour l'exercice de leur métier sont essentiellement des enseignants ayant déjà une expérience préalable, de remplacement ou de formation. Ainsi, cela confirme l'intérêt central de l'expérience antérieure mais également de la formation dans le développement professionnel des novices.

Marti et Huberman (1989) relèvent des difficultés dans l'expérience vécue et dans la perception de soi. Il s'agit ici de remise en question, d'incertitudes. Les doutes peuvent provoquer un découragement. A l'inverse, l'expérience vécue et la perception de soi peuvent assurer à l'enseignant une confiance en lui ce qui facilite son enseignement mais aussi l'ensemble des rapports qu'il entretient dans son monde professionnel.

Cette étude a également mis en évidence le tâtonnement continu ressenti et la notion de « survie » vécue par les novices, comme l'ont souligné les études précédentes (Huberman, 1989 ; Fessler et Christensen, 1992). Néanmoins, ces ressentis sont davantage partagés par les enseignants n'ayant pas ou peu d'expérience préalable. Dès lors, nous pouvons supposer que, pour les enseignants-chercheurs, professionnels disposant largement d'une expérience antérieure, cette phase sera passagère, modérée. Les études que nous citons, alors même qu'elles sont empiriquement, concernent toutefois un public différent du nôtre. Cette étude confirme l'apport important des pairs, de la hiérarchie, de l'environnement personnel mais aussi des élèves. Enfin, Marti et Huberman (1989) soulignent l'importance de lieux d'investissements personnel et professionnel pour établir un équilibre. Ce dernier point reste toutefois à explorer dans la mesure où les enseignants-chercheurs, public de cette recherche, disposent du champ de la recherche comme domaine d'investissement premier. Cet aspect est abordé dans la suite de ce travail.

Les études consacrées à l'entrée dans le métier d'enseignant de l'enseignement obligatoire se recoupent très largement avec les modèles développementaux. Ainsi, ces recherches

permettent d'extraire des variables centrales pour saisir le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices. La décentration progressive vécue par un enseignant qui porterait son attention vers les étudiants et leurs apprentissages après avoir vécu un sentiment de « survie », est l'une de ces variables. De même, l'évolution de l'enseignant dans ses pratiques, développant des routines, des habitudes dans son enseignement est un élément important de l'apprentissage chez les novices. Les enseignants mêlent différentes impressions, positives ou négatives mais toutefois exacerbées semble-t-il, lorsqu'il s'agit de débutants. Cette thématique rejoint la perception de soi qui influence la construction identitaire de l'enseignant.

2.2 Des recherches portant sur le développement professionnel d'enseignant-chercheur

Le concept de développement professionnel est un concept complexe. Il est généralement admis qu'il relève d'acquisitions de compétences, d'améliorations et de savoir (Bourdoncle, 1991). Il ne peut cependant pas être confondu avec les apprentissages (Wittorski, 2007). Le développement professionnel englobe les apprentissages « dans une configuration créée par l'acteur sur la base d'un rapport renouvelé aux éléments constitutifs de sa professionnalité » (Frenay et al., 2011, p. 109). Il existe bien des définitions de ce concept et encore davantage dans la littérature scientifique anglophone (Demougeot-Lebel et Lison, 2022). Au sein de cette dernière, de nombreux termes évoquent la traduction française de développement professionnel : *professional development*, *faculty development*, *educational development* etc. (Demougeot-Lebel et Lison, 2022). Dans le cadre de recherches qui s'intéressent tout à la fois au développement professionnel et aux enseignants-chercheurs novices, il est défini comme un développement professionnel pédagogique, c'est-à-dire un processus de développement interne vécu par l'individu en interaction avec ses contextes (Frenay et al., 2011). Le développement professionnel est souvent compris sous l'angle de la participation, de l'engagement et des effets des dispositifs de formation à l'enseignement (Demougeot-Lebel et Perret, 2010) ou encore en termes de développement des savoirs et des compétences (Kiffer, 2016), de leurs postures ou de leurs conceptions d'enseignement (Paivandi et Younès, 2019). De même, nous n'ignorons pas les recherches qui s'attachent à comprendre ce métier au prisme de la sociologie professionnelle. Toutes ces approches sont nombreuses et complémentaires. Toutefois, nous privilégions les travaux précédemment cités afin de construire les jalons des réponses à nos questions de recherche.

Au cours de notre travail, nous avons proposé plusieurs définitions du développement professionnel qui s'inscrivent dans les approches professionnalisantes et développementales. Comme nous l'avons explicité, la première approche considère ce processus comme un cheminement linéaire, particulièrement intéressante face à la situation « d'entrée » dans le métier. Cette entrée dans le métier suppose l'acquisition et la mise en œuvre de routines et parallèlement à cela, une acculturation professionnelle. Les différentes étapes que dessinent ces approches œuvrent pour comprendre la construction d'une professionnalité du point de vue de l'individu. Cependant, comme le notent Uwamariya et Mukamera (2005) « la conception développementale tient peu compte de la dimension du contexte professionnel et de l'apport du milieu, ignorant ainsi la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel, que sous-entendent les notions de communauté apprenantes et d'organisation apprenante. » (Uwamariya et Mukamera, 2005, p.139). En ce sens, les analyses professionnalisantes complètent l'approche précédente. Elles conçoivent l'individu comme « acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (savoirs de référence et savoirs d'expérience), inscrit dans une organisation, évoluant dans un contexte, agissant au nom d'une éthique » (Frenay et al., 2011, p. 110). L'approche professionnalisante suppose également la mise en relation des processus émanant des dispositifs de formation et des situations de travail. Par conséquent, nous favorisons une combinaison de ces deux approches : « au lieu d'être scindée, l'analyse du développement professionnel gagnerait à une articulation des deux précédentes approches » (Frenay et al., 2011, p. 110).

Par ailleurs, un travail doctoral (Kiffer, 2016) mobilisant les notions de développement professionnel et de professionnalisation comme concepts connexes a étudié la construction des compétences d'enseignement chez les novices en France. Ce travail a permis d'établir, auprès d'enseignants-chercheurs novices de différentes disciplines, des modèles de construction de compétences. Ce travail a identifié la manière dont les apprentissages à propos de l'activité d'enseignement se réalisent à l'entrée dans ce métier. Le tableau ci-dessous est extrait de cette recherche (Kiffer, 2016).

Modèles	Objets sur lesquels porte le modèle – <i>Modalités</i>
<i>Apprentissage par observation-imitation</i>	- Tout type d'activité d'enseignement - Techniques de présentation orale empruntées à d'autres domaines que l'enseignement
<i>Apprentissage par collaboration</i>	- Co-animation d'enseignement - Co-organisation

	- Projet pédagogique commun
<i>Formation (cadre hétéroformatif organisé)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Techniques de présentation orale : utilisation de la voix, improvisation, parler en public, etc. - Méthodes pour accroître l'interactivité des enseignements (pédagogies actives, apprentissage par résolution de problèmes, enseignement à un grand groupe, etc.) - Maîtrise des outils pour l'enseignement (TICE) et pour l'évaluation - Connaissance de l'étudiant (ses caractéristiques, ses attentes, la gestion des conflits, théories de l'apprentissage)
<i>Tutorat</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Modalités d'évaluation - Mise en place des examens
<i>Mentorat formel</i>	- Stratégie d'enseignement et d'évaluation
<i>Mentorat informel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion des problèmes avec les étudiants - Utilisation de supports pédagogiques (documents, ouvrages, etc.)
<i>Communauté de pratiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion et administration des formations universitaires - Innovation dans l'enseignement - Utilisation des TICE - Sorties pédagogiques (stages, voyages, etc.) - Recherche (enseignement de la méthodologie de recherche, diffusion et valorisation de la recherche)
<i>Autodidaxie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identification d'un problème dans une situation - Identification de ressources potentielles pour le résoudre
<i>Consultation pédagogique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositifs d'évaluation - Gestion des problèmes avec les étudiants (conflits, etc.) - Utilisation des TICE - Innovation dans l'enseignement

Tableau 1 : Modalités d'utilisation des modèles de comportement selon Kiffer (2016)

Ce tableau résume les différents types de modèles qui sont convoqués par les enseignants-chercheurs novices pour construire des compétences d'enseignement. Cette recherche conclut que les « modèles d'apprentissage faiblement structurés sont les plus fortement sollicités (l'autodidaxie et l'apprentissage par observation-imitation), alors que les modèles fortement structurés sont rarement utilisés (consultation pédagogique), voire totalement absents des comportements dominants (tutorat et cadre hétéroformatif organisé). » (Kiffer, 2018, p. 9). Par ailleurs, de la combinaison des modèles ressort que le phénomène d'autodidaxie est le plus souvent associé à d'autres dans les combinaisons. La paire collaboration-autodidaxie est également la plus mobilisée. Au regard de ces résultats, il semble que l'autodidaxie occupe une

place centrale dans la pratique de construction de connaissances liées à l'enseignement chez les enseignants-chercheurs novices.

Au sein des recherches sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs, De Ketele (1996) a mis en évidence l'effet conjoint des logiques personnelles de professeurs d'université et des logiques institutionnelles de l'université à laquelle ils appartiennent. Le modèle auquel nous faisons référence a été publié dans le numéro spécial du *Higher Education Research Network Journal* (2011) suite à une rencontre scientifique. Ce modèle construit donc une interrelation de cinq « macrovariables » qui sont le fruit d'interactions de « microvariables ». Parmi ces variables et ce jeu d'interactions, l'environnement institutionnel influence la représentation et l'engagement. Selon De Ketele (1996), « les logiques des professeurs d'université, face à leur mission d'enseignement et à des activités de formation, sont très dépendantes du contexte institutionnel » (De Ketele, 1996, p. 106). Finalement, De Ketele (1996) a démontré l'influence réciproque des facteurs individuels et organisationnels pour le développement professionnel des enseignants universitaires. Il met également en évidence le caractère systémique des processus utilisés expliquant les jeux d'interrelations entre les différents éléments à l'œuvre ce qui correspond à notre démarche globale. Ainsi, il convient de revenir sur des éléments de contexte, des dimensions individuelles afin de comprendre le jeu d'interrelations entre tous ces éléments.

En synthèse, les travaux de recherche portant sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs sont encore peu nombreux. Ainsi, pour le comprendre dans sa complexité, une combinaison d'approches du développement professionnel est mobilisée. Ces notions sont complétées dans la suite de ce travail par des recherches qui placent la focale sur les dispositifs de formation ou bien sur l'apprentissage des adultes. Nous avons en effet souligné l'importance conjointe des logiques personnelles et organisationnelles dans le processus de développement professionnel impliquant le caractère systémique. Une recherche a été mise en exergue en lien direct avec notre travail (Kiffer, 2016). Cette dernière suggère que les enseignants-chercheurs novices se développent en autodidactes quant à leur manière de concevoir l'enseignement et de le dispenser. Ainsi, il convient de porter notre attention sur l'individu en tant que sujet de ses apprentissages.

A travers une analyse des moments biographiques d'enseignants-chercheurs, Lameul (2016) a identifié « quatre temps forts dans le processus qui sous-tend l'activité de développement professionnel et dans celui de sa reconnaissance : transitions et négociations à la base de la construction d'une identité professionnelle ; place de l'intuition ; rencontre de l'expérience et

de l'enquête par la démarche réflexive ; présence de l'autre et apprentissage vicariant » (Lameul, 2016, p. 90). Le développement professionnel suppose en effet une focale sur l'acteur et sur ses relations avec les autres et ses dynamiques identitaires au regard de la spécificité de ce métier. C'est sur ce dernier point que nous souhaitons poursuivre.

3. Subjectivation et construction identitaire

3.1 Identité professionnelle et construction identitaire

Les enseignants-chercheurs novices vivent une phase de construction identitaire lors de leurs débuts dans l'enseignement. Ils apprennent et assument leur identité renouvelée. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que la construction de l'identité professionnelle est une dimension forte du développement professionnel.

L'identité professionnelle fait l'objet de nombreuses investigations scientifiques tant empiriques que théoriques. Dans une étude sociologique, Dubar (1991) aborde celle-ci comme un processus individuel mais nécessairement réalisé dans la rencontre à autrui : « on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut pas se passer des autres pour se forger sa propre identité » (Dubar, 1991, p.113). Selon cette approche (Dubar, 1991) qui traite de la construction des identités sociales et professionnelles, deux mécanismes hétérogènes fondent cette construction de l'identité. Ces mécanismes dépendent pourtant de processus différents et de types d'identités distincts :

- l'attribution, mécanisme qui entraîne l'identité pour autrui. Cette dernière est attribuée par les institutions et les agents qui interagissent avec les individus. Ainsi, l'identité pour autrui permet de classer et de définir officiellement les individus (catégorie socioprofessionnelle, origine ethnique, état civil etc.) ;
- l'incorporation, ou l'identité pour soi. Cette dernière est construite par l'individu vis-à-vis de son histoire personnelle, de son image pour soi et de ses aspirations personnelles. (Dubar, 1991).

Les « stratégies identitaires destinées à réduire l'écart entre les deux identités » (Dubar, 1991, p. 111) sont le fruit d'un déséquilibre entre les deux identités ; l'identité pour autrui et l'identité pour soi. Elles s'actualisent en une transaction interne et « subjective » à l'individu et une transaction « objective » entre l'individu et autrui. La clé de la construction des identités sociales s'instaure à travers l'articulation de ces transactions. Néanmoins, pour se rapprocher de la construction de l'identité professionnelle, Dubar (1991) suggère que l'identité

professionnelle, telle que l'identité sociale, se construit à partir d'un double processus interne à l'acteur avec le concours d'autrui. Ainsi, l'identité se négocie selon diverses modalités : « L'identité est en effet considérée comme un résultat provisoire de la transaction biographique entre « identité héritée » et « identité visée », et de la transaction relationnelle entre « identité pour autrui » et « identité pour soi ». Dans cette dernière transaction surtout, le sujet est confronté à l'altérité. » (Maroy et Fusulier, p. 82). L'approche de Dubar (1991) permet de saisir les éléments d'une dynamique identitaire chez les individus, entre négociation interne héritée de différentes modalités et interaction avec autrui. Ces éléments se révèlent centraux pour notre approche.

Cependant, l'identité professionnelle ne se résume pas à une approche sociologique des professions. A l'instar de la perspective précédente, Donnay et Charlier (2008) accordent, dans leur définition de l'identité professionnelle, une valeur double, consciente et inconsciente. Ces auteurs différencient l'identité professionnelle de l'image identitaire, la première est en partie implicite tandis que la seconde est la perception par l'individu de son identité professionnelle et peut, dans certaines situations, devenir explicite. « L'image identitaire serait donc une prise de conscience par l'individu des caractéristiques de son identité professionnelle dans ses interactions avec l'altérité. » (Gohier, 2000 ; cité par Donnay et Charlier, 2008, p. 29). L'image identitaire exprimée par un individu rend visible, à un moment donné, l'identité professionnelle. Ainsi, il convient donc de comprendre cette dernière comme une identité en évolution permanente et influencée par les situations de travail vécues. « De ce point de vue, l'identité professionnelle est intimement associée au développement professionnel. [...] Sans doute s'élabore-t-elle de façon autant systématique qu'imprévue, tant au cours de formations professionnalisantes qu'au détour d'une situation de travail ou lors d'une conversation avec un collègue. » (Donnay et Charlier, 2008, p. 30)

Pour compléter cette perspective de notre recherche, Janner-Raimondi (2008), dans un ouvrage collectif abordant l'apprentissage par les enseignants des niveaux primaires et secondaire de leur métier, lie étroitement le développement professionnel des enseignants à leur construction identitaire. Alors même que cette recherche s'intéresse aux enseignants du primaire et du secondaire en formation, celle-ci considère que leur développement professionnel se construit à partir de plusieurs dimensions : l'expérience professionnelle antérieure, leur objet de préoccupation, la responsabilité d'une classe ou encore les trajectoires personnelles du sujet. Il

nous semble que ces travaux rejoignent des potentielles pistes de réflexion pour la conception de notre recherche.

L'expérience professionnelle antérieure constitue un point d'ancrage pour le jeune enseignant. Elle affine la définition de son rôle et de ses enjeux liés à la mission d'enseigner. Ainsi, l'enseignant débutant peut, à partir de son expérience antérieure, développer sa conception propre mais aussi comparer ses nouvelles expériences, de formation ou de « terrain » avec ses acquis précédents.

Les objets de préoccupation de l'enseignant regroupent deux dimensions différenciées par Janner-Raimondi (2008) : des éléments transversaux relatifs à la gestion de classe, aux notions d'apprentissages et d'enseignement ou encore aux problématiques de l'évaluation mais aussi des éléments disciplinaires. Le novice tente de se positionner par rapport à ces objets de préoccupation tout en essayant de les gérer. La prise de responsabilité d'une classe, élément davantage présent chez les enseignants du primaire mais néanmoins intéressant pour ce cadrage théorique, se révèle être porteuse d'angoisse pour les débutants dans l'enseignement. Elle reste toutefois fondamentale dans leur carrière car il s'agit là d'un « rituel initiatique d'appartenance groupale » (Janner-Raimondi, 2008, p. 184). Est en jeu dans cette responsabilité la reconnaissance par autrui, et plus particulièrement par les pairs d'une certaine compétence, celle de leur capacité à enseigner.

Les trajectoires personnelles de l'individu, définies par les formations, les expériences de terrain voire même le parcours scolaire antérieur, la biographie personnelle de l'enseignant en somme, permet une certaine forme de reconnaissance par les pairs et par soi-même qui, dès lors, sont centrales dans la construction identitaire de l'enseignant. Janner-Raimondi (2008) reprend le modèle d'Honneth (2000) pour expliquer la logique de la reconnaissance. Le premier stade constitue la reconnaissance affective, c'est-à-dire une confiance en soi, une reconnaissance des pairs. Dans un deuxième temps, c'est la reconnaissance juridique que l'individu doit dépasser, à savoir une implication dans son métier qui dépasse la formation. Enfin, ce qui prévaut pour les novices, dans ce dernier stade, c'est l'estime sociale et la projection dans un avenir professionnel.

Pour conclure, Janner-Raimondi (2008) voit dans l'identité professionnelle un « processus qui permet au sujet de se construire une image de soi acceptable à partir de supports d'identification parfois choisis mais toujours négociés » (Janner-Raimondi, 2008, p. 193).

Les apports scientifiques sur la construction identitaire du sujet contribuent inévitablement au cadrage théorique de ce travail. Cette construction relève d'un processus individuel en lien étroit avec les interactions avec autrui, les pairs notamment. Dubar (1991) nous apporte la notion de stratégie identitaire, processus de négociation interne et externe à l'individu qui lui permet de réduire ses propres tensions inhérentes aux différentes dimensions constitutives de l'identité, que ce soit entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui ou bien entre l'identité héritée et l'identité visée. Donnay et Charlier (2008) explicitent un phénomène plus complexe de l'identité. Celle captée ne peut être qu'une représentation partielle (image identitaire) de l'identité professionnelle qui est évolutive et implicite. De plus, cette identité évolue grâce à de multiples contextes ; les formations, les situations de travail, les échanges entre pairs. Ce dernier aspect, déjà exploré, fait l'objet d'une perspective approfondie dans la suite de ce travail. Finalement, Janner-Raimondi (2008) révèle l'importance de l'expérience antérieure dans la construction identitaire des individus, dimension d'ores et déjà prise en compte pour comprendre le développement professionnel des jeunes enseignants-chercheurs.

3.2 La perspective relationnelle de la subjectivation

Afin d'affiner la perspective de l'apprentissage dans la formation pour adultes, Bourgeois (2018) s'intéresse au développement des individus à travers la perspective relationnelle du sujet. Cette proposition scientifique s'inscrit dans le sillon des théories constructivistes de l'apprentissage de Piaget et Vygotsky. Ainsi, cette perspective fait écho, dans une certaine mesure, à de nombreuses recherches évoquées précédemment et précise ainsi notre approche.

La perspective développée par Bourgeois (2018), définissant la construction du Sujet et ses enjeux, se situe entre les deux paradigmes de l'apprentissage ; à l'interface de l'individualisme radical et du modèle transmissif. Il définit la subjectivation comme le chemin par lequel l'apprenant transforme ce qu'il apprend en un élément personnel, se l'approprie « pour devenir sujet, c'est-à-dire (un individu capable de) désirer, penser, parler et agir en « je » dans un monde en relation aux autres » (Bourgeois, 2018, p.7). Cette perspective ouvre une approche complexe du développement des individus dans la formation en considérant « tout à la fois la rencontre de l'Autre comme condition *sine qua non* de la construction du sujet – pas de sujet sans transmission culturelle et sans relation à autrui – et le travail interne d'appropriation personnelle par le sujet de ce qui lui est enseigné comme condition tout aussi essentielle à sa construction » (ibid, p. 289). Au regard de notre recherche, cette approche semble particulièrement intéressante. Elle induit en effet qu'il ne peut y avoir d'indépendance sans dépendance

puisqu'elle fait naître des tensions entre des réalités indissociables naissant de l'articulation entre transmission et subjectivation. Ainsi, cette approche intéresse par son rappel d'un aspect « constructif » de l'individu, acteur élaborant son expérience dans l'interaction avec son environnement, aspect prédominant dans notre approche. Elle rejoint également les dynamiques de création de la connaissance au niveau individuel, dimension interrogée à travers le paradigme de développement personnel.

La subjectivation en contexte de formation est un « processus continu, qui prend racine dans l'apprentissage et qui, de ce point de départ, enchaîne différents moments ayant leurs caractéristiques propres, qui interviennent dans un mouvement global de va et vient constant entre soi et les autres » (Bourgeois, 2018, p.121). Cinq moments sont définis par Bourgeois (2018) dans ce processus : construire des connaissances nouvelles, mobiliser ces nouvelles connaissances et s'en imprégner, laisser du temps pour se distancier d'autrui, trouver sa propre voie par l'exercice de la pensée critique, se (ré)inscrire par rapport à autrui. Ces moments figurent non seulement d'un processus itératif mais également d'un mouvement de va-et-vient tout au long de la vie. Ils restent toutefois perceptibles à un niveau d'analyse plus fin, telle que l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. Ainsi, dans l'approche de Bourgeois (2018), développement professionnel et apprentissage sont conjugués tout en soulignant l'antériorité de l'apprentissage sur le développement. A ce titre, Bourgeois définit cinq moments qui caractérisent le processus de subjectivation. Nous les développons ci-dessous.

- Premier moment : « La construction de connaissances nouvelles : entrer dans le monde de l'Autre » (Bourgeois, 2018, p. 123)

Ce premier moment est considéré, dans l'approche de Bourgeois (2018), comme un moment clé caractérisant la rencontre de l'individu avec autrui, et, se faisant, avec d'autres manières de penser et d'agir qui peuvent mener à la construction de nouvelles connaissances.

S'inscrivant dans les théories constructivistes de l'apprentissage, ce moment éprouve un processus de transformation de connaissances vécue par l'individu. Il s'agit, dans ce processus, d'une perspective piagétienne de l'apprentissage ; assimilation-accommodation.

L'individu dispose de « structures d'accueil » propres, éprouvées et construites à partir d'apprentissages antérieurs, réalisées lors d'expériences passées. Ces structures de connaissances sont mobilisées par l'individu lorsqu'il fait face à de nouvelles situations auxquelles il doit répondre. Ainsi, ces structures soutiennent la résolution de ces situations

(Bourgeois, 2018). Selon la théorie piagétienne, les obstacles à l'assimilation des nouvelles informations provoquent « un conflit cognitif ».

Trois voies potentielles de résolution du conflit peuvent s'ouvrir prenant le pas sur le processus d'équilibration : l'annulation de la perturbation, l'intégration de l'élément perturbateur à la structure d'accueil et la modification de la structure. Ces voies expliquées par Bourgeois (2018) éclairent les processus d'apprentissages des individus. Dans le cas d'une modification de la structure d'apprentissage, l'information nouvelle ne s'intègre pas à la structure d'accueil. Cette dernière se modifie pour créer une organisation capable d'accueillir l'information, et, se faisant, ouvre l'accès à une meilleure compréhension. Dans la situation de l'annulation, il n'y a pas d'apprentissage puisqu'il n'y a ni entrée dans la résolution du conflit, ni engagement dans l'activité. L'intégration de l'élément perturbateur enrichit la structure d'accueil ce qui permet de dépasser une contradiction.

Ce conflit cognitif décrit par Bourgeois (2018) intègre la nécessité de la rencontre de l'Autre, c'est-à-dire la rencontre avec d'autres modes de penser ou d'agir qui se confrontent avec celles de l'individu. Cette confrontation inévitable permet la construction de connaissances. Cette approche permet donc, partant de la perspective vygostkienne, de s'intéresser au contexte social comme producteur des savoirs mais également comme agent de transmission de ceux-là. L'interaction avec l'environnement devient un aspect central de cette recherche, enrichi notamment par l'approche de Bourgeois (2018) qui révèle son importance dans le processus d'apprentissage. En effet, Bourgeois (2018), rappelle que l'individu ne dépasse pas le conflit cognitif intuitivement. Ce processus engendre de prime abord l'économie des ressources de l'individu, qui évite la remise en question de ses systèmes de représentations et de croyances afin de garantir une certaine stabilité. Bourgeois (2018) utilise le concept de « sérendipité » pour caractériser la position de l'apprenant ; il ne se laisse pas envahir par ses buts mais reste toutefois suffisamment engagé affectivement et cognitivement pour accepter son incomplétude et pour s'ouvrir aux potentialités ouvertes par autrui.

Par ailleurs, Bourgeois (2018) souligne que le processus d'apprentissage peut demander un effort inconfortable et insécurisant pour l'individu. Par l'ébranlement des systèmes de représentations engagé par la confrontation à autrui et donc le décentrement et l'entrée de nouveaux modes de penser et d'agir, le processus d'apprentissage « exige donc de la part de l'apprenant une grande confiance de base, en lui-même, en l'autre qui l'invite à ce voyage, et plus fondamentalement encore en la vie. » (Bourgeois, 2018, p.138). Cette approche invite donc

à prendre en compte, pour notre recherche, la qualité des relations des membres d'une même communauté, en ce qu'ils permettent une certaine affiliation, mais également le parcours biographique des individus qui permettent de situer l'individu au prisme de ses systèmes de représentations.

- Deuxième moment : « La mise au travail des connaissances acquises : faire entrer en soi le monde de l'Autre » (Bourgeois, 2018, p. 141)

Ce deuxième moment dans l'approche de Bourgeois (2018) se caractérise par la nécessité de remobiliser les connaissances nouvelles, acquises dans des activités et des espaces différents :

Une fois les connaissances nouvelles acquises, avec un certain degré de maîtrise, le sujet va pouvoir les mobiliser de façon répétée, seul, et dans d'autres espaces-temps qui sont les siens : son activité professionnelle, sa vie sociale ou personnelle. (*ibid*, p.142)

Ainsi, pour des enseignants-chercheurs novices, il s'agit de la rencontre avec des pairs ou encore le public étudiant qui peut constituer la confrontation avec de nouveaux systèmes de pensées et d'agir. Cette rencontre amène potentiellement chez l'individu un nouveau conflit cognitif et de nouvelles compensations.

Ce mouvement des connaissances fonde le socle des étapes suivantes. Les connaissances se compilent par leur « mise au travail », leur affinement et leur approfondissement ce qui développe les individus, devenus ainsi experts de leur domaine, favorisant l'action sur l'environnement et l'autonomie.

Cette deuxième étape rejoint les travaux de Billett (2001) sur l'apprentissage en situation de travail. Comme le soulignait cet auteur, il est réducteur de comprendre ce moment d'apprentissage comme une simple acquisition des connaissances : « la mise en œuvre répétée des savoirs et des savoir-faire nouvellement acquis apparaît absolument indispensable pour en assurer une réelle maîtrise » (Bourgeois, 2018, p.152). Les différents procédés, compilation, composition et procéduralisation, permettent au sujet de devenir un expert et de maîtriser des savoirs et des savoir-faire.

Par ailleurs, le processus de subjectivation se fonde véritablement sur ce moment fondateur. La maîtrise ainsi développée « est de nature à renforcer l'autonomie et l'indépendance, ainsi que l'agentivité du sujet dans l'usage qu'il peut faire de ses apprentissages. » (*ibid*, pp.152-153).

Pour conclure, même si ces premiers moments sont essentiels au processus de subjectivation puisqu'ils fondent l'apprentissage, ils n'en restent pas moins que « l'aboutissement d'un

mimétisme totalement aliénant de l'apprenant à l'égard du modèle » (*ibid*, p.154) semble préoccupant. Il faut donc en venir au moment suivant pour saisir l'opération de détachement du modèle de l'Autre.

- Troisième moment : « Le Vide médian : laisser l'Autre entrer en résonance avec soi » (Bourgeois, 2018, p. 157)

L'idée centrale de ce troisième mouvement est le développement d'une « pensée personnelle, adossée à la parole d'autrui » (Bourgeois, 2018, p.158). La base plus ou moins solidifiée de connaissances rend possible la création d'une voie personnelle de l'individu entre soi et autrui.

La création de cette voie est possible à travers un espace-temps particulier, ce que Bourgeois nomme le « Vide médian », « où le sujet suspend le temps de l'action, se met à l'écart de celle-ci pour laisser résonner, tout à la fois, la voix de l'autre et la sienne » (Bourgeois, 2018, p. 160-161). Ainsi, le sujet met au travail ces différentes voies dans cet espace-temps suspendu. Ce moment constitue un passage obligé. En somme :

il s'agit pour le sujet de passer d'une position de relativement forte adhésivité à l'autre (et donc de risque potentiel de s'y dissoudre) résultant des deux premiers moments de l'apprentissage, à une position de réémergence du sujet propre, mais en *dialogue* avec ce qu'il a appris d'autrui (au contraire de toute absorption de l'un par l'autre), et dans des conditions qui ouvriront à la possibilité de transformation du sujet comme produit de ce dialogue. (Bourgeois, 2018, p. 169)

Néanmoins, cette étape, nécessaire au processus de subjectivation, comporte, afin de donner du sens à ces apprentissages, l'exercice de la pensée réflexive.

- Quatrième moment : « La réflexivité critique : (ré)émerger comme sujet dans la rencontre avec l'Autre » (Bourgeois, 2018, p. 169)

Ce quatrième moment de la subjectivation concerne la réappropriation du sujet, suite à sa prise de recul sur sa propre voix et celle de l'autre. En effet, après avoir investi cet espace intermédiaire, le sujet « reprend la main » pour exercer la pensée réflexive rendue possible par les caractéristiques du moment précédent. Le déploiement de cette pensée s'effectue en deux temps : l'exercice de sa propre pensée rationnelle et l'engagement du sujet dans une voie qu'il a fait, dès lors, sienne. Ainsi, il s'agit de mettre en œuvre, de façon convergente, affective et concrète, la réflexion critique de l'individu sur son expérience, sur lui-même et sur les cadres de références qu'il mobilise à cette occasion. Le Vide médian cité précédemment permet au

sujet de révéler les croyances, valeurs et préférences, conscientes ou inconscientes, qui interviennent dans la construction de sa propre voie.

Ce moment relève d'une production finalisée et plus concrète que les étapes précédentes. Le sujet s'engage et assume pleinement un investissement personnel dans sa position. Par ailleurs, l'affirmation de sa position nouvelle se fait toujours à travers un outil de médiation. C'est la production du sujet qui lui permet d'assumer sa construction davantage que de s'assumer lui-même : « la subjectivation suppose que le sujet n'ait pas pour intention première de s'affirmer lui-même ; c'est en parlant de son objet, ou en le façonnant que le sujet s'affirme, parle et agit en « je », et non pas en parlant de lui-même. » (*ibid*, p.184)

- Cinquième moment : « Du Je au Nous : Se (re)mettre à l'épreuve de l'Autre » (Bourgeois, 2018, p. 185)

Le dernier moment de la subjectivation complète ce processus, tout en le relançant. En effet, il s'agit, dans ce dernier temps, de se positionner par rapport à autrui. La subjectivation ne se complète pas par le rapport à soi mais bien par un mouvement entre soi et autrui. Dès lors, après avoir affirmé sa production personnelle, fait siennes les manières de penser et d'agir, l'individu doit inscrire dans la relation aux autres ces outils de médiations culturelles et sociales. Cette démarche, selon Bourgeois (2008), « se déploie en deux mouvements : celui de l'*engagement public* de soi, en paroles et en actes, et celui de l'*interaction* avec autrui qui s'ensuit. » (*ibid*, p.186)

L'affirmation publique de soi implique une autorisation accordée par le sujet. Il s'autorise à parler et agir en son nom et vis-à-vis d'autrui. En explicitant sa production, l'individu perd le contrôle de celle-ci. Celle-ci est désormais exposée à autrui. Ainsi, ce mouvement nécessite une forte dimension d'engagement, d'endossement de la responsabilité.

A propos du deuxième mouvement, de la rencontre avec autrui, celle-ci procède de l'acte d'engagement précédent. Se confronter à la pensée et au jugement d'autrui apporte au sujet, à la fois, la reconnaissance sociale et de possibles *feed-back*. La reconnaissance sociale pour le sujet permettra à celui-ci de devenir un réel membre d'une communauté de pratiques ou, à l'inverse, d'en être exclu. Les potentiels *feed-back* sont, par ailleurs, un élément probable de cette exposition à l'autre. Dès lors, un nouveau cycle d'apprentissage recommence, si les conditions soulignées dans le premier moment (à savoir d'être disponible vis-à-vis de ce qui questionne ses manières de penser et d'agir) sont réunies. Pour ce faire, il convient de souligner une relative confiance de l'individu en lui-même mais également en termes de modalités

d'environnement. Sans cela, le sujet risque de se désengager de ce type d'activités en raison d'une menace jugée trop grande pour lui, son image, son identité.

En synthèse de cette perspective définie selon Bourgeois (2008), nous retenons différents éléments pour notre cadrage théorique. Tout d'abord, son approche aborde l'apprentissage et la transformation des individus. Ainsi, elle associe des éléments antérieurs relatifs au développement personnel mais également des apports concernant l'apprentissage en situation de travail, que nous expliciterons dans la suite de ce travail. Puis, dans une granularité plus fine, les moments de ce processus marquent les différents mouvements entre soi et autrui. Dès lors, l'attention doit être portée, à la fois, sur l'acquisition des connaissances au niveau personnel émergeant de conflits cognitifs (le premier moment) et leur mobilisation dans différentes activités permettant le développement d'une certaine forme de maîtrise et d'autonomie de l'individu (le deuxième moment). Le moment suivant se caractérise par l'émergence d'une certaine distanciation par rapport aux connaissances à travers des instants de latence. Les deux derniers moments du processus dirigent le nouveau sujet vers autrui lorsqu'il met en œuvre sa pensée réflexive et s'expose au regard des autres tout en s'inscrivant dans sa communauté de pratiques. Cette approche éclaire donc les dynamiques de l'acquisition de connaissances mais aussi l'importance du rôle d'autrui et des situations soutenant la construction de la pensée, de son rôle et de sa posture, dans une communauté scientifique dans ce travail.

Finalement, ces moments tels que définis par Bourgeois (2018) éclairent les dynamiques individuelles d'acquisition de connaissances mais aussi la manière dont se construit la posture d'enseignant et de chercheur par la rencontre avec les autres. Ces moments permettent également de révéler l'importance de la perception qu'a l'individu de son lieu de travail.

3.3 Synthèse intermédiaire à propos du développement professionnel

Le développement professionnel est présenté par certains auteurs comme une quête de professionnalité (Wittorski, 2007). Ce processus met en lumière l'intentionnalité poursuivie par les individus dans leurs évolutions au fil de la carrière. Ceci nous amène à considérer les représentations que se font les enseignants-chercheurs de leur métier, ce qui influence leur rôle, leurs pratiques et leur posture dans leurs activités.

Mais les travaux sur le développement professionnel révèlent que celui-ci ne se produit pas dans le vide ; qu'il est fortement lié à l'individu, à ses interactions et au contexte dans lequel celui-ci évolue. Ainsi, de nombreux auteurs insistent sur la nécessaire articulation des caractéristiques liées au contexte et les caractéristiques propres aux individus pour analyser et décrire ce développement. (Days et Sachs, 2004 ; De Ketele, 1996 ; Kelchtermans, 2004 ; Wittorski, 2007, 2009). Considérer les différents contextes d'apprentissage, qu'ils soient formels (dispositif de formation) ou non formels ou encore informels (échanges entre pairs) nous amène à considérer le développement professionnel de manière large et à prendre en compte différentes variables qui relèvent de ce processus. (Day, 1999 ; Wittorski, 2007 ; Kitching, 2007). Ainsi, nous allons, après avoir présenté les travaux relatifs au développement professionnel, aborder les spécificités liées au contexte et au métier d'enseignant-chercheur afin de préciser les variables pertinentes pour concevoir notre recherche.

II. Le métier d'enseignant-chercheur : spécificités et contextes

Alors même que la littérature scientifique comprend quelques travaux sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices, les spécificités de ce métier, de ses évolutions ont toutefois déjà été documentées, particulièrement dans la littérature scientifique anglo-saxonne. De nombreuses recherches s'intéressent en effet aux différents aspects de ce métier ; sur les conditions d'exercices (Faure, Soulié et Millet, 2005), à propos des contours du travail académique (Becquet et Musselin, 2004) ou encore à propos des relations entre les différentes missions (Fave-Bonnet, 1998). Une tension inhérente existe dans les pratiques de ce métier. Celle-ci est, semble-t-il, exacerbée par les évolutions récentes entre les activités d'enseignement et de celles de la recherche, complétées, ces dernières années par un accroissement des tâches administratives (Paivandi et Younès, 2019). Pour reprendre C. Musselin (2008) :

Les enseignants du supérieur [...] sont ainsi confrontés à des mutations qui touchent à leur place dans la société, à leur structuration de leur groupe professionnel, au contenu de leurs activités et aux conditions dans lesquelles elles se déploient. Ce sont ces évolutions et les enjeux qui les sous-tendent qu'il faut donc mettre au jour et comprendre. (Musselin, 2008, p. 4)

Ce sont donc ces évolutions que nous précisons dans la suite de ce travail afin de comprendre le contexte dans lequel un enseignant-chercheur novice évolue. Comprendre les mutations du métier, c'est saisir ce qui est en jeu dans le développement professionnel. Ainsi ce sujet amène

à l'étude des conditions dans et par lesquelles se réalisent des apprentissages et des transformations caractérisant le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices.

1. Quelques caractéristiques du monde universitaire

Les spécificités du métier d'enseignant-chercheur intègrent des éléments contextuels dans lesquels les individus évoluent. Comme nous l'avons expliqué précédemment, le développement professionnel des individus s'effectue au sein d'un environnement. C'est cet environnement de travail et de formation que nous développons théoriquement. Ces acteurs appartiennent au milieu de l'enseignement supérieur. Celui-ci tend à s'unifier internationalement. Toutefois, bien que similaires, ces contextes ne sont pas culturellement neutres. Ils revêtent, dans ce travail, un enjeu fort puisque deux terrains distincts sont investigués.

Cependant, l'objectif n'est pas de faire l'inventaire exhaustif de leur genèse ou une distinction de cultures identitaires et professionnelles mais plutôt de tenir compte des contextes Suisse et Français.. La prise en compte de ces contextes est cohérente avec notre approche.

1.1 Les évolutions du milieu de l'enseignement supérieur

De prime abord, l'enseignement et la formation universitaire, caractérisés socialement à travers « l'université », ont été l'objet d'une forte attente sociale « dans la mesure où elle constitue le lieu privilégié de la réflexion sur l'évolution de la société : c'est la responsabilité sociale des institutions supérieures et universitaires » (Roegiers et al., 2012, p. 22). L'université accomplit donc une double mission : « s'adapter à la société et à la modernité scientifique et adapter à soi la société [...] pour répondre aux besoins fondamentaux d'enseignement et de formation, mais aussi pour fournir un enseignement méta-professionnel et méta-technique. » (Roegiers et al., 2012, p.23).

L'université ne se préoccupe plus uniquement de la production de connaissances scientifiques ; ses missions se sont diversifiées. Au niveau international, ces changements se caractérisent par les travaux de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture⁶ (réseau *Global University Network of Innovation*) et de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (programme sur la gestion des établissements d'enseignement

⁶ UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* : <https://www.guninetwork.org/>

supérieur⁷) qui sont la preuve d'un mouvement responsabilisant les établissements, motivé par la massification et la diversification des publics et par une demande sociale plus explicite pour une meilleure employabilité. Parmi différentes évolutions, « la mise sur pied de cadres supranationaux visant une meilleure mobilité des étudiants et une meilleure circulation des diplômes sur le marché du travail, le développement de partenariat de recherche avec des entreprises privées, l'extension de l'enseignement supérieur privé, la concurrence exercée par les formations courtes au détriment des formations universitaires, ou encore la concurrence internationale » (Roegiers et al., 2012, p. 22). Cette modification du contexte engendre des conséquences sur les apprentissages, sur les curricula et aussi sur l'activité et la nature du métier de l'enseignant-chercheur.

1.1.1 Une professionnalisation croissante

Comme l'écrivaient les auteurs du rapport du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire⁸ (2019), « le terme de professionnalisation renvoie à celui d'employabilité cité précédemment, mais porte aussi en lui l'idée d'une réciprocité entre université et monde du travail l'un nourrissant l'autre et vice-versa » (CNESCO, 2019, p. 10). Les universités procèdent d'une genèse particulière dont les premiers éléments historiques peuvent remonter au XIII^{ème} siècle. Au sein de l'espace européen, l'université se caractérise par un développement de modèles d'universités fondés sur des conceptions distinctes de celle-ci. Parmi les plus influentes et les plus anciennes, les conceptions de l'université libérale, de l'université scientifique et de l'université de service interrogent la place des formations professionnalisantes au sein de l'université (Lessard et Bourdoncle, 2002). La coexistence de ces trois conceptions concourt à modeler les institutions universitaires européennes. A ce propos, Lessard et Bourdoncle (2002) écrivent dans une note de synthèse :

L'université actuelle, c'est un peu cela : un dialogue et un conflit à la fois continu et contenu entre trois modèles. Conflit continu parce qu'ils cohabitent en permanence sur les mêmes campus avec leurs conceptions et leurs revendications souvent différentes. Conflit contenu parce que, comme nous l'avons vu, ils se recoupent malgré tout en partie [...]. (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 146)

⁷ Programme IMHE : <https://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/publicationsdelimhe.htm>

⁸ Rapport du CNESCO de Juillet 2019 intitulé « Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives »

Ces trois modèles participent à définir une conception de l'université au sein même de ces institutions. Comme le souligne Rege Colet (2003), le modèle complexe des universités se fonde sur « la perspective humboldtienne d'une articulation entre la recherche et l'enseignement » (Rege Colet, 2003, p.3). Le passage d'un modèle traditionnel des universités formant des élites à une université de masse a entraîné une évolution de l'institution. L'augmentation des étudiants accédant à des études supérieures a modifié cette approche élitiste du modèle humboldtien favorisant la recherche aux dépens de l'enseignement (Roegiers et al., 2012). Dès lors, la qualité de la formation et de l'enseignement à l'université est devenue une priorité du développement stratégique. L'enseignement supérieur doit construire les sociétés du savoir. Se faisant, l'université propose des savoirs utiles pour l'action correspondant à des influences extérieures, celles des marchés notamment (Annoot, 2012).

En ce sens, Roegiers et al. (2012) propose quatre paradigmes de la formation universitaire et supérieure :

- un paradigme académique centré sur l'enseignement ; « la formation apparaît avant tout comme un lieu de transmission de savoirs » (Roegiers et al., 2012, p. 32) ;
- un paradigme socioprofessionnel caractérisé par un système basé sur l'offre et la demande de formation en lien avec les critères d'employabilité ;
- un paradigme du projet qui tient compte des projets individuels des étudiants en lien avec les projets de société ;
- un paradigme académique centré sur l'apprentissage qui considère la formation comme un « dispositif pédagogique et didactique » (Roegiers et al., 2012, p. 34).

Ces paradigmes rendent compte du type de fonctionnement des acteurs individuels mais également des instructions de formation.

Toutefois, l'image de l'université a considérablement évolué, la primauté de la recherche vacille devant l'importance de la relation formation-emploi. Comme l'écrit Roegiers et al. (2012) :

Depuis quelques décennies, le paysage des études supérieures et universitaires s'est complètement modifié, ceci sous l'influence de nombreux facteurs, à commencer par la redéfinition de leurs missions, dans l'articulation entre la recherche et l'enseignement, dans la complémentarité entre différents types d'institutions d'enseignement supérieur, ainsi que dans la prise en compte de la dimension d'employabilité, tout cela dans un contexte de limitation des ressources financières. (Roegiers et al., p.22, 2012)

C'est ce contexte qui fait l'objet d'une attention particulière dans notre recherche.

Alors que les évolutions du milieu universitaire ne sont pas l'objet d'étude central de cette recherche, elles concourent à l'activité de l'enseignant-chercheur novice. Nous envisageons que ces paradigmes et ces conceptions de l'université se manifestent chez les enseignants-chercheurs novices. Comme nous l'avons repéré dans la perspective du développement professionnel, l'individu évolue en interaction avec ses environnements. Il convient donc de tenir compte des évolutions de l'environnement mais également de la manière de percevoir et concevoir le milieu institutionnel dans et par lequel l'enseignant-chercheur novice évolue. A ce titre, les différents travaux sur les conceptions de l'université (Roegiers et al., 2012 ; Lessard et Bourdoncle, 2002) nous semblent particulièrement intéressants pour comprendre la perception que les individus ont de leur université.

Le contexte actuel est cependant caractérisé par l'installation progressive et omniprésente de cadres supranationaux qui « conditionnent toute révision de l'organisation et des programmes d'une institution d'enseignement supérieur » (Roegiers et al., 2012, p. 26). Les changements s'opèrent dans le domaine de l'enseignement et des formations universitaires. Ceux-ci prennent la forme de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), du Cadre Européen des Certifications ou encore du processus de Bologne.

1.1.2 Le processus de Bologne

Le Processus de Bologne, dans la perspective d'un « espace européen de l'enseignement supérieur » (EEES), débute avec un document qui ambitionne de faire de l'Union Européenne une économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique (Annoot, 2012). Au début des années 2000, le Processus de Bologne normalise les trois cycles d'étude et propose les crédits ECTS (*European Credit Transfer System*), ce qui incite les établissements du supérieur à penser les cursus en matière de charge de travail pour les étudiants. Ce cadre amène en grande partie la réforme française du LMD à travers une harmonisation au niveau européen de cette répartition en trois cycles et un nombre de crédits ECTS pour chaque cycle.

Avant ce processus, les années 1990 ont vu apparaître des évaluations externes d'organismes publics et ont participé au développement d'évaluations internes. Cette perspective facilite la comparaison des systèmes éducatifs et garantit la reconnaissance des diplômes à l'intérieur de l'EEES. C'est en ce sens que se sont répandus des normes et des programmes d'évaluation des établissements d'enseignements supérieurs concourant à leur mise en concurrence. Ces évaluations ont notamment influencé la mise en place des offres de formation. Le processus de Bologne a favorisé la diffusion de ces démarches d'assurance qualité. Les différents rapports

(rapport du *Bologna Follow-Up Group*) à propos d'une démarche qualité exposent l'importance de ces démarches et la diversité de pratiques qu'elles suscitent. Les états ont ainsi établi des agences nationales afin d'assurer cette démarche qualité. Un document (*European Standards and Guideline for Quality Assurance*) présente une démarche qui inscrit les établissements dans une auto-détermination des critères afin d'appréhender la qualité et les procédures à employer. Les indicateurs ne sont pas prescrits mais un modèle de type « *fitness for purpose* » permet de mesurer les moyens mis en place pour atteindre des objectifs fixés à différents niveaux (interne, externe et fonctionnement des agences nationales). Les objectifs sont multiples : contrôle des prestations, amélioration des enseignements et, par voie de conséquence, réussite des étudiants, habilitation des formations ou encore allocation de ressources (Rege Colet, 2009). D'autres, comme la Suisse, ont favorisé la voie constitutionnelle. En Suisse, il s'agit de la promulgation en 2011 d'une loi fédérale⁹ sur « l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles ». Dans notre recherche, les deux terrains d'enquête que sont une université suisse et l'autre française sont tous les deux signataires de la déclaration de Bologne et participe à l'espace européen de l'enseignement supérieur. Cet espace est de plus en plus soumis à la pression constante d'une concurrence internationale, notamment par l'évaluation des institutions d'enseignement supérieur entre elles.

1.1.3 La démarche qualité

L'université est soumise à une pression constante sur l'efficacité de sa performance. Le modèle d'évaluation par les pairs, autrefois modèle dominant dans la culture universitaire, et le contrôle de la conformité institutionnelle par les pouvoirs publics, ont en partie cédé la place à une nouvelle forme d'évaluation, tant nationale qu'internationale, mettant en concurrence les établissements. Ce modèle, tantôt gestionnaire, tantôt managérial, oriente l'université vers une fonction de prestataire de service pour des usagers ; les étudiants. Ces différents référentiels en tension abordent les problématiques de gouvernance, les modalités de financement et, ce qui nous intéresse, les activités conjointes d'enseignement et de recherche. Comme l'écrit Endrizzi (2014) « l'« assurance qualité » a pénétré les milieux universitaires avec la promesse de résoudre les tensions entre les divers modèles » (Endrizzi, 2014, p. 3). En outre, « l'assurance qualité se réfère aux processus qui visent à évaluer, suivre, piloter, maintenir ou améliorer la qualité des programmes de formation ou des institutions de l'enseignement supérieur. » (Rege

⁹ Loi fédérale du 30 septembre 2011 sur l'encouragement et la coordination dans le domaine des hautes écoles, LEHE (<https://www.fedlex.admin.ch/eli/fga/2011/1226/fr>)

Colet, 2009, p. 238). L'assurance qualité n'a toutefois pas seulement été mise en place dans une promesse d'amélioration des systèmes. Elle vise de multiples buts : « rendre compte des missions confiées aux institutions, contrôler les prestations, améliorer et renforcer l'enseignement supérieur, informer le public, classer les établissements d'enseignement supérieur, allouer des ressources, accorder le droit de délivrer des grades et titres ou rassurer le pouvoir public. » (Rege Colet, 2009, p. 238). Cette démarche se traduit par une grande hétérogénéité de modèles qui comprennent à la fois les évaluations de programmes ou de disciplines, l'évaluation institutionnelle ou des unités d'enseignement et de recherche, l'accréditation et les audits de qualité. L'ensemble de ces modèles produit finalement des rapports internes ou publics, des recommandations, des décisions relatives à l'accréditation, des classements et des plans d'action ou de développement. (Rege Colet, 2009).

Van Damme (2003) définit quatre sens du concept de qualité dans l'enseignement supérieur en lien avec des mesures différentes : la mesure de l'excellence, la mesure de la cohérence entre les moyens et les objectifs (*fitness for purpose*), la mesure de la présence des critères minimaux, la mesure de la satisfaction du client. L'assurance qualité interne à l'institution améliorant la qualité de ses processus se distingue d'une autre procédure externe, confiée à des organismes extra ou supra-institutionnels (organes nationaux indépendants, le plus souvent).

La qualité de l'enseignement supérieur est donc devenue une préoccupation pour les pouvoirs publics, pour les directions d'établissement et dans certains pays, pour les usagers, les étudiants. L'usage d'indicateurs et de statistiques à travers l'assurance qualité peut être ainsi perçu comme le signe d'un passage d'une logique de prestige, basée sur la réputation, à une logique de l'excellence, mondialisée et rationalisée. (Endrizzi, 2014).

De plus, cette démarche qualité, dans un mouvement d'internationalisation de l'enseignement supérieur et d'essor du numérique, vient modifier la manière de penser les curricula, indexés aux acquis d'apprentissage. Les centres de ressources créés dans les établissements viennent accompagner ces transitions et les enseignants sont encouragés à se former et à s'appuyer sur ces mêmes centres pour améliorer, en ce sens, leur pratique (Endrizzi, 2014). L'activité d'enseignement dont l'intérêt social s'est grandement accru en raison de l'importance de la relation formation-emploi, se confronte alors à des controverses collectives, là où autrefois, elle relevait d'une tradition individuelle.

La qualité de l'enseignement était principalement envisagée, autrefois, comme externe, avant que celle-ci ne fasse débat. Elle était gérée par des opérateurs publics et privés, évaluant ce qui

relève du collectif, en amont ou en aval distinguant des formations ou délivrant des habilitations (Fave-Bonnet, 2006). Désormais, l'évaluation requiert une implication forte des établissements qui ont besoin de faire la preuve de la qualité de leurs formations pour se rendre comparables ou incomparables. Les établissements du supérieur tendent à démontrer qu'ils s'inscrivent dans une perspective internationale d'adéquation de leur formation avec la demande sociale d'employabilité, de comparaison internationale en fournissant des indicateurs de comparaison avec d'autres établissements afin d'accroître leur attractivité. Il s'agit donc de s'inscrire dans une logique de comparaison afin de parer à une offre d'enseignement supérieur croissante et à des effectifs peu à peu en baisse. Les universités déploient des stratégies de visibilité pour s'insérer dans ces comparaisons. En résumé, s'adapter pour être mieux évaluées.

En conclusion de ces éléments, les démarches d'assurance qualité mises en œuvre modifient le rapport à l'enseignement. La qualité de l'enseignement est progressivement devenue sujette à des contrôles de qualité, évaluée sur la base d'indicateurs permettant la construction de classement nationaux et internationaux. Ces démarches commencent à influencer les contextes locaux d'enseignement et de recherche. Comme nous l'avons spécifié en introduction de ce travail (cf. *Chapitre I*), la compréhension du métier d'enseignant-chercheur, qui plus est dans la phase d'entrée, comprend une formation à l'enseignement via des dispositifs. Ces derniers peuvent être tout à la fois l'illustration de cette préoccupation nationale et internationale illustrée par les démarches d'assurance qualité.

1.1.4 L'internationalisation de l'enseignement supérieur et une modification de la demande sociale

Des évolutions globales ont touché l'enseignement supérieur, à l'échelle européenne comme à l'échelle internationale : « dans de nombreuses analyses internationales, en langue anglaise on constate le rôle de plus en plus effacé des politiques, des États nationaux vis-à-vis des universités au regard du rôle croissant des marchés. » (Annot, 2011, p. 228-229). Les volontés politiques ont toutefois participé à l'évolution du milieu de l'enseignement supérieur. A l'échelle de l'espace européen, nombreuses ont été les recherches révélatrices des nouveaux enjeux, et de fait des nouvelles missions introduites à l'issue du projet pédagogique de Bologne. La logique de l'enseignement supérieur est depuis quelques années en proie à des logiques concurrentielles, favorisant la compétition entre les universités, tant dans les domaines de la

recherche que dans ceux de la formation des étudiants. En effet, les établissements du supérieur « jouent un rôle crucial d'appui à la stratégie de croissance économique axée sur le savoir et à la construction des sociétés démocratiques. » (Annot, 2011, p. 227) Dans leur participation directe à l'innovation à travers la création de nouvelles connaissances et la formation de main d'œuvre qualifiée, les universités voient leur rôle social croître et changer. Le modèle universitaire est progressivement passé d'une université d'élite à un enseignement de masse (Romainville, 2004 ; Annot, 2011 ; Felouzis, 2003 ; Zetlaoui, 1999). En ce sens, de nombreux auteurs soulignent le processus de « massification » ou de « démocratisation » enclenché ces dernières décennies. Comme conséquence directe, ces mutations de l'université ont été ressenties par les universitaires français et soulignées par les recherches notant en particulier une dégradation des conditions de travail (Paivandi et Younès, 2019). Reprenant Martin Trow, le premier à avoir utilisé le terme de « formation de masse » en 1973, Romainville (2006) rejoint ce constat. Ce mouvement est la prolongation de ce qui s'est initié dans l'enseignement primaire et secondaire. (Felouzis, 2003). Ce phénomène a amené une diversification du public étudiant et de ses attentes. A cela s'ajoute « les nouvelles demandes qu'adresse désormais la « société du savoir et de la connaissance » à son enseignement supérieur » qui viennent redéfinir les pratiques enseignantes. « En effet, à l'université, les tâches habituelles des enseignants-chercheurs ont été revisitées dans un contexte de massification et de diversification croissante de la population étudiante. Les enseignants du supérieur ont été conduits à diversifier de plus en plus leur cadre de travail avec les étudiants comme l'ont fait avant eux les enseignants du second degré. » (Cosnefroy et Annot, 2014, p. 10). La demande sociale mais aussi les projets des pouvoirs publics ont donc participé à l'évolution du métier. D'une université élitiste à une université de masse, l'enseignement supérieur a adapté ses acteurs privilégiés, les enseignants-chercheurs et ses finalités pour faire correspondre ses missions avec les enjeux actuels. Le projet politique « consiste à définir un projet pour l'université qui reprécise les dimensions du métier d'enseignant-chercheur, qui participe à la reconnaissance de leur rôle social et à une meilleure organisation de travail dans les établissements. » (Annot, 2012, p.90). C'est donc un contexte muable, épris de volontés politiques, sociales et économiques dans un cadre supranational de « l'économie de la connaissance » qui a participé à l'évolution du métier d'enseignant-chercheur. Paivandi et Younès (2019) partagent ce constat général : « Le processus de globalisation et l'émergence de la société/économie de la connaissance ont influencé les efforts faits dans la plupart des universités pour introduire des politiques d'internationalisation, vues comme un effort soutenu et systématique pour rendre l'enseignement supérieur plus réactif aux nécessités et enjeux liés à la globalisation des sociétés, de l'économie et des marchés du

travail. » (Paivandi et Younès, 2019, p. 34). Ainsi, c'est en se transformant face à des logiques nouvelles et un public autre que l'enseignement supérieur a progressivement dû s'adapter.

1.2 Les évolutions de l'intuition en lien avec les nouvelles tâches des enseignants-chercheurs

Comme le souligne Roegiers et al. (2012), les institutions « sont également amenées à répondre – en particulier dans l'espace européen – au développement de l'assurance qualité et à la mise en place des démarches qualité : il s'agit là des objectifs prioritaires dans la vision contemporaine des études supérieures (Hénard, 2010 ; Parmentier, 2006) » (Roegiers et al., p.26, 2012). Les politiques d'excellence ont été introduites sous l'effet d'un ensemble de facteurs dont certains ont été précédemment développés. La mondialisation, les classements internationaux, le processus de Bologne et les standards d'assurance-qualité, l'internationalisation et l'autonomie croissante des universités ont participé à l'introduction des politiques d'excellence. Pour résumer, comme l'écrivent De Ketele et al. (2016) :

Ce processus a indiscutablement conduit à une mobilité plus forte qu'auparavant, tant des étudiants que des travailleurs. Mais il a aussi incité les universités à comparer entre elles la qualité de leurs formations et la valeur de leurs diplômes, d'où est ressortie une certaine émulation, sinon concurrence entre elles et donc la mise en œuvre de politique d'excellence pour accroître leur attractivité. (De Ketele et al, 2016, p. 194)

D'autres auteurs ont également montré ces évolutions du métier, traductrices d'une « décomposition et recomposition » des tâches de l'enseignant-chercheur. (Annoot, 2012). L'évolution du métier se comprend également à travers les évolutions du monde universitaire, mû par une interpénétration des demandes sociales. Ainsi, devenant une université de masse, l'université s'est vue redéfinir le métier d'enseignant-chercheur, réduisant la distance hiérarchique entre enseignant et étudiant et introduisant une « nouvelle dimension « utilitaire » de l'université » (Annoot, 2012, p. 87). Les enjeux sociaux et politiques amènent donc à penser de nouveau le métier de l'enseignant-chercheur.

Ainsi, les exigences à l'endroit du corps universitaire évoluent. Ce sont de nouvelles compétences qui sont demandées aux enseignants. Cette tendance est traduite chez les enseignants par une vision moderniste qui semble prévaloir (Annoot, 2012). Les enseignants-chercheurs sont donc « à la fois chercheur, pédagogue, conseiller d'orientation, gestionnaire, entrepreneur en quête de financements, consultant externe, évaluateur national et international, etc. » (Charles, 2011, p. 25). Cette vision se couple donc avec le contexte nouveau de

l'université qui, en France, se gouverne d'elle-même mais rend tout de même des comptes à l'Etat. Cette politique induit donc des nouvelles compétences pour les enseignants-chercheurs et un haut niveau de technicité pour répondre aux exigences pédagogiques nouvelles. A cela s'ajoutent les nouvelles missions imposées par les politiques publiques qui nécessitent des compétences nouvelles pour les enseignants-chercheurs, notamment des compétences en lien avec le développement et le perfectionnement des formations universitaires (Annoot, 2012). Ce dernier point sera abordé dans la suite de cette partie. Ces évolutions ont participé à l'évolution du métier qui, ainsi, influence notre compréhension du développement professionnel.

Dans la quête d'une démarche qualité, le public des enseignants-chercheurs subit donc des évolutions intrinsèques au métier. Ces évolutions qui induisent des nouvelles tâches posent question pour les jeunes enseignants-chercheurs, transforment leurs représentations du métier et créent des difficultés. S'adapter au contexte complexe et changeant de l'enseignement, libérer du temps pour la recherche face aux missions d'enseignements et d'administration semblent représenter pour eux un enjeu. Comment vivent-ils cette dichotomie sous-jacente de leur activité ? En quoi et comment ce changement de paradigme de l'université intervient dans leur processus de développement professionnel, dans leurs apprentissages ?

Il convient alors de les interroger sur l'équilibre entre les différentes activités qu'ils réalisent ainsi que sur la nature de cet équilibre, contraint, adéquat, organisé etc.

2. L'attachement à la discipline au cœur du métier d'enseignant-chercheur ; articulation des tâches et formation disciplinaire

Les recherches portant sur les spécificités du métier d'enseignant-chercheur en France ont été peu nombreuses, tentant de caractériser les évolutions, les transformations de ce métier : « Peu de travaux en sciences de l'éducation ont été conduits sur le sujet et, à ce moment particulier de l'histoire des universités françaises, il serait pertinent de rechercher la définition que donnent les intéressés de leur travail » (Annoot, 2012, p. 92). Ce public, tant en Suisse qu'en France regroupe un corps d'individu évoluant dans un contexte spécifique.

2.1 Le métier d'universitaire, mû par un contexte changeant, voit donc ses missions, ses tâches et, de fait, ses caractéristiques redéfinies. Pour tenter de comprendre ces évolutions du métier, et plus spécifiquement, caractériser l'essence du métier de jeune enseignant-chercheur, il s'agit d'identifier ce qui

fait le socle commun, ou du moins partagé, de ce métier. L'activité de recherche reste de prime abord le premier élément de ce corps institutionnel. Cette activité est à l'origine à la fois de leur formation, de leur socialisation et de leur construction identitaire. La discipline, une composante du métier d'enseignant-chercheur

De prime abord, l'appartenance à une discipline universitaire semble conditionner très largement le métier de l'enseignant-chercheur. Fave-Bonnet en 1994 notait déjà que « la discipline est peut-être la variable qui détermine les plus fortes disparités : elle induit des pratiques, des situations spécifiques mais aussi une perception des missions différentes » (Fave-Bonnet, 1994, p. 16). L'activité de recherche se constitue comme le socle de la formation des enseignants : « Les enseignants universitaires sont généralement formés à l'intérieur d'un cadre disciplinaire assez précis, induisant ainsi un processus de socialisation à une discipline donnée, ce qui explique que les enseignants-chercheurs en viennent à manifester une allégeance importante à l'endroit de leur discipline d'appartenance plutôt qu'à leur fonction d'enseignant » (Rege Colet et Berthiaume, 2009, p. 146). Les enseignants universitaires sont formés à titre de spécialiste disciplinaire et appartiennent à une communauté de recherche qui transcende l'institution universitaire (Berthiaume, conférence CIRNEF¹⁰). Le parcours doctoral, la réalisation d'une thèse sont en effet les principaux leviers pour prétendre à intégrer le métier d'universitaire.

Rege Colet et Berthiaume (2009) intitulent une partie de leur article : « Les enseignants universitaires, un cas particulier ? » (Rege Colet et Berthiaume, 2009, p.137). Ils se regroupent tant au niveau de l'institution qu'à plus petite échelle à travers des communautés de recherche, partageant des savoirs et des travaux sur un même objet, dans une même discipline : « Et c'est à travers la discipline d'appartenance, qui fixe les objectifs de carrière et les critères d'évaluation, que l'enseignant-chercheur est positionné tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université » (Paivandi et Younès, 2019, p. 47). Paivandi (2010) a montré que la culture des universitaires s'identifie par la prédominance de l'activité de recherche. Cette dernière occupe un rôle central pour les enseignants-chercheurs. Ces derniers montrent un fort attachement à leur propre discipline. En cela, l'activité de recherche prévaut sur l'activité d'enseignement, à la fois dans la reconnaissance des carrières par les institutions mais aussi dans le recrutement

¹⁰ Conférence dans le cadre d'une journée d'étude du laboratoire CIRNEF intitulée « La pédagogie universitaire : un terrain pour les recherches en didactique des disciplines » datant du 01/04/2019 [consultée le 09/02/21]

des enseignants : « La reconnaissance est essentiellement obtenue en recherche et passe par la publication dans des revues identifiées et classées dans la discipline d'appartenance. » (Paivandi et Younès, 2019, p. 69). De même, Annoot (2011) note que « la spécialisation disciplinaire est un élément fondateur du métier d'enseignant-chercheur. » (Annoot, 2011, p. 228). Ainsi, « l'intégration dans le corps professoral ne proviendrait plus de la similitude des fonctions et d'un mode de socialisation commun, mais du chevauchement des communautés et de la médiation des liens produits au sein de chaque discipline et établissement » (Paivandi et Younès, 2019, p. 47). La discipline d'appartenance d'un universitaire se constitue comme un support identitaire et socialisateur. Nous intéressant au développement professionnel des enseignants-chercheurs novices, la discipline d'appartenance peut être prise comme une variable influençant ce processus. Paivandi et Younès (2019) montrent également que « la culture disciplinaire de la recherche fournit un cadre de socialisation prépondérant des enseignants-chercheurs au cours de leurs études » (Paivandi et Younès, 2019, p. 57, se référant à Millet, 2003). Leur parcours d'étude est en effet essentiellement axé sur la recherche ; ils sont formés à ce titre. Le laboratoire constitue une matrice de socialisation pour les sciences expérimentales tandis que, du côté des sciences sociales, c'est le terrain qui conditionne davantage ce processus (Paivandi et Younès, 2019). De même, Faure, Soulié et Millet (2008) ont indiqué que :

La « matrice disciplinaire » est supposée orienter de manière significative les modes d'entrée dans le métier mais aussi les pratiques des maîtres de conférences et les professeurs d'université, et, de fait, leurs manières de concevoir leur métier, d'organiser leur temps de travail, de supporter plus ou moins bien les contraintes institutionnelles et administratives, dans un contexte de massification des publics étudiants (très hétérogènes sur le plan scolaire), de réformes sur l'organisation des études (LMD), et de mise en concurrence des filières (aboutissant à une multiplication des diplômes). (Faure et al., 2008, pp. 79-80)

Selon Boyer et Coridian (2002), la culture disciplinaire semble définir l'activité scientifique mais également les contenus et les formes d'enseignements. Plus largement, l'univers disciplinaire de référence influence les manières dont un enseignant-chercheur pense et dispense son enseignement. Paivandi et Younès (2019) ajoutent que cette discipline d'appartenance et le type d'établissement « semblent déterminer les modes d'activités d'enseignement et de recherche, d'investissement intellectuel, d'identification et de vécu de la carrière. » (Paivandi et Younès, 2019, p. 47). La discipline d'appartenance prédominerait dans

l'activité de l'enseignant-chercheur mais également conditionnerait son activité de recherche et d'enseignement.

2.1.1 Qu'est-ce qu'une discipline scientifique ?

Selon Hofstetter et Schneuwly (2001), définir précisément ce qu'est une discipline est difficile. Ils l'expliquent ainsi :

une discipline suppose des lieux, des instances, réseaux, supports, corps professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique. La discipline est également l'institution qui transmet les connaissances élaborées, et forme, initie et socialise ainsi les professionnels œuvrant en son sein. (Hofstetter et Schneuwly, 2011, p. 12)

Ils poursuivent leur propos en soulignant une « professionnalisation de la recherche » qui construit et renouvelle les méthodes et concepts théoriques et méthodologiques. C'est ce processus qui engendre la disciplinarisation désignée comme « la dynamique prise par l'organisation de la production systématique de connaissances dans notre société à travers l'entreprise « science ». » (Hofstetter et Schneuwly, 2001, p. 11).

Dubar (2010) distingue deux grandes catégories de disciplines selon leur logique. Les unes, comme la physique, la chimie, la biologie, la sociologie, la psychologie expérimentale, la neuropsychologie se caractérisent par une « logique de blocs » : chaque objet étudié dans une discipline est surtout lié à d'autres objets de sa propre discipline. Les autres comme les sciences de l'éducation, les sciences de soins infirmiers, du travail social, de la communication, de l'environnement se caractérisent par une « logique de réseaux », de questions, de concepts, de méthodes qui renvoient à des concepts, des questions, des méthodes d'autres disciplines. Il est difficile de parler de discipline : même les sciences dites dures ont désormais un champ disciplinaire de plus en plus opaque. On ne parle plus seulement de chimie, de biologie ou de physique mais désormais de biochimie, physicochimie. Pour les sciences humaines et sociales, dont l'objet et les manifestations sont d'autant plus complexes et instables, il s'agit de prendre en compte l'humain (avec ses composantes biologiques, perceptives, cognitives, relationnelles, affectives, émotionnelles, imaginatives) dans un contexte donné (insertion dans une histoire et un environnement). Les sciences ayant une logique de bloc correspondent *a priori* à une identité forte, une identité distincte, démarquée des autres disciplines.

Pour définir le champ disciplinaire des sciences de l'éducation, Charlot (2017) précise que « ce qui est visé à travers la recherche, c'est en fait ce qui est l'objet de la discipline elle-même plus que l'éducation » (Charlot, 2017, p. 19). A cet endroit, il parle de « réseaux de questions, de concepts, de méthodes, qui dans le cas du chercheur ancré dans une discipline lient l'objet

éducation à d'autres objets de la discipline et, dans le cas du chercheur ancré dans l'objet éducation lie des champs disciplinaires » (Charlot, 2017, p. 19).

2.1.2 L'interdépendance entre les missions et les valeurs de ce métier

Les différentes missions de l'enseignant-chercheur s'associent à des valeurs inhérentes au métier. Au-delà des comportements autonomes et informels de construction des compétences d'enseignement (cf. *Chapitre II.2.2.3*), il existe une adéquation entre les valeurs associées au métier et les missions. Ces valeurs s'expriment en termes de désir de liberté professionnelle, d'individualisme (Fave-Bonnet, 1994), de besoin d'accomplissement personnel ou encore d'attachement à certains principes d'excellence et de mérite. Ces valeurs ont été identifiées à travers des recherches nord-américaines (Clark, 2001 ; Bowen et Schuster, 1986). Ces recherches expliquent, en partie, la prédominance de comportements autonomes en matière d'enseignement. Toutefois, elles ne s'appliquent pas aux contextes suisse et français de ce travail de recherche. Les spécificités de l'enseignement supérieur dans ces contextes pourraient être mises en exergue, et notamment la question des statuts différenciés au sein des universités ou encore les formats d'enseignement.

La culture disciplinaire est une variable dont il faut tenir compte pour comprendre le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices. Comme nous l'avons explicité, la discipline est la matrice socialisante du novice. Il a été formé à l'intérieur de celle-ci, rencontrant des individus qui partagent des normes et des codes appartenant à cette même discipline. Plus qu'un élément fondamental de sa formation, l'enseignant-chercheur novice doit envisager une activité de recherche afin de poursuivre une carrière. Cette activité est un meilleur gage de reconnaissance et de prestige que l'enseignement. De plus, la culture disciplinaire participe au rapport qu'un enseignant-chercheur entretient avec le savoir. C'est en ce cela que se distinguent les approches épistémologiques en recherche qu'elles soient socioconstructivistes ou bien ontologiques. En ce sens, Berthiaume (2007) indique la posture épistémologique et la spécificité disciplinaire comme interdépendantes. De plus, le marqueur de culture disciplinaire semble plus évident lorsqu'il s'agit de comparer des sciences dites « dures » à d'autres sciences.

2.2 Les évolutions du métier et la spécialisation disciplinaire

Bien que l'activité de recherche soit prépondérante au sein du métier d'enseignant-chercheur, celui-ci ne peut être réduit à cette seule activité. Beaucoup de travaux se sont attachés soit à

comprendre les différentes facettes de ce métier au-delà de ce qu'il revêt en apparence, soit à le définir, précisant les évolutions du milieu dans lequel il évolue. Ainsi, les recherches portent sur la compréhension des activités de l'enseignant-chercheur, corps institutionnel qui, internationalement, ne peut être regroupé de manière homogène. (Paivandi et Younès, 2019 ; Musselin, 2008)

Déjà abordés succinctement, les principaux travaux de recherches sur les enseignants universitaires font état d'évolutions du métier d'enseignant-chercheur, s'échappant du modèle traditionnel humboldien (Paivandi et Younès, 2019 ; Musselin, 2008 ; Annoot, 2011). Musselin (2008) identifiait déjà dans les recherches sur ce sujet une focale, soit sur le travail scientifique, soit sur l'enseignement « alors même qu'une des difficultés quotidiennes que rencontrent les enseignants du supérieur est la gestion de la tension qui existe entre ces deux activités, sans oublier les nombreuses tâches d'administration estimées occuper une place de plus en plus importante. » (Musselin, 2008, p. 30, se référant à Faure, Soulier et Millet, 2005 et Lewis et Altbach, 1996). Cependant, Paivandi et Younès (2019), dans une enquête récente sur l'enseignement à l'université auprès du public des universitaires, révèlent des effets de synergies et de tensions entre recherche et enseignement. Même si les enseignants soulignent que ces activités peuvent se nourrir l'une de l'autre, c'est généralement l'aspect recherche que les enseignants favorisent. Les auteurs notent que cette relation est fortement influencée par le rapport que l'enseignant entretient lui-même avec la recherche : « Les enseignants les plus investis en recherche sont ceux qui témoignent le plus de l'imprégnation de leur enseignement par la recherche. » (Paivandi et Younès, 2019, p. 61). Il existe donc une synergie entre la recherche et l'enseignement, conditionnée à la fois par la culture disciplinaire et le rapport de l'enseignement à sa discipline.

La formation à l'enseignement reçue par les enseignants se caractérise essentiellement par une formation disciplinaire. En 2009, Rege Colet et Berthiaume notaient que « les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession » (Rege Colet et Berthiaume, 2009, p.138). Cette réalité est cependant à nuancer avec l'essor des formations à l'enseignement, les exigences sociales envers l'enseignement et la diversité des contextes des enseignants que ce travail essaie d'aborder. Toutefois, cela rend compte d'une antienne au sein de l'enseignement supérieur : « un bon chercheur est automatiquement un bon enseignant » (*ibid*, p. 138). Rege Colet et Berthiaume (2009) rapportent en effet que l'apprentissage à l'enseignement se caractérise majoritairement par un apprentissage « sur le tas » ou « qui va de soi ».

L'apprentissage « sur le tas » reste la dimension formatrice majeure à l'enseignement comme le montrent diverses recherches (Knight, Tait et Yorke, 2006 ; Rege Colet et Berthiaume, 2009 ; Kiffer, 2016). Cette formation informelle correspond en effet aux pistes de développement des enseignants identifiées par Kiffer (2016). Demougeot-Lebel et Perret (2011) notent également que les enseignants universitaires se forment « sur le tas, par imitation d'enseignants plus expérimentés, ou au contraire par rejet de certains modèles « subis » durant les années d'études ; mais dans tous les cas, par tâtonnements » (p. 2). De même, Rege Colet et Berthiaume (2009) expliquent que le métier d'enseignant universitaire « s'apprend sur le tas, au gré des échanges avec les collègues, éventuellement en fréquentant un atelier ou un séminaire sur la pédagogie ou en innovant avec une méthode pédagogique » (Rege Colet et Berthiaume, 2009, p. 149). L'idée répandue selon laquelle un bon chercheur est *de facto* un bon enseignant est à nuancer.

Boyer et Coridian (2002), explorant l'influence de la recherche sur l'enseignement, ont conclu dans leur travail qu'il existe des « styles pédagogiques » disciplinaires. Ces derniers renvoient aux différences de statut social entre les disciplines au sein de l'enseignement supérieur et aux conceptions plus ou moins élitistes dont les enseignants sont porteurs. Cette idée rejoint le « savoir pédagogique disciplinaire » défini par Rege Colet et Berthiaume (2009) comme « une forme de savoir qui intégrerait à la fois le savoir à enseigner et le savoir pour enseigner. » (Rege Colet et Berthiaume, 2009, p. 147). Au-delà de cette distinction dans les savoirs, ce concept tente de saisir l'ensemble des ressources pédagogiques que l'enseignant va avoir à sa disposition pour mieux comprendre comment enseigner, comment faire apprendre la discipline dans laquelle il œuvre. Encore une fois, la conjugaison de l'enseignement et de la recherche se fait par la discipline de rattachement de l'enseignant. Le savoir pédagogique disciplinaire tente de comprendre les dimensions que l'enseignant mobilise dans son enseignement. Berthiaume (2007) met en évidence diverses dimensions : une base de connaissances pédagogiques, la spécificité disciplinaire et l'épistémologie personnelle. Ces axes soulignent des aspects dominants pour comprendre la manière d'enseigner chez les jeunes enseignants-chercheurs. En effet, à travers l'épistémologie personnelle, il faut étudier l'ensemble des croyances ; au sujet de la nature du savoir, au sujet de l'apprentissage chez les autres, au sujet de la valeur relative des formes du savoir. La spécificité disciplinaire implique une connaissance fine de la discipline pour comprendre les ressources de l'enseignant et des conceptions de l'apprendre, de l'enseigner et du savoir propre à chaque discipline. Enfin, la base de connaissances pédagogiques nous amène à nous intéresser aux conceptions de l'enseignant relatives au

contenu, à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation. De même, cette base de connaissances implique un rôle des croyances au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage et des objectifs pour le cours qui permettent de comprendre les ressources mobilisées par l'enseignant. Cette approche, consciente des conceptions de l'enseignant au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement, est particulièrement intéressante pour notre recherche. Berthiaume (2007) précise que cet outil permet d'accompagner les enseignants novices lors de situations de mentorat puisqu'il éclaire sur les choix et postures de l'enseignant novice. Désormais, ce concept nous paraît pertinent à utiliser pour comprendre ces postures et les conceptions de l'enseignant dans ses choix pédagogiques, plus ou moins conscients. Il révèle également l'importance de la culture disciplinaire, variable influençant fortement l'activité d'enseignement.

2.3 La diversification des activités de l'enseignant-chercheur

L'enseignant-chercheur cumule différents rôles qui n'apparaissent pas de prime abord dans l'intitulé de cette profession. Au-delà de celle d'un spécialiste disciplinaire comme évoqué précédemment, la définition de l'enseignant-chercheur a largement évolué. Boyer (1990) voyait quatre caractéristiques principales chez l'enseignant-chercheur : la recherche et la production de connaissances nouvelles, la diffusion des connaissances produites, le transfert de ces connaissances à la société civile et la transmission des savoirs au travers de l'enseignement. Mais au travers de différents travaux de recherches portant sur ce public, la connaissance des rôles et des tâches de l'enseignant s'est progressivement étoffée. Rege Colet Berthiaume (2015) ont identifié différents rôles qui se cumulent : rôle de chercheur et d'expert de son domaine, rôle d'encadrant ou de superviseur de ses collaborateurs, de son équipe et des étudiants qui participent à ses recherches, rôle d'administrateur à travers la gestion des affaires académiques et institutionnelles et enfin rôle d'enseignant. Alors même que sa formation se caractérise essentiellement par l'obtention d'un doctorat, indication renouvelée par le processus de Bologne, les tâches se sont accrues et complexifiées (Rege Colet et Berthiaume, 2015). Ces évolutions ont donc laissé peu de place à l'universitaire pour se développer au titre d'enseignant. Lors d'une conférence, Wittorski (2019) évoque des évolutions du métier qui ont mené à une diversification des rôles. Trois tendances importantes se dégagent :

- le développement des formations en lien avec les nouvelles technologies et la formation à distance ;

- les décisions européennes qui font montre de tendances à articuler les formations sur des référentiels de compétences ;
- une demande croissante de formalisation et de traçabilité des activités des enseignants-chercheurs.

Ces trois évolutions identifiées par Wittorski (2019) traduisent une intention institutionnelle de « professionnalisation » plus forte de l'enseignement supérieur. Ce sont donc de nouveaux enjeux qui transparaissent à travers ces évolutions du métier ; évolutions qui visent à mieux faciliter les apprentissages et traduisent la diversification du métier. Ainsi, Wittorski (janvier 2019) indique les invitations nouvelles adressées implicitement à ce métier : mieux arrimer les savoirs aux champs des pratiques, développer des relations avec d'autres cultures professionnelles, développer une capacité d'analyse des enjeux et finalités nouvelles, développer des architectures de dispositifs plus complexes et multi-acteurs ainsi que développer une expertise nouvelle sur le caractère formateur de l'activité professionnelle. Enfin, vis-à-vis des tâches dites « administratives », Paivandi et Younès (2019) soulignent la plainte majoritaire des enseignants face à ces tâches quelle que soit la discipline. Elles sont généralement vécues comme « un mal nécessaire au fonctionnement du collectif » (Paivandi et Younès, 2019, p. 71). Pour s'adapter à ces nouvelles réalités, « les universitaires sont amenés à faire des choix et des arbitrages dépendant de variables personnelles et conjoncturelles. » (Paivandi et Younès, 2019, p. 77).

2.4 Des stratégies d'adaptation

Plusieurs enquêtes montrent que l'organisation des activités d'un enseignant dépend fortement de lui-même, indépendamment du collectif dans lequel il s'inscrit (Becquet et Musselin, 2004 ; Paivandi et Younès, 2019 ; Annot et Fave Bonnet, 2004). Les enquêtes analysant l'organisation de la carrière des universitaires montrent que ces choix s'effectuent en fonction de leurs priorités et préférences non sans conflit entre les missions qui leur sont adressées (Fave-Bonnet, 2002). Becquet et Musselin (2004) identifient trois modalités d'interventions principales : « limiter les charges d'enseignement et d'administration, déléguer une partie des activités ou délaissier une activité » (Becquet et Musselin, 2004, p. 59). Ces choix s'opèrent également en fonction du moment de la carrière ou des opportunités. (Paivandi et Younès, 2019).

Paivandi et Younès (2019) proposent des « régimes » différents qui caractérisent les enseignants-chercheurs selon leurs stratégies et le moment de leur carrière. Le premier de ces

régimes s'illustre par un idéal du modèle humboldien, à savoir un équilibre « conscient » et idéal entre recherche et enseignement avec la présence d'un lien particulier entre ces deux activités. Ensuite, un régime est caractérisé par la dominance de l'investissement pédagogique au détriment de la recherche. Ce régime surviendrait parfois au début de la carrière d'un enseignant-chercheur. A l'inverse, un autre régime est défini par une prépondérance de l'activité de recherche, notamment lorsqu'un tournant dans la carrière se profile (participant à de grands projets, porteur de beaucoup de projets etc.). Enfin, le dernier régime met en exergue une stratégie dominée par les tâches administratives au détriment de la recherche et de l'enseignement. Ce régime peut être une stratégie de début de carrière d'un enseignant tentant de répondre aux différentes charges administratives acceptées en début de carrière.

Ces stratégies d'adaptation font face aux textes réglementaires qui conditionnent le métier d'enseignant-chercheur : l'enseignement, la recherche et la gestion administrative. Différents profils émanent de ces stratégies d'adaptation. Le Guyader (2006) a établi une typologie des enseignants du supérieur qui distingue différents profils selon une dominante scientifique, pédagogique ou administrative. Ces profils indiquent donc la nécessité d'une articulation et d'une priorisation des activités pour l'enseignant-chercheur. Ainsi, nous nous interrogeons sur cette articulation à l'entrée dans le métier.

Ces différents apports permettent de saisir l'articulation entre les différentes activités des enseignants-chercheurs et les stratégies qui en découlent. De ces recherches, nous retenons les stratégies d'adaptation que les universitaires mettent en place en raison de leurs choix, opportunités ou charges de travail. Il convient ainsi de prendre en compte les conditions ou encore la culture disciplinaire dans lesquelles le sujet évolue pour comprendre les stratégies d'adaptation.

Après avoir spécifié le contexte de l'enseignement supérieur et les évolutions du métier, il convient de revenir sur les conditions de développement et d'apprentissage chez les universitaires à la lumière de ces spécificités.

3. Quelques caractéristiques de l'apprentissage chez l'enseignant-chercheur

Comme nous l'avons d'ores et déjà souligné dans les parties précédentes, développement professionnel et apprentissage sont étroitement liés, et notamment dans le champ de l'apprentissage par et pour le travail : « Il s'agit alors d'envisager le développement

professionnel à partir de la place que prend le sujet au travers de l'activité qu'il déploie... » (Wittorski, 2018, p.138). Pour reprendre les termes de Wittorski (2018), il s'agit donc de prendre en compte le déploiement de l'activité et la place que prend le sujet, corollaires de développement professionnel. Dans notre approche, il s'agit bien de concilier l'apprentissage et le développement professionnel tels deux processus et notions complémentaires : « Le développement professionnel relève du sujet agissant quand il met en œuvre une *activité* qui est le support de transformations pour lui-même (nous parlerons, à cet endroit, d'apprentissage). » (Wittorski, 2018, p.140). Ainsi, après avoir davantage présenté notre approche à travers la notion de développement professionnel, nous continuons à tisser des liens avec la notion d'apprentissage. Loin de les séparer, nous tentons ici de les faire parler ensemble à travers notre approche centrée sur les individus. C'est pourquoi, il s'agit de prendre en compte les individus qui « sont placés, tout au long de leur trajectoire de vie, dans des espaces d'activités différents qu'ils « traversent » et qui les constituent. Ces espaces d'activités constituent des *configurations* successives et/ou simultanées articulant étroitement environnements-sujets- activités. » (Wittorski, 2018, p.140).

Dans le cadre de ce travail de recherche, il s'agit de comprendre l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. Cette situation nous amène à considérer les apprentissages qui interviennent au fil des situations. Plus particulièrement, ces individus sont insérés dans des dispositifs de formation à l'enseignement.

3.1 L'apprentissage en situation de travail

Bourgeois et Durand (2012) ont consacré un ouvrage intitulé « Apprendre au travail » aux questions relatives à l'apprentissage en situation de travail. Les auteurs proposent « un état des lieux des processus et conditions de l'apprentissage en situation de travail, en faisant appel à divers paradigmes qui structurent aujourd'hui la recherche et la réflexion sur l'apprentissage en situation de travail. » (Lambert, 2013, p.136).

Nous reprenons l'approche de Billett, reprise par Bourgeois et Mornata (2012) : « L'ensemble de ces environnements de travail - les dispositifs de formation et d'accompagnement ainsi que les différents aspects de l'environnement de travail – constitue donc d'opportunités (d'*affordances* selon Stephen Billett) pour l'apprentissage. » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 38). Cette position réunit les différentes situations qui soutiennent l'apprentissage, faisant de ce processus un phénomène plus large et continu tout au long de la vie, ce qui s'associe à l'approche privilégiée du développement professionnel dans ce travail. Il s'agit donc ici de

centrer l'attention sur l'apprentissage, en quoi il consiste et comment il peut être soutenu à travers une vision de l'apprentissage par et pour le travail.

Plusieurs paradigmes structurent la recherche et la réflexion sur l'apprentissage en situation de travail ; l'approche par l'activité et l'analyse de l'activité, l'approche par le *workplace learning* et l'approche par la transmission. Loin de s'exclure, ces approches diffèrent mais se complètent et permettent une vision élargie de l'apprentissage en situation de travail, fournissant chacune un angle privilégié de cette thématique.

L'approche par l'activité et l'analyse de l'activité, perspective ouverte par l'analyse du travail dans la perspective dite de « l'ergonomie de langue française », s'intéresse à l'activité et son lien intrinsèque à l'apprentissage ; le travail est à la fois productif et constructif de l'activité. Ce courant met également un accent sur les différences entre les experts et les novices.

L'analyse de l'activité porte alors l'enjeu de définir celle-ci. Ainsi, dans ce courant, « l'*activité* peut être définie comme tout ce que fait un agent (individu ou collectif) à un moment donné, alors qu'il est engagé dans une pratique sociale, le travail ou la formation professionnelle par exemple. » (Bourgeois et Durand, 2012, p.22). Il s'agit ici de s'attarder à identifier les différentes caractéristiques de l'activité : contrainte par la culture environnante, état de l'acteur et prescription de la tâche. Ce sont donc les normes et les valeurs du milieu, la personnalité et les compétences de l'acteur ou encore les consignes de la hiérarchie et l'organisation du travail qui conditionnent l'activité. De plus, l'activité s'exprime par sa finalité, révélatrice d'une intentionnalité. Ainsi, elle vise « une transformation des acteurs, de leur culture et de leur tâche. Cette finalisation est soit d'origine endogène, de par la volonté des acteurs, leur motivation intrinsèque, leur libre arbitre, soit proposée ou imposée de l'extérieur par des renforçateurs externes, par le conditionnement ou la contrainte, etc. » (Bourgeois et Durand, 2012, p.22). Enfin, les auteurs ajoutent que l'activité est organisée, dynamique, signifiante et située ; c'est-à-dire qu'elle prend en compte l'environnement spatio-temporel dans lequel elle existe.

Les auteurs distinguent cependant différentes approches au sein de ce paradigme de l'activité et de l'analyse de cette dernière. Celles-ci ont tissé des liens entre travail et apprentissage et s'intéressent à la formation. Il s'agit de l'approche de didactique professionnelle, de clinique de l'activité et de sémiotique de l'activité. Cette première perspective souligne à la fois l'ajustement de l'action à l'environnement et les aspects opératifs et cognitifs de l'activité, elle-même orientée vers le sujet et le monde ce qui semble correspondre à la situation des nouveaux

enseignants ; dimension que nous développerons dans la suite de ce travail. La deuxième perspective, l'approche de clinique de l'activité (Clot, 2006), se porte davantage sur la « matrice sociale qu'il convient de prendre en compte pour connaître le travail, même s'il est individuel. » (Bourgeois et Durand, 2012, p. 28). Trois niveaux d'organisation de l'activité sont formulés, reprenant les propos de Leontiev ; « l'activité proprement dite », « les actions associées à des buts » et « les opérations ajustées aux conditions environnementales » (Bourgeois et Durand, 2012, p. 28). Cette approche reprend également la part de « non réalisé » d'une activité, à savoir ce qui se traduit chez l'individu à travers sa subjectivité. Enfin, la dernière perspective présentée, l'approche sémiotique de l'activité, propose de conjuguer l'individu et son environnement ; environnement qui se voit modifié par l'activité déployée par l'acteur : « l'activité exprime un couplage de l'acteur et de son environnement, dans lequel c'est l'acteur qui définit ce qui, de son environnement, est significatif pour lui » (Bourgeois et Durand, 2012, p. 30).

Dans le chapitre suivant de l'ouvrage de Bourgeois et Durand (2012), Bourgeois et Mornata (2012) précisent une approche différente de la perspective francophone, présentée précédemment qui considérait l'activité, « traitant l'apprentissage comme une dimension inhérente à l'activité » (Bourgeois et Mornata, 2012, p.33). La perspective anglo-saxonne « consiste à entrer par l'apprentissage plutôt que par le travail (Bourgeois et Mornata, 2012, p.33). Cette approche, désignée sous l'expression « Workplace learning » et se traduisant par « apprentissage en situation de travail » permet d'« examiner comment les mécanismes généraux de l'apprentissage opèrent dans ce contexte particulier qu'est la « place travail » (Bourgeois et Mornata, 2012, p.33). Elle rend également visible les caractéristiques de l'environnement de travail qui influencent ces processus. Ces travaux, dont Billett et Eraut représentent les chefs de file, trouvent leurs racines du côté de la psychologie de l'apprentissage, des sciences de l'éducation et de la formation des adultes, pour les apports majeurs. Cette approche considère l'apprentissage comme un processus de transformation du sujet, soulignant ainsi « la part active du sujet apprenant dans ce processus » (Bourgeois et Mornata, 2012, p.35). Ce courant de pensée insiste notamment sur le rôle de l'expérience et de la réflexivité car il s'agit de comprendre le processus par lequel le sujet construit ses connaissances nouvelles à partir de connaissances actuelles. Dans une certaine mesure, ce courant de pensée rejoint l'approche de la subjectivation définie par Bourgeois (2018). En effet, ces travaux considèrent également les transformations qui s'opèrent chez l'apprenant, au-delà des savoirs et savoir-faire tel que l'image de soi et l'identité personnelle. De même, un autre fait marquant de cette

approche est son intérêt pour les aspects sociaux de l'apprentissage au travail à travers les interactions sociales et les « communautés de pratiques » comme facteurs d'apprentissage. En effet, l'interaction sociale, ou avec les pairs, sont sources de conflits sociocognitifs qui permettent de structurer l'acquisition de connaissances nouvelles. Reprenant les travaux de Wenger et Lave (1991), cette approche postule que « tout apprentissage – *a fortiori* en situation de travail – a pour enjeu la participation du sujet apprenant dans une « communauté de pratique ». » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 36). Cet apport entre donc fortement en écho avec les travaux précédemment présentés mais également avec l'approche privilégiée de ce travail qui s'intéresse à la situation de travail des jeunes enseignants. De plus, le *workplace learning* consacre un pan important des travaux sur les dispositifs intentionnellement destinés à favoriser l'apprentissage chez les individus en situation de travail. Cela considère à la fois la formation professionnelle formelle et les dispositifs d'accompagnement, individuels ou collectifs. Cependant, il s'agit aussi d'explicitier cette intention de formation à travers l'environnement de travail en lui-même. Pour reprendre les travaux de Billett (2001), *Learning in the Workplace*, l'environnement de travail est structuré pour faire apprendre tel que l'environnement construit explicitement à cette fin par les organismes d'enseignement et de formation. C'est en cela que Billett (2001) utilise la notion d'*affordances* pour identifier l'ensemble des ressources disponibles, à la fois dans les dispositifs de formation et les aspects de l'environnement de travail, qui sont autant d'opportunités motrices d'apprentissages. Ainsi naît un jeu d'interaction entre l'individu, la communauté de pratiques et les apprentissages :

L'apprentissage du métier conditionne les modalités et le degré de participation du sujet à la communauté de pratiques. Mais inversement, sa participation à la communauté conditionne son accès aux ressources potentielles d'apprentissage qu'offre le lieu de travail. (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 38)

Enfin, cette approche considère, en ce qui concerne les produits du processus de transformation, que les effets se font sur le plan cognitif mais aussi sur les savoirs, sur le plan opératif, sur les savoir-faire et enfin sur le plan identitaire.

Provenant des travaux sociologiques et anthropologiques, l'approche par la transmission permet de faire la lumière sur des zones d'ombre laissées par l'approche du *workplace learning*. Tandis que l'approche précédente se centre la « place » de travail, la perspective de la transmission préfère les « situations » de travail ce qui semble correspondre à la réalité des jeunes enseignants dont « la frontière entre espace privé et espace de travail tend à aujourd'hui à

s'estomper de plus en plus » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 39). Parler de « situations » s'approche de notre travail de recherche en ce que les jeunes enseignants-chercheurs mènent différentes activités ; de recherche, d'enseignement ou administratives. Ces activités sont donc autant de potentialités de multiplier les espaces, ou plus précisément les « situations » de travail. Ainsi, l'accent est porté sur les spécificités fines des métiers dans toutes leurs dimensions puisqu'il s'agit d'explicitier le milieu professionnel, corollaire des modalités d'apprentissage et de transmission. De même, afin de saisir ce qu'est *le travail*, les travaux sur la transmission « ne séparent pas, d'un côté, l'« apprentissage » et, de l'autre, son contexte, le lieu où il opère. » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 40) C'est ainsi que s'explique l'utilisation du mot « transmission » qui « considère le social non pas seulement comme un « adjuvant » à l'apprentissage, mais bien comme sa source même. » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 41) Cette approche considère donc un « mouvement de l'extérieur vers l'intérieur, de ce qui existe en dehors du sujet et préalablement à lui, vers le sujet. » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 42). Ce qui est appris, incorporé par le sujet provient d'une source socio-historique qui le dépasse mais dans laquelle il s'inscrit. Cette perspective rejoint une dimension soulignée dans l'approche du *workplace learning* à savoir la transmission qui s'opère inscrit l'apprenant dans une relation à une communauté de pratiques. Un tel apprentissage invite nécessairement le sujet à développer les codes, pratiques et discours propres à sa communauté et donc à y prendre part activement. Cette approche met en évidence le rôle de la reconnaissance sociale comme moteur d'apprentissage ; le sujet devient un expert, acquérant ainsi ce statut social d'expert au sein de la société mais également entre pairs, pour le supérieur et au sein du groupe de référence. Cette dernière souligne également comme élément clé, à l'inverse du *Workplace learning*, le rôle de la pensée réflexive dans et sur l'action ainsi que celui de l'apprentissage « par imitation ».

Ces divers paradigmes de l'apprentissage en situation de travail contribuent complémentirement au cadre conceptuel de ce travail. Le concept d'activité tel que décrit dans le courant de l'analyse de l'activité, semble intéressant à prendre en compte dans ses deux dimensions constitutives ; la dimension productive et la dimension constructive relative à l'apprentissage. L'approche du *workplace learning* nous permet de saisir l'apprentissage comme une voie de transformation du sujet. Au-delà de cette affirmation, cette approche livre diverses voies possibles de transformation du sujet : par l'activité du sujet, par l'expérience et la réflexivité, et par les interactions sociales. Ces transformations agissent à différents niveaux : cognitifs, opératifs et identitaires. Ainsi les approches précédentes se complètent et s'affinent. Ces travaux étoffent les caractéristiques de l'environnement et sa place centrale

dans l'influence sur les mécanismes d'apprentissage. Enfin, l'approche par la transmission de travail nous amène à considérer la notion de « situation » de travail qui correspond davantage au vécu des jeunes enseignants et donc à appréhender de manière plus large et complexe leur contexte spatio-temporel. De même, la reconnaissance sociale, dans cette approche, joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage, tout comme la pensée réflexive dans et sur l'action pour l'apprentissage ainsi que l'apprentissage par observation et imitation.

3.2 Les conditions de l'apprentissage en situation de travail

Désormais, les différentes approches abordant les mécanismes de l'apprentissage en situation de travail ont permis de poser les jalons de la compréhension et de l'analyse de cet apprentissage. De plus, ils étoffent notre cadrage théorique puisqu'ils complètent les travaux présentés précédemment, notamment sur le développement professionnel, le processus de subjectivation et la construction identitaire des sujets. Néanmoins, certains auteurs se sont davantage concentrés sur les conditions influençant l'apprentissage. Afin de poursuivre cette exploration, l'étude des caractéristiques individuelles et celles de l'environnement procèdent d'une action simultanée. Ceci fait très largement écho aux travaux concernant le développement professionnel.

Partant de l'approche sur le *workplace learning*, Bourgeois et Mornata (2012) analysent trois types de facteurs qui influencent l'apprentissage en situation de travail : les facteurs individuels, les facteurs interpersonnels et l'environnement organisationnel. Loin de reprendre les premiers jalons d'ores et déjà posés, dans un grain plus fin, ces facteurs regroupent les caractéristiques individuelles, celles de l'organisation et les modalités d'interactions sociales.

Mornata et Bourgeois (2012) identifient deux dimensions principales dans les facteurs individuels : l'engagement du sujet dans l'apprentissage et l'accès aux ressources d'apprentissage. A propos de l'engagement du sujet dans l'apprentissage, les auteurs considèrent, comme premier niveau d'analyse, « les facteurs en jeu dans l'engagement du sujet dans la tâche : sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'autonomie, buts personnels, image de soi etc. » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 54).

Ce premier niveau rejoint largement les travaux de Stephen Billett (2004, 2001). L'engagement dans les apprentissages est le fruit d'une négociation permanente entre l'individu, porteur de

valeurs et de croyances culturelles et le social. De cette négociation résulte le sentiment d'identité et celui d'avoir un but : « L'individu utilise ainsi ses valeurs et croyances culturelles pour déchiffrer l'environnement et déterminer ce qu'il considère comme le définissant et le motivant dans son environnement. » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 54) En somme, « le comportement et l'engagement d'un individu dans une activité, telle que l'apprentissage en situation de travail, résulte ainsi d'une négociation entre des subjectivités individuelles et les croyances et usages de l'environnement social de travail. » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 55) Ainsi, selon Billett, un environnement n'est pas motivant en soi mais seulement pour une personne, à un moment donné, dans un contexte donné. L'apprentissage est perçu alors comme « un processus inter-psychique, une co-construction entre l'individu (sujet) et la source d'apprentissage (objet) dont l'interaction permet une modification réciproque » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 55). Dès lors, l'engagement met en jeu, dans une interaction interdépendante, les modalités du contexte, les *affordances* selon Billett, et la manière dont le sujet s'engage dans le contexte. Le deuxième niveau d'analyse propre aux facteurs individuels s'intéresse aux caractéristiques personnelles, à savoir les conditions d'accès aux ressources d'apprentissage. Selon Billet (2006), repris par Bourgeois et Mornata (2012), il est nécessaire d'avoir accès à ces ressources dans un environnement de travail. Ces ressources concernent en premier lieu le niveau d'expertise et les expériences antérieures au travail qui conditionneraient l'apprentissage permettant un accès à des tâches complexes et variées. C'est donc le statut de l'employé dans l'organisation ainsi que son ancienneté qui influencent, pour l'individu, l'accès aux ressources d'apprentissage en situation de travail.

De même, les facteurs interpersonnels regroupent deux dimensions principales définies par Bourgeois et Mornata (2012) : les modalités d'interactions sociales et le sentiment de sécurité psychologique. Ces modalités renvoient principalement aux types de climat dans lequel l'individu s'inscrit. Le climat de type coopératif, avec « des buts réellement partagés (et compatibles entre eux) dont la réussite permet une récompense partagée » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 62), qui valorise la mise en commun de ressources et promeut les compétences de chacun, semble plus propice aux apprentissages qu'un environnement compétitif. Pour ce faire, les interactions doivent se centrer sur la réalisation des tâches et la résolution des problèmes ; domaines qui impliquent l'organisation et les supérieurs hiérarchiques. Le sentiment de sécurité psychologique (*psychological safety*) est reconnu, dans les travaux de recherche, comme important. Reprenant le concept défini par Amy C. Edmondson (1999), les auteurs identifient ce concept comme « une croyance consistant à

considérer le collectif de travail comme non sanctionnant, dans le cadre de relations interpersonnelles pouvant engendrer des risques pour l'image personnelle du collaborateur » » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 62). Ainsi, un environnement favorisant un climat bienveillant et encourageant des comportements facilitant l'apprentissage tels que la recherche de *feed back*, le partage d'informations, la discussion d'erreurs et l'expérimentation, aide à l'émergence de ce ressenti. *A contrario*, lorsque l'environnement s'axe vers davantage de contrôle et de sanctions, celui-ci favorise l'émergence de risques concernant l'image de la personne : « être perçue comme une personne ignorante, incompétente, négative ou comme perturbatrice. » » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 63). Le sentiment de sécurité psychologique naît du crédit que les autres peuvent accorder en cas d'erreur. C'est donc dans un environnement où cette croyance est partagée collectivement que les apprentissages seront favorisés. Cette dernière se veut être le médiateur entre le chef d'équipe, support organisationnel et le collectif de travail. Les modalités contextuelles n'influencent donc pas directement les comportements d'apprentissage. Pour compléter, les auteurs ont montré que ce sentiment est influencé par des facteurs organisationnels dont un environnement coopératif qui assure des relations interpersonnelles et des dynamiques informelles de confiance et respectueuses. Enfin, pour conclure, ce sentiment nuance l'importance des conditions individuelles présentées précédemment car ce facteur, favorisant l'apprentissage, joue un rôle dans le processus d'apprentissage collectif par la possibilité de partager ses erreurs et ses difficultés.

L'environnement organisationnel, comme facteur influençant les apprentissages, concerne le type de climat ressenti et mis en place. Comme nous l'avons déjà présenté, un climat coopératif, plus que compétitif, s'avère propice aux interactions sociales et accentue le sentiment de sécurité psychologique ce qui influe sur les apprentissages en situation de travail. Toutefois, un tel environnement dépend de différents facteurs : le type de management, le soutien organisationnel ou encore l'environnement matériel et technique à disposition. Cette mise en œuvre se partage entre les supports de l'organisation, à savoir les chefs d'équipe et l'organisation elle-même qui soutient (ou non) cette mise en place, notamment par la création d'espaces d'échanges, formels ou informels entre les individus qui, eux-mêmes créeront cet environnement favorable.

3.3 Les interactions avec le dispositif

Charlier, Nizet et Van Dam (2005) ont étudié la manière dont l'apprenant interagit avec le dispositif de formation dans lequel il évolue. « Tout se passe en effet comme si chaque étudiant, tel un chef d'orchestre, exploitait, selon sa sensibilité et ses compétences, les ressources mises à sa disposition par le dispositif pour en faire des instruments au service de son projet de formation. » (Charlier et al, 2005, pp.89-90). Ces auteurs ont relevé trois types de variables : les variables du dispositif, les variables individuelles et les variables de processus. Les types de variables reprennent des éléments qui correspondent à la fois aux caractéristiques du dispositif, de l'apprenant et de l'interprétation que fait l'apprenant du dispositif. Plus concrètement, il s'agit de la cohérence des objectifs, des méthodes et des ressources pédagogiques du dispositif dont il convient de tenir en compte dans les variables du dispositif tandis que, s'agissant de l'apprenant, il s'agit de l'image de soi, du projet personnel de formation etc. La métaphore du chef d'orchestre est particulièrement intéressante pour ce travail puisqu'elle révèle effectivement la place de l'individu dans le dispositif. Elle attire l'attention sur l'ajustement, pour reprendre Wittorski (2018), la configuration qui s'opère entre ces variables pour produire un son commun ; « Quelles que soient les qualités didactiques d'un dispositif, quels que soient les atouts d'un étudiant, c'est l'ajustement entre les unes et les autres qui se révèle ici essentiel. » (Charlier et al., 2005, p.105)

Cet apport sur l'analyse de la compréhension de l'apprentissage dans le cadre d'un dispositif s'avère être riche et complémentaire à une approche sur le développement professionnel des jeunes enseignants-chercheurs. Les jeunes enseignants sont davantage soumis à des dispositifs de formation à l'enseignement universitaire ce qui participe largement à leur développement professionnel et pédagogique. Ces dispositifs sont l'objet d'une attention particulière à deux niveaux distincts : à la fois dans ce travail pour la prise de donnée et l'analyse de ces données pour saisir les variables du dispositif mais également pour les individus qui sont amenés à interpréter et analyser ces dispositifs et leurs ressources afin de trouver un écho aux pratiques quotidiennes de leur métier.

3.4 Le rôle de l'expérience

« Le développement professionnel passe par celui de l'expérience » sous-titrait Wittorski (2008). L'une des dimensions principales de l'apprentissage chez les adultes dans la littérature concerne le rôle de l'expérience. Comme nous l'avons abordé précédemment dans la littérature consacrée au développement professionnel, l'apprentissage chez l'adulte, contrairement aux enfants ou aux adolescents, se caractérise par des expériences antérieures sur

lesquelles il peut avoir une analyse réflexive ; des expériences qui imprègnent les expériences à venir. C'est en cela que les adultes réalisent des apprentissages expérientiels qui influencent leur mode de penser et d'agir. L'apprentissage expérientiel, notion abordée par les courants anglo-saxons et qui s'est définie comme la « formation expérientielle » en Europe (Landry, 1989), se réalise « par contact direct mais réfléchi [...] c'est-à-dire sans médiation de formateurs, de programmes, de livres, d'écran et même des mots et donc sans différé, à chaud, du moins pour sa genèse. » (Pineau, 1991, p.25). Landry (1989) voit dans la réalisation d'une formation expérientielle deux conditions *sine qua non* : le contact direct et la possibilité d'agir. Un apprentissage qui se réalise de manière expérientielle s'éloigne donc des processus de formation habituels qui disposent souvent d'un intermédiaire et ne mettent pas directement en travail immédiat les connaissances acquises. Il existe dans ce type d'apprentissage, une forte dimension cognitive et réflexive. Pineau (1991) met en relation, dans une théorie de la formation, trois pôles qui éclaircissent l'apprentissage et le développement d'un individu à partir de ses expériences ; l'autoformation, l'éco-formation et la co-formation. Ces trois aspects correspondent à ceux qui ont été précédemment expliqués ; la relation à soi, aux autres et à l'environnement.

Ainsi, ces apports complètent le rôle de l'expérience au sein de l'apprentissage réalisé chez les adultes. Que l'expérience soit antérieure ou en devenir, elle semble être source d'apprentissage chez les adultes. De plus, ce « contact direct mais réfléchi » qui caractérise la formation expérientielle, correspond aux situations des jeunes enseignants-chercheurs. Comme exposé dans le point consacré aux spécificités du métier (cf. Chapitre II.II.2), les enseignants universitaires tendent souvent à résoudre seuls les situations problématiques, avant de solliciter une quelconque aide. Les apprentissages peuvent être déjà engagés, de manière autonome, à travers un processus d'expérimentation et de réflexion sur leurs expériences. L'expérience antérieure, caractéristique importante de ce public, peut être également l'objet de connaissances acquises, de schémas de pensée pour reprendre Bourgeois. De plus, les trois pôles identifiés par Pineau (1991) révèlent encore une fois l'importance de l'environnement et des autres dans les apprentissages.

Un collectif de chercheur a tenté d'examiner de manière exhaustive la notion d'expérience à l'interface de l'activité et des apprentissages. Cet ouvrage d'Albarello et al. (2013) soumet six propositions abordant la notion d'expérience articulée avec son effet pour les apprentissages. Nous les reprenons et détaillons ci-dessous.

- L'expérience est un processus, qui peut être observé selon des approches holistiques ou « multimodales » (Albarello, 2013)

Les auteurs, Albarello et al. (2013) conçoivent l'expérience « avant tout comme un processus, plutôt qu'un objet, un matériau ou un produit. » (Albarello et al, 2013, p. 5). Ils définissent l'expérience comme « ce processus de construction, essentiellement de construction de sens (autour) de son activité. » (Albarello et al, 2013, p. 5). Ainsi, ils supposent la conjugaison de l'action du sujet et de son vécu par rapport à cette action. C'est donc une relation entre l'action et ce qui est éprouvé. Ce processus global, non seulement cognitif mais aussi corporel et émotionnel, s'ancre dans les théories pragmatistes de Dewey ou encore James. Ces dernières mettent en exergue l'aspect multidimensionnel de l'expérience. Elles sont reprises par Bourgeois (2013) qui voit une interdépendance entre les dimensions cognitive, affective, conative et corporelle. A ce titre, des acquis peuvent résulter de ces apprentissages, d'où les expressions « avoir de l'expérience », « partager son expérience », etc.

- L'expérience et la construction de connaissances sont étroitement liées mais ne peuvent être confondues (Albarello, 2013)

Sur ce deuxième point, les auteurs (Albarello et al., 2013) s'essayent à identifier les relations entre expérience et apprentissage, faisant largement écho à la théorie de la subjectivation de Bourgeois (2008). L'expérience existe à un moment donné et suppose un certain vécu subjectif alors que la construction de connaissances nécessite un temps long, se soustrayant ainsi au « vécu expérientiel ». C'est la construction d'un « lien nouveau, inédit, non saisi au départ, entre action et vécu » (Albarello et al, 2013, p. 6) que le sujet apprend. En effet, dès que ce lien est établi, sans nécessairement une analyse sophistiquée, il y a là le début d'une transformation, d'une construction de quelque chose de nouveau. C'est en ce sens que Bourgeois (2013) écrit : « Cherchant à identifier et à comprendre le lien entre ses actions et leurs conséquences, entre ce qu'il fait et ce qu'il éprouve, le sujet construit, ce faisant, des connaissances nouvelles à partir des connaissances initiales mobilisées dans ce processus ; il *apprend* » (Bourgeois, 2013, p. 25). En ce sens, Dewey identifiait déjà l'apprentissage comme inhérent à l'activité.

Ainsi, « ce qui peut advenir de l'expérience en termes d'apprentissage s'inscrit le plus souvent dans une temporalité plus ou moins longue » (Albarello et al, 2013, p. 6).

- L'expérience suppose la reconnaissance par le sujet ou autrui de sa valeur constructive. Albarello et al. (2013) précisent sur ce point que l'expérience ne caractérise pas nécessairement chaque opération de construction de sens appliquée par l'individu sur son activité. Pour qu'une

construction de sens soit qualifiée d'expérience, le sujet doit attribuer « un jugement de valeur (positif) à cette opération en tant que fondatrice pour lui-même. » (Albarello et al, 2013, p. 7). En ce sens, l'expérience procède d'une opération de construction de sens marquée positivement par le sujet dont elle a transformé le parcours professionnel, personnel etc. Il en reconnaît la valeur constitutive.

- L'expérience peut-elle être transmise, communiquée, partagée ? (Albarello, 2013)

En conséquence des propositions précédentes, une expérience semble pouvoir être partagée ou transmise puisque l'expérience ne peut être réalisée que le sujet agissant, éprouvant autour de son action et établissant des liens entre ces éléments tout en lui attribuant une valeur positive. Néanmoins, le produit de l'expérience, ce qui a été appris, ce qui a transformé le sujet peut être communiqué à autrui. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est l'exemple de la relation tutorale relevée par les auteurs. Ce qui veut être transmis par le sujet suppose la mise en place de modalités similaires qui engageraient l'apprenant dans une expérience semblable. Ainsi, on peut supposer que, dans le cadre des dispositifs de formation, les sujets soient engagés à vivre des situations qui les mènent à partager des expériences.

Par ailleurs, comme le notait Bourgeois (2008) dans le concept de la subjectivation, partager son expérience, s'ouvrir à autrui, semble être une expérience en soi, source de transformation par le sujet exposant son vécu à un autre « significatif », dans le cadre de dispositif de formation. Transmettre son expérience, c'est l'exposer au jugement de l'autre. Et, au-delà, de la transformation supposée par le retour d'autrui, exposer son expérience, c'est en soi déjà, la modifier parce que le sujet tente de la mettre au jour. Ainsi, la transmission de l'expérience, dans sa dimension sociale semble constitutive de l'expérience. (Albarello et al., 2013)

- La dimension sociale de l'expérience (Albarello, 2013)

La dimension sociale telle que constitutive de l'expérience est détaillée ici de trois façons. Tout d'abord, autrui participe, intentionnellement ou non, à l'élaboration du processus réflexif pour l'individu. C'est le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage à travers le processus de conflit sociocognitif, comme nous l'avons souligné précédemment. Ensuite, autrui, dans sa participation à l'action peut également agir sur l'expérience de l'individu. Enfin, comme explicité dans la proposition antérieure, autrui, en ce qu'il est le destinataire de la transmission d'une expérience participe à la modification de celle-là.

Néanmoins, au-delà des interactions sociales interpersonnelles, le sujet s'inscrit dans un groupe, dans un collectif social, dans une culture etc. Et c'est « cette inscription [qui] participe aussi

pleinement au processus de l'expérience, de différentes manières. » (Albarello et al, 2013, p. 9) Les aspects inhérents à la transmission langagière et culturelle interfèrent dans la communication autour de l'expérience du sujet. De plus, « l'appartenance et la participation du sujet à des collectifs [...] peuvent contribuer à l'enjeu existentiel de l'expérience du sujet. » (Albarello et al, 2013, p. 10). Enfin, l'appartenance sociale, comprise de manière large à travers l'habitus, les représentations sociales et l'idéologie vont influencer l'expérience dans son vécu, son action, son élaboration et sa communication.

- La question du sujet de l'expérience (Albarello, 2013)

Cette dernière proposition reprend deux approches en débat dans le champ de l'éducation et de la formation et se propose de les articuler. Dans une perspective de la psychologie de l'apprentissage, le sujet, premier dans le processus, « s'engage dans l'activité et « vit » une expérience. » (Albarello et al, 2013, p.10). C'est le sujet qui attribue de la valeur à son expérience, et par là attribue de l'expérience à une action vécue. Pour reprendre Albarello et al. (2013) : « ce dont il est question dans l'expérience, ce sont bien ses propres actions, son propre ressenti éprouvé de ces actions et d'un travail d'élaboration cognitive dont il est lui-même l'auteur. » (Albarello et al, 2013, p. 11). A contrario, les théories de l'activité et de l'analyse du travail voient le sujet comme se constituant dans et par l'activité : « ce n'est pas tant le sujet qui s'engage dans l'activité (comme s'il pouvait préexister) que l'activité qui engage et constitue le sujet. » (Albarello et al, 2013, p. 11). Loin de nier les positions et contradictions épistémologiques qui opposent ces approches, les auteurs tentent de « les relier de façon dialectique, en concevant l'expérience comme un espace-temps où se réalisent tout à la fois l'engagement et la constitution du sujet dans son activité » (Albarello et al, 2013, p. 11).

Ces apports sur le rôle de l'expérience permettent d'affiner le statut de l'expérience et la manière dont elle s'inscrit dans l'apprentissage chez l'adulte. L'expérience est alors à comprendre comme un processus multidimensionnel de construction de sens par le sujet. L'apprentissage est perçu comme intrinsèque à l'expérience et son vécu par le sujet. Cette dernière, pour exister, doit être reconnue par le sujet dans la mesure où elle engage une opération de construction de sens. Bien qu'elle soit un processus personnel du sujet, le produit de celle-ci peut toutefois être communiqué. Enfin, ces apports permettent également de distinguer le rôle d'autrui dans l'expérience, non seulement dans les relations interpersonnelles mais également comme un groupe d'appartenance sociale.

3.5 Formation et accompagnement en situation de travail

Dans cette recherche, il s'agit de prendre en compte non seulement l'apprentissage en situation de travail au sens large mais également la place centrale qu'occupent la formation et les dispositifs formels d'accompagnement dans les approches du développement professionnel. De telles offres deviennent de plus en plus courantes pour les jeunes enseignants-chercheurs qui se forment à l'enseignement supérieur.

L'ingénierie pédagogique se conjugue très souvent avec les travaux sur le développement professionnel des individus. Elle procède d'un accompagnement dans la formation des individus pour soutenir le processus d'apprentissage et de développement des compétences en organisant des conditions efficaces. Cette perspective considère l'intervention de la formation comme primordiale même si les situations de travail et de formation sont distinguées et prises en compte. Dans notre travail, cela concerne de la situation des formations et des jeunes enseignants-chercheurs. Ces derniers conjuguent ces deux situations qui se font écho. Cependant, ces dispositifs relèvent d'une réalité plurielle à travers des pratiques variées. Bourgeois (2003) propose de les classer selon trois catégories : la constitution de collectifs naturels de travail en collectifs de formation, les dispositifs d'alternance et les dispositifs de simulation et d'analyse du travail. Également, il distingue des modalités partagées à ces dispositifs. Ces dispositifs, à travers l'intervention d'un tiers soutiennent une démarche d'explicitation, d'analyse du travail et de réflexivité, centrale dans ces dispositifs. Également, ces dispositifs introduisent une distance minimale entre situation de travail et de formation, temporellement mais aussi dans les modalités situationnelles et les compétences en jeu. De plus, les différents dispositifs supposent un fort engagement du sujet qui partage son expérience et engage un processus antérieur d'analyse de ses pratiques. Enfin, ils permettent le développement de compétences, aussi bien individuelles que collectives.

Ces diverses pratiques de formation en situation de formation peuvent influencer directement les processus cognitifs et motivationnels comme nous l'avons souligné précédemment. Bourgeois (2003) identifie dans ces dispositifs, un effet, au niveau cognitif, sur l'explicitation et la conceptualisation des activités réalisées. Cela engendre des conflits sociocognitifs dans un contexte favorisant la résolution de ces conflits et ainsi le transfert de la construction de connaissances vers d'autres situations. La motivation de l'apprenant est influencée du point de vue de la valeur et du sens accordés aux tâches. Enfin, selon Bourgeois (2003), les enjeux identitaires sont exacerbés lors des dispositifs de formation en situation de travail.

Dans la perspective des dispositifs de formation en situation de travail, Mayen (1999) illustre, par un exemple concret, le changement de situation qui s'opère ainsi que le changement de réflexion et de raisonnement qui s'effectue face au changement de statut. L'acquisition de nouvelles responsabilités s'accompagne d'un changement de position sociale, de statut mais également d'une évolution de l'identité professionnelle certes mais personnelle aussi. L'individu se définit selon un nouveau cadre de références et de nouvelles compétences. Il partage une certaine crainte de pertes de compétences en raison de ces nouveaux cadres. Toutefois, les compétences ne sont pas perdues mais réinvesties dans les nouvelles situations. Dans l'évolution du statut, Mayen (1999) révèle « une filiation dans l'évolution professionnelle, en matière de compétences et d'identité » (Mayen, 1999, p. 84).

Ces approches de l'apprentissage en situation et sur le lieu de travail et de la formation pour adulte permettent de souligner l'aspect central de la réflexion et la conceptualisation des activités réalisées sur le lieu d'exercice. D'une part, par l'explicitation et l'analyse de l'activité et d'autre part, par l'interprétation et la reconstruction de sens dans de nouveaux cadres. Par ailleurs, les deux auteurs révèlent l'importance de la motivation au sein des dispositifs de formation parce qu'ils conditionnent fortement les actions de l'individu. Ajoutons enfin que ces approches caractérisent les transformations identitaires comme produits de l'apprentissage et du développement professionnel ; identité de l'apprenant et identité professionnelle.

4. Synthèse intermédiaire

Au terme de ces premiers éléments situant le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices, nous souhaitons rappeler les questions de recherche qui guident notre travail de recherche. Quelques éléments conceptuels ont été identifiés relevant de pistes de réflexion pour répondre à ces questions.

- **Quels sont les repères de développement professionnel vécus par un enseignant-chercheur novice ?**
- **Dans quelles conditions se réalise-t-il ?**
- **Quel est le processus de développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?**

Les premiers éléments de ce cadre théorique ont développé le processus de développement professionnel à travers différents paradigmes scientifiques (Huberman, 1989 ; Day, 1999 ;

Donnay et Charlier, 2008 ; Wittorski, 2007). Ce processus de développement interne vécu du point de vue de l'individu rend compte de la façon dont les enseignants-chercheurs se transforment, apprennent au fil de leur activité en interaction avec leurs environnements. Grâce à l'ensemble des travaux scientifiques, différents types de variables ont été soulevés dont il convient de tenir compte afin d'en comprendre les effets. Les variables individuelles regroupent un ensemble de caractéristiques personnelles et identitaires relatives à l'individu qui influencent son développement professionnel. Les variables de l'environnement de travail et de formation sont autant d'éléments externes à l'individu qui influencent également ce processus. Ces variables s'assimilent aux conditions du développement professionnel qui permettent de le comprendre tout autant que le processus en lui-même. En effet, les travaux scientifiques intègrent des dimensions intrinsèquement processuelles dans notre travail. Les voies de professionnalisation (Wittorski, 2007) en sont un exemple. De plus, la construction d'un cadre systémique de compréhension du développement professionnel semble pertinente au regard des interrelations entre l'ensemble de ces facteurs (De Ketele, 1996).

Afin de comprendre les conditions du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices, nous complétons ce cadre théorique par des apports scientifiques provenant du champ de la pédagogie universitaire. En effet, notre recherche s'intéresse au processus de développement professionnel des novices, à ses repères et ses conditions. Se faisant, il convient d'opérationnaliser des concepts qui permettent de saisir les repères et les conditions du développement professionnel. Les travaux scientifiques sur le développement professionnel des enseignants de l'enseignement obligatoire soulignaient certains de ces aspects. Donnay et Charlier (2008) notaient que les changements de pratiques d'enseignement sont souvent le point de départ et d'arrivée du processus de développement professionnel. Pour ce même public, Charlier (1998) avait identifié des conditions de changement de pratique des enseignants comme des facteurs de développement professionnel. Les éléments relatifs au développement professionnel nécessitent donc des apports du champ de la pédagogie universitaire qui regroupe des travaux issus des pratiques d'enseignements des enseignants-chercheurs, de leurs conceptions ou encore des effets des dispositifs de formation ; autant de travaux qui complètent et précisent ce cadre théorique par des recherches empiriques à propos de notre public et de ses conditions.

III. Pédagogie universitaire et formation à l'enseignement

Des éléments scientifiques du champ de la pédagogie universitaire ont déjà été partiellement abordés au cours de la construction théorique de notre travail. Nous souhaitons les compléter avec une concentration sur des recherches anglo-saxonnes et francophones. Beaucoup de recherches en pédagogie universitaire sont issues de la littérature scientifique anglo-saxonne et québécoise, belge ou suisse en ce qui concerne la francophonie. Ces études développent des perspectives de recherche qui complètent les spécificités du métier d'enseignant-chercheur permettant notamment de comprendre l'articulation des activités, souvent déséquilibrée dans l'enseignement supérieur français (Poteaux, 2013). Comme nous l'avons exposé précédemment, cette articulation se ferait *a priori* aux dépens de la recherche. L'activité d'enseignement participant à la nature du métier, nous tâchons d'en comprendre les ressorts et les composantes. Par ailleurs, les travaux que nous convoquons permettent d'opérationnaliser notre cadre conceptuel participant ainsi à l'élaboration de nos outils et de notre recherche.

Dans ce troisième point, nous exposons des recherches en pédagogie universitaire et leurs liens avec notre recherche. Ensuite, nous abordons les notions de conceptions et de postures. Ces concepts nous permettent de développer plus spécifiquement les repères du développement professionnel et de comprendre ceux-là en lien avec le dispositif de formation à l'enseignement.

1. La pédagogie universitaire

En raison d'un souci d'attractivité des universités et de l'introduction d'une démarche qualité (Endrizzi, 2014), le champ scientifique de la pédagogie universitaire recouvre un intérêt croissant. S'appuyant sur des travaux scientifiques anglo-saxons, Jean-Marie De Ketele (2010) a élargi et défini ce champ de recherche grâce notamment à sa définition de la pédagogie universitaire, perçue comme « un système aux interactions complexes ». Différentes « composantes » y sont présentées ; « au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats de l'activité pédagogique ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques). » (De Ketele, 2010, p.5). La pédagogie universitaire implique de réfléchir au processus enseigner/apprendre. Selon ce même auteur, De Ketele (2010), l'adéquation entre enseignement et apprentissage consacre la recherche en pédagogie universitaire au prisme de travaux sur la formation pédagogique et le développement professionnel des enseignants-chercheurs.

La définition, telle que proposée par De Ketele (2010) situe le champ de la pédagogie universitaire dans une acception large de sens. Dans le cadre de notre recherche s'intéressant

aux jeunes enseignants-chercheurs, à leur métier et à leurs activités, nous nous intéressons plus particulièrement à certaines composantes de cette définition ; les activités pédagogiques. Afin de comprendre les activités pédagogiques, nous étudions la manière dont l'enseignant-chercheur construit et pense son enseignement. Se faisant, nous cherchons à établir une meilleure compréhension du métier ce qui nous situe dans le champ des recherches en pédagogie universitaire.

2. La notion de « conception »

Les conceptions, selon Paivandi et Younès (2019) s'appuyant sur de nombreux travaux antérieurs (Loiola et Tardif, 2001 ; Kember, 1997 ; Pratt, 1992 ; Stes et Van Petegem, 2014 ; Trigwell et Prosser, 2004 ; Fry, Ketteridge et Marshall, 2009 etc.) sont définies comme « un ensemble de significations attachées par les professeurs à leurs pratiques de leurs enseignements, aux actes d'enseigner et d'apprendre » (Paivandi et Younès, 2019, p. 83). Cette définition expose les conceptions comme des pratiques professionnelles. Dans cette acceptation de sens, les conceptions sont des « entités locales » qui ne nécessitent pas d'être liées à des concepts et théories scientifiques.

Charlier (1998) définit la conception comme un type particulier de connaissances naïves et individuelles construites par la personne en contact avec son environnement en la distinguant de la représentation. Selon celle-ci, la conception est régulière et susceptible d'évoluer mais, à l'inverse de la représentation, moins rapidement. Pratt (1992) a défini le terme de conception : « *Conceptions are specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena* » (Pratt, 1992, p. 204). La conception est donc un processus de construction individuel, conscient ou inconscient par lequel les enseignants-chercheurs analysent et interprètent les événements vécus et qui influencent leurs comportements et leurs vécus des situations (Bailly et al., 2015). Saussez et Loiola (2008) estiment quant à eux que les conceptions de l'enseignement se rapportent aux manières de concevoir l'activité enseignante, aux croyances sur l'ensemble des dimensions de cette activité.

Ce sont ces conceptions de l'enseignement par un enseignant qui orientent son activité et constituent la théorie personnelle de l'enseignant ce qui expliquerait l'existence de conceptions d'enseignements très variées. Toutefois, cette théorie n'est pas énoncée sans preuve. Elle s'ancre dans de nombreux travaux de recherche (Donnay et Romainville, 1996 ; Ramsden, 1992 ; Trigwell, 1995 ; Trigwell et Prosser, 2006)

Cependant, l'ensemble des travaux sur le sujet nous amène à nous rapprocher de deux concepts : conception et approche. Bien que la lecture sur les pratiques d'enseignement montre un large éventail de terminologies, de termes variés tels que orientations, théories personnelles, conceptions, théories implicites, nous retenons les apports des deux termes afin de s'inscrire dans la continuité des recherches précédentes. Il semble en effet que ces perspectives correspondent à notre travail. Nous parlerons à cet endroit de conception. S'intéresser aux conceptions de l'enseignement implique fortement un travail sur le contexte, le parcours biographique de l'enseignant et le rapport qu'il entretient avec celui-là ainsi que le rapport à l'institution et à la discipline d'appartenance. Or, ces dimensions relèvent également des conditions du développement professionnel de l'enseignant-chercheur novice.

Les travaux sur les conceptions des enseignants à propos de leur enseignement nous amènent à comprendre que celles-ci sont à même d'évoluer et oscillent dans le temps. Les différents facteurs qui révèlent ces perspectives chez les enseignants-chercheurs sont également présents dans le processus de développement professionnel. Ainsi, repérer les évolutions de conceptions de l'enseignement semble correspondre à des évolutions dans le processus de développement professionnel.

Cette perspective correspond également à la volonté de comprendre et d'analyser les processus d'apprentissage chez les jeunes enseignants-chercheurs. Apprendre et enseigner semble se correspondre et se répondre. Pour comprendre leur développement professionnel, il s'agit donc d'aborder une perspective d'analyse des potentialités formatives de l'activité, et notamment pédagogiques. Etayer ces deux perspectives nous semble primordial afin de réfléchir à propos des dynamiques identitaires et des espaces de formation en cours dans les contextes suisses et français

2.1 Entre approches et conceptions de l'enseignement

Des méthodologies qualitatives (entretien, étude de cas) dans les travaux de recherches, davantage anglophones, ont tenté d'expliquer et de décrire les conceptions de l'enseignement des enseignants. Suite aux travaux du groupe de recherche de l'université de Göteborg (Säljö, Marton et Svensson) qui a posé les jalons scientifiques dans ces recherches, Les travaux de Trigwell et *al*, (1999) ont proposé une typologie en cinq catégories renvoyant à des contenus différents :

- une conception centrée sur l'enseignant et sur l'intention de transmettre des informations aux étudiants ;
- une conception centrée sur l'enseignant et sur l'acquisition de conceptions de la discipline ;
- une conception centrée sur l'interaction enseignant-étudiant et sur l'objectif visant l'acquisition des concepts propres à la discipline ;
- une conception centrée sur l'étudiant et sur le développement de leurs conceptions ;
- une conception centrée sur l'étudiant et sur l'orientation vers le changement des conceptions des apprenants.

Construit par Prosser et Trigwell (2006), le questionnaire *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) complété par des analyses factorielles, a permis de retenir deux dimensions qui regroupent une approche centrée sur la transmission d'informations et une approche qui vise l'étudiant et ses changements conceptuels. Trigwell, Prosser et Taylor (1994) avaient proposé une autre typologie des approches d'enseignement : transmettre l'information, aider les étudiants à acquérir les concepts dans le cadre d'une discipline, aider les étudiants à se développer et à changer leurs propres conceptions. Ce premier essai de typologie fut étoffé par leurs nouvelles recherches qui ont élaboré cinq approches (Trigwell et al., 1994) allant d'une approche centrée sur la stratégie de l'enseignant dans un modèle transmissif aux étudiants à une approche centrée l'étudiant et le développement de ses conceptions en passant par une approche focalisée sur l'interaction. Les travaux scientifiques se sont souvent inscrits dans ce continuum polarisé entre une conception « magistro-centrée » (Kember, 1997) et une conception « pédo-centrée » (Frenay, 2006). Bien qu'elles proposent des éléments variés, les recherches de Ramsden (1992) et Entwistle (1998) s'inscrivent dans ce continuum.

De même, Romainville (2000) identifiait également cinq conceptions dans un continuum que l'enseignant parcourait. La première approche considère l'enseignement selon une perspective directive et descendante ; l'étudiant est « passif », l'information lui est transmise. L'enseignant considère que c'est un moyen d'acquérir une connaissance fine de la discipline. Dans la deuxième, l'enseignement est perçu comme un moyen de transmettre, non plus une information, mais un savoir. Pour ce faire, l'enseignant facilite cet accès pour les étudiants à travers une structuration étoffée du contenu ; l'enseignant tente de mobiliser une approche pédagogique. La troisième approche s'intéresse aux interactions entre étudiants et professeurs. L'étudiant est perçu comme acteur de ses apprentissages dans une dynamique pédagogique par laquelle l'étudiant découvre les savoirs. La quatrième approche tend à construire un environnement

motivante, disposant de ressources nécessaires à l'étudiant afin que ce dernier devienne maître de ses apprentissages. Enfin, la dernière approche considère l'étudiant comme en développement, oscillant entre ses savoirs antérieurs et nouveaux. A l'interface de cette rencontre, l'étudiant doit disposer de savoirs transférables. Gow et Kember (1993) ont mené des entretiens auprès d'enseignants dans différents domaines d'études en les interrogeant à propos de leur vision de l'enseignant, de leurs objectifs en tant qu'enseignants et du rôle des équipes pédagogiques. Les résultats de cette recherche ont mené les auteurs à construire deux catégories correspondant globalement à celles identifiées par Prosser et Trigwell (2006) et Samuelowicz et Bain (1992, 2001), à savoir une approche centrée sur la facilitation de l'apprentissage et une approche axée sur la transmission de connaissances.

Un ensemble de travaux dans la recherche francophone est venu reprendre et actualiser ces données, et notamment ces deux supra-catégories (Demougeot-Lebel et Perret, 2010 ; Duguet, 2015 ; Loiola et Tardif, 2001 ; Paivandi, 2016 ; Paivandi et Younès 2017).

A travers un travail d'enquête auprès des enseignants universitaires, Paivandi et Younès (2019) partent de l'hypothèse selon laquelle « les enseignants-chercheurs développent des approches qui influencent la manière de concevoir et d'organiser leur cours » (Paivandi et Younès, 2019, p. 89). Cette enquête nous intéresse particulièrement car elle s'attache à comprendre la perception et la pratique des enseignants. Cette recherche, menée en France, permet de s'éloigner de la typologie construite dans les recherches. Ils notent : « Le plus souvent, l'enseignement est organisé autour d'un savoir à transmettre. La variation des pratiques déclarées se situe principalement entre les méthodes directives et magistrales et les méthodes davantage interactives et participatives. » (Paivandi et Younès, 2019, p. 90). Les auteurs ont identifié trois types d'approches de l'enseignement ; l'approche transmissive, l'approche transmissive améliorée et l'approche centrée vers l'apprentissage étudiant. Encore une fois, ces approches s'inscrivent dans un large éventail de conceptions et d'approches de l'enseignement.

Dès lors, ces perspectives visent à identifier les conceptions et les pratiques des enseignants. Toutefois, ces typologies n'ont pas vocation à être exclusives ; ni celles centrées sur l'apprentissage, ni celles centrées sur le savoir. Un enseignant navigue entre ces approches, oscillant entre une conception de son enseignement centrée sur lui-même, sur le contenu du cours et la manière de le faire vivre ou encore sur le développement ou le changement des étudiants (McKenzie, 1995).

2.2 L'évolution des conceptions d'enseignement

Plusieurs recherches ont tenté d'appréhender les évolutions des conceptions de l'enseignant-chercheur. Demougeot-Lebel et Perret (2011) ont noté que « les jeunes enseignants universitaires, qui concevaient l'enseignement comme plutôt centré sur l'apprenant, prennent conscience du fait qu'il peut aussi être centré sur l'enseignant » (Demougeot-Lebel et Perret, 2011, p. 344). Elles ont également distingué deux profils d'enseignant-chercheur dont l'un est centré sur le professeur et orienté vers le contenu, et l'autre orienté vers l'étudiant et ses apprentissages. Ce second profil exclut pourtant la responsabilité de ces apprentissages. Elles font l'hypothèse que la « phase de survie » pourrait influencer l'enseignant-chercheur qui tente « de bien faire à tout prix » (Demougeot-Lebel et Perret, 2011).

Dans une recherche sur les dispositifs de formation à l'enseignement au sein de l'université Claude Bernard à Lyon 1, Bailly, Demougeot-Lebel et Lison (2015) présentent une recherche qui s'appuie sur des questionnaires à destination d'enseignants-chercheurs ayant suivi le dispositif dont les objectifs poursuivis sont multiples : questionner les conceptions des nouveaux enseignants sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, créer une posture d'enseignant favorable à l'apprentissage des étudiants, favoriser les liens entre les enseignants et les conseillers pédagogiques et « engager les nouveaux enseignants dans un processus de réflexion de développement professionnel continu. » (Bailly et al., 2015, p. 16) Les auteurs cherchent à étudier les retombées d'une participation à un dispositif de formation à l'enseignement à l'entrée dans l'université. Cette recherche conclut que « à l'instar de Loiola et Tardif (2001), [...] les enseignants universitaires, même en début de carrière, possèdent déjà leurs propres conceptions de l'acte d'enseigner. » (Bailly et al., 2015, p. 14) Ce dispositif semble favoriser, pour ces jeunes enseignants-chercheurs, le passage d'une centration sur soi à une centration sur l'étudiant dans le processus d'apprentissage. Cependant, les auteurs tempèrent leurs conclusions car il s'agit vraisemblablement, dans un premier temps, d'une prise de conscience de leurs propres conceptions. Il s'avère que les jeunes enseignant-chercheurs ne distinguent pas la conception de leur enseignement de la conception de l'apprentissage : « il conviendrait de parler de retombées de la participation au dispositif sur la conception du processus d'enseignement-apprentissage en tant que processus intégré plutôt que de retombées sur la conception des processus d'enseignement et/ou d'apprentissage pris de manière isolée. » (Bailly et al., 2015, p.15). Cette conclusion semble intéressante puisque les formations proposent de réfléchir et d'étoffer ses connaissances sur les processus d'apprentissage afin de pouvoir opérer un passage vers la prise en compte des conceptions et des pratiques centrées sur les étudiants et leurs apprentissages.

Intégrant les travaux sur les approches et les conceptions, nous retenons que les conceptions de l'enseignement se rapportent à la fois aux savoirs, aux aptitudes et aux représentations : « elles agissent comme des cadres de références dans nos actions, donc également dans la construction des apprentissages » (Demougeot-Lebel et Perret, 2011). Ces conceptions s'intègrent dans un large éventail qui se constitue en un repère pour le développement professionnel. Le début de carrière de l'enseignant-chercheur étant marqué par une tâche d'enseignant renouvelée et par une participation à une formation à propos de l'enseignement, les conceptions d'enseignement représentent un repère du développement professionnel en ce qu'elles risquent d'évoluer au sein de cet éventail. Les recherches tendent à montrer que l'enseignant est d'abord centré sur lui-même, sur les contenus et les savoirs avant de développer un intérêt croissant pour les étudiants et leurs apprentissages. Nous étudierons ce vers quoi tendent les enseignants-chercheurs novices. Intégrer les conceptions de l'enseignement à notre travail de recherche revient donc à identifier de potentielles transformations professionnelles ; une modification de leur conception de l'enseignement. Cela interroge également leurs représentations à propos d'une activité de leur métier ; l'enseignement.

2.3 Ce qui influence la conception de l'acte d'enseigner : un contexte disciplinaire, une approche pédagogique et la posture épistémologique.

2.3.1. L'appartenance disciplinaire

Dans la littérature internationale abordant les pratiques et les conceptions des enseignants à l'université, sont souvent mentionnés, comme déterminants, la personnalité de l'enseignant, son expérience, le contexte et les interactions en classe, la discipline et le type de cours, ses traits individuels ou encore la perception du métier (Demougeot-Lebel et Perret, 2010 ; Paivandi et Younès, 2019 ; Trigwell, 2012). Ces éléments, qui tentent de comprendre cette diversité des approches de l'enseignant-chercheur, rejoignent ceux déjà explicités précédemment. Dans le prolongement des travaux de Berthiaume à propos du savoir pédagogique disciplinaire (2009), les recherches anglophones sur l'approche pédagogique du *Discipline-Specific Pedagogical Knowledge* s'attachent à comprendre la base de connaissance pour l'enseignement et la spécificité disciplinaire dans l'enseignement. Il s'avère, selon l'enquête de Prosser et Trigwell (1997, 2004) que l'approche mobilisée par l'enseignant est en lien avec sa discipline d'appartenance puisque celle-ci procède, au-delà des ancrages

épistémologiques, d'une structure, d'un programme et d'exigences pédagogiques qui lui sont propres. Ainsi, il semblerait que l'approche d'enseignement mobilisée par les enseignants en sciences « dures » soit davantage une approche centrée sur l'enseignement tandis que pour les disciplines des sciences humaines, l'approche serait davantage orientée vers l'étudiant et son apprentissage. Les disciplines qui proposent des filières appliquées d'étude se centrent davantage sur l'étudiant. A l'inverse, les disciplines ayant une identité disciplinaire forte sont plus enclines à favoriser une approche centrée sur l'enseignement. Centrer sa stratégie d'enseignement sur l'étudiant implique pour l'enseignant de rester ouvert quant à un changement de ses conceptions de l'apprentissage mais aussi de considérer les étudiants comme des acteurs de l'acquisition des connaissances dont l'enseignement facilite l'apprentissage. L'accent est donc mis sur l'étudiant, créateur de ses propres connaissances. Les recherches (Trigwell, 2002) tendent à confirmer que cette approche est favorisée dans les disciplines de lettres et sciences humaines.

Au-delà du rôle majeur que la discipline d'appartenance joue dans le développement professionnel des individus, elle est également la signification d'un positionnement épistémologique dans le monde scientifique. Ce positionnement conduit à développer une certaine vision pédagogique. Ceci rappelle donc la posture épistémologique promue dans le concept de savoir pédagogique disciplinaire par Berthiaume (2009). La position épistémologique ontologique des savoirs qu'il tient dans le champ des sciences rejoint une approche qui ne mettra pas ou peu l'accent sur les conceptions des étudiants et de leur activité. C'est ici un rapport aux savoirs, aux sciences dans la manière de les appréhender, de les comprendre et de les apprendre qui est en jeu directement avec la manière de les enseigner. Ainsi, ce que pense un enseignant de ses connaissances scientifiques peut constituer un obstacle au développement professionnel, notamment à travers le développement d'une réflexion sur les processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, c'est aussi en termes de contexte pédagogique que la discipline d'appartenance intervient dans l'approche mobilisée par les enseignants-chercheurs. La discipline se constitue en filière, en structure et en programme qui interviennent dans la conception de l'enseignement.

La littérature scientifique abordant les conceptions des enseignants nous permet d'identifier le contexte et l'approche pédagogique ainsi que la posture épistémologique comme déterminante dans l'évolution des conceptions d'enseignement chez les enseignants-chercheurs. Dès lors, il convient de s'intéresser à ces variables révélatrices du développement

professionnel, comme explicité précédemment, mais également parce qu'elles participent d'une certaine conception de l'enseignement. Cependant, ces recherches consacrent une certaine différence en fonction de l'antériorité dans le métier, de leur discipline et de leur rapport aux savoirs.

2.3.2. Entre expérience d'apprenant et d'enseignant

L'enquête de Paivandi et Younès (2019) auprès d'enseignants-chercheurs français tente de comprendre comment et en quoi l'enseignant-chercheur se réfère à telle ou telle source pour construire son action pédagogique et le rôle joué par une éventuelle formation. Les universitaires ont été interrogés sur le début du parcours professionnel, les modalités d'apprentissage et sur la part de l'environnement universitaire.

Dans l'ensemble, les connaissances de l'enseignement permettent d'organiser l'activité pédagogique de l'enseignant. Ces connaissances sont souvent peu conscientisées et formalisées par les universitaires. Elles se construisent avec des références et des registres qui coexistent tels que l'expérience d'étudiant et de celle d'enseignant. (Paivandi et Younès, 2019). Les propos recueillis dans cette enquête montrent que les enseignants apprennent sur le terrain. Concernant les débutants, comme nous l'avons exposé précédemment, ils entrent dans une phase de survie, d'incertitudes et d'ajustement. Cet aspect est renforcé par cette enquête qui souligne que ces néo enseignants découvrent des techniques d'adaptation et d'ajustement aux situations. Le manque de formation peut conduire à une reproduction pédagogique « dans un mimétisme qui ne conserve de l'imagination que son aspect reproducteur » (Paivandi et Younès, 2019, p. 118). Cette reproduction des pratiques d'enseignement a été étudiée chez un public de doctorants qui tendent à reproduire les pratiques de leurs aînés (Millet et Annoot, 2017).

Cette recherche permet de repérer six références inégalement mobilisées qui sont citées pour construire une « démarche pédagogique » (Paivandi et Younès, 2019, p. 118) : l'expérience en tant qu'apprenant, l'apprentissage expérientiel, l'environnement professionnel formateur, la formation initiale ou continue, l'expérience antérieure en tant que formateur ou enseignant et l'autodidaxie. (Paivandi et Younès, 2019) rejoignant en partie les résultats de Kiffer (2016). De même, cette recherche souligne que l'expérience en tant qu'apprenant, l'apprentissage expérientiel et l'environnement professionnel formateur sont les réponses les plus citées comme

des ressources mobilisées pour développer une démarche pédagogique. Ces résultats montrent que la construction d'une démarche pédagogique ne s'appuie pas ou peu sur des dispositifs formels ou des formations. Cependant, « l'absence de formation initiale ne signifie pas que l'universitaire conçoit et pratique sa pédagogie dans un vide cognitif » (Paivandi et Younès, 2019, p. 119). La construction d'un cours engage une perspective chez l'enseignant dans laquelle participent l'imaginaire et les croyances pédagogiques, le feed-back de l'expérience et l'évaluation informelle des pratiques. L'universitaire procède donc de retours réflexifs sur son activité à travers des évaluations informelles dans un processus métacognitif. Reprenant la métaphore d'Altet (2004), les auteurs convoquent la figure du « bricoleur adaptatif » (Paivandi et Younès, 2019) qui conçoit sa pratique à partir de connaissances informelles et de croyances. « L'analyse des propos montre clairement que la figure dominante parmi les interviewés est celle du bricoleur pédagogique s'efforçant de s'adapter tant bien que mal aux situations variées d'enseignement » (Paivandi et Younès, 2019, p. 119). Cette figure procède d'un caractère artisanal. La continuité de son enseignement ne semble pas formalisée ; il improvise au gré des situations et du moment s'appuyant sur des éléments dont les références sont variées et floues.

Ces entretiens révèlent également la valeur et l'influence formatrice de l'expérience. « L'exercice concret du métier contribue largement au développement et à l'enrichissement du champ des connaissances pédagogiques. Les interviewés reconnaissent souvent avoir appris leur métier essentiellement sur le terrain comme source inégalable de connaissances de toutes natures, chemin faisant, en réfléchissant, en regardant et imitant d'autres, en tâtonnant, en expérimentant. » (Paivandi et Younès, 2019, p. 120). Ainsi se révèle l'influence de l'expérience qui représente une source majeure de l'apprentissage du métier d'enseignant, notamment au début du parcours universitaire des enseignants. Cela provient du vécu d'élève ou d'étudiant imprégné d'un modèle d'enseignement auquel ils ont été confrontés. (Loiola et Tardif, 2001). Ce qui fut perçu comme un « mauvais » modèle d'enseignement constitue un refus de reproduction de ce même modèle tandis que les modèles d'enseignement considérés comme « bons » tendent à servir d'appui à l'enseignement. Ils offrent des points d'ancrage face à certaines situations ; pour faire preuve d'autorité, dans la gestion des relations ou encore dans la conception d'activité. Ces situations et expériences représentent donc une ressource pour la construction d'une conception personnelle de l'enseignement. A travers une scolarité vécue positivement, l'enseignant débutant puise dans ces modèles intériorisés (qui participent de l'imaginaire pédagogique) « face à une pression psychologique et institutionnelle et l'urgence

de réponse concrète. » (Paivandi et Younès, 2019, p. 120) qu'une offre de formation n'a pu pallier.

Toutefois, les modèles intériorisés du vécu d'étudiant ou d'élève ne constituent pas la seule ressource « expérientielle » des enseignants. L'apprentissage expérientiel à travers la pratique d'enseignement antérieure est également mentionné comme support de leur démarche d'enseignement. Il s'agit ici de connaissances éprouvées au contact de la réalité pédagogique, développées par l'essai, l'erreur, l'épreuve ou encore la confirmation. Ainsi, les résultats de cette enquête rejoignent la dimension de l'apprentissage expérientiel identifiée comme une ressource pour les enseignants à travers les apports d'Albarello, Barbier, Bourgeois et Durant (2013). Toutefois, dans la pratique de l'enseignement, Paivandi et Younès (2019) reconnaissent que cet apprentissage expérientiel n'est pas de fait mis en lien avec des références théoriques, une pratique réflexive ou une observation distanciée du vécu pédagogique en interaction avec leurs collègues. Certaines croyances ne sont pas questionnées et, chemin faisant, sont intériorisées, parfois parce qu'elles sont « accommodantes ». L'enseignant tend alors à rapprocher ses croyances de son idéologie, justifiant alors une routine professionnelle inconsciente. Un enseignant reconnaissant le rôle de l'étudiant dans le suivi de cours ou l'apprentissage d'un savoir s'inscrit dans une idéologie reposant sur la vertu de la directivité dans la transmission des connaissances : « Dans cette perspective, un apprentissage pédagogique ou le développement professionnel, lorsqu'il existe, tend à se réduire à des aspects plutôt « techniques » (apprendre à utiliser un outil numérique, apprendre une technique pédagogique pour mieux organiser son cours...) » (Paivandi et Younès, 2019, p.125).

Les enseignants-chercheurs semblent penser leur métier de manière assez floue, notamment lorsqu'il s'agit de l'enseignement. Cela ne signifie pas une absence de réflexion à l'endroit de cette mission mais des influences diverses qui interviennent de manière latente. A propos des enseignants débutants, cette perspective semble exacerbée en raison d'une pratique moins conséquente. Toutefois, certaines variables sont identifiables telles que le rôle de l'expérience antérieure, qu'elle soit celle d'un apprenant ou d'un enseignant, lors d'un parcours doctoral, à titre d'exemple. L'étude des pratiques des novices a permis de révéler les différentes modalités de l'apprentissage de l'enseignement, par imitation, tâtonnements ou bien réflexion sur la pratique en lien avec l'expérience. Ces constats rejoignent les précédents travaux abordant le développement professionnel des enseignants-chercheurs, notamment ceux qui analysaient une phase de « survie » et de « tâtonnements » lors de

l'entrée dans le métier. Ainsi, il semblerait que l'enseignant se centre sur lui-même puis sur l'étudiant et les apprentissages.

3. Vers une analyse de la posture de l'enseignant

De nombreuses recherches ont été menées pour établir un lien entre enseigner et apprendre. Cette approche a notamment été largement étudiée dans les courants anglo-saxons. Pour concevoir les pratiques d'enseignement, ces recherches s'attardent à étudier la relation significative entre l'acte d'enseigner et les conceptions de l'acte d'apprendre pensées et travaillées par l'enseignant-chercheur. Notamment, les recherches sur l'apprentissage des étudiants ont montré la part active jouée par les pratiques et les approches mobilisées par l'enseignant. En ce sens, c'est ce que le courant du *Scholarship of Teaching and Learning* tente d'analyser ; la réciprocité entre apprendre et enseigner au prisme du processus d'apprentissage de l'enseignant-chercheur comme orientation à l'acte d'enseigner. Aussi, nous poursuivons nos apports théoriques avec le concept de posture professionnelle qui intègre à la fois les pratiques d'enseignement et les conceptions de l'enseignement.

3.1 La posture professionnelle

A la lumière des travaux sur le développement professionnel, sur l'apprentissage des adultes et le métier d'enseignant-chercheur, nous complétons nos apports en abordant la posture professionnelle (Lameul, 2008). Ce concept rejoint certains travaux présentés précédemment et permet d'envisager les effets perçus du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices sur les deux sites. A cet égard, la posture professionnelle peut être le révélateur de transformations professionnelles. Telle qu'elle est définie ensuite, elle permet de mieux comprendre ce croisement de regard entre différents travaux.

Lors d'une recherche qui étudie « la notion de posture dans un cadre d'analyse de situations de changement en pédagogie universitaire impliquant le numérique » (Deschryver et Lameul, 2016), les auteures conçoivent que « la posture professionnelle de l'enseignant [...] est une variable intéressante à analyser pour comprendre les changements qui ont lieu au niveau du développement professionnel des enseignants investis dans les dispositifs hybrides de formation (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006) » (Deschryver et Lameul, 2016).

La notion de posture est définie par Lameul (2008) comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle

exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification. » (Lameul, p.89, 2008). La posture de l'enseignant est, de plus, construite à partir de la biographie personnelle, des habitudes, des expériences antérieures. Donner sens à ses actions éducatives, voir même au-delà, passe alors par des intentions et des croyances qu'il aura développées à partir de ces routines, ce passé personnel. Ainsi, et comme le remarquent Deschryver et Lameul (2016), la notion de posture rejoint de nombreuses définitions d'autres concepts (attitude, habitus, style) autour de deux idées principales : « une dynamique entre des dimensions externes-internes du sujet et une incorporation de l'effet de cette dynamique pour sa traduction en une expression physique » (Deschryver et Lameul, p. 3, 2016).

Toujours dans cette même recherche, Deschryver et Lameul (2016) retiennent, parmi leurs différentes variables, la posture comme une variable intermédiaire. Il est intéressant de constater le choix de cette variable dans une recherche non longitudinale. Afin de prendre en compte « des éléments pour la compréhension des effets de l'usage des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants » et d'éclairer les effets sur la qualité des apprentissages, ce choix s'avère tout de même pertinent. Finalement, « les types de dispositifs tout comme les tendances posturales ont pu être rassemblés en deux grandes configurations (Elias et Hulin, 1993), l'un plutôt centrée sur l'enseignement et l'autre sur l'apprentissage. » (Deschryver et Lameul, p.5, 2016) La corrélation entre la tendance posturale et une centration sur l'enseignement ou l'apprentissage est attestée dans cette recherche, écartant toutefois le fait que, dans la perspective du changement de pratique et du développement professionnel, la mise en œuvre d'un dispositif de formation vient réinterroger les pratiques habituelles, faire évoluer la posture de l'enseignant. Par ailleurs, ces travaux de recherche spécifient que « chaque enseignant est porteur de toutes ces tendances : c'est en fonction de son histoire, de ses expériences d'éducation, d'apprentissage et d'enseignement, du contexte d'enseignement qu'il développe une tendance plus qu'une autre » (Deschryver et Lameul, p.6, 2016). Cette notion nous semble donc complémentaire à notre cadre conceptuel reprenant des variables relevées afin de comprendre les conditions du développement professionnel.

La prise en compte du questionnaire *Approaches to Teaching Inventory* (ATI), développée par Pratt et Associates, a permis dans cette recherche de rendre compte, non sans limite, de la notion de posture professionnelle des enseignants vis-à-vis de la dimension enseignement de leur métier. Cependant, ce questionnaire ne correspond pas en tout point à la notion de posture telle que définie par Lameul (2008). En effet, cette notion renvoie à un discours plus intimiste, à un récit de vie, à une expérience professionnelle que le questionnaire ne permet pas d'aborder

pleinement. Ainsi, il semble primordial d'aborder le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage à partir des expériences personnelles et professionnelles des enseignants afin de mieux saisir les effets de celles-ci sur leurs pratiques. Comme le résumait les auteures, « trouver son cap correspondrait à assurer un alignement des croyances, des intentions et des actions et une mise en cohérence des multiples logiques qui participent à soutenir la dynamique de l'activité humaine » (Deschryver et Lameul, p.12, 2008). Ainsi, cette notion de posture semble primordiale pour comprendre les processus de transformation pédagogique.

A l'issue de ces apports théoriques, nous complétons notre cadre conceptuel par le concept de posture d'enseignement ou professionnelle. Celui-ci envisage la posture à travers trois composantes : l'intention, la croyance et l'action. La croyance rejoint la notion de conception. De plus, ce concept favorise la compréhension du développement professionnel dans la mesure qu'il permet de repérer des évolutions et des transformations en matière d'enseignement. De même, il intègre l'ensemble des pratiques d'enseignement mises en place par l'enseignant-chercheur novice tout en révélant, avec l'appui de notre cadre conceptuel, les conditions de ce développement. L'étude de la conception d'enseignement des novices nous permet de distinguer les enseignants-chercheurs selon qu'ils sont plutôt centrés sur l'enseignement ou sur les apprentissages.

3.2 Les pratiques d'enseignement à l'université

La posture professionnelle (Lameul, 2008) permet d'attester d'une transformation chez l'enseignant-chercheur. Au regard de la définition de cette notion, il s'avère que les actions mises en place par l'enseignant-chercheur novice sont à considérer comme des effets perçus du développement professionnel. En effet, ces actions peuvent représenter une donnée d'analyse pour comprendre les apprentissages des novices et identifier le processus de développement professionnel. Ces actions mises en place se rapprochent, dans la littérature scientifique, des pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs.

Les recherches scientifiques dans le cadre de la pédagogie universitaire et des pratiques enseignantes sont très récentes. Clanet notait que « les travaux relatifs aux pratiques enseignantes à l'université sont rares » (Clanet, 2001, p. 328). Longtemps considérés comme « saugrenu[es] » (Clanet, 2001) en raison de la primauté de la recherche dans la reconnaissance des carrières et du prestige (Fave-Bonnet, 1994), les pratiques enseignantes à l'université revêtent un intérêt grandissant face à la promotion de la réussite étudiante (Romainville et Michaut, 2012). En effet, les actions de l'enseignant-chercheur ne sont pas neutres pour

l'étudiant (Annot et Fave-Bonnet, 2004). Elles sont également promues dans le cadre des recherches sur le numérique et l'innovation, d'ailleurs, à tort ou à raison, elles sont souvent combinées.

Les pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs sont caractéristiques de la pédagogie universitaire située « au centre » selon la définition de De Ketele (2010). La pratique est considérée par Clanet (2001) comme « le fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus » (Clanet, 2011, p. 328). La pratique enseignante à l'université peut relever de régularités (Clanet, 2001), notamment dans le format du cours magistral, « modèle expositif » (Duguet et Morlaix, 2012). L'exposé oral de l'enseignant avec peu d'interactions avec l'étudiant reste dominant dans les pratiques enseignantes à l'université (Clanet, 2001). Toutefois, celles-ci comportent une grande diversité qui ne tient pas seulement à l'hétérogénéité du public étudiant. Dans le contexte canadien, Bédard et Viau (2001) ont établi une classification des situations d'enseignement qui intègrent différentes définitions des pratiques des enseignants-chercheurs à l'université. A propos du cours magistral, Barry (2018) identifiait trois styles d'enseignement caractérisant les pratiques d'enseignement : le style « académique », le style « métis » et le style « dévoluant ». Le style « académique » correspond à un mode fortement transmissif avec peu d'interactions où l'enseignant transmet de la connaissance tandis que le style « dévoluant » se définit à travers une « logique didactique conceptuelle, des supports libres, une structure arborescente, une ouverture large et une éloquence théâtralisée » (Barry, 2018, p. 91). Le style « métis » est proche du style « académique » mais « mélange à la fois préparation et adaptabilité, expressivité de l'éloquence, richesse des interactions et rigueur de leur recadrage en situation » (Barry, 2018, p.90). Ces différents styles d'enseignement établis suite à des enquêtes auprès des enseignants-chercheurs permettent d'établir une hétérogénéité de pratiques. Face à celle-ci, nous souhaitons davantage comprendre les pratiques des enseignants-chercheurs novices comme des effets perçus de leur développement professionnel. En effet, les pratiques enseignantes s'opèrent également à travers des changements et transformations professionnelles. Ainsi, les changements de pratiques sont des « changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase post-interactive. Il peut concerner ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action. L'ensemble de ces éléments constitue ce que nous appelons sa pratique d'enseignement. En outre, il n'y a de changement que par rapport à une situation antérieure.

C'est l'enseignant lui-même qui reconnaît le changement » (Charlier, 1998, p. 78). Qui plus est, « le changement de pratique d'enseignement concernerait un changement de décision de planification, un changement d'intention impliquant des modifications à d'autres niveaux de la pratique (quoi ?). Ce changement résulterait d'une réflexion sur l'action (comment ?), soit d'une réflexion technique (ça marche ou ça ne marche pas), soit d'une réflexion pratique (intégration des propres critères de l'enseignant pour développer une compréhension de sa pratique). Il serait assimilé au processus d'apprentissage de l'enseignement par l'action et la réflexion » (Charlier, 1998, p. 80). Dans cette perspective, le changement de pratique d'enseignement concerne différents moments de l'activité de l'enseignant-chercheur au sein de son activité d'enseignement allant de la préparation de son enseignement à son évaluation en passant par la manière dont il interagit et dispense son enseignement.

Dans notre travail de recherche, le changement de pratiques d'enseignement devient alors un effet perçu du développement professionnel. En effet, les pratiques d'enseignement permettent d'atteindre un changement perceptible qu'il soit déclaré ou observé. Afin de comprendre les effets du développement professionnel, le changement de pratiques d'enseignement regroupe différentes composantes intéressantes à retenir afin d'identifier des apprentissages réalisés. En accord avec des recherches antérieures (Lameul, Peltier et Charlier, 2014), nous conservons ici différentes activités effectuées par l'enseignant-chercheur novice à propos de sa pratique d'enseignement afin de l'opérationnaliser ; la préparation de son enseignement, le contenu de cours, les activités réalisées en situation d'enseignement, les modalités d'évaluation, les supports et documents préparés.

4. A propos d'une formation initiale à l'enseignement

L'enquête de Paivandi et Younès (2019) révèle que les enseignants-chercheurs français sont soit dans le refus implicite ou explicite et dans la justification de la pertinence d'une formation à l'enseignement, soit plus ou moins convaincus de cette même formation. Le refus d'une telle formation, qu'il soit implicite ou explicite, s'explique par un avis modéré, voire dubitatif de la pédagogie comme d'un savoir à transmettre. Cette enquête de Paivandi et Younès (2019) auprès des enseignants-chercheurs en France révèle que les structures d'enseignement ne sont pas perçues comme un espace dynamique d'échange dans lequel il est possible de travailler collectivement sur des questions pédagogiques. Une minorité de répondants à cette enquête affirme l'existence d'échanges formels et informels, animés par des individualités. L'influence

de l'environnement, en terme de formation à la pédagogie universitaire, reste faible au regard de cette enquête et de l'absence de débat formateur ou de collectifs initiés par la structure.

Toutefois, l'opinion largement partagée au sein de la communauté enseignante révèle que la pédagogie à l'université est un domaine qui se développe peu à peu (Kiffer, 2016 ; Paivandi et Younès, 2019). De plus en plus, les enseignants-chercheurs novices évoquent en effet des besoins de formation (Cassignol et al., 2022). Nous nous intéressons donc à au dispositif de formation à l'enseignement dont bénéficient les enseignants-chercheurs novices dans les universités suisse et française.

4.1 A propos de la formation pédagogique

Au sens de Peraya (1999), un dispositif se réfère à un lieu social d'interaction et de coopération avec des caractéristiques particulières. Peraya (1999) considère que :

un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée et de moyens matériels, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres les comportements et les conduites sociaux (affectives et relationnelles), cognitifs, communicatifs des sujets. (Peraya, 1999, p. 153)

Pour Charlier et al., (2006), il convient de mettre l'accent sur le rôle central que jouent les acteurs dans le cadre des dispositifs. Le dispositif de formation n'a de sens que si la présence de l'acteur et de ses intentions sont intégrées au dispositif de formation (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

Alors même que la formation des enseignants-chercheurs se caractérise en majeure partie par une formation axée sur une approche disciplinaire (Rege Colet et Berthiaume, 2009), il existe tout de même une formation à l'enseignement. Dans certains pays anglophones, ces formations ont vu le jour dès les années 70 et se sont développées au fil des évolutions des universités (Langevin, 2007). Elles furent cependant très centrées sur une vision technique de l'enseignement avant de s'attacher à des modèles centrés sur l'étudiant et son apprentissage. Depuis les années 90, ces formations sont « marquées par l'approche socioconstructiviste où les conceptions, les connaissances et les expériences antérieures servent d'assises aux nouvelles

connaissances qui sont suscitées par des échanges entre collègues, des réflexions sur la pratique et des retours réguliers au contexte réel d'enseignement. » (Langevin, 2007, p. 7). L'objectif de ces formations est de « favoriser l'autonomie des enseignants en termes de réflexion à la fois sur leurs enseignements et sur les apprentissages des étudiants et, par ailleurs, de développer la pratique réflexive des enseignants » (Lison, 2013 ; Schön, 1994) soit leur capacité à réfléchir non seulement dans l'action mais également sur l'action.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur français, la formation pédagogique est plus récente. Les changements de contexte de l'enseignement supérieur, l'arrivée d'un grand nombre d'étudiants à l'université, ont amené les institutions du supérieur à s'emparer de la question pédagogique. Les défis actuels de l'université, augmentation des effectifs étudiants, changement de leur profil, nouvelle manière de considérer l'échec et son coût, ont mené les responsables à considérer la nécessité de ces formations. (Romainville, 2009). C'est ainsi que se sont créés les Services universitaires de pédagogie, au début des années 80. Cette formation porte toutefois « essentiellement sur un corpus de savoirs pour enseigner » (Demougeot-Label, Ricci et Romainville, 2012, p. 119) et se veut respectueuse des modes habituels de développement professionnel de l'enseignant-chercheur. » (p.128) Selon Bailly, Demougeot-Label et Lison (2015), « on retrouve ici, la volonté, partagée au niveau nord-américain notamment, de proposer aux enseignants des actions de formation s'appuyant sur leurs pratiques d'enseignant et cherchant à développer une posture de réflexion sur ces pratiques, en questionnant en particulier leurs effets sur les apprentissages des étudiants.

Une recherche internationale de Stes, Min-Leliveld, Gijbels et Van Petegem (2010) a souligné qu'il y avait peu d'études sur l'impact effectif des initiatives en matière de formation pédagogique au-delà de la satisfaction des personnels. Toutefois, Biggs et Coffey (2004) ont étudié les enseignants et les étudiants dans huit pays et 22 universités différentes. Ils ont tenté d'évaluer l'impact de la formation pédagogique des enseignants en deux temps distincts ; avant la formation, puis un an après. Ils ont identifié des changements sur trois domaines : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, la manière dont les enseignants décrivent leurs approches d'enseignement et l'évolution des approches d'apprentissage développée par l'étudiant. Les résultats de cette enquête montrent des évolutions positives dans ces trois domaines et une absence d'évolution ou une évolution négative dans le groupe témoin, celui qui n'a pas reçu de formation à l'enseignement. Egalement, les départements d'appartenance et le programme de formation se sont révélés être des facteurs d'influence dans les attitudes et les valeurs à travers les entretiens réalisés. Dans le cadre des programmes de formation,

l'enseignement était perçu comme une valeur et, l'amélioration était favorisée. Dans les départements d'appartenance, il n'existait pas cet encouragement, voire même une pression vis-à-vis des collègues pour se conformer aux normes habituelles de l'enseignement, davantage centrées sur le contenu.

Oдалen (2018), à travers une recherche dans le contexte de l'enseignement supérieur suédois, atteste que la formation à l'enseignement produit des effets positifs sur l'approche d'enseignement développée par l'enseignant. Cette recherche semble particulièrement intéressante puisqu'elle met l'accent sur les enseignants n'ayant pas ou peu d'expérience antérieure, trois ans d'ancienneté maximum. Il semble que l'ancienneté, la durée et la continuité de la formation engendrent des effets positifs sur l'enseignement.

Stes et Van Petegem (2011) tentent de mesurer l'impact des programmes de formation pédagogique sur les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires, sur les étudiants et sur l'organisation pédagogique dans le contexte belge. Les interviewés de cette enquête évoquent leur formation pour expliquer les choix pédagogiques effectués et les conceptions de l'enseignement. Le programme de formation appelé de « développement pédagogique » a eu un impact limité sur les participants en termes de changement dans leurs approches d'enseignement. Ces auteurs ont défini les approches d'enseignement à partir de celle proposée par Trigwell et Prosser (1996), à savoir les conceptions de l'enseignement et le comportement de l'enseignement de manière large. Ils ont pu affirmer que les enseignants participant à un programme de développement pédagogique tendent à modifier leurs conceptions d'enseignement. Ils notent toutefois que la discipline académique est une variable opérante au niveau de ces changements. Il apparaît que les enseignants de discipline dites « dures » (*hard disciplines*) selon Becher (1989) ont davantage montré une approche d'enseignement centrée sur l'étudiant et ses apprentissages vis-à-vis d'enseignants des disciplines « molles » (*soft disciplines*). Ils ont également montré que les étudiants ne percevaient que peu de différences.

Néanmoins, la formation suivie par les enseignants semble opérer au niveau institutionnel. En effet, les enseignants-chercheurs déclarent davantage se sentir impliqués dans leur département ou dans leur faculté dans le domaine de l'enseignement et de la politique d'enseignement. (Stes et Van Petegem, 2011, p. 24) « Les résultats ont révélé que deux ans après la fin des sessions de formation, les personnes interrogées faisaient encore référence à cette formation pour expliquer pourquoi ils avaient modifié leurs pratiques pédagogiques et leurs conceptions de l'enseignement. » (Stes et Van Petegem, 2011, p. 24)

En synthèse de ces éléments théoriques, la participation à un dispositif de formation semble engendrer des effets positifs sur la posture professionnelle, sur les pratiques et les conceptions d'enseignements des enseignants-chercheurs. Les débutants sont davantage ouverts aux changements et aux questionnements de leurs pratiques. Ainsi, une formation peut s'avérer être une ressource au développement professionnel. La perception du dispositif de formation permet de tenir compte de l'engagement du novice dans ce type de dispositif et de révéler également la place qu'occupe le dispositif de formation au sein du processus de développement de l'enseignant-chercheur novice.

4.2 Caractériser les dispositifs de formation

Dans le cadre de notre recherche, les dispositifs de formation rejoignent la définition proposée par Charlier et al. (2015). En guise de prémices à leur typologie de dispositifs hybrides de formation, la définition suivante a été élaborée :

un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ». (Charlier et al., 2015, p. 481)

Comme nous le décrivons dans le chapitre suivant (cf. *Chapitre III.II.1*), les deux dispositifs de formation investigués s'intègrent dans cette définition.

Afin de caractériser les dispositifs de formation, nous nous appuyons sur une recherche d'ampleur (projet Hy-Sup) qui a élaboré une typologie des dispositifs hybrides de formation. Charlier et al. (2015) ont conçu un cadre théorique (figure 2) qui évalue les effets des dispositifs de formation à travers quatre variables : les caractéristiques des étudiants, les caractéristiques de la conception pédagogique du dispositif et les interactions entre les étudiants et le dispositif.

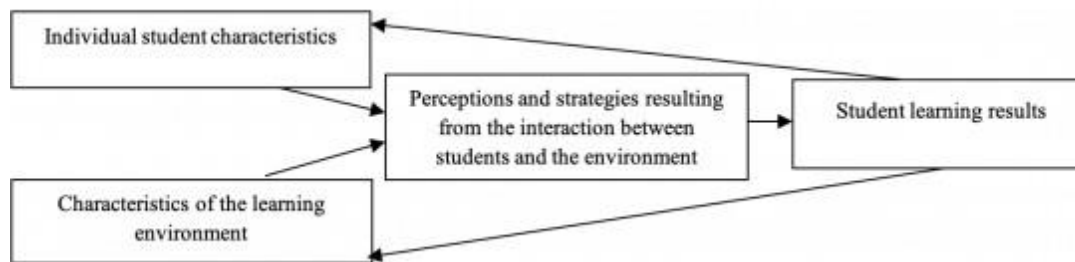


Figure 2 : Cadre théorique pour évaluer les effets des dispositifs de formation (Charlier, Cosnefroy, Jézégou et Lameul, 2015, p. 382)

Nous reprenons cette modélisation afin de l'appliquer à notre cadre théorique en lien avec les effets des dispositifs de formation adressés aux enseignants-chercheurs novices. En outre, ce cadre théorique reprend des éléments d'ores et déjà identifiés dans le processus et les conditions du développement professionnel. Par ailleurs, nous remarquons que cette figure comprend les caractéristiques des environnements d'apprentissage. Dans notre thèse, il s'agit principalement des dispositifs de formation à l'enseignement mais également de l'environnement de travail de l'enseignant-chercheur. Afin de caractériser l'environnement de formation, une description par le *learning design* permet de mettre en lien les transformations des pratiques, effets du développement professionnel, par rapport aux dispositifs de formation qui soutiennent ou provoquent ces transformations (Felder et al., 2020).

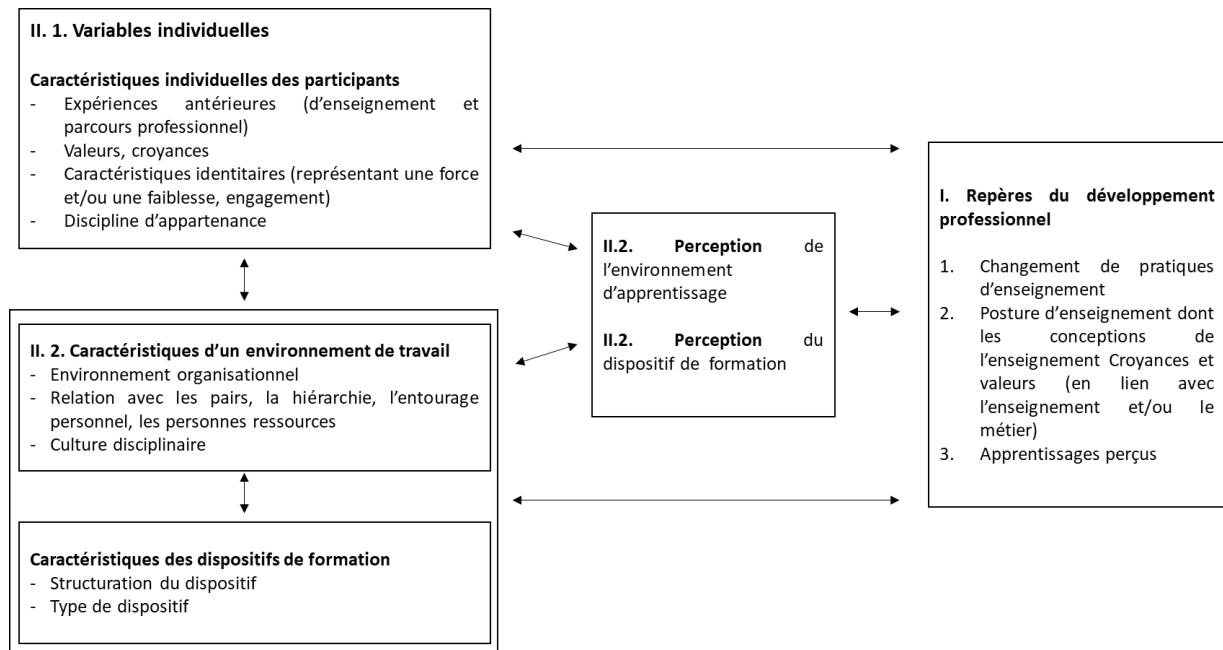
Selon Charlier et al., (2021) en référence à Bourd et Prosser (2002), le concept de *learning design* ou de design pédagogique désigne « l'ensemble des caractéristiques d'un dispositif de formation formant une configuration spécifique conduisant à des effets similaires à ceux d'autres dispositifs sur l'apprentissage des étudiants et l'engagement des enseignants » (Charlier et al., 2021, p. 2). Dans notre recherche, le recours à une typologie fondée théoriquement et empiriquement construite à l'aide de l'analyse de la description de près de 200 dispositifs de formation nous permet de décrire les deux dispositifs de formation que nous investiguons. La typologie Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2014) caractérise les dispositifs de formation à l'enseignement. Nous détaillons cette typologie ainsi que les dispositifs de notre enquête dans le chapitre suivant (cf. *Chapitre III.II.1*).

Sur la base de recherches précédentes, il semble que l'environnement de formation, ou le dispositif de formation à l'enseignement participe au développement professionnel des enseignants-chercheurs ; il en est une composante. Afin de comprendre les pratiques des enseignants-chercheurs novices insérés dans des dispositifs professionnalisants, il s'agit de

les situer par rapport à ceux-ci qui, potentiellement, soutiennent ou provoquent des activités et des transformations. Caractériser le dispositif de formation à l'enseignement dans lesquels les novices sont insérés, rend comparables ces dispositifs. La description de ces dispositifs a l'avantage d'objectiver leur fonctionnement et de le mettre en parallèle avec la perception et le vécu du dispositif de formation par l'enseignant-chercheur. En effet, deux enseignants-chercheurs novices participants à une telle formation ne vivront pas et ne percevront pas, *a priori*, le dispositif de la même façon. Ainsi, ils n'auront pas les mêmes activités, ni les mêmes apprentissages. Comme nous l'avons vu précédemment, cette différence réside dans les caractéristiques individuelles et dans leurs représentations du dispositif de formation. Ainsi, nous envisageons de caractériser le type de dispositif auquel les enseignants-chercheurs novices participent tout en considérant la perception des enseignants-chercheurs de leur vécu par rapport à ceux-là. La description des dispositifs investigués dans notre travail de recherche est présentée dans le chapitre suivant (cf. *Chapitre III.II.1*).

IV. Synthèse du cadre théorique et les questions de recherche

Au terme de cette exploration théorique, le périmètre scientifique et conceptuel de notre thèse a été délimité en fonction des notions clés structurant notre travail de recherche. Une synthèse des éléments mobilisés pour répondre aux questions de recherche est proposée. Sur la base de recherches antérieures (Charlier et al., 2015), nous avons élaboré le schéma ci-dessous qui reprend l'ensemble des éléments de notre cadre théorique :



Ce cadre se construit avec l'appui du cadre théorique et d'autres recherches antérieures en pédagogie universitaire (Noyens, Donche, Coertjens et Van Petegem, 2017). En effet, il s'inspire de recherches qui aspirent à comprendre et décrire les effets des dispositifs de formation en tenant compte des interactions des individus avec leur environnement (Charlier et Lambert, 2020). Il a été modifié et émondé afin de correspondre à la compréhension du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices, à leur entrée dans le métier et à notre cadre conceptuel. Ce cadre systémique regroupe les éléments du cadre théorique (dans les encadrés) en les distinguant, de manière à saisir le processus de développement professionnel, ses repères et ses conditions.

Figure 3 : Cadre systémique du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices participants à un dispositif de formation à l'enseignement

Nos questions de recherches organisent notre propos de la manière suivante. Pour rappel, les questions de recherche s'organisent en trois questions, dont la principale :

1. Quel est le processus de développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?

Les deux sous-questions de recherches sont les suivantes :

2. Quels sont les repères du développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?

3. Dans quelles conditions se réalise-t-il ?

Pour **identifier les repères du développement professionnel**, ce cadre théorique retient plusieurs éléments qui marquent et décrivent des indices d'un potentiel développement professionnel. Ces éléments figurent dans le dernier **encadré (à droite)** de notre figure

La posture professionnelle (Lameul, 2008) se comprend à travers trois composantes : l'intention (« ce que j'ai l'intention de faire »), l'action (« ce que je fais ») et la croyance (« ce que je crois »). Elle correspond également à un repère du développement professionnel. Selon ce concept, la posture se forge au travers de l'histoire personnelle, des habitudes acquises et de l'expérience antérieure. Elle accompagne la mise en action de l'enseignant (Lameul, 2006). L'ensemble de ces éléments est retenu comme des items du développement professionnel de l'enseignant-chercheur. Le changement ou non de tendance posturale à travers ces items permet de repérer un potentiel développement des acteurs en lien avec les effets du dispositif de formation (Lameul, Peltier et Charlier, 2014).

Le changement de pratique professionnelle s'inscrit dans la prise en compte du développement professionnel (Day et Sachs, 2004 ; Wittorski, 2012). Ici, le changement ou non de pratiques professionnelles et notamment d'enseignement constitue le premier élément pour considérer un effet d'un potentiel développement professionnel. Le changement de pratiques d'enseignement (Charlier, 1998) renvoie aux « changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou la phase post-interactive. Il peut concerner ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances, de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur et dans l'action » (Charlier, 1998, p. 78). Ainsi, nous avons retenu plusieurs temporalités constitutives de la pratique d'enseignement ; la manière dont l'enseignant-chercheur prépare ses cours et la

manière dont il les dispense. Afin de rendre intelligible et opérationnelle la pratique d'enseignement, la variable a été opérationnalisée tenant compte de différents indicateurs (Lameul, Peltier et Charlier, 2014) : la préparation du cours, le contenu d'enseignement, les types d'activités réalisées, l'évaluation du cours et les modalités d'évaluation. En outre, afin de repérer ces évolutions de postures et de changements de pratique, nous proposons une description des dispositifs de formation à l'enseignement par le design pédagogique (Charlier et al., 2021) afin de caractériser les dispositifs de formation et d'en comprendre les effets potentiels sur les participants selon leurs caractéristiques individuelles et leurs perceptions..

Ainsi, une autre composante des repères du développement professionnel est à considérer du point de vue de l'individu en lui-même. Le processus de développement professionnel implique une perception interne de l'individu (Frenay et al, 2011). Il s'agit alors de comprendre la perception de l'individu dans ses contextes de travail et de formation.

Afin d'identifier les conditions du développement professionnel d'un enseignant-chercheur novice, nous avons retenu plusieurs variables distinguant les caractéristiques de l'environnement de travail et de l'environnement de formation (**encadré en bas à gauche et au milieu**) ainsi que les variables individuelles (**encadré en haut à gauche**). Ces variables influencent le développement professionnel de l'enseignant-chercheur et l'ancrent dans un continuum d'apprentissage qui l'amène à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle (Demougeot Lebel, 2016).

L'environnement de travail se caractérise par l'environnement organisationnel de l'enseignant-chercheur. Les paradigmes de l'analyse de l'activité (Bourgeois et Mornata, 2012) à travers les différentes approches révèlent l'importance des interactions sociales et des caractéristiques de l'environnement de travail. Ainsi, les relations aux pairs, aux personnes-ressources, à la hiérarchie et à l'entourage personnel dépeignent l'organisation et le climat de travail de l'individu. Elles sont autant de ressources potentielles qui soutiennent le processus de développement professionnel. Ce dernier en effet se structure également autour des interactions sociales (Day, 1999). Il convient alors de tenir compte de la perception de l'environnement et de l'engagement de l'individu (Billet, 2009) dans son environnement de travail afin de comprendre le degré d'alignement entre ces différentes composantes (présentes dans le schéma conclusif de cette synthèse).

La spécificité du contexte de l'enseignement et les travaux sur les enseignants-chercheurs novices (Paivandi et Younès, 2019 ; Annot, 2012 ; Musselin, 2008 ; Rege Colet et Berthiaume, 2009 ; Annot et Piot, 2011) et sur ce même public en situation de formation (Cassignol et al, 2022 ; Stes et Van Petegem, 2011 ; Biggs et Coffey, 2004 ; Bailly, Demougeot-Lebel et Lison, 2015) précisent les spécificités de ce public. Les premières rendent compte de la diversité des biographies personnelles des enseignants-chercheurs. De fait, il convient de tenir compte de la biographie personnelle de l'individu correspondant également à une variable du processus de développement professionnel. Qui plus est, l'expérience antérieure, d'enseignement, notamment s'inscrit également dans cette perspective. Pour compléter, la culture disciplinaire constitue l'une des spécificités de l'enseignant-chercheur novice relevant à la fois d'un repère individuel, mais également contextuel. La culture disciplinaire procède en effet d'un élément formateur pour l'individu ; il est formé et reconnu au titre de spécialiste disciplinaire (Annot, 2014 ; Paivandi et Younès, 2019 ; Lison, 2013 ; Demougeot Lebel et Perret, 2010) et participe à fonder son épistémologie personnelle (Berthiaume, 2009). De plus, la culture disciplinaire fournit un cadre socialisant pour l'enseignant-chercheur novice. Elle procède d'une ressource pour l'individu influençant le contexte dans lequel il évolue et ses interactions.

La perspective du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices amène à considérer l'influence de celui-ci sur les étudiants. Défini comme un processus individuel d'apprentissage progressif, intentionnel ou non, il conduit l'enseignant-chercheur à construire progressivement ses savoirs (Day, 1999). Ainsi peuvent se modifier l'identité professionnelle, sa posture d'enseignement, mais aussi ses pratiques d'enseignant et les apprentissages des étudiants (Demougeot Lebel, 2016).

Les flèches présentes dans ce schéma situent les relations d'interdépendance des éléments du cadre systémique afin d'établir des relations entre ces différentes variables et de comprendre les configurations qui s'en dégagent. Ce cadre systémique de développement professionnel sert, par la suite, de guide pour la méthodologie mise en place, et notamment pour la présentation des résultats et les réponses aux questions de recherche.

Chapitre III - Contexte de la recherche

La présente recherche est menée auprès d'enseignants-chercheurs novices sur deux universités, l'une française, l'autre suisse. Cette recherche s'intéresse à l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. Ainsi, il convient de déterminer la nature du public ciblé dans cette recherche : celui d'enseignant-chercheur novice et l'institution qui les accueille.

De même, l'environnement de travail de ce public est décrit dans ce travail avec un focus sur les dispositifs de formation à l'enseignement au sein des universités. Nous en expliquons les raisons dans ce chapitre.

I. La population de notre recherche : les enseignants-chercheurs

Conscient de la pluralité du personnel académique au sein de l'enseignement supérieur, il convient d'explicitier la manière dont l'enseignant-chercheur est défini dans ce travail. Le terme « enseignant-chercheur » évoque de fait un individu évoluant dans le monde de l'enseignement supérieur et articulant, dans son activité quotidienne, la recherche et l'enseignement. Le rapport Eurydice (2017) à propos de la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe évoquait « deux fonctions principales des catégories de personnel académique, à savoir l'enseignement et la recherche » (Rapport Eurydice, 2017, p.17). Bien que la profession semble aisément reconnaissable, l'existence de statuts divers et de fonctions variées existent autant au niveau national qu'international. Paivandi et Younès (2019) soulignaient que le terme d'enseignant-chercheur regroupe, en France, un corps d'individus dont les statuts, fonctions et formations peuvent être très dissemblables. Le même rapport Eurydice (2017) précisait :

La complexité et la spécialisation croissantes de la société et de la production de connaissances se traduisent en effet par une diversification et une multiplication des exigences imposées aux établissements d'enseignement supérieur, y compris au niveau du personnel académique et des tâches qu'il est appelé à exécuter. (Rapport, Eurydice, 2017, p.17)

Comme souligné dans ce travail, les effets des mouvements nationaux et internationaux participent de la redéfinition du métier d'enseignant-chercheur introduisant un niveau de complexité supérieur pour sa définition.

D'une part, dans ce travail de recherche, la combinaison de l'enseignement et de la recherche a été conservée comme une caractéristique essentielle pour définir ces individus prenant également en compte des fonctions de gestion ou administratives comme la littérature scientifique le souligne (Kiffer, 2016 ; Paivandi et Younès, 2017, Musselin, 2008).

L'enseignant-chercheur est alors « tout aussi susceptible d'être engagé pour transmettre des connaissances au moyen de l'enseignement que pour produire de nouvelles connaissances au moyen de la recherche » (Rapport, Eurydice, 2017, p.17).

D'autre part, le cadre théorique de ce travail de recherche s'appuie sur les travaux du développement professionnel. Cette thèse considère ce développement d'un point de vue global (Day, 1999 ; Donnay et Charlier, 2008) en tenant compte de l'ensemble des activités du métier (enseignement, recherche, administration/service). Notre objectif est donc d'appréhender l'exercice vécu des enseignants-chercheurs novices dans toute sa complexité au cours de leur première année. Les modèles du développement professionnel tiennent compte d'un ensemble de variables que nous avons repérées et qui peuvent participer à leur développement (cf. *Chapitre II.4*). L'une de ces variables relève de la participation effective à un dispositif de formation à l'enseignement. Cette variable est donc devenue un critère de sélection pour notre recherche. La diversité du public et de réalités face à l'exercice du métier constitue une difficulté mais également une richesse qui sont autant de défis pour la recherche. Il s'avère donc fondamental de comprendre les individus dans les interactions et le système dans lequel ils évoluent. Néanmoins, afin d'appréhender cette richesse, l'accent est mis sur l'activité d'enseignement qui permet un point d'entrée comparable et un résultat identifiable du développement professionnel. Cette activité est, en outre, privilégiée dans les stratégies d'adaptation réalisées par les novices (Paivandi et Younès, 2019). L'activité de recherche est également considérée dans ce travail. Ces deux activités regroupent en effet le cœur du travail et du métier d'enseignant-chercheur novice.

Pour en revenir à l'échantillon de notre recherche, les deux contextes nationaux ne facilitent pas la sélection d'enseignants-chercheurs novices. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, les typologies nationales sont différentes selon les pays. En Suisse comme en France, peu de documents officiels qualifient d'enseignants-chercheurs les individus de cette profession. Les dénominations varient donc selon les contextes. Ils sont qualifiés d'assistant, de lecteur, de maître-assistant, de Maître d'Enseignement et de Recherche (MER), de professeur en Suisse et de maître de conférences ou de professeur des universités en France. De plus, en Suisse, le fonctionnement en fédération de canton intervient dans le système national de fonctionnement des universités. Face à ces différences contextuelles, nous avons donc réalisé des choix scientifiques sur la base des apports théoriques (cf. *Chapitre II*) ayant permis de cerner notre objet de recherche. Les critères de sélection des participants à notre enquête sont précisés dans le point suivant de ce travail (cf. *Chapitre III.1.1*).

Comme nous l'avons explicité, les enseignants-chercheurs ont été sélectionnés sur la base de leur activité professionnelle mais également sur la base de leur participation à un dispositif de formation à l'enseignement. Devenue obligatoire en France en 2018¹¹, la formation pédagogique pour les maîtres de conférences stagiaires nous a semblé relever d'une dimension importante à prendre en compte dans leur développement professionnel. L'un des critères d'inclusion des interviewés relève de leur insertion nouvelle dans le dispositif proposé dans les universités. Toutefois la participation n'étant pas obligatoire en Suisse, nous avons privilégié l'entrée et la participation à ces dispositifs comme critère de sélection plus que les statuts institutionnels qui existent dans les différents pays. Finalement, les critères essentiels à notre enquête pour retenir les enseignants-chercheurs novices sont d'enseigner, de faire la recherche et de se former.

1. L'échantillon de notre recherche

Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques des différents interviewés de notre enquête en proposant un encodage. Pour chacun des enseignants-chercheurs, un numéro a été attribué ; les quatre premiers étant des enseignants-chercheurs novices dans une université française et les trois suivants dans une université suisse. De même, un nom d'emprunt leur a été affecté afin de garantir la pseudonymisation des profils et des données.

	Numéro	Nom d'emprunt	Codage
Université française	Enseignant-chercheur français n°1	Yann	ECF1
	Enseignante-chercheuse française n°2	Hawa	ECF2
	Enseignant-chercheur français n°3	Louis	ECF3
	Enseignante-chercheuse française n°4	Julie	ECF4
Université suisse	Enseignant-chercheur suisse n°5	Romain	ECS5
	Enseignante-chercheuse suisse n°6	Prune	ECS6
	Enseignante-chercheuse suisse n°7	Sophie	ECS7

Tableau 2 : Echantillonnage et encodage des interviewés.

Comme précisé dans la suite de ce travail, l'effectif d'enseignant-chercheur sélectionné pour cette recherche est corrélé à certaines difficultés de prises de contacts avec ce public. La faible

¹¹ Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires en France.

proportion de réponse, voire même l'absence de réponse à nos sollicitations d'enquête a limité le nombre de participants volontaires pour notre étude. Notre effectif de 7 enseignants-chercheurs novices permet tout de même une analyse longitudinale. Nous développons cet aspect dans les parties suivantes afférentes à la présentation du recueil de données et des analyses réalisées (cf. *Chapitre IV*).

Hormis les difficultés d'accessibilité des personnes, nous avons interviewé 7 enseignants-chercheurs qui regroupaient des similitudes ; l'articulation des activités du métier d'enseignant-chercheur (enseignement, recherche et tâches administratives) et la participation à un dispositif de formation à l'enseignement. Le tableau ci-dessous présente des caractéristiques qui les distinguent.

	Interviewé	Champ disciplinaire d'appartenance	Expériences antérieures d'enseignement	Types de cours dispensés
Enseignant-chercheur français	Yann	Humanités, lettres et langues	Plus de 6 ans	CM et TD
	Hawa	Sciences, technologies et santé	Entre 3 et 6 ans	TD et TP CM
	Louis	Sciences humaines et sociales	Entre 3 et 6 ans	CM et TD
	Julie	Humanités, lettres et langues	Plus de 6 ans	CM et TD
Enseignant-chercheur suisse	Romain	Sciences humaines et sociales	Moins de 3 ans	Séminaire et TD
	Prune	Sciences humaines et sociales	Moins de 3 ans	TD et TP
	Sophie	Droit, économie et gestion	Moins de 3 ans	TD et TP

Tableau 3 : *Caractéristiques des participants à l'étude.*

Ce tableau permet de constater que l'ensemble des enseignants-chercheurs interviewés provient de différents champs disciplinaires. Les enseignants-chercheurs novices français sont tous des « maîtres de conférences stagiaires », titularisés au terme de leur première année d'exercice dans la fonction tandis que les enseignants-chercheurs novices suisses sont tous des assistants. Ils bénéficient tous d'une expérience allant d'un an au minimum à plus de six années pour les expérimentés. Afin de garantir l'anonymisation de nos interviewés, nous n'avons pas détaillé précisément les expériences antérieures d'enseignement.

II. Les universités

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent de ce travail (cf. *Chapitre II*), les universités revêtent un statut et une organisation spécifique (Musselin, 2016). Nous avons également souligné les phénomènes d'autonomisation, concrétisé en France par la loi LRU¹², et d'internationalisation des universités qui n'échappent pas aux universités investiguées. Engagées de fait dans les processus de massification et diversification des publics (Romainville et Michaut, 2012) et par une demande sociale croissante envers l'employabilité, les deux universités suisse et française illustrent les travaux de recherche internationaux de l'Unesco (réseau GUNI) et de l'OCDE (programme IMHE). Ces derniers constatent une mise en marche de la responsabilisation des établissements. C'est en ce sens que s'inscrivent les agences en charge d'évaluer la qualité des offres de formation universitaire instaurant une comparaison nationale et internationale (Endrizzi, 2014). Les universités investiguées s'inscrivent toutes deux dans ces mouvements, tant nationaux qu'internationaux, caractéristiques de l'enseignement supérieur.

Conscient de ces phénomènes, nous définissons les deux universités où se déroulent notre enquête comme des organisations spécifiques (Musselin, 2016). Elles intègrent effectivement deux spécificités organisationnelles ; « la faible interdépendance fonctionnelle inhérente aux activités d'enseignement et de recherche » ainsi que « la nature particulière des « technologies de production » » (Musselin, 2016, p.24). Elles se caractérisent en effet par le faible niveau de coopération entre les mêmes collègues d'une organisation et le flou concernant les productions des activités d'enseignement de recherche (Musselin, 2016). Notre recherche ambitionnant une meilleure compréhension du métier d'enseignant-chercheur participe de cette compréhension des universités. La nature des activités des enseignants-chercheurs est mise en lumière dans la perspective du développement professionnel. Ainsi, nous nous intéressons particulièrement à un niveau individuel qui pose les jalons d'une meilleure compréhension de l'environnement de travail. En cohérence avec notre cadre théorique, comprendre le développement professionnel implique de décrire et d'analyser les interactions entre les enseignants-chercheurs novices, leur vécu et leurs perceptions de leurs environnements d'apprentissage et de formation. Ce regard a

¹² Adoptée le 10 août 2007 en France, la loi dites LRU, loi relative aux libertés et responsabilités des universités porte sur une nouvelle organisation des universités consacrant l'autonomie de celles-ci.

pour ambition d'accroître la compréhension des institutions universitaires à travers les activités des personnes au cœur de ces organisations.

1. Les dispositifs de formation à l'enseignement

Afin de compléter le cadre contextuel de ce travail de recherche, il convient de préciser des éléments relatifs à l'environnement des enseignants-chercheurs. Certains de ses apports sont explicités au cours de la description et de l'analyse des cas puisque, dans notre cadre théorique, nous avons souligné l'importance des variables de l'environnement. Hormis ceux-là, nous proposons toutefois une description des dispositifs de formation qui permet de comprendre la formation que les enseignants-chercheurs, sur les deux sites, vivent. Il convient en effet de poser un regard objectivé sur ces dispositifs afin de comprendre le vécu et la perception du public interviewé et surtout de comprendre les diverses configurations qui émergent de nos analyses.

1.1 Une description par le learning design

La description que nous faisons des dispositifs de formation à l'enseignement s'appuie sur une prise de données. Cette dernière a été réalisée en collectant des discours auprès des responsables de formation et également à travers les documents officiels que produisent les dispositifs de formation (rapport d'activité, bilan annuel etc.). Il s'agit ici de proposer une description objectivée qui expose le vécu et le discours des interviewés ayant participé à cette formation.

Afin de décrire et comprendre le rôle de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage des enseignants-chercheurs novices, les dispositifs de formation à l'enseignement sont décrits sur la base du travail de recherche Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012). Cette recherche a mis en évidence sept types de dispositifs hybrides de formation à partir de quatorze composantes permettant de discriminer les différents types ou configurations des dispositifs hybrides (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014). L'appui d'un tel travail de recherche permet d'inscrire notre travail dans la continuité des recherches qui tentent de comprendre les effets des dispositifs de formation sur les apprenants et selon la conception pédagogique des dispositifs (*learning design*). C'est donc une description par le *learning design* qui est proposée. De plus, cette perspective descriptive nous permet de caractériser les dispositifs de formation tout en conservant l'intérêt de ces formations pour la compréhension du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices et en maintenant un niveau de pseudonymisation satisfaisant. Par ailleurs, les dispositifs de formation proposent une formation hybride à l'enseignement, articulant présence et distance. Les dispositifs de

formation disposent d'un environnement technopédagogique mis en place à travers des plateformes interactives. Pour l'université française, cette plateforme comprend des espaces de discussions et des ressources documentaires ou informatives.

Le cadre de référence qui permet de caractériser les dispositifs hybrides¹³ de formation propose plusieurs dimensions pour les décrire (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Deschryver, Lameul, Peraya, Villiot-Leclercq, 2011). Au nombre de cinq, ces dimensions sont « la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) » (Burton et al., 2011, p.73). Grâce à ces cinq dimensions, des configurations (Elias, 1989) ont pu être mises au jour. L'un des résultats de la recherche Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012) est donc l'identification des sept types de dispositifs hybrides de formation que nous reprenons :

- type 1 : la scène, dispositif centré sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances ;
- type 2 : l'écran, dispositif centré sur l'enseignement mettant à disposition des ressources multimédias ;
- type 3 : le gîte dispositif centré sur l'enseignement mettant à disposition des outils d'interaction ;
- type 4 : l'équipage, dispositif centré sur l'apprentissage qui tend à soutenir l'intégration de connaissances et les interactions interpersonnelles ;
- type 5 : le métro, dispositif centré sur l'apprentissage soutenant l'accompagnement des apprentissages ;
- type 6 : l'écosystème, dispositif centré sur l'apprentissage caractérisé par une possibilité accrue de moyens technologiques et pédagogiques.

Un septième type de dispositif, appelé indéterminé, n'est en revanche pas caractérisé (Charlier, Peltier et Ruberto, 2021).

Cette typologie a l'avantage d'être empiriquement fondée sur un corpus de dispositifs qui ont permis de construire cette caractérisation et les dimensions amenant ainsi à une possibilité

¹³ Dans cette typologie, « hybride » réfère à l'articulation présence-distance et à l'intégration des technologies pour soutenir l'articulation d'enseignement-apprentissage (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

d'auto-positionnement. Des entretiens avec les responsables de formation ont permis de positionner les dispositifs en reprenant l'ensemble des caractéristiques.

Comme nous l'avons relevé dans notre cadre théorique, les variables individuelles influencent le développement professionnel des enseignants-chercheurs (Donnay et Charlier, 2008 ; De Ketele, 2010). Toutefois, ces mêmes variables influencent également la perception et le vécu des participants aux dispositifs de formation à l'enseignement. Des recherches antérieures ont attesté de l'effet de ces variables médiatrices, à savoir la perception du dispositif (Biggs, 2003 ; Entwistle, 2003 ; Ramsden, 2003 ; Charlier, Peltier et Ruberto, 2021). Il convient donc de tenir compte de ces variables aussi bien que des interactions qui se créent entre les environnements de travail et d'apprentissage et le vécu des participants. Ainsi, la description des dispositifs de formation permet de comprendre le vécu des participants à cette formation. Leur vécu et leur perception restent avant tout individuels, influencés par les variables individuelles, à savoir les caractéristiques personnelles, le parcours professionnel et la discipline d'appartenance. Ces éléments figurent dans le cadre systémique présenté en synthèse de notre cadre théorique (cf. *Chapitre II.IV*) Puisqu'il tient compte des variables médiatrices (perception de l'environnement de travail et de formation), une analyse systémique du processus d'apprentissage est envisagée. Cette analyse systémique intègre les effets réciproques entre les perceptions des participants aux dispositifs de formation et leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement (Deschryver et Charlier, 2012).

1.2 Le dispositif de formation dans l'université française

Au sein de l'université française investiguée, le dispositif de formation date de 2018 suite à l'arrêté national fixant un cadre réglementaire d'obligation à la formation et l'approfondissement des compétences pédagogiques à destination des maîtres de conférences stagiaires. Les maîtres de conférences sont « fonctionnaires titulaires nommés dans un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche ». ¹⁴ Dans notre recherche, il s'agit d'une population de maîtres de conférences stagiaires. Ils exercent leurs activités d'enseignement et de recherche pour la première fois avec ce statut. Pour cette raison, ils sont redevables de trente-deux heures de formation à l'enseignement. Ces heures de formation sont réparties par des temps de regroupement au cours desquels sont proposés des temps d'informations sur diverses thématiques. Qui plus est, quelques ateliers d'analyse réflexive des

¹⁴ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/maitres-de-conferences-46317>

pratiques d'enseignement sont proposés. Ces temps de regroupement sont pensés et animés par des ingénieurs pédagogiques de l'université avec le soutien d'enseignants-chercheurs de cette université.

Reprenant les travaux de recherche du projet Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012), le dispositif de formation à l'enseignement au sein de l'université française correspond davantage au type 3, le « gîte » identifié dans la typologie de cette recherche. Ce type 3 renvoie à un environnement technopédagogique caractérisé par des regroupements ponctuels avec très peu d'échanges et d'investissement de la part des participants hormis ces rencontres planifiées dès le début d'année. Cependant, ces temps sont dispensés par des collaborateurs de l'université travaillant au sein d'un service d'appui à la pédagogie ou bien des enseignants-chercheurs sur des thématiques précises. Les temps de regroupements sont davantage structurés sur un modèle transmissif avec toutefois quelques activités permettant la participation, la mise en réflexion des pratiques d'enseignement. Il s'agit d'un dispositif centré sur l'enseignement à l'opposé des dispositifs 4, 5 et 6 qui sont orientés vers l'apprentissage.

1.3 Le dispositif de formation dans l'université suisse

Le dispositif de formation à l'enseignement au sein de l'université se caractérise par plusieurs années d'existence et de fonctionnement à l'inverse de celui existant dans l'université française ; une vingtaine d'année d'ancienneté. Ce dispositif de formation propose différents modules de formation et délivre des Certificats (CAS) et Diplômes (DAS) en enseignement supérieur et technologie de l'éducation. A destination de l'ensemble des collaborateurs scientifiques de l'université, il est modulaire avec une inscription réalisée sur la base du volontariat. Quiconque souhaite s'investir dans la formation s'engage à réaliser des modules obligatoires, dits « de base » et des modules optionnels, choisis selon les préférences de l'inscrit. Des écrits sont attendus en fin de formation permettant de valider le certificat ou le diplôme délivré. Les modules de formation sont réalisés à la fois par des collaborateurs de l'université mais également par des intervenants extérieurs sollicités pour leur expertise par la structure en charge de cette formation. Les modules de cette formation permettent à la fois des échanges réflexifs sur sa pratique mais également des techniques d'amélioration de sa pratique enseignante basées sur des apports tant théoriques que pratiques.

Les travaux de recherches du projet Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012) ont identifié le type 5 « métro » comme un dispositif hybride de formation à l'enseignement caractérisé par un environnement centré sur les apprentissages des participants, une ouverture, une liberté de

choix et des supports pour les apprentissages. Parmi l'ensemble de la typologie explicitée dans ce projet de recherche, le type 5 renvoie le plus au dispositif de formation à l'enseignement proposé dans l'université suisse. Il est orienté vers l'apprentissage.

Pour conclure à propos de cette description des deux dispositifs de formation à l'enseignement, nous précisons que celle-ci ne concerne que les dispositifs tels qu'ils étaient au moment de notre enquête. Depuis, ces dispositifs ont fait l'objet de modifications, parfois même dans la structure et les finalités de ceux-ci.

Chapitre IV - Choix méthodologiques

Une méthode de recherche qualitative s'avère pertinente pour traiter nos questions de recherche. Ce choix s'ancre dans une certaine tradition des sciences humaines et sociales dont les sciences de l'éducation et de la formation font partie intégrante. Cette démarche s'apparente aux deux acceptations de sens auxquelles le terme « d'enquête qualitative » peut renvoyer :

- les données recueillies et les instruments construits sont qualitatifs à savoir des témoignages et sont analysés de manière qualitative (Paillé et Mucchielli, 2016) ;
- cette recherche procède d'une « logique de proximité » (Paillé et Mucchielli, 2016). Il s'agit d'abord d'une rencontre avec des individus, « sans appareils sophistiqués ou mise en situation artificielle » (Paillé et Mucchielli, 2017, p.13).

La démarche qualitative explicitée dans notre travail s'envisage à l'aune de nos questions de recherche et du cadre théorique développé dans cette recherche. Empruntant à la perspective post-positiviste de recherche en sciences humaines sociales, la démarche de ce travail s'apparente à comprendre et à identifier le processus de développement professionnel des enseignants-chercheurs entrant dans leur métier et insérés dans des dispositifs de formation à l'enseignement. Ce public a été défini dans notre cadre théorique. Il relève de plusieurs spécificités (Rege Colet et Berthiaume, 2009 ; Paivandi et Younès, 2019, Musselin, 2008 ; Annot, 2012). Celles-ci se joignent à un canevas de littérature issu des travaux sur le développement professionnel. La majorité des auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyés (Day, 1999 ; Donnay et Charlier, 2006 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005) considèrent ce paradigme scientifique comme un processus continu de changement orienté par des stratégies mises en place, pas toujours explicites, en fonction des ressources de ses environnements et lié à sa propre construction identitaire. Ainsi, ce qui guide leur développement professionnel s'ancre dans leur analyse personnelle, qu'elle soit explicite ou implicite, reconstruite dans leur discours ou bien dans leurs pratiques. Nous avons donc cherché à identifier leur développement professionnel ou bien la manière dont ils ont évolué lors de leur entrée dans le métier, qu'ils la perçoivent. Également, nous avons considéré qu'il s'agissait de comprendre la manière dont ils déclareraient s'investir ou non dans les environnements de travail et de formation afin d'identifier les ressources qu'ils mobilisaient afin de poursuivre leurs apprentissages. Finalement, ces objectifs de recherche nous amènent à développer une démarche qualitative post-positiviste tentant de mettre en évidence, en cohérence avec notre cadre systémique, des configurations qui émergent de l'analyse de ces témoignages.

I. Le choix d'une enquête qualitative et longitudinale

En complément d'une approche qualitative, ce travail de recherche procède d'une démarche longitudinale. Une approche longitudinale se caractérise par une étude des « phénomènes dans la durée en tenant compte des temporalités et des événements qui coexistent et/ou se succèdent » (Milon et Paivandi, 2022, p. 403). Issue de traditions diverses telles que la sociologie quantitative ou l'étude ethnographique, il s'agit avant tout d'enquêter sur le long terme en utilisant des techniques de recueil qui s'intéressent aux contextes, aux interactions et aux spécificité des terrains, objets de recherche, populations, etc. (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018). Il nous est apparu, dès les premières lectures scientifiques à propos du développement professionnel, qu'une approche longitudinale était pertinente pour notre travail de recherche. Cette technique d'enquête nous a donc semblé intéressante puisqu'elle tient compte des trajectoires individuelles et professionnelles, des contextes, des interactions et qu'elle offre une perspective comparative.

Comme le rappelle le cadre théorique de ce travail, le développement professionnel est défini comme un processus, une dynamique au cours de laquelle l'individu opère des transformations à différents niveaux au fil de son activité et des conditions qui lui sont offertes (Donnay et Charlier, 2008). Ainsi, la comparaison entre deux moments de son activité professionnelle nous semblait être de rigueur dans ce travail. En s'intéressant au développement professionnel des enseignants-chercheurs novices et aux conditions de sa réalisation, l'étude longitudinale permet de porter le regard sur le processus « en train de se faire » comme l'explique ces auteurs :

le recueil d'information est longitudinal lorsqu'il est conduit dans le but de décrire une situation, un système, les comportements des sujets, en tenant compte de la dimension temporelle du phénomène étudié (De Ketele, Roegiers, 1993). Une enquête longitudinale permet de comparer ou d'analyser une évolution, d'observer des groupes d'individus ou des phénomènes dans le temps. (Milon et Paivandi, 2022, p.403)

Dès lors, il s'agit d'identifier les transformations des individus dans le temps. Comprendre le développement professionnel et ses conditions, la posture professionnelle ou encore les changements de pratiques est rendu possible grâce au recueil de témoignages à différentes temporalités. Appréhender les transformations des enseignants-chercheurs novices à travers leurs propos nécessite, au moins deux moments distincts de témoignages de leurs pratiques et de leurs représentations, puis, une comparaison.

Dans cette recherche, les jeunes enseignants-chercheurs, leurs activités et leur développement professionnel sont étudiés à l'aune d'une enquête qualitative et longitudinale. Cela nous permet de nous focaliser sur la manière dont se construisent, s'organisent et se transforment les interactions entre leurs environnements de travail et de formation et eux-mêmes, induisant par là-même un apprentissage. Ainsi, cette méthodologie nous permet de rendre compte d'apprentissages réalisés par cette population au cours de leurs interactions correspondant à notre cadre conceptuel. L'individu, l'enseignant-chercheur novice est en effet compris, dans cette recherche, comme le « chef d'orchestre » (Charlier, Nizet et Van Dam, 2005) de son développement professionnel réalisant des apprentissages à différents niveaux et s'impliquant différemment dans ses activités. Dans cette perspective méthodologique qualitative et longitudinale, nous approchons les personnes interviewées en tenant compte de leurs systèmes de références, de leur point de vue et de la valeur qu'ils y attribuent (Milon et Paivandi, 2022). Dès lors se combinent qualitatif et longitudinal pour appréhender les phénomènes et en repérer les évolutions et régularités traduites dans la diversité des expériences individuelles. Ainsi, l'intérêt majeur de l'enquête longitudinale réside alors dans la possibilité d'identifier, d'analyser et de comprendre la manière dont l'enseignant-chercheur interprète ses comportements, les interprétations qu'il en fait et la manière dont celles-ci et ses pratiques évoluent dans le temps au fil du contexte et des situations. De plus, l'enquête longitudinale permet aux interviewés de témoigner eux-mêmes de cette évolution. Cette technique d'enquête introduit un rapport particulier avec les interviewés. Cette relation particulière établie ouvre la voie vers un témoignage réflexif à propos de leur parcours professionnel lors du premier et du second entretien.

Enfin, ce choix méthodologique a rendu ainsi possible d'« examiner la transaction dans le temps entre l'individu, l'environnement social et les institutions (déroulement d'un parcours de formation ou d'une carrière, dynamique de socialisation, d'intégration ou de mobilité sociale, etc.) » (Milon et Paivandi, 2022, p.413) ce qui correspond à l'un de nos objectifs de recherche présentés en introduction (cf. *Chapitre I*) et rappelés à la fin de ce chapitre (cf. *Chapitre III.VI*). Bénéficiant d'un accès sur deux terrains d'enquête distincts, nous avons réalisé une étude à la fois transversale mais également longitudinale. En d'autres termes, nous avons choisi d'analyser et de comparer les individus et leurs situations entre eux mais également chacun d'eux pour ce qu'ils sont, ou plus précisément pour ce qu'ils déclarent être.

Le choix d'une enquête longitudinale s'opère également au regard du public de ce travail. En effet, la population étudiée se trouve dans une situation « en devenir », en pleine mutation. Cette

période se caractérise par un engagement nouveau, une identité en cours de mutation, en bref, une période de la vie en construction, transitoire où l'individu opère des changements (Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Wittorski, 2012). A titre d'exemple, la littérature scientifique repère que les enseignants-chercheurs mettent en place des stratégies d'adaptation concernant leurs différentes activités au cours de leur carrière (Becquet et Musselin, 2004 ; Paivandi et Younès, 2019). Paivandi et Younès (2019) avaient identifié différents régimes révélant les stratégies personnelles évoluant au gré des temporalités et des situations. Nous intéressant à l'entrée dans le métier, réaliser des entretiens à différentes temporalités permet de révéler cette stratégie sur cette période du métier et de viser à une meilleure compréhension de ce phénomène. Finalement, comment se conjuguent leurs activités à l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur ? Comment combinent-ils ces activités et selon quels ressorts ? Ainsi, l'enquête, et, par ricochet, l'analyse longitudinale, nous permettent d'apporter des éléments de réponse à ces questions sous-jacentes à notre recherche.

La figure ci-dessous propose un résumé schématique des cinq étapes de notre méthodologie. Ces étapes sont développées dans les prochaines sections de cette partie.

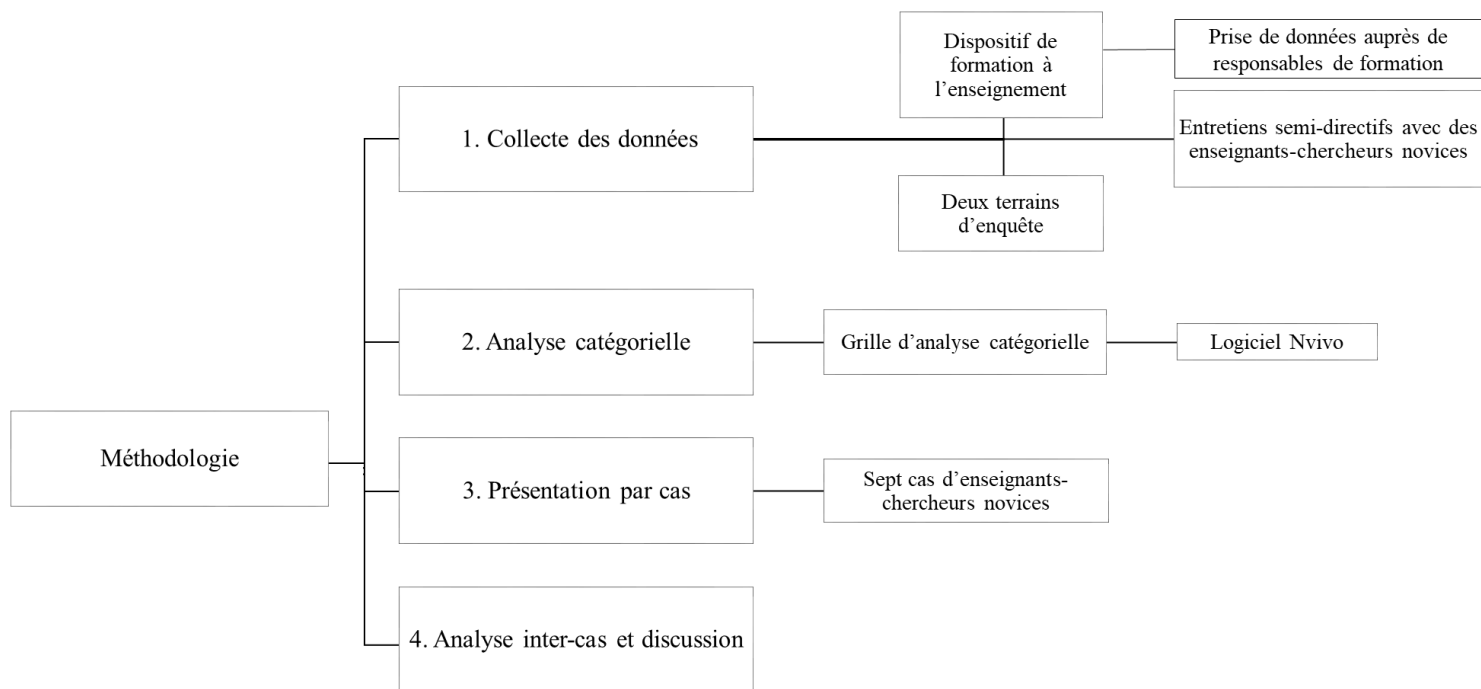


Figure 4 : Schéma de la méthodologie d'enquête qualitative

Pour toutes les raisons évoquées plus haut (enquête qualitative et longitudinale), nous avons choisi de réaliser deux séries d'entretien à deux moments distincts. Plus précisément, nous avons fait le choix d'effectuer ces entretiens en début d'année universitaire et en fin d'année universitaire. A l'origine, une troisième série d'entretiens avec la même population devait avoir

lieu. En raison d'une contrainte temporelle relative au travail de recherche, cette troisième série n'a pu être mise en place. Ces différents moments ont été choisis en ce qu'ils représentaient la « prise de fonction » de l'enseignant-chercheur, à savoir une charge d'enseignement qui débutait puisque l'année universitaire commençait. De même, cela correspondait aux temporalités des dispositifs de formation sur les deux sites : l'université française et l'université suisse. Les entretiens peuvent ainsi inclure la projection dans la formation et un retour sur celle-ci en fin de parcours, tout comme des propos réflexifs sur leur année d'exercice. Nous développerons toutefois ces éléments dans les parties suivantes.

II. Le recueil de données

Le choix d'une méthodologie qualitative et longitudinale nous semble pertinent au regard de nos questionnements de recherche et de notre cadre théorique. Afin de les rendre intelligibles, nous souhaitons désormais expliciter les choix méthodologiques qui ont été effectués lors de ce travail pour recueillir les données empiriques.

1. La collecte des données

L'approche qualitative développée dans ce travail de recherche s'incarne empiriquement à travers le choix des entretiens semi-directifs :

L'entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). (Blanchet et Gotman, 1992, p.23)

De même, les auteurs expliquent :

L'entretien individuel permet de saisir [...] au travers de l'interaction entre chercheur et sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur [...]. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde. (Baribeau et Royer, 2012, p. 26)

Au regard de notre intérêt scientifique pour les représentations des individus et le sens qu'ils leur donnent, le choix des entretiens dans notre méthodologie nous a semblé pertinent. Pour

poursuivre le choix de l'entretien dans notre méthodologie scientifique, nous avons affiné cette décision avec d'autres apports théoriques.

En sciences humaines sociales, la poursuite d'une démarche méthodologique scientifique a souvent été l'objet de débat scientifique aboutissant à une part d'imprévu, de subjectivité et finalement de « bricolage » (Kaufmann, 2011) revendiquée par les chercheurs. Ce « bricolage » sous-tendu par l'usage de méthodologies qualitatives n'ébranle cependant en rien la rigueur méthodologique de telles démarches :

malgré des tentatives répétées, l'entretien semble résister à la formalisation méthodologique : dans la pratique il reste fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage. Quand une méthode est exposée, c'est sous la forme d'un modèle abstrait, beau mais difficilement applicable. Alors que les manières de faire réellement utilisées se tapissent dans l'ombre, honteuses, comme coupables de ne se sentir guère présentables. (Kaufmann, 2011, p. 9)

Nous assumons ainsi de nous inspirer de plusieurs méthodologies en sciences humaines et sociales, proches et complémentaires. Nous empruntons effectivement une démarche biographique le souci d'une certaine « cohérence » afin de saisir la question de l'expérience, du parcours dans un cadre plus large. Pour autant, nous reprenons également des aspects de l'entretien compréhensif. Ce type d'entretien amène les interviewés à réfléchir à propos de thématiques qu'ils n'auraient pas abordées d'eux-mêmes : « il faut penser à soi et parler de soi, plus profondément, plus précisément, plus explicitement qu'on le fait habituellement, dans un cadre quelque peu solennel, un magnéto devant soi, pour la science » (Kaufmann, 2011, p. 60). La situation d'entretien peut amener les répondants à des questionnements nouveaux, à des réflexions émergentes. C'est le cas de l'enseignant-chercheur n°4 qui témoigne à plusieurs reprises d'une attitude réflexive au cours de l'entretien. Elle conclut même : « *C'était intéressant de réfléchir un peu à haute voix, de remettre un peu tout ça, de revenir sur certaines choses* » (ECF4, t1). L'entretien compréhensif (Kaufmann, 2011) permet de « donner du sens » à une réalité. Il nous semblait primordial d'atteindre en profondeur le récit d'expérience de l'interviewé. Ainsi, cet entretien se focalise sur les conditions de leur développement professionnel.

Au-delà de l'entretien compréhensif, nous revendiquons également dans notre méthodologie quelques apports de l'entretien d'explicitation. Ces entretiens visent à la verbalisation de l'action (Vermersch, 2012). En effet, il s'agissait dans ces entretiens de décrire plus précisément

le déroulement d'une action, mentale ou matérielle, telle qu'elle a effectivement mise en œuvre lorsque la tâche se réalisait. Cette verbalisation s'effectue *a posteriori* de l'action mais permet d'accéder à une part d'inconscient dans le déroulement de l'action. L'entretien d'explicitation s'est focalisé sur la description de situations d'enseignement et sa manière d'agir afin de révéler les conditions du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices. Loin d'induire les réponses de l'interviewé, il s'agissait d'entrer dans une granularité plus fine des situations d'enseignement afin d'éviter l'écueil d'un discours trop généraliste ou policé. Cet instrument a notamment été mis en place lors de la seconde série d'entretiens afin de revenir à la fois sur leur discours précédent mais également sur leurs activités réalisées dans l'année. Les relances lors des entretiens se sont inspirées des entretiens d'explicitation :

Le but de chaque relance est de produire un effet plus ou moins déterminé, par exemple : solliciter un accord ; guider l'interviewé vers une situation, un moment, un aspect appartenant à son vécu passé et qui serviront de référence à sa parole ; obtenir une information manquante ; faire fragmenter une description encore trop globale ; proposer de revenir sur un moment déjà abordé ; récapituler pour vérifier la compréhension réciproque. (Vermersch, 2012, p. 228)

Dès lors, les relances proposaient l'explicitation de moments ou situations particulières en lien avec la thématique de recherche et à l'aide de leur discours pour éviter toute induction de notre part. Nous détaillons ces aspects dans les parties suivantes.

1.1 La construction du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été élaboré de manière à pouvoir être utilisé lors de chacune des conduites pour les deux terrains de notre enquête. En France et en Suisse, les processus de développement professionnel et la nature de l'activité professionnelle nous semblaient relativement similaires, il ne se justifiait donc pas de construire deux guides d'entretiens différents en fonction des lieux de travail, de la discipline d'appartenance etc. Ainsi, le guide d'entretien s'est appliqué pour chacun des répondants.

La construction du guide d'entretien s'appuie sur une littérature riche en sciences humaines et sociales permettant d'appréhender la construction des instruments de collecte mais également la posture de chercheur ou encore les « bonnes » conditions de réalisation d'un entretien.

En amont de ce guide d'entretien, des précisions sur le Règlement Général de Protection des Données (RGPD) et sur les conditions de cette recherche étaient formulées afin de garantir un

cadre serein aux participants. La recherche était présentée de manière non exhaustive. Il s'agissait de rendre compte d'une recherche en sciences de l'éducation et de la formation qui s'intéressait aux conditions d'exercice du métier d'enseignant-chercheur et notamment de la dimension enseignement de celui-ci. Ce choix de présentation a été opéré en raison de la nature du public interviewé. En effet, les enseignants-chercheurs sont familiers avec les domaines de la recherche, ses champs disciplinaires ou encore ses codes et ses normes. Ainsi, il convenait de pouvoir leur proposer une certaine transparence quant à l'objet de notre recherche sans toutefois préciser la granularité plus fine de ce travail. Au-delà de notre population, il s'agit pour nous d'offrir un cadre clair aux participants qui s'engagent et donnent du temps à la recherche.

Après ces échanges formels avec les participants, une question « brise-glace » (Kaufmann, 2011) a permis d'engager la discussion. Cette consigne de départ invitait la personne à se présenter. Cette question « distanciée » de la recherche et d'aspects que l'interviewé peut identifier comme « à analyser » s'explique encore une fois par la nature des interviewés. Il s'agit en effet d'une population familière de la recherche, surtout pour les enseignants-chercheurs évoluant dans des disciplines afférentes aux sciences humaines et sociales. Dans cette même perspective, la consigne de départ laissait toute une latitude de réponse à l'interviewé afin d'affaiblir le risque d'un recours à un discours policé.

Le guide d'entretien proposait en effet de débiter par une consigne générale : « J'aimerais que vous me décriviez la dimension d'enseignement de votre activité telle que vous la vivez actuellement dans votre université ». Nous avons volontairement choisi une consigne large et ouverte pour les répondants de manière à ce que soient abordés spontanément les différentes tâches de l'activité d'enseignement. Cependant, nous souhaitons volontairement aborder plusieurs aspects de cette dimension d'enseignement, élargir à l'activité propre du métier et aborder le dispositif de formation à l'enseignement. Dans l'une de ses recherches, Huberman (1989) posait une première question volontairement ouverte pour laisser une grande latitude de réponse à l'interviewé quant à la forme et au fond de sa réponse. Ainsi, il s'agissait d'aborder la dimension d'enseignement, qui avait tout de même fait l'objet de précisions dans les premiers échanges. Au-delà de la latitude laissée à l'interviewé, il s'agissait pour nous de bénéficier d'une porte d'entrée sur l'activité du métier d'enseignant-chercheur considérant que cette activité reste première dans l'articulation des tâches d'un novice (Paivandi et Younès, 2019). En accord avec le cadre théorique de cette recherche, l'activité de l'enseignant-chercheur et la manière dont il compose avec celle-ci permet d'atteindre son développement professionnel et

ses apprentissages. Ainsi, cette dimension du métier nous a semblé être une opportunité, facile d'accès à plusieurs niveaux. Alors même que cette activité reste peu mise au jour formellement ou informellement, elle bénéficie tout de même d'une facilité d'accès et de compréhension pour l'interviewé comme pour le chercheur. Donner à voir ses propres pratiques d'enseignement permet de recourir à une « base stable » de réflexion en ce qu'elle est constituée, pour l'interviewé, d'éléments factuels et tangibles. Encore une fois, cette première question se voulait être un chemin d'accès progressif et sécurisant pour le participant au cœur des données que nous souhaitions recueillir, à savoir la manière dont il pratique son métier et le sens qu'il en donne.

Ensuite, la conception de ce guide d'entretien a été réalisée en appui sur le cadre conceptuel de cette recherche reprenant différentes thématiques. Ce guide permet donc de s'assurer que chacun de ces éléments soient abordés lors de l'entretien. Dans le cas contraire, des relances appuyées par une écoute active ont été utilisées. Plus spécifiquement, le recours au guide d'entretien a été utilisé à travers des questions ouvertes pour aborder l'ensemble de ces éléments. Plusieurs dimensions ont été ainsi pu être abordées succinctement et reprises dans le guide d'entretien :

- la situation professionnelle actuelle ;
- les activités d'enseignement et de recherche et leur articulation ;
- l'environnement de travail de l'enseignant-chercheur ;
- la perception du dispositif de formation.

La première version complète du guide d'entretien figure en annexe (Annexe I).

1.2 La conduite des entretiens

La conduite des entretiens présentée ici ne se cantonne pas seulement à la situation de face à face où l'interviewé délivre son discours au chercheur. Des éléments contextuels en amont et en aval de cette rencontre ont fait l'objet d'une attention particulière et ont influencé le cadre de cette recherche.

2. La prise de contact

Avant ce premier entretien, les profils et les critères d'inclusion ou d'exclusion des enseignants-chercheurs ont été définis en préalable. Ils ont été précisés dans le chapitre précédent (cf. *Chapitre III*). Une fois ces critères établis, une demande d'accès aux listes de diffusion des

dispositifs de formation à l'enseignement a été faite dans les deux établissements afin d'atteindre un public d'enseignants-chercheurs novices pris dans ces mêmes dispositifs. L'enquête de ce travail de recherche a été réalisée en pleine crise sanitaire avec des mesures évoluant tout au long de l'année. Ce contexte a donc freiné les déplacements mais également les possibilités de rencontres physiques. La prise de contact a été en grande partie restreinte à un échange de mail, via ces listes de diffusion des dispositifs de formation à l'enseignement. Un mail a été diffusé dans lequel était explicité une sollicitation, dans le cadre d'une étude doctorale en sciences de l'éducation et de la formation, pour un entretien d'environ une heure durant lequel nous abordions leur métier et notamment la dimension d'enseignement de celui-ci. D'emblée les principes d'anonymat et de confidentialité étaient précisés. De plus, dans un souci de transparence et de respect vis-à-vis des interviewés, nous ajoutons qu'il s'agissait d'une enquête longitudinale et qu'ils seraient sollicités pour deux entretiens, l'un en début d'année et l'autre en fin d'année universitaire. Les répondants étaient invités par retour de ce mail à prendre contact afin de participer volontairement à cette enquête. Hormis l'usage des listes de diffusion, d'autres démarches de diffusion ont été utilisées (intervention lors de formations, informations par les responsables de formation) afin de mobiliser davantage d'enseignants-chercheurs novices.

Ensuite, lors des échanges de mail, la recherche, le sujet de celle-ci et quelques engagements¹⁵ du chercheur étaient spécifiés en joignant un courrier engageant le chercheur face au règlement général de protection des données (RGDP) de sorte à recueillir leur consentement par écrit. De même, les modalités de cet entretien étaient précisées : à distance, avec l'usage du logiciel de visioconférence ZOOM dont l'usage semblait être le plus répandu et dont nous disposions d'un accès. Un rendez-vous était convenu en s'assurant de la disponibilité des répondants en termes de temporalités mais aussi de conditions techniques et spatiales. Toujours en amont de ces entretiens, nous avons souvent été amené, de par les questions des interviewés, à préciser l'objectif de notre recherche ; comprendre l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur et notamment la dimension d'enseignement.

¹⁵ Nous garantissons aux interviewés que personne hormis l'enquêteur n'aurait accès aux enregistrements, que leur prénoms et noms seraient modifiés et que certaines informations n'apparaîtraient pas dans les retranscriptions. De même, lors de l'enquête, ces enregistrements seraient gardés en un lieu unique et sûr et à terme détruits.

3. La première série d'entretiens

Avant de débiter l'échange, les instruments nécessaires à l'entretien étaient préparés et testés ; guide d'entretien, enregistreur audio, logiciel de visioconférence ou encore carnet de note¹⁶. Pendant l'entretien, nous avons favorisé une écoute active en privilégiant une parole libre de l'interviewé considérant qu'il « possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas » (Kaufmann, 2011, p. 48). La nature de l'entretien a supposé une part d'activité et d'engagement afin que l'enseignant-chercheur novice s'implique dans son récit : « Pour atteindre les informations essentielles, l'enquêteur doit s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants » (Kaufmann, 2011, p. 47).

Le guide d'entretien a été utilisé de manière souple. Dans la pratique, il s'est avéré être un recours, un rappel au chercheur des différentes thématiques à aborder. Il n'a pas été utilisé de manière ferme, question après question. Il s'agissait d'accorder plus d'importance au discours de l'interviewé et à la hiérarchisation des thématiques qu'il produisait de lui-même : « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 2011, p. 47). Pour les relances, nous avons donc pris le parti de reformuler les propos de l'interviewé ou de répéter ses propos (procédé miroir) sur des synthèses partielles (« si je comprends bien... »). De même, nous avons favorisé des acquiescements verbaux ou non verbaux de sorte à soutenir les propos de l'interviewé et de poursuivre l'échange. Cet aspect nous a semblé primordial en raison des modalités, à distance, de l'entretien. Pour terminer les entretiens, nous avons systématiquement proposé de revenir librement sur des éléments de l'entretien, de poser des questions supplémentaires ou bien s'ils avaient besoin de précisions. Enfin, nous les remercions pour leur temps et précisions à nouveau que nous reviendrions vers eux avant la fin d'année universitaire.

En aval de ces entretiens, une courte synthèse de chaque entretien à partir de nos notes et des échanges était systématiquement rédigée. Ce court texte visait à conserver une trace écrite du ressenti « à chaud » ainsi que des premiers éléments d'analyse, de compréhension et d'étonnement (Thievenaz, 2017). Etudiant le rôle de l'étonnement dans la démarche

¹⁶ Nous avons essayé de minimiser l'usage de ce carnet de note afin de privilégier l'interaction. Toutefois, il s'est avéré important dans la mesure où certaines informations périphériques à l'entretien nous semblaient intéressantes. Il s'agit d'échanges qui précédaient ou succédaient l'entretien. Nous y avons eu également recours pour revenir sur certains éléments évoqués, en sommes prendre en note des pistes de relances possibles.

d'investigation du réel, Thievenaz (2017) propose de considérer l'étonnement comme partie intégrante de la démarche de recherche : « C'est en s'étonnant qu'un sujet s'engage dans une démarche d'enquête visant non seulement à comprendre ce phénomène, mais aussi à produire une connaissance à cette occasion » (Thievenaz, 2017, p.97). Cet étonnement lié à la possibilité de deux séries d'entretien a amélioré la démarche de recherche face à un milieu dont nous étions proche. De plus, des aspects concernant la conduite d'entretien, des éventuels biais ou encore des difficultés rencontrées étaient conservés à l'écrit.

4. La seconde série d'entretiens

La première série d'entretien a été retranscrite afin de réaliser une première analyse biographique et pragmatique. Les seconds guides d'entretien ont volontairement été construits à partir d'une « logique assumée de bricolage » (Cayouette-Remblière et al, 2018, p. 232). En effet, pour chacun des seconds entretiens, les données précédemment recueillies ont été prises en compte. Il s'agissait de singulariser chacun des entretiens afin d'éviter la répétition et d'étudier les processus en construction (Milon, 2020). La courte synthèse, la retranscription et une relecture de chacun des premiers entretiens nous ont permis de dresser un « portrait » de chaque personne interviewée et d'identifier les traits saillants et les manques. La présentation de cette synthèse visait à reprendre les éléments précédemment explicités. De même, il s'agissait d'amener l'interviewé à se plonger dans l'entretien et de lui rappeler l'objet de notre rencontre. Ainsi, le guide d'entretien a été émondé pour chacune des personnes en fonction de leurs caractéristiques, situations et informations dont nous disposions.

Pour autant, le guide d'entretien a repris les mêmes thématiques et questions sous-jacentes. Les rubriques de la première série d'entretiens ont donc été reprises et actualisées :

- les activités d'enseignement et de recherche et leur articulation ;
- l'environnement de travail et de formation l'enseignant-chercheur ;
- la perception de ses activités au termes de l'année universitaire.

Par ailleurs, la seconde série d'entretiens a été complétée par une prise de données auprès des responsables de formation dans chaque université. En effet, après différents échanges avec ces responsables pour contacter de potentiels interviewés, des échanges ont pu être fructueux afin de recueillir des informations servant la description du dispositif de formation à l'enseignement dans lequel s'inscrivent les enseignants-chercheurs novices. Nous avons spécifié cet outil

d'auto-positionnement au cours du choix d'une description des dispositifs de formation par leur design pédagogique (cf *Chapitre III.II.1*).

5. Le Règlement Général de Protection des Données dans notre travail

Afin de mener notre enquête, nous avons procédé à l'élaboration de documents correspondants aux normes du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Ainsi, une notice d'information et une demande de consentement étaient adressées sur la base du guide pour la recherche établie par le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) à l'interlocuteur en amont de l'entretien. Les personnes acceptant cet entretien ont donc consenti, par écrit, à l'enregistrement, la retranscription, l'analyse de ces données. Toutefois, nous nous sommes également engagés à la pseudonymisation de ces données auprès des interviewés. A l'inverse de l'anonymisation qui, selon le guide pour la recherche du CNRS, vise l'absence de reconnaissance directe des personnes, les données pseudonymes garantissent l'absence de reconnaissance indirecte des personnes.

En complément de la destruction du contenu audio à laquelle nous nous sommes astreints, cet engagement visait explicitement à protéger les interviewés du contenu de l'entretien. Les retranscriptions respectent cette prérogative et ont donc été modifiées en conséquence. La notice d'information spécifie donc : « Les données seront pseudonymisées en supprimant toute données directement identifiantes (nom, prénom, adresse...) et en vous attribuant un numéro aléatoire. Ce numéro ou pseudonyme remplacera votre identité dans tous les écrits produits sur la base de vos propos (comptes rendus d'entretien, note d'observation, notes d'analyse, publications...) ». Il s'agit là de respecter les règlements actuels de la recherche en sciences humaines mais aussi de garantir le respect et l'anonymat des personnes interviewées.

Afin de préserver cet anonymat, certaines données identifiantes ont été supprimées telles que le nom et le prénom, l'âge ou encore des données professionnelles ; le laboratoire d'origine ou d'appartenance, le titre de la thèse, les noms des travaux ou projets de recherche, les unités d'enseignements dispensées. En effet, les enseignements ou encore les recherches qu'ils évoquent peuvent être sources d'identification et, par-là, de rompre l'anonymat. De même, volontairement, les noms des universités et les dates des entretiens ont été supprimés face au faible effectif d'enseignants-chercheurs recrutés sur ces années universitaires.

Toutefois, certaines de ces informations semblaient pertinentes au regard de notre travail de recherche. Elles ont donc été conservées en privilégiant un regard plus générique sur ces

informations. La discipline d'appartenance a été conservée en la classifiant selon quatre domaines¹⁷ (RNCD, 2021) :

- le droit, l'économie et la gestion ;
- les humanités, les lettres et les langues ;
- les sciences humaines et sociales ;
- les sciences, technologies et santé.

Hormis la discipline d'appartenance, le dispositif de formation à l'enseignement auquel participaient les enseignants-chercheurs novices a été décrit en gardant à l'esprit la volonté d'anonymisation des interviewés. Une description du *learning design* a été produite (cf. *Chapitre II.II.1*) afin d'éviter une description trop identifiante des établissements du supérieur concernés. Ce choix permet tout de même de décrire et de caractériser la formation qu'ils ont suivie afin d'en tenir compte dans leur développement professionnel.

6. Les biais

A l'origine, l'effectif souhaité d'enseignant-chercheur novice était d'une dizaine d'individus avec un nombre égal entre les différents sites universitaires. Toutefois, ce nombre n'a pu être atteint en raison de l'absence de réponse à nos multiples sollicitations faites par diverses voies de diffusion. Cette absence de réponse peut s'interpréter de différentes manières et témoigne d'un biais. En effet les interviewés acceptant de témoigner peuvent être considérés comme des individus n'ayant, *a priori*, aucun problème à discuter de leurs pratiques professionnelles, de leur métier en somme.

Lors de nos entretiens, un autre biais s'est présenté à nous. Ce biais est issu de notre posture de chercheur en sciences de l'éducation et de la formation. En effet, les participants à notre enquête ont projeté sur nous l'image d'un expert de la pédagogie universitaire. Nous avons favorisé une posture d'écoute bienveillante. Nous avons également explicité notre démarche de recherche afin d'exposer notre travail qui ne vise pas à juger les bonnes pratiques en pédagogie universitaire. Toutefois, nous ne pouvons mesurer l'influence qu'a eu cette représentation du chercheur en sciences de l'éducation et de la formation pour les enquêtés. Par ailleurs, dans le cadre du parcours doctoral et de notre proximité avec le terrain de recherche (l'université), le

¹⁷ Cette classification est issue d'un rapport d'enquête sur le doctorat en France produit par le Réseau National des collèges doctoraux en 2021. Elle permet en effet d'inclure l'ensemble des champs de recherche et d'enseignement existant dans les deux pays.

rapport aux enquêtés a parfois relevé d'une difficulté. Ces derniers effectuaient des raccourcis dans leur discours sous entendant que nous avions connaissance des environnements dans lesquels ils évoluaient.

III. L'analyse des données

Pour poursuivre l'explicitation de la méthode mise en œuvre dans cette recherche, nous présentons les dimensions de l'analyse des données de notre enquête. Après avoir précisé les techniques de recueil de données, la démarche d'analyse éclaircit les outils construits et déployés pour réaliser l'analyse. En accord avec Huberman et Miles (2003), nous exposons la structure de présentation de nos résultats qui procède déjà de l'analyse des résultats.

1. L'analyse réalisée

Suite à la collecte de ces données, nous possédons quinze entretiens retranscrits (cf Annexe V). Seulement, quatorze de ces entretiens ont été analysés. A l'origine, huit personnes intégraient notre effectif d'enquête. Parmi ces huit personnes, l'une d'entre elles n'a jamais répondu à nos différentes sollicitations d'un second entretien. Nous nous appuyons donc sur quatorze entretiens. Ces retranscriptions constituent le matériau brut de notre recherche. Pour l'analyse des données, nous avons privilégié une analyse catégorielle (Bardin, 2013 ; L'Ecuyer, 1990 ; Huberman et Miles, 2003). Selon Bardin (2013) l'analyse catégorielle :

fonctionne par opérations de découpage du texte en unité puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques. Parmi les différentes possibilités de catégorisation, l'investigation des thèmes, ou *analyse thématique*, est rapide et efficace à condition de s'appliquer à des discours directs (significations manifestes) et simples. (Bardin, 2013, p.207)

L'analyse catégorielle que nous avons réalisée se rapporte à une analyse thématique au sens de Bardin (2013). Dans notre recherche, il s'agit de traiter le contenu du message, de porter son attention sur le sens qu'apportent les interviewés. Nous avons donc recours à l'analyse catégorielle comme un ensemble de techniques qui permettent de traiter le contenu du matériau recueilli à travers une démarche systématique et objective. À terme, l'analyse catégorielle rend possible la description, l'analyse et l'interprétation, par inférence, des éléments constitutifs du matériau du recueil de données (L'Ecuyer, 1990 ; Bardin, 2013). Cette opération a nécessité la

construction d'une grille d'analyse qui comportait des catégories permettant le classement et le regroupement des unités de sens issues des propos des interviewés.

Afin de nous aider dans cette démarche, nous avons opté pour une analyse appuyée par un logiciel d'analyse qualitative : N'Vivo 13. Tout d'abord, nous avons pu être formé à son usage. Ensuite, nous l'avons choisi en raison de sa facilité d'utilisation, de sa disponibilité et de son fonctionnement propice à la démarche qualitative. Ses différentes fonctionnalités nous permettaient de traiter le matériau dont nous disposions et de réaliser un codage à l'aide d'une grille d'analyse. Enfin, il permettait de rassembler, séparer ou croiser les différentes dimensions d'analyse. L'annexe II reprend la grille d'analyse avec la somme des unités de sens telles qu'elles apparaissent dans le logiciel d'analyse utilisé. Ce logiciel répondait donc parfaitement à une analyse catégorielle de type analytique.

1.1 Construction de la grille

Afin de réaliser une analyse catégorielle (L'Ecuyer, 1990), nous avons élaboré et une grille d'analyse. Cet outil d'analyse a été appliqué à l'ensemble de notre corpus, à savoir les retranscriptions de chaque entretien.

Cette grille a été élaborée sur la base de notre cadre théorique dans l'objectif de permettre de répondre à nos questions de recherche. Toutefois, elle n'a pas fait seulement l'objet d'une construction *a priori* de notre recueil de données. En référence au modèle mixte d'élaboration de catégories d'analyse de L'Ecuyer (1990), elle a pu être complétée et enrichie à partir des premières tentatives de codages et des premières retranscriptions. La construction de cette grille d'analyse s'est donc réalisée à partir des différents travaux de notre cadre théorique présentés dans le deuxième chapitre de notre recherche (cf. *Chapitre II*). Les catégories ont été ensuite modifiées, regroupées, enrichies voire même parfois supprimées au fil du codage. Selon L'Ecuyer (1990), cette démarche permet d'accroître la validité des résultats. L'analyse n'est en effet plus seulement fondée sur le cadre théorique mais aussi sur une analyse « au fil de l'eau » qui permet l'émergence de nouveaux éléments. Deux autres modèles présentés par L'Ecuyer (1990), le modèle fermé et le modèle ouvert ne nous ont pas semblé pertinents. Pour ces analyses, il nous fallait conserver des éléments issus du cadre théorique tout en adoptant une vision ouverte.

1.2 Présentation de la grille d'analyse

Dès lors, nous présentons une grille d'analyse qui se fonde sur des éléments de la revue de littérature mais aussi sur des éléments apparus en cours d'analyse. Nous avons appliqué cette version finale de la grille présentée dans ce travail à l'ensemble des entretiens.

Dans les tableaux 4 à 7 ci-dessous, toutes les catégories d'analyse sont présentées. Chacune des catégories est définie à travers un court texte, dans la colonne de gauche. En complément, la colonne de droite illustre ces catégories avec un *verbatim* issu d'un entretien. Plusieurs dimensions d'analyses ont été abordées durant les entretiens et sont organisées ainsi :

- I. Les repères de leur développement professionnel
 - La posture et les conceptions d'enseignement
 - Les apprentissages perçus
- II. Les conditions du développement professionnel

L'ensemble de ces catégories est défini dans chacun des tableaux. Les catégories explicitent ensuite les différentes thématiques identifiées. Ces thématiques sont numérotées afin de rendre compte de l'arborescence qu'elles construisent et de faciliter l'encodage. Les unités de sens illustrent de la manière la plus fidèle et avec le plus faible niveau d'inférence les thématiques. Il s'agit de rendre compte de l'adéquation entre la dimension d'analyse et l'unité de sens extraite du discours de l'interviewé. Par souci de lisibilité, cette grille ne présente pas de manière exhaustive toutes les dimensions d'analyse. Le niveau le plus faible d'inférence ne figure pas dans cette grille. Quand il est présent, ce niveau d'inférence est présenté dans la courte description des catégories, s'agissant de présence ou d'absence, de soutien ou de manque de soutien de certains éléments.

Par ailleurs, cette grille d'analyse s'appuie sur le schéma du cadre conceptuel présenté précédemment en synthèse des apports théoriques (cf. *Chapitre II. IV*). Cette grille est une opérationnalisation de notre cadre conceptuel.

I. Repères du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices

Cette catégorie vise à regrouper les *verbatim*s des interviewés qui décrivent leurs pratiques d'enseignement de manière spontanée. Ainsi, elle regroupe divers aspects de l'activité d'enseignement : préparation du cours, contenu de cours, types d'activités réalisées en interaction avec les étudiants, modalités d'évaluation, perception des étudiants lors du cours.

Ici sont regroupés des aspects descriptifs de leurs activités d'enseignement lors des deux entretiens afin de pouvoir rendre compte d'une certaine forme d'évolution, de changement. De plus, l'analyse s'est centrée sur le discours des pratiques déclarées en situation d'enseignement et de recherche. Ainsi, les catégories s'attachent à évoquer des éléments concrets de leurs pratiques. Les unités de sens évoquant des réflexions plus globales sur l'enseignement ou sur la recherche trouvent des thématiques dans les autres catégories (catégories II et IV).

I.1. Activités d'enseignement

<p><i>Préparation du cours</i></p> <p>La manière dont les enseignants-chercheurs anticipent ou non le cours qu'ils doivent dispenser</p>	<p>« le tout début ce qui s'est vraiment fait de manière spontanée c'était de définir avec le boss les objectifs d'apprentissage » (Romain, t1)</p>
<p><i>Contenu de cours</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs décrivent ce qui est dispensé lors de l'enseignement, la nature du savoir enseigné.</p>	<p>« les objectifs, c'était de se familiariser avec l'objet des sciences sociales c'est-à-dire le fait social de manière durkheimienne » (Romain, t1)</p>
<p><i>Types d'activités réalisées</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs décrivent ce qu'ils font avec leurs étudiants, les modalités de ce qui se passe lors d'un cours.</p>	<p>« en début de cours, il y a toujours 20 à 30 min [...] où ils sont en groupe, ils échangent en anglais » (Yann, t1)</p>
<p><i>Modalités d'évaluation</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs décrivent la manière dont ils évaluent leurs étudiants et ce qu'ils pensent de leurs évaluations.</p>	<p>« ils doivent quand même toujours créer leur expérience sur le logiciel qui a été donné pendant le cours » (Prune, t1)</p>

<p>Perception des étudiants lors d'un cours</p> <p>Les enseignants-chercheurs décrivent la manière dont ils perçoivent les étudiants face à eux.</p>	<p>« je pense que les étudiants ici sont plus précaires que les étudiants que j'avais » (Louis, t1)</p>
<p>Réflexion personnelle sur l'enseignement</p> <p>Les enseignants-chercheurs novices témoignent de réflexions en cours à propos de l'enseignement. Ils réfléchissent sur ce sujet actuellement.</p>	<p>« je réfléchis beaucoup à tu vois je vais essayer de vraiment faire un travail que je vais garder pour moi pas forcément en le publiant d'analyse de qu'est-ce qui fait qu'un groupe marche et qu'est-ce qui fait qu'un groupe marche pas » (Louis, t1)</p>
<p>Evaluation de son enseignement par les étudiants</p> <p>Les enseignants-chercheurs décrivent la manière dont ils ont des retours sur leurs enseignements par leurs étudiants.</p>	<p>« le retour des étudiants, parce qu'après j'ai envoyé un Google Form anonyme, il était vraiment positif » (Julie, t2)</p>
<p>I.2. Activités de recherche et administrative</p>	
<p>Stratégie d'adaptation</p> <p>Les enseignants-chercheurs témoignent de l'organisation qu'ils ont mise en place face aux différentes activités de leur métier.</p>	<p>« en fait je n'ai pas fait grand-chose à part prendre quelques décisions qui prennent beaucoup de temps à prendre » (Louis, t2)</p>
<p>Perception de l'organisation universitaire</p> <p>Les enseignants-chercheurs témoignent de leur perception de leur environnement de travail, de leur université.</p>	<p>« moi je suis dans un département où comme j'ai dit, on ne se connaît pas très bien donc les informations circulent d'une manière pas forcément... » (Julie, t2)</p>

<p>Activité de recherche</p> <p>(thèse, rédaction d'articles, projet ANR etc.)</p>	<p>« <i>Je travaille vraiment fort sur la thèse</i> » (Prune, t1)</p>
<p>Activité administrative</p> <p>(responsabilité de formation, gestion quotidienne, suivi d'étudiants etc.)</p>	<p>« <i>après il y a aussi l'administratif pour mon cours simplement</i> » (Romain, t1)</p>

Tableau 4 : Grille d'analyse catégorielle des repères du développement professionnel

<p><u>I.2 Posture professionnelle et conceptions d'enseignement</u></p> <p>Cette thématique vise à éclaircir la posture (Lameul, 2008) d'enseignement de l'enseignant-chercheur novice comprise en termes de croyances, d'actions et d'intentions. Il s'agit de l'une des variables objectivées du développement professionnel à travers la comparaison entre le temps 1 et le temps 2. Cette variable a été agrémentée d'autres dimensions d'analyse qui traduisent d'une certaine manière de faire dans leurs activités quotidiennes.</p>	
<p>Conception de l'enseignement</p> <p>Les enseignants décrivent ce qu'ils pensent de l'enseignement, comment ils le conçoivent à la fois d'une portée générale mais aussi bien de manière pratique sur leurs enseignements.</p>	<p>« <i>Il y a un moment donné où les élèves doivent recevoir de la connaissance ça c'est clair.</i> » (Louis, t1)</p> <p>« <i>En cours magistral on veut bourriner on veut transmettre de la connaissance on veut du contenu de la substance</i> » (Louis, t1)</p>
<p>Conception de l'apprentissage</p> <p>Les enseignants décrivent ce qu'ils pensent de l'apprentissage.</p>	<p>« <i>Il est vrai que la manière dont le savoir est recodé par l'étudiant dans la situation est autant important que le savoir en lui-même</i> » (Louis, t1)</p>
<p>Action</p> <p>(ce qu'ils déclarent faire)</p>	<p>« <i>Pour ce cours de CM, j'ai commencé chaque cours avec une partie un peu magistrale</i> » (Julie, t1)</p>

<p>Intention</p> <p>(ce qu'ils ont l'intention de faire, ce qu'ils visent)</p>	<p>« <i>Le but c'était de leur apprendre ce qu'était une analyse en sciences sociales</i> » (Romain, t2)</p>
<p>Habitudes et routines</p> <p>Les enseignants-chercheurs décrivent des habitudes et des routines qu'ils ont à propos de leurs activités quotidiennes.</p>	<p>« <i>Je préfère l'approche par texte pour une raison assez simple, c'est parce que c'est quelque chose que j'avais l'habitude de faire</i> » (Yann, t1)</p>
<p>Perception de soi vis-à-vis des étudiants</p> <p>Les enseignants-chercheurs témoignent de la manière dont ils se perçoivent vis-à-vis de leurs étudiants.</p>	<p>« <i>Je me sentais moins en manque de légitimité mais aussi songeur</i> » (Julie, t1)</p>

Tableau 5 : Grille d'analyse catégorielle de la posture professionnelle et de la conception de l'enseignement

<p><u>I.3 Apprentissages perçus</u></p> <p>Ce volet tient compte des représentations des enseignants-chercheurs quant à leurs apprentissages relatifs à leurs activités. A partir de leurs discours, il s'agit de laisser une place subjective d'analyse de leur développement professionnel. Ici s'expriment des résultats subjectifs de leur développement professionnel. Ils peuvent ainsi témoigner de leurs apprentissages, de leurs évolutions lors des deux entretiens.</p>	
<p>Sur son métier</p>	<p>« <i>Quand t'es enseignant-chercheur, tu vas enseigner. On recrute un prof, on a besoin de prof</i> » (Louis, t1)</p>
<p>Sur ses apprentissages</p>	<p>« <i>Je ne crois pas que j'ai de méthode. Je pense juste que j'ai un peu au fur et à mesure et je me suis amélioré au fur et à mesure</i> » (Sophie, t1)</p>
<p>Sur la vie professionnelle</p>	<p>« <i>c'est vrai que démarrer tout de suite sur du montage de projet plus de nouveaux enseignements, un nouvel environnement etc. ce n'était pas toujours facile</i> » (Hawa, t2)</p>

<i>Sur l'enseignement</i>	« l'enseignement, j'avais l'impression d'avoir appris sur le tas » (Sophie, t1)
<i>Sur les dispositifs de formation</i>	« j'ai beaucoup aimé la partie sur l'évaluation parce que ça, j'ai pu rapidement mettre en pratique quand j'ai commencé la formation » (Sophie, t1)
<i>A l'issue de la première année</i>	« j'ai l'impression d'avoir consacré beaucoup de temps à la réflexion, aux préparations des cours mais bon en même temps c'est la vérité en fait » (Julie, t2)

Tableau 6 : Grille d'analyse catégorielle des apprentissages perçus

<u>II. Conditions du développement professionnel</u>	
<p>Cette catégorie représente les extraits relatifs aux conditions, favorables ou non, au développement professionnel.</p> <p>Ces conditions sont perçues de manière large, comprenant l'ensemble de leurs activités dans leurs contextes de travail. Elles peuvent donc concerner tout aussi bien l'individu en lui-même. Ces caractéristiques individuelles que l'organisation de travail, le monde académique.</p>	
II. 1. Variables individuelles	
<p><i>Expériences antérieures</i></p> <p>Les enseignants évoquent leurs expériences antérieures en matière d'enseignement, qu'elles soient d'apprenant ou d'enseignant.</p>	« j'ai essayé de me baser sur les enseignements que moi j'ai reçus et que j'ai aimés pour enseigner » (Prune, t1)
<p><i>Valeurs, croyances</i></p>	« je pense que les études, ça peut un moment solitaire mais ça peut être

<p>Les enseignants-chercheurs évoquent leurs valeurs ou leurs croyances à propos de l'université et du monde académique</p>	<p><i>aussi un moment très social et assez puissant » (Yann, t1)</i></p>
<p><i>Caractéristiques personnelles et identitaires</i></p> <p><i>Vision de soi</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs évoquent des traits de leur personnalité (des caractéristiques personnelles) qui ont été une ressource ou une difficulté durant leur début dans le métier</p> <p>Les enseignants-chercheurs évoquent les projets qu'ils se donnent.</p> <p><i>Buts poursuivis</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs décrivent leur engagement professionnel, leurs projets, leurs motivations dans le cadre de leur métier.</p>	<p><i>« Moi j'ai un souci avec la hiérarchie. Dès que quelqu'un est au-dessus de moi, je ne suis pas du tout confiante » (Prune, t1)</i></p> <p><i>« Moi j'ai un côté, il y a un côté Sisyphe » (Louis, t1)</i></p> <p><i>« Moi je suis un joueur d'échec et aux échecs on dit toujours qu'il vaut mieux avoir un mauvais plan que pas de plan du tout. Je pense que c'est très vrai, il faut planifier » (Louis, t2)</i></p> <p><i>« Mais c'était simplement pour m'occuper les trois mois avant parce que je savais que j'étais engagée qu'à partir de février » (Sophie, t1)</i></p>
<p><i>Posture épistémologique</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs évoquent leur propre relation vis-à-vis de leur discipline et du savoir, de la connaissance.</p>	<p><i>« le savoir épistémologique est très exigeant, parfois même pour des chercheurs professionnels » (Louis, t2)</i></p>
<p><i>Histoire personnelle de l'enseignant</i></p>	<p><i>« Après c'est l'expérience personnelle. Donc j'ai pas mal d'expériences de parler en public » (Romain, t1)</i></p>
<p>II. 2. Perception des environnements</p>	
<p>2.1. Perception de l'environnement de travail</p> <p>Cette dimension d'analyse regroupe l'ensemble des variables qui relèvent de l'environnement organisationnel et institutionnel de l'enseignant-chercheur. Ces éléments</p>	

sont relatifs au quotidien de l'enseignant-chercheur novice et concernent l'ensemble de leurs activités (enseignement, recherche, administration/service, autres).

Pour rappel, nous précisons que ces variables ont fait l'objet d'un sous-découpage divisant les unités de sens relevant du soutien ou bien du manque ou de l'absence de soutien au développement professionnel. Par souci de lisibilité, la grille complète figure en annexe de notre travail.

<p><i>Relation avec les collègues</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs détaillent le soutien ou son absence de la part de leurs pairs.</p>	<p>« <i>Et surtout des collègues qui ont fait écran et qui sont encore en train de faire pour que d'emblée je ne me prenne pas dans la gueule tout le côté toutes les tensions internes qu'il pouvait y avoir entre le département</i> » (Louis, t1)</p>
<p><i>Relation avec la hiérarchie</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs mentionnent le soutien ou l'absence de soutien vis-à-vis de leur hiérarchie</p>	<p>« <i>ma superviseure, je peux la contacter comme je veux et le directeur du laboratoire aussi mais, je ne suis pas très confiante donc j'essaye d'éviter</i> » (Prune, t1)</p>
<p><i>Relation avec les personnes de l'université</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs mentionnent le soutien ou l'absence de soutien vis-à-vis de personnes ressources (doctorants, service informatique etc.)</p>	<p>« <i>En fait, on a une personne qui s'occupe de ça, qui fait régulièrement des réunions avec nous à propos de ça</i>» (Hawa, t2)</p>
<p><i>Relation avec l'entourage personnel</i></p> <p>Les enseignants-chercheurs mentionnent le soutien ou l'absence de soutien vis-à-vis de leur entourage personnel (famille, conjoint etc.)</p>	<p>« <i>Maintenant je commence à rencontrer des gens et justement cette transition se passe en douceur assez bien parce que justement maintenant j'ai du temps pour les autres</i> » (Louis, t1)</p>

<p>Relation avec les étudiants</p> <p>Les enseignants-chercheurs mentionnent le soutien ou l'absence de soutien vis-à-vis de leurs étudiants</p>	<p>« Et je suis allé revoir un très bon étudiant de l'année passée et je lui ai demandé son avis et il m'a dit oui c'est une très bonne idée » (Romain, t1)</p>
<p>2.2. Perception de l'environnement de formation</p> <p>Cette dimension d'analyse regroupe l'ensemble des variables qui résultent des dispositifs dans lequel l'enseignant-chercheur novice s'insère ou non. Ces dispositifs concernent l'ensemble des moments de collectifs qu'ils soient formalisés ou non. Aussi, il peut s'agir de réunions informelles, de moments de discussions ou bien des dispositifs de formation à l'enseignement.</p>	
<p>Caractéristiques perçues de l'environnement</p> <p>Les enseignants-chercheurs novices décrivent leurs environnements de formation, les différentes modalités pratiques qui participent à leur formation.</p>	<p>« Et quand je dis réunions, pas tant que ça finalement » (Julie, t2)</p>
<p>Observation et imitation</p> <p>Les novices déclarent pouvoir réaliser des observations en lien avec l'enseignement ou bien imiter des méthodes et démarches dans leurs pratiques d'enseignement.</p>	<p>« c'est ce que j'ai fait grâce à ce que j'avais pu observer » (Hawa, t1)</p>
<p>Dispositifs non formels</p> <p>(Colloque, congrès, séminaires, réunions de département etc.)</p> <p>Les enseignants-chercheurs témoignent ou non de leur satisfaction, participation et le soutien</p>	<p>Satisfaction</p> <p>(perception positive, facteur de soutien)</p> <p>« Par contre, il y a vraiment cette communauté pédagogique et c'est une sous communauté du département. Pas tout le monde y participe » (Louis, t1)</p> <p>Non satisfaction</p> <p>(absence de participation ou de soutien)</p> <p>« Tout ça, c'était par mail donc ce n'était pas toujours facile et on a pas pris trop le temps » (Yann, t1)</p>

reçu vis-à-vis des dispositifs non formels.		
Dispositifs formels Les enseignants-chercheurs témoignent ou non de leur satisfaction, participation et le soutien reçu vis-à-vis des dispositifs formels (dispositifs de formation à l'enseignement).	Satisfaction (perception positive, facteur de soutien)	« J'ai commencé la formation donc là j'ai obtenu des outils et surtout beaucoup de réflexivité » (Romain, t1)
	Non satisfaction (absence de participation ou de soutien)	« Ça ne répondait pas aux questions que l'on se posait » (Louis, t2)

Tableau 7 : Grille d'analyse catégorielle des conditions du développement professionnel

Afin d'accroître la validité de cet outil, nous précisons qu'il a été travaillé à plusieurs reprises et modifié.

IV. La présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons comment nous avons rédigé et structuré nos analyses en nous inspirant de la méthode de l'étude de cas (Albarello, 2011 ; Huberman et Miles, 2003).

1. L'analyse de cas

La présentation de nos analyses reprend des caractéristiques de l'étude de cas que nous avons observées. Les conseils d'Albarello (2011) et de Yin (2003) précisent qu'il n'existe pas de règles absolues dans la composition et la présentation des cas d'une étude. Cependant, plusieurs questions peuvent être traitées afin de s'adapter au mieux au contexte spécifique de la recherche. Dans la perspective de Yin (2003), il s'agit ici de mettre en valeur la maîtrise des aspects méthodologiques et théoriques qui sous-tendent la recherche.

Notre démarche reprend quelques caractéristiques de l'étude de cas telle que définie par Creswell (cité par Albarello, 2011, pp. 17-18) : développement d'une profonde description et analyse d'un ou de plusieurs cas, offre d'une compréhension détaillée d'un ou plusieurs cas,

analyse de données à travers la description de cas et l'analyse de thèmes sur un cas ou sur des cas croisés ; prise en compte de plusieurs individus appartenant à un même système. Qui plus est, cette démarche ne dissocie par le contexte et le phénomène (Albarello, 2011, p. 20). Le « contexte » est compris dans une acception large de son sens. Pour reprendre Yin (1989), il s'agit d'une recherche qui « étudie un phénomène contemporain dans un contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte n'apparaissent pas clairement » (Yin, 1989, p. 25). Yin (2003) précise qu'il existe six différents types de rédactions de cas. Dans cette recherche, il s'agit de respecter l'une d'entre elles en particulier, pertinente au regard de notre méthodologie de recherche. La « structure linéaire analytique » permet de présenter de façon systématique les différents types de données, d'analyse et d'interprétation des données (Yin, 2003).

Ainsi, dans cette recherche, chaque enseignant-chercheur novice dont le témoignage a été recueilli, fait l'objet d'un cas spécifique qui est traité avec le même outil d'analyse et sous la même forme de présentation. La présentation par cas définie par Albarello (2011) convient à une recherche de type phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2017). Ce type de recherche tente d'accéder à la compréhension des phénomènes à travers l'expérience des personnes qui est centrale dans cette compréhension. Comprendre les processus de développement professionnel est en effet l'enjeu de ce travail de recherche au prisme d'entretiens qui ont permis aux enseignants-chercheurs de se raconter, de discourir sur leurs expériences d'enseignement, de recherche, de leurs activités professionnelles en somme.

2. La structuration du cas

Pour définir le terme « étude de cas », Alberro (2010) propose le sens suivant :

En sciences humaines et sociales (SHS), il renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier. (Alberro, 2010, p.2)

Afin de rendre compte de cette visée « d'analyse et de compréhension » (Alberro, 2010), chacun des cas respecte la « structure linéaire analytique » (Yin, 2003) reprenant les conseils de Yin (2003). En effet, présenter et rédiger des cas pour chacun des enseignants-chercheurs

correspond aux deux premières phases d'analyse explicitées par Huberman et Miles (2003) ; la condensation des données et la présentation des données.

Cette première phase de l'analyse renvoie à « l'ensemble des processus de sélection, centralisation, simplification, abstraction et transformation des données « brutes » figurant dans les transcriptions » (Huberman et Miles, 2003, p. 29). La présentation des données quant à elle « signifie un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » » (Huberman et Miles, 2003, p. 29). Dans le prolongement des choix méthodologiques et opérés qui s'intègrent également dans de ces opérations, la structuration des cas reprend les trois opérations majeures identifiées par Wolcott (1994) (cité par Huberman et Miles, 2003). Afin de traiter des processus de développement professionnel et de ses conditions de réalisation, l'ensemble des cas respecte les opérations suivantes :

- la description c'est-à-dire « rendre compte de ce qui se passe ici en incluant les mots des répondants » (Huberman et Miles, 2003, p. 25). Chaque cas présentera les changements opérés par les interviewés en intégrant les unités de sens significatives des répondants en gardant une description avec le plus faible niveau d'inférence ;
- l'analyse ou « montrer comment les choses fonctionnent en identifiant systématiquement des facteurs et des relations clefs » (Huberman et Miles, 2003, p. 25). Chacun des cas présentés ici propose une analyse de ces verbatims en identifiant les conditions mobilisées par les enseignants-chercheurs novices. De même, les processus de changements sont nommés et développés au prisme des verbatims et de la comparaison entre les deux entretiens ;
- l'interprétation à savoir « créer du sens à partir de significations contextualisées » (Huberman et Miles, 2003, p. 25). En lien avec ces deux premières étapes, une interprétation est proposée pour tenter de comprendre les configurations (Elias, 1989) et les structures qui sous-tendent les processus de changements de pratiques, les apprentissages réalisés et les stratégies mises en œuvre.

Respecter ces trois étapes de l'analyse à travers une analyse de cas nous semblait fondamental afin de rendre compte de la démarche d'analyse qualitative proposée. Ainsi, le corps de texte de l'analyse de cas respecte cette démarche. Elle respecte également, pour la première question de recherche, les temporalités des entretiens. Ainsi, les paragraphes reprennent successivement les propos du premier puis du second entretien permettant de distinguer les *verbatim* selon leur temporalité.

Chaque cas présente une structure similaire composée de plusieurs parties :

2.1 Une brève présentation de la personne et de sa situation professionnelle et individuelle

Pour chaque cas, un liminaire de présentation descriptive est rédigé comprenant quelques caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants-chercheurs novices (sexe, champ disciplinaire, expérience antérieure d'enseignement). Les caractéristiques retenues ont été sélectionnées au regard de leur pertinence vis-à-vis des questions de recherche de cette recherche. Toutefois, ces dernières ont fait l'objet de modifications afin de garantir l'anonymat consenti entre le chercheur et l'interviewé. De plus, cette description succincte vise à apporter des éléments contextuels de leur activité professionnelle (institution d'appartenance, connaissance ou non de cette dernière, fréquence de la présence dans les locaux). Ces éléments nous semblent pertinents à prendre en compte au regard de l'importance des conditions du développement professionnel.

2.2 La présentation détaillée des résultats de l'analyse catégorielle et une analyse de leurs évolutions constatées pour répondre aux questions de recherche

Dans cette seconde partie, il s'agit de proposer une description détaillée du cas à partir des *verbatim* des entretiens. Les unités de sens repérées et encodées à partir du logiciel N'vivo ont permis la mise en œuvre de cette partie. Cette dernière s'appuie en effet sur l'encodage réalisé à partir de la grille d'analyse. La structure de présentation de ces éléments s'organise autour des questions de recherche. Aussi, les trois premières sous-parties abordent les représentations des enseignants-chercheurs du développement professionnel selon une analyse objective, reconstruite par le chercheur et une analyse subjective, le témoignage des enseignants-chercheurs eux-mêmes sur leur développement professionnel.

Sous question de recherche : Quels sont les repères du processus de développement professionnel vécus par un enseignant-chercheur novice ?

- Changement des pratiques d'enseignement

A partir des différentes modalités de l'activité d'enseignement, l'enseignant-chercheur était amené à décrire lors des deux entretiens la manière dont il préparait, dispensait ses enseignements et évaluait les apprentissages. Ainsi, cette dimension d'analyse s'appuie sur les unités de sens repérées dans la grille d'analyse. Trois tableaux sont présentés qui reprennent des *verbatim* à propos de la préparation, de l'activité (types d'activités réalisées et contenu de

cours) et de l'évaluation des apprentissages au sein de leurs enseignements. Ces descriptions permettent de comparer l'absence ou la présence de transformations pédagogiques au terme d'une année universitaire durant laquelle ils ont participé à un dispositif de formation à l'enseignement. Leurs propos sur leurs pratiques d'enseignement contribuent à repérer un changement dans les pratiques déclarées.

- ***Changement de posture et de conception d'enseignement***

La posture d'enseignement de l'enseignant-chercheur novice est en effet une des variables du développement professionnel de ce public. A partir des différentes thématiques de la grille d'analyse que sont les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage ou encore les croyances, les intentions et les actions, la description s'appuie sur les propos déclarés des novices. La comparaison de leurs représentations à propos de ces thématiques contribue à proposer une analyse témoignant des indices et des signes de la présence ou de l'absence de développement professionnel.

- ***Apprentissages perçus***

En complément de la reconstruction d'un changement de pratiques déclarées à travers l'analyse de discours sur leurs enseignements lors des deux entretiens, le guide d'entretien et la grille d'analyse laissent une place pour l'enseignant-chercheur novice de témoigner de lui-même d'une transformation dans ses apprentissages et ses représentations. Ainsi, cette partie aborde l'évocation ou non par l'interviewé de diverses modalités d'apprentissages relevant des catégories présentées dans la grille d'analyse.

Sous question de recherche : Dans quelles conditions se réalise ce processus ?

Afin de répondre à cette question de recherche, des tableaux d'analyses extraits du logiciel Nvivo sont proposés. Ces tableaux reprennent les dimensions d'analyses de la grille catégorielle et comptabilisent les *verbatim* encodés sur le logiciel. Ils apportent un regard sur les conditions que l'enseignant-chercheur novice a le plus évoqué lors des deux entretiens. Pour le chercheur, ces tableaux incitent à analyser de plus près la nature des propos tenus sur telle ou telle condition, non sans ignorer les autres dimensions d'analyse où la somme des unités de sens est moins élevée.

- ***Conditions du développement professionnel***

Le processus de développement professionnel, tel que défini dans notre cadre conceptuel, se réalise à partir des conditions mobilisées par l'enseignant-chercheur novice en fonction de ses

caractéristiques individuelles. Ce volet reprend les éléments identifiés relatifs aux conditions du développement professionnel explicités et opérationnalisés dans la grille d'analyse : les variables de l'environnement et les variables individuelles objectivées par le chercheur ainsi que les perceptions de ces variables par le sujet lui-même (interactions : perceptions de l'environnement). Dès lors, une description des conditions de développement professionnel est proposée sur la base des analyses du contexte par le chercheur et du discours. Les éléments les plus pertinents mais aussi les plus récurrents sont présentés de manière à identifier, pour chacun des cas, ce que l'enseignant-chercheur a mobilisé comme ressources pour se développer mais également la manière dont il s'est saisi des *affordances* (Billet, 2007) offertes par l'environnement de travail et de formation en fonction de ses caractéristiques individuelles. A terme, des configurations seront mises en évidence grâce à ces descriptions et ces analyses (QR3).

2.3 Une interprétation et une synthèse à partir des résultats de l'analyse

Suite à la description et à l'analyse proposée du processus et des conditions du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices, une interprétation des résultats est proposée révélant leurs transformations, leur vécu et les ressources mobilisées. Il s'agit ici de mettre en lien les différentes descriptions et analyses proposées afin de contextualiser et de comprendre le processus de développement professionnel. Cette interprétation s'appuie sur notre description et notre analyse à partir du témoignage du novice en lien avec le cadre théorique de cette recherche. Se faisant, cette interprétation prolonge l'analyse faite lors de l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur au prisme du développement professionnel. De plus, ce paragraphe final de l'analyse du cas met en exergue les descriptions et analyses saillantes pour chacun des individus apportant par là-même des premiers éléments de résultats et de réponses à nos questions de recherche. Cette synthèse conclusive reprend donc les dimensions les plus pertinentes de l'analyse afin d'appuyer, par la suite, une analyse inter-cas.

V. L'analyse inter-cas

Afin de mettre en perspective les résultats de nos analyses de cas, nous avons choisi de réaliser une analyse inter-cas. Une analyse inter-cas permet « d'approfondir la compréhension et l'explication » (Miles et Huberman, 2003, p. 308) en favorisant la confrontation des catégories les plus générales observées sur chacun des sites. Nous avons suivi la démarche indiquée par

Miles et Huberman (2003) qui, bien que n'ayant pas le même objectif, nous suggèrent des étapes pour une analyse inter-cas.

Tout d'abord, dans le chapitre VI, nous procédons à une analyse « orientée-cas ». Pour chacun des cas, nous avons privilégié une démarche répétitive dans l'analyse et la présentation du cas. Les synthèses de chaque cas présentent les éléments saillants de l'analyse en distinguant ainsi les potentiels changements de pratiques, de posture ou de conceptions d'enseignement. De même, ces synthèses reprennent les variables identifiées ainsi que la perception de leurs environnements afin d'éclairer le processus de développement professionnel. Comme l'exposent Miles et Huberman (2003, p.311) :

une approche orientée-cas considère le site ou le cas comme une entité pleine et entière et examine des configurations, des associations, des causes et des effets au sein du cas – et n'envisage que par la suite une analyse comparative d'un nombre de cas ou sites. (Huberman et Miles, 2003, p. 311)

Ensuite, la présentation et l'analyse systématique de chacun des cas nous amène à une accumulation de cas comparables. Cette accumulation de cas constitue le canevas de l'analyse inter-cas à travers une comparaison « orientée-variables ». Pour réaliser une telle analyse, nous avons poursuivi les consignes d'Huberman et Miles (2003) qui envisagent le recours à des méta-matrices. Il s'agit d'un format descriptif de données ordonné en tableau afin de faire apparaître les données pertinentes en vue de répondre à nos questions de recherche, et, se faisant, construire des configurations sur la base de cette analyse. Huberman et Miles (2003) précisent qu'une « méta-matrice est un « maître-tableau » qui rassemble, sous un format standardisé, des données descriptives provenant de chacun des divers sites [...] Le principe de base est l'inclusion de toutes les données pertinentes » (Miles et Huberman, 2003, p.382). Dans le cadre de notre travail de recherche, nous présentons ainsi l'ensemble des variables retenues pour comprendre le développement professionnel. D'une part, les changements de pratiques significatifs sont exposés avec l'aide des analyses comparées entre le temps 1 et le temps 2. Le changement de posture, de conception ainsi que les apprentissages perçus reprennent ce format. D'autre part, grâce à l'analyse et à la mesure des unités de sens relevant des conditions du développement professionnel, à savoir les variables individuelles et la perception des environnements de travail et de formation, nous pouvons révéler les éléments pertinents en les comparant entre les différents sites et cas. Plus précisément, il s'agit de comprendre et d'identifier ces transformations, non plus du point de vue de l'analyse de l'individu mais dans

une perspective inter-individus et inter-sites. Les enseignants-chercheurs novices ne proviennent en effet pas des mêmes universités et, de fait, ne participent pas au même dispositif de formation à l'enseignement. Aussi, cette analyse propose de différencier des variables qui relèveraient des universités et de ce que cela suppose. Les dimensions d'analyse relevant des dispositifs de formation, des cultures disciplinaires, de l'expérience antérieure ou bien des contingences culturelles et locales peuvent ainsi être mises en exergue à travers une analyse inter-cas. L'objectif de cette analyse inter-cas est d'identifier, par une seconde comparaison qui n'est plus intra-individus mais inter-individus et intersites, le processus et les conditions du développement professionnel d'enseignants-chercheurs novices en formation.

En ce sens, l'analyse inter-cas se structure à partir de nos questions de recherches en reprenant également les résultats de l'analyse de cas. La question de recherche principale est quant à elle traitée à travers l'élaboration de configurations spécifiques rendues possibles grâce à l'ensemble de ces analyses.

Question de recherche principale : Quel est le processus de développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?

VI. Synthèse de la méthode de recherche

La méthodologie déployée dans ce travail de recherche présente différentes caractéristiques que nous avons résumé dans le tableau ci-dessous :

	Objectifs de la recherche	Types de données	Méthodes d'analyse et présentation des résultats
Décrire, comprendre et identifier le processus de	Décrire, comprendre et identifier les effets perçus du développement professionnel (pratiques, conceptions et posture d'enseignement des enseignants-chercheurs novices)	Entretiens à deux temporalités avec des enseignants-chercheurs novices participants à un dispositif de formation à l'enseignement	Analyse catégorielle des entretiens semi-directifs Analyse inter-cas Présentation sous forme de cas

	Décrire, comprendre et identifier les conditions du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices	Entretiens à deux temporalités avec des enseignants-chercheurs novices participants à un dispositif de formation à l'enseignement	Analyse catégorielle des entretiens semi-directifs Analyse inter-cas Présentation sous forme de cas
	Décrire et comprendre le fonctionnement des différents dispositifs de formation à l'enseignement afin de comprendre le développement professionnel	Prise de données auprès des responsables de formation et/ou des ressources institutionnelles	Présentation par le <i>learning design</i> Analyse catégorielle des entretiens à propos de la perception des environnements

Tableau 8 : Synthèse de la méthodologie de recherche

Ce tableau reprend l'ensemble des éléments présentés au cours du chapitre IV afin de synthétiser et d'afficher le lien entre les objectifs de la recherche traduits à partir des questions de recherche, la méthode de recueil de données et l'analyse réalisée. Il convenait donc de rappeler brièvement et clairement les objectifs de la recherche.

Par ailleurs, l'ensemble des étapes présentes dans la méthodologie a fait l'objet de vérification et de relecture par des tiers chercheurs. Ce processus de partage et d'exposition de nos résultats, de nos analyses et de nos choix de chercheur visaient à accroître la fiabilité et la validité du protocole de récolte des données et de nos analyses. Nous avons en effet considéré que les participations et communications scientifiques à différents stades d'avancée de la recherche accroissaient la fiabilité et la validité des résultats. Ce processus alimentait également notre propre réflexion.

Chapitre V - Analyse des données cas par cas

I. L'enseignant-chercheur français n °1 : Yann

1. Présentation du cas

Cet enseignant-chercheur, jeune maître de conférences stagiaire dans l'université française investiguée a été sollicité par d'autres enquêtés. En effet, lors d'entretiens précédents, son contact a été proposé. Les rencontres se sont effectuées à distance, car Yann explique résider loin de son université de recrutement.

Qui plus est, Yann évolue dans le domaine scientifique des humanités, lettres et langues. Comme la procédure l'implique, il a été recruté suite au concours ouvert pour son poste. Pour autant, Yann n'a pas changé d'institution. Sa formation doctorale s'est effectuée dans l'université dans laquelle il a été recruté. Il bénéficie toutefois d'une forte expérience dans l'enseignement, tant dans le secondaire, étant titulaire du CAPES, que dans l'enseignement supérieur, ayant été vacataire et chargé d'enseignement lors de sa formation.

Yann dispense la majorité de ses enseignements au premier cycle universitaire ; les étudiants de licence 1 et 2. Au second semestre toutefois, il dispense des enseignements en master. Ces enseignements s'appuient essentiellement sur ses thématiques de recherche.

2. Analyse de son développement professionnel

2.1 Les repères du processus de développement professionnel

Afin de comprendre la transformation professionnelle de Yann, nous avons examiné la manière dont il construisait, dispensait et évaluait ses cours. Ces actions permettent de décrire et d'analyser un potentiel changement de pratiques d'enseignement grâce à la comparaison des discours sur les pratiques entre les deux entretiens. Les tableaux ci-dessous reprennent cette comparaison et illustrent les pratiques d'enseignement déclarées.

2.1.1 Changement de pratiques d'enseignement

Préparer ses enseignements	
Temps 1	<p>Yann témoigne de sa manière de préparer ses enseignements à travers l'étude de ressources et supports qu'il propose ensuite à ses étudiants.</p> <p>« <i>j'ai choisi un certain nombre de documents, de textes.</i> » (ECF1, t1)</p> <p>« <i>j'ai mis des ressources, j'ai mis une chronologie</i> » (ECF1, t1)</p> <p>« <i>J'ai choisi des sujets de société issus de la société qu'on doit aborder [...] Chaque semaine je fais une liste de document audio, de podcast, de vidéos aussi parfois</i> » (ECF1, t1).</p>
Temps 2	<p>Afin de préparer ces enseignements, Yann s'appuie sur des ressources qu'il traite et rassemble pour constituer des dossiers ressemblant à ceux qu'ils rencontreront dans leurs pratiques.</p> <p>« <i>Je me suis tourné vers des manuels en ligne</i> » (ECF1, t2)</p> <p>« <i>Un deuxième réflexe a été de consulter les annales de concours de l'agrégation. [...] Et donc j'ai épluché toutes les annales</i> » (ECF1, t2).</p> <p>« <i>L'essentiel de mon activité a été de produire des dossiers à peu près similaires à ce qu'ils trouveront</i> » (ECF1, t2).</p>
Analyse	<p>Au terme de sa première année d'enseignement en qualité de maître de conférences stagiaire, Yann n'a pas évolué dans ses pratiques de préparation de ses enseignements. S'appuyant sur des ressources (textes, documents audiovisuels, manuels), il s'attèle à les préparer afin de s'en servir directement pour ses enseignements. Alors même que sa préparation semble différente, il convient de rappeler que cette préparation ne se destine pas aux mêmes étudiants ; pour des étudiants au niveau licence au premier entretien, puis des étudiants en master pour le second.</p>

Tableau 9 : Préparer ses enseignements selon Yann

Dispenser ses enseignements	
Temps 1	<p>Yann explique réaliser ses enseignements s'appuyant sur des supports proposés en amont aux étudiants. Il indique également faire un système de classe inversée et privilégier les échanges entre les étudiants. L'approche par texte caractérise une manière de structurer son enseignement avec une mise en activité des étudiants qui, à chaque cours, étudient un ou plusieurs textes permettant d'aborder différentes thématiques.</p> <p>« <i>Je préfère l'approche par texte</i> » (ECF1, t1) « <i>L'approche en L1 avec les compétences et le truc de classe inversée</i> » (ECF1, t1). « <i>De ces textes, ils ont des questions dessus, pour les aider à construire un raisonnement</i> » (ECF1, t1). « <i>J'ai mis en place un système de classe inversée ou en fait ce qui se passe c'est qu'ils ont un certain nombre de notions à travailler avant le début [...] Au début du cours, il y a toujours 20 à 30 minutes où ils sont en groupe, ils échangent, c'est ce que je leur demande d'échanger dans la langue, ils essayent de s'expliquer à l'autre. [...] Ce qui se passe ensuite pendant un temps il y a quelqu'un du groupe qui doit expliquer une notion au tableau et comme ça on voit si oui on a tous compris la même chose</i> » (ECF1, t1).</p>

Temps 2	<p>Lors de ses enseignements, Yann explique proposer à ses étudiants des ressources pour le contenu, mais également pour les démarches d'analyses qu'il veut leur transmettre.</p>	<p>« Leur donner une première partie de contexte historique, une deuxième partie où on essayait de voir le dossier d'ensemble et donc des éléments qui commençaient à émerger » (ECF1, t2)</p> <p>« J'ai essayé de leur donner des plans qui peuvent marcher, soit des plans thématiques qui peuvent marcher » (ECF1, t2)</p> <p>« Mais c'est de la transmission de tout ce qu'on pourrait juger essentiel dans la matière qui est la mienne [...] Et d'autre part, la transmission de méthode d'analyse puisqu'il s'agit d'un dossier composé de deux textes » (ECF1, t2).</p>
Analyse	<p>Selon la description de ses enseignements en situation que Yann propose, il ne semble pas y avoir d'évolution dans ses pratiques d'enseignement déclarées. Le second entretien marque, par ailleurs, la volonté de Yann d'accompagner méthodologiquement ses étudiants. Cette volonté tient compte du public dont il dispose au second semestre ; des étudiants en master. La comparaison entre les deux entretiens indique toutefois une pratique d'enseignement éprouvée marquant la mise en activité des étudiants et des approches d'enseignement déjà situées.</p>	

Tableau 10 : Dispenser ses enseignements selon Yann

Évaluer les apprentissages		
Temps 1	<p>Lors du premier entretien, il semble que Yann n'ait pas encore réfléchi, ni proposé d'évaluation à ses étudiants hormis celles déjà réalisées par son collègue.</p>	<p>« j'ai repris le format d'évaluation qu'il proposait » (ECF1, t1)</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Temps 2</p>	<p>Yann explique avoir préparé ses étudiants à l'évaluation tout au long du second semestre. Selon lui, l'évaluation de son enseignement regroupe plusieurs dimensions, dont l'une, l'évaluation de la langue qui est inhérente à son enseignement. Quel que soit son cours, Yann applique en effet un barème tenant systématiquement compte du niveau de langue utilisée.</p>	<p><i>« L'évaluation, c'est pareil, c'est quelque chose qu'on a travaillé tout au long du semestre sur comment on fait une introduction, qu'est-ce qu'on doit faire, contextualiser, problématiser, comment on essaie d'organiser un plan » (ECF1, t2)</i></p> <p><i>« Simplement, je ne me suis pas limité à cela parce que j'estime qu'on doit aussi les évaluer sur leur langue, sur leur capacité à s'exprimer, à articuler différents éléments entre eux, différents niveaux d'analyses » (ECF1, t2)</i></p> <p><i>« Ça me permettait d'une part de vérifier qu'ils ont appris et aussi de vérifier qu'ils savaient s'exprimer dans la langue. Ça, c'est la partie évaluation pour le premier contrôle continu. Pour le deuxième contrôle continu, c'était un projet oral. » (ECF1, t2)</i></p> <p><i>« C'est la grille d'analyse si vous voulez, c'était à la fois la maîtrise du contenu puisque c'était aussi une façon de vérifier qu'ils avaient été sérieux, qu'ils avaient assuré leur apprentissage tout au long du semestre, mais aussi une évaluation évidemment sur la qualité de la langue, la phonologie, etc. J'avais fait un barème où il y avait les deux parties qui étaient prises en compte » (ECF1, t2).</i></p>
--	--	---

La pratique d'évaluation proposée par Yann semble être le marqueur d'une évolution professionnelle. Alors même que la pratique de l'évaluation était peu présente dans son discours au premier entretien, elle est désormais davantage explicitée par Yann. Plus précisément, Yann propose une évaluation qui n'est plus en lien avec des méthodes de ses collègues, mais bien issue de sa conception de l'enseignement. Pour Yann, il s'agit de s'appuyer à la fois sur ses contenus, mais aussi sur ce qu'il juge comme savoirs essentiels à sa discipline, relatifs à l'usage d'une langue dans le cas de Yann.

Tableau 11 : Évaluer les apprentissages selon Yann

2.2 Changement de posture et de conception d'enseignement

Tout d'abord, Yann témoigne d'une routine dans ses pratiques d'enseignement. Ayant une expérience de plusieurs années d'enseignement dans le supérieur comme dans le secondaire, il a développé une certaine manière de faire, l'approche par texte : « *Je préfère l'approche par texte pour une raison assez simple, c'est parce que c'est quelque chose que j'avais plus l'habitude de faire d'abord.* » (ECF1, t1). Il possède une manière de faire, mais également les contenus et supports de cours : « *L'approche en L1 avec les compétences et le truc de classe inversée, c'est lié au fait que ça j'avais déjà fait, l'approche en groupe, et puis après seul, etc. et j'avais ça bien ce que j'avais déjà fait donc je possédais les brochures* » (ECF1, t1). Ces habitudes sont pour lui rassurantes : « *Et donc il y avait quelque chose de rassurant là-dedans* » (ECF1, t1).

À propos de sa posture d'enseignement, Yann explique la finalité de ses enseignements au public d'étudiant en licence : « *Mais c'est vrai que la priorité c'est qu'ils construisent des repères et que ce soit cohérent* » (ECF1, t1). Cette intention se conjugue avec sa croyance dans l'enseignement qu'il exprime au premier entretien : « *l'échange est une dimension fondamentale de l'enseignement* » (ECF1, t1). Ainsi, dans sa pratique d'enseignement, il favorise les échanges avec et entre les étudiants sous différents formats : « *j'ai mis en place des débats sur l'ensemble de l'année* » (ECF1, t1). Pour l'ensemble de ces enseignements, échanger dans la langue semble primordial pour Yann. Il considère cela comme « *une périphérie qui a de la valeur* » (ECF1, t1) lorsqu'il ne s'agit pas d'enseignement au sujet de l'usage de la langue elle-même. Il aborde de manière fréquente l'intérêt de mettre les étudiants en situation d'échange : « *quand ils étaient en train de travailler d'une manière indépendante en cours, c'était quand même beaucoup plus intéressant pour eux que de m'entendre discourir sur un sujet que j'avais un peu choisi* » (ECF1, t1). Cet intérêt se constate dans une situation de retour en salle de classe où il explicite : « *il y avait une forme de soulagement finalement du fait qu'on*

retourne en cours, de voir à nouveau des visages, des gens à qui parler, etc. Et je pense que c'est un aspect fondamental des études » (ECF1, t1).

Cette posture de l'enseignement se traduit dans la valeur qu'il attribue à l'université : *« en fait si on délivre un diplôme à la fin, il faut que ce diplôme, il soit cohérent. Par exemple, un cours de langue, les attentes c'est de parler la langue » (ECF1, t1).* Qui plus est, la valeur de l'échange et de la discussion se retrouve non seulement dans l'enseignement, mais dans la recherche : *« l'échange est dimension fondamentale de l'enseignement et de la recherche puisque c'est comme ça que ça se fait, enfin dans ce métier » (ECF1, t1).* En tant qu'enseignant-chercheur, Yann semble adopter une certaine vision de l'université adossée à la finalité des études : *« Ça fait partie des exigences pour éviter qu'on délivre un diplôme de langues à quelqu'un qui ne sait pas conjuguer au présent, ça pose problème parce que ça pose un problème vis-à-vis de la formation et des autres également. Puisqu'en fait, quand on est diplômé, on va tester sur le marché du travail et il y a un certain niveau de langue et s'il n'a pas ce niveau minimum, ça pose problème » (ECF1, t1).* Selon lui, l'université délivrant un diplôme doit s'assurer du niveau de formation dispensé. Ce niveau de formation à assurer passe par un souci de « cohérence » de la formation. Ainsi, il cherche à s'inscrire dans une certaine continuité vis-à-vis de ses collègues : *« j'ai repris l'approche par notion même si j'étais plus favorable à l'approche par texte » (ECF1, t1)* ou encore *« ils ont un CM et je n'ai pas réussi à savoir ce qui était dans le CM donc en fait c'est un problème au niveau de la coordination » (ECF1, t1).* Il exprime cette même attention vis-à-vis de ses étudiants. Lorsqu'il s'agit de sélectionner une priorité du cours, il explique : *« alors qu'ils voient la cohérence de l'ensemble du cours et qu'ils arrivent à construire des repères » (ECF1, t1).*

Lors du second entretien, Yann reprend les mêmes thématiques qu'au premier entretien justifiant également de l'intérêt d'échanger et de dialoguer dans une langue étrangère : *« l'objectif principal à savoir les faire parler la langue à toutes les séances tous autant qu'ils étaient » (ECF1, t2).* Pour terminer, sa conception de l'enseignement se conjugue avec une certaine idée du contenu primordial dans ses pratiques au même titre que la mise en activité de ses étudiants.

2.3 Apprentissages perçus

Lors du premier entretien, Yann se positionne comme en « phase de test » vis-à-vis de ses supports d'enseignement qu'il mobilise et qu'il souhaite revisiter : *« Je pense que cette année de test sur ce genre de support va me servir un peu pour changer un petit peu » (ECF1, t1).* Dès

lors, Yann semble être habitué à éprouver ses supports. Sa méthode de travail semble s'apparenter à de l'essai. Concernant son arrivée au sein d'une nouvelle institution, Yann déclare : « *Après moi, je suis plus là à trouver mes marques* » (ECF1, t1). Il poursuit : « *Donc à m'adapter, à promouvoir un petit peu mes enseignements, comment ils s'inscrivent dans la licence et quelle est la cohérence d'ensemble du diplôme ? C'est vrai que c'est une vision d'ensemble que j'avais avant, mais que là je n'ai pas forcément.* » (ECF1, t1). Il se projette dans son année universitaire en observateur du fonctionnement des formations dans lesquelles il intervient ce qui renvoie à ses propos abordant la nécessité d'une forme de « *cohérence* » dans le diplôme, et plus largement dans ce qu'il représente. Ainsi, il aborde son année au prisme de l'enseignement durant laquelle « *le rapport qui est à construire, c'est le rapport avec les étudiants, avec l'enseignement, le fait que l'enseignement se passe le mieux possible* » (ECF1, t1).

Lors du second entretien, Yann revient sur sa première année universitaire en qualité de maître de conférences stagiaire. Il explique avoir « *pris une chose puis l'autre* » (ECF1, t2). Il ajoute : « *J'ai fait l'enseignement en priorité* » (ECF1, t2). L'aspect recherche reste au second plan pour cette première année universitaire sans pour autant être inexistante : « *Tout l'aspect recherche, s'il faut participer à des activités, si je peux, je le fais volontiers, mais après me solliciter ou échanger à ce propos, c'est des choses qui vont se mettre en place dans les années à venir. Là je pense que je suis plus axé sur l'enseignement plus que la recherche cette année* » (ECF1, t2) il poursuit à propos de l'enseignement en spécifiant les changements qu'il souhaite opérer : « *je suis arrivé à la conclusion qu'il fallait un peu de questions sur certains textes et d'autres sans question* » (ECF1, t2). De même, en s'appuyant sur ce qu'auraient pu penser ses étudiants, il analyse rétrospectivement : « *je pense qu'ils auraient aimé sans doute un cours ou j'explique un texte qu'on aurait pu étudier au cours du semestre. Donc ça je ne l'ai pas vraiment fait* » (ECF1, t2). Néanmoins, cette organisation ne lui a pas toujours semblé aisée en raison de « *tout un tas de petites choses qui se greffent* » (ECF1, t2). Lors de ce témoignage, l'aspect administratif de son nouveau métier lui semble complexe à gérer à cause de son manque de connaissance de l'institution inhérent à sa prise de fonction : « *Là en fait ma situation fait que c'est peut-être plus compliqué pour moi cette année puisque je ne connais pas les gens, les composantes, etc.* » (ECF1, t2). Comme il l'expliquait, la construction de son rapport avec les étudiants a été chronophage : « *Je ne serai pas là, est-ce que j'ai trois absences ou est-ce que j'ai moins de trois absences et du coup je suis pas défaillant dans votre cours. Ce genre de question où ça vient un petit peu au compte-goutte, mais c'est vrai que ça prend du temps de*

faire tout ça » (ECF1, t2). En outre, l'articulation des différents aspects du métier a parfois été source de déplaisir : « *C'est assez dur de jongler entre les deux, ou alors c'est peut-être moi qui n'aime pas, c'est une possibilité très forte* » (ECF1, t2). Finalement, exprimant une certaine responsabilité vis-à-vis de son institution : « *je sais que ça fait partie des responsabilités des enseignants-chercheurs de s'impliquer dans l'administration* » (ECF1, t2), il explique avoir privilégié fortement l'enseignement n'oubliant pas les autres aspects du métier : « *Ça cette année, c'est pour ça, c'est de manière assez naturelle, ça se restreint sur l'enseignement plutôt que les autres facettes du métier.* » (ECF1, t2).

Ces premiers éléments de description et d'analyse participent à la compréhension du développement professionnel de Yann.

Tout d'abord, la transformation de sa pratique d'enseignement constitue un repère potentiel de ses apprentissages et de son développement. Il s'avère que Yann exprime une pratique d'enseignement éprouvée du fait de ses nombreuses expériences antérieures. Il explicite la mise en activité de ses étudiants adjointe à une transmission de contenu et de méthodes. Selon Yann, la priorité de son enseignement reste avant tout la maîtrise de la langue. Ce dernier élément correspond à la conception de l'enseignement partagée par Yann. En effet, dans sa posture d'enseignement, l'intention qu'il exprime se centre autour de la maîtrise de la langue traduisant une singularité de ses pratiques liées à la nature même de sa discipline. Pour autant, il privilégie des méthodes éducatives centrées sur les étudiants en favorisant le travail de groupe, la mise en activité des étudiants, la classe inversée. Ces pratiques d'enseignement démontrent donc la traduction de Yann de la conception de sa discipline dans ses pratiques d'enseignement.

Ensuite, cette conception de la discipline s'ancre dans une conception plus large de l'université. Il s'avère que celui-ci partage une vision de l'université s'attendant à préparer des étudiants face au monde du travail. Sa vision de l'université, tel qu'il l'exprime ici, devrait être cohérente pour elle-même, c'est-à-dire offrir une formation diplômante pour les étudiants qui délivre un diplôme reconnu dans le mode du travail. C'est en cela que sa posture d'enseignement, mais également ses pratiques d'enseignement s'ancrent dans une certaine continuité pédagogique ; une offre de formation adéquate et uniforme que les étudiants peuvent comprendre. Ce dernier aspect se constate à travers sa pratique d'évaluation qui, au premier entretien, s'attache à correspondre au format proposé par son collègue alors même que Yann dispose d'une expérience et de pratiques éprouvées dans ce domaine.

Enfin, cette conception de l'université renvoie également à une culture disciplinaire qui intègre une dominante de pratiques de la langue, voire même une certaine posture épistémologique.

2.4 Les conditions du développement professionnel

	Conditions du développement professionnel	
ECF1	74	
	A : Variables individuelles	B : Variables intermédiaires
	34	40

Tableau 12 : Matrice de croisement des conditions du développement professionnel de Yann

2.4.1. Variables individuelles

	A : Variables individuelles : 34				
	Valeurs et croyances	Posture épistémologique	Histoire personnelle de l'enseignant	Expériences antérieures	Caractéristiques personnelles - identitaires
ECF1	6	6	3	12	6

Tableau 13 : Matrice de croisement des variables individuelles de Yann

Plusieurs facteurs internes sont exprimés par Yann lors du premier entretien. Bénéficiant d'une forte expérience antérieure d'enseignement à l'université, mais aussi dans le secondaire, il s'appuie sur celle-ci pour construire l'enseignement de sa première année en qualité de maître de conférences : « *J'avais déjà fait des cours à l'université donc là les premiers cours de maître de conférences s'inscrivent dans une continuité assez longue puisque ça fait 8 ans, 9 ans que j'enseigne et que j'ai enseigné donc à différents niveaux, à différentes sections, filières. Donc ça m'aide au plus à savoir comment faire.* » (ECF1, t1). Comme précisé précédemment, grâce à son expérience antérieure, Yann bénéficie de ressources, mais aussi de démarches pédagogiques, le fonctionnement en classe inversée à titre d'exemple : « *C'est vrai que j'ai enseigné, depuis 10 ans maintenant, j'ai eu l'occasion d'accumuler un certain nombre d'heures d'enseignements, d'expériences* » (ECF1, t2). Cette expérience d'enseignement se mêle avec son engagement envers son enseignement qui se caractérise par une attention particulière aux étudiants : « *J'ai envie quand même qu'ils passent un bon moment* » (ECF1, t2). En effet, à plusieurs reprises, Yann manifeste un intérêt à recueillir l'avis de ses étudiants concernant ses enseignements : « *j'aime bien avoir un retour parce que ça me permet aussi de jauger un petit*

peu ce qui a bien marché et ce qui n'a pas marché » (ECF1, t2). Il éclaire sur sa manière de faire : « *c'était informel dans le sens où j'aime bien poser la question à la fin du semestre ou vers la fin du semestre : « qu'est-ce que vous auriez changé à ce cours ? Qu'est-ce qui vous a manqué ? », etc.* » (ECF1, t2). Yann témoigne d'une habitude dans ses pratiques d'enseignement qui révèle une motivation à réaliser ses enseignements ; le souci de compréhension et de plaisir pour ses étudiants. Cela se complète par sa vision des études dans l'enseignement supérieur : « *les études, ça peut être un moment solitaire, mais ça peut être aussi un moment très social et assez puissant* » (ECF1, t1). Comme décrit précédemment, il favorise les échanges entre étudiants lors de ses enseignements et le travail en groupe (débat, discussion et échange dans la langue) correspondant à la fois à une posture d'enseignement, mais également à son engagement dans l'enseignement.

2.4.2. Perception des environnements

B : Perception des environnements : 40							
	Relation avec les personnes ressources	Relation avec les collègues et pairs	Relation avec l'entourage personnel	Relation avec la hiérarchie	Dispositifs non formels ou informels	Dispositifs formels	Conditions non favorables
ECF1	0	15	3	0	3	20	1

Tableau 14 : Matrice de croisement de la perception des environnements de Yann

➤ Perception de son environnement de travail

Lorsqu'il s'agit d'évoquer son activité quotidienne d'enseignement, Yann aborde spontanément ses relations avec ses collègues. En effet, pour certains de ses cours, des modalités sont conditionnées par ses pairs : « *Les L1, en fait je vous avais dit que j'avais essayé de m'aligner avec un autre collègue qui faisait l'approche par notion.* » (ECF1, t1). Plus précisément, c'est « *le souci de cohérence* » qui a gouverné le choix d'une modalité d'évaluation. En effet, il poursuit dans son explication : « *Il privilégie pour l'évaluation un QCM. Et donc par souci de cohérence avec la promotion, j'ai également choisi une approche par QCM.* » (ECF1, t1). Comme développé précédemment, Yann semble chercher à s'inscrire dans son nouveau département, à comprendre le fonctionnement d'ensemble des diplômés et s'attache à le respecter dans ses enseignements : « *Pour les L3, l'évaluation a été contrainte en fait par mes collègues puisque l'évaluation devait prendre la forme d'une expression orale* » (ECF1, t1). Au-delà de ces collègues directs, Yann évoque aussi d'autres personnes, soutiens de sa préparation à l'enseignement : « *Alors pour l'oral c'est venu d'une discussion que j'ai eue avec*

une amie qui avait un cours un peu pareil [...] je cherchais des idées sur comment organiser ce travail et en fait elle m'en a parlé, elle m'a parlé du fonctionnement et je me suis dit que je pouvais tester, voir ce que ça donne. » (ECF1, t1). Il explique même bénéficier d'un groupe d'échanges à ce propos :

« J'avais un groupe de travail informel ou c'est juste des amis où on discutait par mail et qui sont aussi dans le supérieur et où en effet il y a un échange d'idées sur comment on fait des cours, comment on les construit, quelle notion on aborde, est-ce que tu penses que ce document il est bien, ah je cherchais un sujet dans tel truc est-ce que tu n'as pas un texte sous la main parce qu'en fait une grande partie des difficultés, parfois, c'est avoir des ressources et des ressources qu'on juge bonnes. Et c'est vrai qu'en fait si quelqu'un fait un travail sur la question, ça peut être intéressant [...] Donc oui c'est assez fréquent finalement, pour ma part » (ECF1, t1).

Finalement, ce sont les récits d'expériences de ses pairs que Yann convoque pour préparer ses enseignements en ayant le souci de correspondre à la cohérence de l'offre de formation à laquelle il participe en tant que maître de conférences stagiaire. Les échanges avec ses collègues de la même institution restent encore très limités par l'espace et le temps de présence à l'université : *« Les collègues du département, je ne les connais pas forcément. Même je connais que ceux avec qui je travaille donc c'est les jours où je travaille, mais je ne croise pas tout le monde. »* (ECF1, t1).

Faisant le bilan de son année universitaire, les collègues de la même institution d'appartenance ne constituent pas le même groupe d'échange et de partage que ses pairs issus de son expérience. Au terme de son année d'exercice, Yann déclare en effet que les échanges restent encore limités aux communications par mail où situations de rencontres formelles, créatrices de moments d'échanges : *« Il y a eu différents échanges, mais qui sont arrivés plus tardivement ; des échanges de mail, des échanges où j'ai rencontré des collègues, la collègue du master MEEF à la faveur d'une réunion qui s'est tenue en présentiel. Je l'ai vue avec d'autres collègues dans le train donc on a pu échanger à ce moment-là. »* (ECF1, t2). Au terme de son année universitaire, le contact avec d'autres collègues de son institution a donc peu évolué : *« je ne connais pas les gens, les composantes, etc. »* (ECF1, t2). Par ailleurs, l'activité de recherche ne semble pas générer des échanges avec ses collègues. Restant au second plan, il témoigne de projet en lien avec d'autres enseignants-chercheurs hors de son université.

➤ *Perception du dispositif de formation à l'enseignement*

En qualité de maître de conférences stagiaire, Yann est redevable de la formation à l'enseignement dispensé par son établissement d'appartenance. Il déclare avoir participé à l'ensemble des temps de formation. Lors du premier entretien, Yann avait déjà débuté un premier atelier de formation. Cependant, il émet des doutes quant à la finalité de cette formation n'étant, pour le moment, pas utile pour lui : « *c'est peut-être un problème de timing, ce n'est pas forcément que c'est pas utile* » (ECF1, t1). Une formation sur un logiciel a été proposée qui ne lui convenait pas : « *je n'y trouve pas forcément mon compte parce que c'est chronophage pour une activité qui dure deux minutes* » (ECF1, t1). Il perçoit dans cette formation une volonté politique de son institution : « *J'ai compris que l'université avait payé sans doute cher pour acquérir cette licence qui est promue par les services de formation à l'enseignement.* » (ECF1, t1). Plus précisément, lors du premier entretien, Yann évoque des doutes quant à la formation en elle-même. Ces doutes proviennent de son expérience de formé : « *Mais c'est un bon résumé de la plupart des formations auxquelles j'ai pu assister dans ma carrière d'enseignant* » (ECF1, t1).

Une fois la formation achevée, et au terme de l'année universitaire, Yann exprime un bilan mitigé voir négatif de cette formation à l'enseignement : « *Je pense qu'elle n'était pas forcément la plus adaptée* » (ECF1, t2). Selon lui, les éléments apportés en formation ne semblent pas nécessiter une formation en elle-même : « *il y a beaucoup d'éléments qui nous ont été donnés, mais qui auraient pu faire l'objet d'un mail, qui aurait pu faire l'objet d'un PDF, qui aurait pu faire l'objet d'une présentation autre parce qu'on a eu des présentations aussi les gens racontaient les activités d'une branche de l'université, d'un programme de l'université, etc. ce qui pouvait en soi être intéressant, mais ce qui n'avait pas forcément de lien direct avec l'enseignement dans le supérieur* » (ECF1, t2). Comme aspects négatifs, il évoque également la généralité de la formation qui ne correspond pas selon lui à la diversité des profils : « *il y a des choses qu'on a pu voir qui en fait sont plus ou moins, avec lesquels on est plus ou moins familiarisés selon notre discipline d'origine* » (ECF1, t2). De même, il manifeste un manque de connaissances supplémentaires à ce qui préexiste et est rendu disponible : « *le reste de la formation ne m'a pas forcément apporté beaucoup plus que ce que j'aurais pu lire si je vais sur le site de l'université par exemple* » (ECF1, t2). Selon lui, cette formation doit « *aller chercher un petit peu plus loin* » (ECF1, t2). Lorsqu'il évoque son bilan négatif de cette formation, il manifeste ses propres attendus : « *il n'est pas extrêmement positif parce que je n'ai pas forcément vu dans quelle mesure cette formation m'avait aidé à prendre*

mon poste et à effectuer une adaptation, une intégration idéale, idoine à mon département et à mes collègues » (ECF1, t2). En fin de compte, ce sont des aspects pragmatiques que Yann explicite à l'encontre de cette formation à l'enseignement. Ces aspects pragmatiques et positifs se retrouvent dans les éléments perçus comme positifs issus de cette formation : « *Je pense qu'il y a des interventions qui ont été intéressantes au cours de cette formation. Je pense notamment à l'intervention qui a été menée par des sociologues sur la question des inégalités hommes femmes et des inégalités de genre, etc. Et je pense que c'était assez pratique, c'était assez appliqué en fait à l'enseignement supérieur* » (ECF1, t2). Cet aspect positif de cette formation est une séance où il exprime avoir abordé un sujet pragmatique à propos de l'enseignement : « *ça a été un moment d'échanges sur cette question, sur le retour d'expériences, etc. à la fois dans notre pratique, mais aussi dans notre quotidien et je pense que c'est la formation que j'ai le plus appréciée parce que ça présentait une thématique assez concrète avec quels sont les enjeux pour nous en tant qu'enseignant, pour nous dans la construction de nos enseignements et c'est quelque chose qui m'a plu* » (ECF1, t2). Par ailleurs, un autre élément positif se retrouve dans la rencontre avec des collègues et des retours d'expériences : « *L'aspect positif, c'est rencontrer les collègues, qu'il y ait des contacts, etc. d'avoir des retours d'expériences* » (ECF1, t2). Néanmoins, selon lui, il évalue que : « *l'apprentissage, j'ai l'impression qu'au cours de cette formation, il n'a pas été très important pour ma part* » (ECF1, t2).

3. Interprétation et synthèse du cas

La description et l'analyse du cas de Yann nous ont permis d'identifier certains repères du développement professionnel compris en termes de processus et de conditions.

Tout d'abord, la comparaison de ses pratiques d'enseignement entre les deux entretiens ne permet pas de révéler de changement de pratiques témoignant d'un développement professionnel. Cette comparaison atteste davantage d'une évolution en faveur d'une continuité de son développement professionnel. En effet, ces pratiques d'enseignement témoignent de l'expérience antérieure dont bénéficie Yann qui dispose déjà de méthodes (approche par texte, classe inversée, débat entre étudiants) et de contenus (documents audiovisuels, textuels). Ses pratiques d'enseignement témoignent d'un apprentissage se faisant au fil de l'activité référant au modèle de l'autodidaxie développé par Kiffer (2016).

Par ailleurs, ses pratiques d'enseignement déclarées lors des deux entretiens indiquent l'importance de l'expérience antérieure qui témoigne d'une spécificité de l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. En effet, la littérature scientifique relative aux modèles

développementaux indiquait une phase de « survie », de tâtonnement lors de l'entrée dans un nouveau cycle de carrière (Huberman, 1989 ; Fessler et Christensen, 1992). Le cas de Yann s'apparente, en ce qu'il entre dans le métier d'enseignant-chercheur, à ce nouveau cycle, mais nuance ces modèles du développement professionnel. Il semble que le cas de Yann indique davantage la volonté de poursuivre la reconnaissance de ses pairs plus que d'éprouver cette phase d'incertitude. La nuance de cette dernière s'explique par les expériences antérieures, qualifiables comme telles en raison de la reconnaissance que Yann leur attribue (Albarello et al, 2013). Le cas de Yann semble davantage indiquer une volonté de reconnaissance par les pairs à travers sa pratique d'enseignement.

La reconnaissance par ses pairs fait partie du processus de développement professionnel (Dubar, 1991). Cette dimension s'exprime dans les propos de Yann qui tend à une certaine cohérence dans l'activité d'enseignement. Il témoigne en effet d'une volonté de s'inscrire dans la cohérence institutionnelle en place en harmonisant ses pratiques d'enseignement alors même que ces dernières diffèrent de ses habitudes d'enseignement. C'est l'exemple des différentes approches qu'il mobilise pour dispenser et préparer ses enseignements. A travers cet exemple, l'identité professionnelle de Yann semble donc en construction entre identité visée et identité héritée ou encore entre identité pour soi et identité pour autrui (Dubar, 1991). Cela rejoint également la définition de Donnay et Charlier (2008) de l'identité professionnelle. Yann a pris conscience de son identité professionnelle en interaction avec ses pairs qui l'inscrivent comme enseignant-chercheur. Il devient partie prenante de l'université partageant une conception de l'université orientée vers la réussite des étudiants et notamment leur insertion professionnelle.

Comme identifié par Paivandi et Younès (2019), la stratégie d'adaptation présente dans le cas de Yann privilégie l'activité d'enseignement en dépit de la recherche. Cette stratégie d'articulation des tâches démontre également la valeur que Yann perçoit dans l'activité d'enseignement se conjuguant à une conception de l'université. En effet, les propos de Yann illustrent un rapport au savoir, une certaine posture épistémologique nourrie par sa culture disciplinaire (Berthiaume, 2007). Yann consacre en effet la cohérence du diplôme et les attendus de celui-ci vis-à-vis de la société civile. C'est en ce sens qu'il privilégie l'activité d'enseignement ; il est soucieux de correspondre à cette mission de l'université qui lui est adressée socialement (Annoot, 2012 ; Romainville et Michaut, 2012). Ici, s'illustre chez Yann une conception de l'université liée à sa conception de l'enseignement ; former des étudiants qui pourront s'intégrer sur le marché du travail. Ses pratiques d'enseignement traduisent cette conception puisqu'il revient à plusieurs reprises sur la finalité de son enseignement, notamment

dans ses pratiques d'évaluation qui intègrent le contrôle de la maîtrise d'un certain niveau de langue, nécessaire à l'employabilité, et aux attendus sociaux de la formation universitaire. Ce dernier point renvoie à l'idée que les pratiques d'enseignement intègrent une conception de l'enseignement et, plus largement de l'université en rapport avec la relation au savoir et notamment à la discipline (Étienne et Annoot, 2014).

Qui plus est, le processus de développement professionnel chez Yann se caractérise par une forte influence des pairs, qu'ils appartiennent ou pas à l'université. En effet, Yann mobilise ses collègues et d'anciens collègues, devenus des amis, afin d'alimenter ses pratiques d'enseignement. Ce dernier élément vient nuancer l'autodidaxie présente dans ce cas pour faire intervenir une communauté de pratiques personnelle (Kiffer, 2016) à laquelle Yann prend part. La participation à une communauté virtuelle est soumise à plusieurs conditions d'entrée, de participation et d'apprentissage (Daele, 2013). La participation à une telle communauté virtuelle d'échanges de pratiques laisse ainsi supposer que Yann dispose d'une vision de son développement professionnel dont il est le principal acteur. En effet, les conditions de participations à une communauté virtuelle indiquent que les participants à ce type de communauté ont la volonté de changer leurs pratiques d'enseignement ou bien d'y réfléchir. (Daele, 2013). De même, ces participants ont une attitude favorable à la nouveauté et considèrent apprendre au contact des autres (Daele, 2013). Toutefois, ces recherches sont menées avec des enseignants du primaire et du secondaire. Les analyses de Yann ne reprennent qu'en partie ces résultats. Yann exprime son ouverture au changement, le recours à ses pairs comme soutien et une volonté de réfléchir à ses pratiques mais soutient également ses pratiques éprouvées.

La perception de son environnement de travail se fait essentiellement au travers de ses collègues alors même que les échanges restent limités. Cette communauté de pratiques découle donc davantage d'un environnement individuel d'apprentissage. En ce sens, le dispositif de formation et le monde académique ne sont pas vécus par Yann comme des ressources ni à son développement professionnel ni à ses apprentissages. La perception de son environnement de travail s'appuie sur le travail avec ses pairs et les croyances et valeurs que Yann exprime vis-à-vis de l'université. Nous rejoignons en ce sens la définition de l'apprentissage en situation de travail développée par Bourgeois et Mornata (2012) afin de situer Yann dans une perspective d'apprentissage. L'engagement dans son milieu de travail résulte en effet de ses croyances et valeurs à propos de l'université et du métier d'enseignant-chercheur. Les pairs de l'institution semblent, à l'inverse de ses anciens collègues formant une communauté de pratiques

informelles, constituer un climat de travail avec des buts et des récompenses partagées (Bourgeois et Mornata, 2012), favorisant les apprentissages. Au contraire, la perception de Yann du dispositif de formation à l'enseignement ne regroupe pas ces caractéristiques. De plus, il n'y a pas d'engagement de Yann dans le dispositif. Yann évoque des expériences passées reconnues comme non positives qui lui confère un *a priori* négatif sur ce format de dispositif (Cassignol et al, 2022).

II. L'enseignant-chercheur n°2 : Hawa

1. Présentation du cas

L'enseignant-chercheur n°2 est une jeune maîtresse de conférences stagiaire dans l'université française investiguée. Nous avons sollicité une demande d'entretien grâce à d'autres enseignants-chercheurs participants à la formation à l'enseignement. Les rencontres se sont effectuées à distance. L'entretien en ligne nous a en effet permis une souplesse supplémentaire afin de trouver des temps communs pour l'échange au regard du peu de disponibilité de l'interviewée.

Hawa évolue dans un champ disciplinaire des sciences, technologies et santé. Elle a effectué l'ensemble de son parcours de formation par la recherche dans l'université française investiguée ; son parcours doctoral en l'occurrence. Elle bénéficie d'une forte expérience d'enseignement ayant réalisé plusieurs charges d'enseignement antérieurement à sa prise de poste en qualité de maîtresse de conférences stagiaire. Toutefois, malgré ses années d'expériences d'enseignement, elle explique n'avoir jamais effectué de cours magistraux. Avant sa prise de fonction, Hawa réalisait essentiellement des travaux dirigés ou bien des travaux pratiques avec ses étudiants. Dès lors, elle continue de faire ces séances mais elle doit en outre assurer des cours magistraux au sein de l'université dans laquelle elle a été recrutée. Au-delà de cet aspect, Hawa explique avoir suivi la formation à l'enseignement proposée au sein de l'université et ajoute à celle-ci par des formations qui peuvent suppléer le dispositif présent dans l'université.

2. Analyse de son développement professionnel

2.1 Les repères du processus de développement professionnel

Afin de comprendre la potentielle transformation professionnelle d'Hawa, nous avons étudié les pratiques professionnelles d'enseignement déclarées de cet enseignant-chercheur. Elle a été

invitée lors des deux entretiens, pour rappel, en début et en fin d'année universitaire, à décrire la manière dont elle préparait et dispensait ses cours et dont elle évaluait les apprentissages de ses étudiants. La comparaison entre les pratiques d'enseignement déclarées lors des entretiens nous permet d'étudier de potentielles évolutions. Les tableaux ci-dessous synthétisent et illustrent cette comparaison nous permettant une analyse de son développement professionnel.

2.1.1 Changements de pratiques d'enseignement

Préparer ses enseignements	
Temps 1	<p>Hawa explique que sa préparation des cours consiste en la préparation du contenu de cours à travers des lectures et des supports multimédias. Elle reprend également les enseignements de ses collègues.</p> <p><i>« j'ai essayé de lire des bouquins, de revenir impérativement à ce que je connaissais, ce que je devais connaître. Pour les parties que je ne connaissais pas, c'était lire des bouquins ou bien des vidéos » (ECF2, t1)</i> <i>« j'ai repris ce qu'il faisait avant » (ECF2, t1)</i></p>
Temps 2	<p>Lors du second entretien, Hawa se confronte à un enseignement en cours magistral, ce qu'elle n'avait jusqu'alors jamais réalisé. Pour ce faire, elle reprend l'enseignement d'un de ses collègues qu'elle modifie, et notamment les supports et le contenu de cours.</p> <p><i>« j'avais repris des choses qui appartenaient au responsable du cours. J'ai essayé un petit peu de les modifier à ma manière » (ECF2, t2)</i> <i>« c'était des supports qui ne m'appartenaient pas. Il y avait tout une phase de prise en compte de ce qu'il y avait déjà sur les supports » (ECF2, t2)</i> <i>« il y a eu un travail sur les supports et sur le contenu parce qu'effectivement il y a eu des éléments qu'il ne fallait pas nécessairement aborder, que je trouvais peut-être trop poussés pour le peu de temps qu'on avait » (ECF2, t2)</i></p>

Analyse	<p>Au terme des deux entretiens, Hawa a indiqué une manière éprouvée de faire ses enseignements en travaux pratiques ; présenter l'exercice, puis laisser les étudiants travailler en autonomie. L'évolution de ses pratiques d'enseignement consiste en la préparation d'un cours magistral, ce qu'elle n'avait jamais fait auparavant. Ce nouvel exercice implique qu'elle adapte le contenu théorique au niveau supposé des étudiants.</p>
----------------	---

Tableau 15 : Préparer ses enseignements selon Hawa

Dispenser ses enseignements	
Temps 1	<p>Hawa distingue dans son cours deux parties ; la première consacrée à l'explicitation de l'exercice et la seconde à un travail en autonomie. Elle accompagne les étudiants dans la résolution de l'exercice groupe par groupe.</p> <p>« J'essaye de les accompagner un par un » (ECF2, t1) « Alors moi, j'ai donné l'exercice. Ensuite, je leur laisse quelques minutes, le temps de réfléchir et de réagir à ce que j'ai expliqué et par rapport à l'énoncé. Ensuite, j'essaye de passer entre les tables pour essayer de voir comment est-ce qu'ils font et où est-ce qu'ils bloquent » (ECF2, t1)</p>
Temps 2	<p>Hawa favorise un travail de groupe qui laisse les étudiants travailler en autonomie. Elle explique circuler dans son cours pour accompagner les étudiants tout au long de la résolution de l'exercice. Elle fonctionne également avec des objectifs qu'elle rappelle à ses étudiants concernant les exercices.</p> <p>« sur le support de TD, je leur rappelle l'objectif et je rappelle les parties que j'ai citées en cours et je les laisse travailler » (ECF2, t2) « je refais le tour et puis donc je les laisse travailler un petit peu, je repasse par la suite pour voir comment ils réfléchissent, est-ce qu'ils arrivent à comprendre l'énoncé » (ECF2, t2) « qu'au début de chaque séance, je mettais les objectifs d'apprentissages au tout début » (ECF2, t2)</p>
Analyse	<p>La comparaison entre les deux entretiens indique une transformation professionnelle chez Hawa. En effet, celle-ci a recours à des objectifs d'apprentissage au second entretien dont elle ne disposait pas auparavant. Sa manière de dispenser n'a pas changé fondamentalement respectant une certaine chronologie. Néanmoins apparaissent désormais ces objectifs d'apprentissages exposés aux étudiants.</p>

Tableau 16 : Dispenser ses enseignements selon Hawa

Évaluer les apprentissages	
Temps 1	<p>Concernant l'évaluation, Hawa déclare recourir à des grilles d'évaluation présentées à ses étudiants. Celles-ci s'appuient sur les exemples et exercices réalisés en travaux dirigés.</p> <p>« <i>c'est dans le cadre de projet. L'idée, c'est que je présente la grille, et avant de mettre la grille, j'ai mis les objectifs d'apprentissage par rapport au projet et par rapport au suivi que j'ai pu effectuer ou à des exemples de projet</i> » (ECF2, t1)</p>
Temps 2	<p>Hawa use de grilles et d'objectifs d'apprentissages qu'elle présente à ses étudiants. Ses grilles d'évaluation lui permettent d'évaluer ses étudiants par compétences.</p> <p>« <i>quand je lis cette copie, je me rends compte que l'étudiant a réussi à obtenir cette compétence-là. Et ça facilite la validation des compétences et des élèves justement</i> » (ECF2, t2)</p> <p>« <i>Je n'aime pas trop cette méthode de tout le temps évaluer mais malheureusement il n'y a que ça qui marche</i> » (ECF2, t2)</p>
Analyse	<p>La manière d'évaluer ses étudiants semble procéder d'une transformation de pratiques professionnelles pour Hawa. En effet, elle explique, lors du second entretien, avoir recours à l'évaluation par compétences en lien avec des objectifs d'apprentissage ce qu'elle ne mobilisait pas lors du premier entretien.</p>

Tableau 17 : Évaluer les apprentissages selon Hawa

2.2 Changement de posture et de conception d'enseignement

Lors des deux entretiens, Hawa témoigne de différentes composantes de sa posture professionnelle. Tout d'abord, concernant sa conception de l'enseignement en elle déclare agir comme un guide dans la résolution de l'exercice. En effet, l'analyse de ses pratiques d'enseignement nous permet de constater qu'elle se pose comme une accompagnatrice dans l'apprentissage des étudiants. Elle explique en premier lieu l'exercice puis les laisse travailler en autonomie en groupe. Elle attache de l'importance à cette distinction afin de privilégier la mise en activité de ses étudiants. Hawa témoigne de cette intention lors du second entretien : « *le problème si on leur donne beaucoup trop d'informations, qu'ils n'appliquent pas ou qu'ils ne créent pas leur propre projet ou leur propre contenu, ils ne vont jamais avoir ce savoir agir entre guillemets. Ça va simplement s'arrêter au niveau du savoir tout court* » (ECF2, t2). Elle distingue les différents savoirs pour les étudiants et les différentes manières de les impliquer

dans l'apprentissage de ces savoirs. Différencier ces savoirs correspond selon elle aux finalités de la formation dans laquelle elle intervient : « *Voir en fait l'intérêt dans la pratique, dans son projet professionnel* » (ECF2, t2). L'intention qu'elle exprime à propos de ses enseignements s'ancre en effet dans une perspective plus large de la formation ; préparer les étudiants à leurs projets professionnels, mettre à disposition des compétences et des connaissances ce qu'elle expose en termes de savoir-faire, savoir et savoir agir. Elle le manifeste ainsi : « *ils vont essayer de reproduire ce qu'on a vu en cours alors que ce n'est pas ça l'objectif de la formation* » (ECF2, t2). Elle exprime cette intention dès le premier entretien : « *il faut que ce soit utile pour la suite* » (ECF2, t1). Afin d'atteindre cet objectif de formation, elle privilégie la manière de faire qui garantit selon elle une mise en activité des étudiants : « *j'ai essayé d'inclure beaucoup d'exemples, quelques exercices par ci par là pour les faire travailler en fait, pour qu'ils comprennent que ce n'est pas que moi qui parle. J'ai essayé de faire ça en cours* » (ECF2, t2). Hawa favorise l'interaction avec ses étudiants qui passe par cette même mise en activité : « *S'il n'y a pas de manipulation, il n'y aura pas d'interaction* » (ECF2, t2).

Pour dispenser ses enseignements, Hawa explique reprendre ce qui avait été fait par ses collègues tout en le modifiant : « *Oui, je pense que je vais essayer de faire ça et puis peut-être, parce que cette année, j'avais suivi ce qui avait été demandé avant* » (ECF2, t2). Elle effectuait d'ores et déjà ces essais lors du premier entretien : « *j'essaye, je teste et je vois ce que ça donne* » (ECF2, t1). Elle s'inscrit pleinement dans la continuité de ses prédécesseurs dans ses enseignements : « *cette année, j'avais suivi ce qui avait été demandé avant* » (ECF2, t2).

Dans ses tentatives, Hawa indique avoir besoin de connaître son public étudiant : « *Je ne connais pas encore bien les étudiants donc j'ai commencé à préparer mais j'attends un petit peu de voir comment ça va se passer avec eux* » (ECF2, t1). La connaissance de son public lui semble nécessaire pour réaliser ses enseignements puisqu'elle se positionne comme une accompagnatrice en situation d'enseignement. Elle attend des étudiants qu'ils expriment leur motivation ; motivation qu'elle perçoit notamment au travers de l'intérêt de l'étudiant pour la matière à travers son projet professionnel : « *s'ils montraient un peu plus d'intérêt pour le sujet même si ce n'est pas ce qu'ils ont envie de faire plus tard, ça se passerait beaucoup mieux et je pense qu'ils assimileraient beaucoup plus de choses* » (ECF2, t2). La motivation perçue de ses étudiants tient à la perception des étudiants d'une forme de pragmatisme de l'enseignement suivi mais également de sa manière d'enseigner : « *Il ne faut pas qu'ils ressentent le besoin de faire autre chose. Donc quand je les vois motivés, en train de faire l'expérience, je me dis que ça a fonctionné, que c'est comme ça qu'il faut faire* » (ECF2, t1). Selon Hawa, l'activité de ses étudiants dans les exercices proposés lui semble primordiale. Elle témoigne de leur motivation.

Ainsi s'expliquent les pratiques d'enseignement d'Hawa. Elle associe finalité et plaisir des études et de l'enseignement, interaction en classe et apprentissage : « *Voir en fait l'intérêt dans la pratique, dans son projet professionnel en général et puis quelque chose pour lequel on va faire des efforts, quelque chose qui va être très interactif, qui va nécessiter aussi, enfin ou on n'aura pas l'impression de réellement travailler, on aura l'impression d'apprendre tout en ayant l'intérêt, tout en voyant l'objectif et de voir en quoi ça va nous servir pour la suite. Pour moi si j'arrive à faire ça, c'est gagné* » (ECF2, t2).

2.3 Apprentissages perçus

Au cours du second entretien, Hawa a exprimé un bilan de ses apprentissages pendant sa première année d'exercice en qualité de maître de conférences stagiaire. Cette année s'est caractérisée selon elle par une charge importante de travail due à la multiplicité des tâches qui lui sont adressées : « *Il y a eu beaucoup de dépôt de projets, beaucoup de demandes d'argent, beaucoup de réunions* » (ECF2, t2). La nouveauté de ses tâches complexifie son entrée dans le métier : « *c'est vrai que démarrer tout de suite sur du montage de projets plus de nouveaux enseignements, un nouvel environnement etc. ce n'était pas toujours facile* » (ECF2, t2). Ainsi, alors même qu'elle est investie dans les tâches d'enseignement, elle continue à démarrer des projets de recherche : « *Il va y avoir des moments, où j'ai l'impression que l'enseignement me prend beaucoup de temps mais au final quand je vois ce que j'ai pour faire en recherche, ça m'a quand même pris beaucoup de temps. Finalement ce que je n'ai peut-être pas le temps de faire, c'est autre chose comme travail* » (ECF2, t2). Il semble donc que ce soit des tâches autres que l'enseignement ou la recherche qui sont peu investies par Hawa.

L'articulation de ces deux tâches principales, enseignement et recherche, a représenté une difficulté pour Hawa : « *C'est vrai que j'ai beaucoup de difficultés. Il y a eu des moments où j'ai eu du mal parce que j'arrivais plus à savoir quand faire quoi* » (EFC2, t2). Cette difficulté tient à la nouveauté des tâches et à l'urgence de celles-ci : « *J'étais à la bourre pour beaucoup de choses* » (ECF2, t2). Finalement, cette première année universitaire lui a permis de se positionner au sein de son laboratoire et de s'y investir progressivement de par l'organisation d'évènements : « *j'organise aussi la journée des doctorants qui devrait avoir lieu* » (ECF2, t2). Elle exprime un apprentissage qu'elle a retenu lors de cette année : « *Mais je crois que je commence un tout petit peu à comprendre comment ça se passe. Faut simplement dire non parfois* » (ECF2, t2). Il s'agit ici d'un marqueur d'un investissement fort dans son métier qu'il soit subi ou bien voulu.

2.4 Les conditions du développement professionnel

	Conditions du développement professionnel	
ECF2	144	
	A : Variables individuelles	B : Variables de l'environnement
	34	110

Tableau 18 : Matrice de croisement des conditions du développement professionnel d'Hawa

2.4.1. Variables individuelles

	A : Variables individuelles : 34				
	Valeurs et croyances	Posture épistémologique	Histoire personnelle de l'enseignant	Expériences antérieures	Caractéristiques personnelles - identitaires
ECF2	5	8	2	10	9

Tableau 19 : Matrice de croisement des variables individuelles d'Hawa

Le tableau ci-dessus indique la prédominance de l'expérience antérieure d'enseignement dans le discours d'Hawa concernant ses enseignements. Comme nous l'avons décrit précédemment, elle explique son intérêt pour les étudiants, pour leur motivation. Le regard qu'elle porte sur ses étudiants provient en effet de son expérience antérieure d'étudiante. Elle le convoque pour réfléchir à ses enseignements : « *j'ai été étudiante et j'ai été face à des profs qui ne faisaient que parler. J'en écoutais la moitié et puis après je rentrais à la maison, je regardais le cours et je me rendais compte que je n'avais pas tout compris* » (ECF2, t1). Par ailleurs, elle évoque son expérience antérieure d'enseignante : « *C'est un cours que j'ai déjà fait quand j'étais ATER. Donc je connais un petit peu, j'avais déjà fait quelques sujets là-dessus. Donc ce n'était pas très compliqué de partir là-dessus* » (ECF2, t2). Grâce à ses expériences, elle privilégie certaines démarches et certaines méthodes pour réaliser ses enseignements. Comme nous le verrons ensuite, elle s'aide également en consultant ses collègues n'hésitant pas à les inviter à se rassembler pour avoir une vision d'ensemble de la filière d'études. Il s'agit d'une caractéristique que nous avons relevée dans sa posture professionnelle. Elle manifeste en effet une conception de l'enseignement orientée vers la finalité des études afin de motiver ses étudiants. Paradoxalement, face à des problèmes avec ses collègues, elle ne sollicite pas de collègues ou de supérieurs ayant les responsabilités adéquates pour pouvoir l'aider. Elle se retrouve face à des situations compliquées : « *Parce que moi je vais avoir tendance à essayer*

de gérer le problème sans solliciter les personnes et je crois que c'était ça l'erreur parce qu'il n'était au courant de rien et au final, il était assez surpris » (ECF2, t2).

2.4.2. Perception des environnements

B : Perception des environnements : 110							
	Relation avec les personnes ressources	Relation avec les collègues et pairs	Relation avec l'entourage personnel	Relation avec la hiérarchie	Dispositifs non formels ou informels	Dispositifs formels	Conditions non favorables
ECF2	4	27	0	12	5	24	3

Tableau 20 : Matrices de croisement de la perception des environnements d'Hawa

➤ Perception de l'environnement de travail

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que la catégorie « relation avec les pairs » réunit le principal des unités de sens d'Hawa. Les pairs constituent une ressource pour Hawa. A son arrivée, elle s'est appuyée sur ses pairs : « *Ce que j'ai fait en arrivant sur le campus, c'est que j'ai sollicité une réunion avec le chef de département, avec tous les autres profs pour parler des cours qui vont arriver par la suite* » (ECF2, t1). Elle a donc sollicité ses collègues et les responsables de formation à des fins pédagogiques : « *pour le cours qui va arriver là, ça va être fait avec des personnes* » (ECF2, t1). De plus, Hawa a bénéficié de la possibilité d'observer l'un de ses collègues en situation d'enseignement : « *Donc je me suis dit qu'il fallait aller vite et c'est ce que j'ai fait grâce à ce que j'avais pu observer* » (ECF2, t1). Cette observation l'a conduite à modifier sa pratique d'enseignement. De plus, elle s'inscrit dans une forme de continuité pédagogique imposée en termes de choix d'enseignement : « *ce cours-là, dès mon arrivée, on m'avait dit qu'il fallait que je le prenne* » (ECF2, t2). Recourir à ses collègues en matière d'enseignement relève d'une difficulté inhérente à ses enseignements et notamment sa spécialisation disciplinaire. Hawa explique en effet dispenser des enseignements en marge de la formation déjà spécialisée sur d'autres contenus : « *Je suis peut-être la seule intervenante sur ces sujets là ce qui n'est pas toujours simple pour tout ce qui est échange* » (ECF2, t2).

Concernant les échanges avec ses collègues, il s'agit de discussions sur le contenu de chacun des enseignements dans un souci d'harmonie générale de la filière : « *L'idée c'est de comprendre en quoi ces cours pouvaient être utiles pour la filière, pour le cursus en général* » (ECF2, t1). Les collègues représentent une ressource. Ils éclairent Hawa sur la cohérence générale de la filière. Ils lui permettent de bénéficier de supports et de connaissances nécessaires

pour compréhension générale du département dans lequel elle enseigne : « *on a pu discuter des enseignements, ils m'ont donné des ressources et ça, ça me permet de comprendre un peu mieux ce qu'ils enseignent parce que parfois j'ai du mal à comprendre.* » (ECF2, t1). Au premier entretien comme au second, les discussions avec ses collègues concernent la filière d'études : « *faire le lien entre les différentes disciplines* » (ECF2, t2) ou bien les étudiants : « *On va forcément parler de certains cas parce qu'il va toujours y avoir deux ou trois qui vont poser problème, qui ne vont pas toujours assister aux cours etc.* » (ECF2, t2).

Si les discussions des enseignants-chercheurs réunis pour échanger autour de leur maquette d'enseignement abordent davantage les contenus, c'est qu'une approche pédagogique semble privilégiée au sein de cette équipe. Le second entretien avec Hawa témoigne de cette évolution qui s'est également produite dans les pratiques d'enseignement d'Hawa. Il s'agit ici de l'approche par compétences et par projet : « *on est déjà très actif au niveau de l'approche par projet. Et l'approche par compétences, elle va simplement favoriser encore plus cet aspect de projet mais aussi le fait que les projets soient transverses* » (ECF2, t2). Cette harmonisation pédagogique autour d'un type d'approche amène un travail collectif autour de thématiques pédagogiques : « *généralement on travaille aussi tous ensemble sur un seul document de travail sur lequel on va définir les apprentissages critiques, les jalons, les méthodes d'évaluation* » (ECF2, t2).

➤ *Perception du dispositif de formation à l'enseignement*

Pour analyser le discours d'Hawa sur sa perception du dispositif de formation, nous précisons qu'elle a suivi un parcours de formation singulier vis-à-vis du dispositif de formation à l'enseignement. En effet, en cas d'absence au dispositif, les maîtres de conférences stagiaires ont la possibilité de compléter cette formation par une formation en ligne. Hawa a donc suivi une partie de la formation réalisée par l'université et une autre partie en ligne. Elle a complété volontairement et individuellement sa formation à l'enseignement par d'autres modules à destination de maîtres de conférences dans sa discipline.

Lors du premier entretien, Hawa a témoigné de sa satisfaction à propos du dispositif de formation à l'enseignement : « *Elle est bien. Je trouve assez intéressant pour certaines parties* » (ECF2, t1). A ce propos, Hawa est la seule enseignante-chercheuse qui aborde sa formation spontanément comme une ressource pour répondre à des problèmes qu'elle a rencontrés : « *Et également, une formation que je suis en train de suivre pour les nouveaux enseignants à l'université où on ne parle pas uniquement de l'enseignement et de cette méthode là mais on*

voit comment ont fait des personnes pour certains problèmes et comment ils ont fait » (ECF2, t2). Elle indique que sa perception positive du dispositif provient de la congruence entre la future création d'un cours et la rencontre avec d'autres enseignants-chercheurs relatant leur manière de faire. Comme elle l'explique, elle « *cherche des idées pour savoir quoi mettre dans le contenu et comment faire en termes de démarche* » (ECF2, t1). La formation lui a permis de comparer sa manière de faire et celles d'autres collègues : « *il y a certaines personnes qui ont partagé leur journal de bord où on voit apparaître toute la partie réflexion avec tous les détails* » (ECF2, t1). La rencontre avec des pairs a également répondu à son attente d'idées sur le contenu et les démarches : « *j'ai rencontré le prof, un autre MCF en formation, il m'a parlé de ça et c'était vraiment intéressant* » (ECF2, t1). Finalement, ses attentes étaient pragmatiques puisqu'elle conclut avec un avis négatif sur des moments de la formation dédiée à des contenus sur la pédagogie : « *Après il y a des cours plus approfondis sur la pédagogie, on va dire où je n'étais pas très... C'était intéressant mais il y avait peut-être trop d'informations. Des informations pas toujours très utiles* » (ECF2, t1).

Le constat selon lequel Hawa était en quête d'outils et de démarches directement applicables se retrouve au cours du second entretien : « *C'est ce que j'ai apprécié dans la formation, c'est qu'il y avait assez de démonstrations où on voyait tout de suite l'intérêt de l'outil* » (ECF2, t2). Pour cette raison, sa perception de la formation est positive. Elle indique l'intérêt de disposer d'exemples concrets lors de telles formations : « *ce qui était intéressant c'est qu'on avait des exemples sur tout ce qui était pédagogie active et pédagogie inversée* » (ECF2, t2). De plus, les exemples illustrés pendant la formation s'inscrivent dans ses pratiques d'enseignement. Elle indiquait favoriser une approche par projet avec ses étudiants tout comme l'enseignant-chercheur dispensant la formation : « *il travaille beaucoup avec l'approche par projet donc ça c'était quelque chose qui m'avait beaucoup intéressée* » (ECF2, t2). C'est donc cette partie du dispositif de formation qui lui a plu, plus que les autres présentations au cours de la formation.

3. Synthèse et interprétation du cas

Au terme de la description et de l'analyse de ses pratiques d'enseignement, de sa posture professionnelle, de sa conception de l'enseignement et de sa perception de l'environnement en lien avec ses caractéristiques individuelles, nous constatons quelques éléments relatifs à son développement professionnel.

Dans notre travail de recherche, les effets du développement professionnel se traduisent par des transformations effectives de ses pratiques d'enseignement déclarées comprenant les trois

composantes. Hawa a évolué dans sa manière de préparer, dispenser et évaluer ses enseignements. A propos de cette préparation, elle s'est confrontée à la préparation de cours magistraux et s'est détachée des enseignements qu'elle avait repris à ses collègues. Elle indique que la préparation de ses cours magistraux s'est effectuée par l'apprentissage de contenus de cours et de savoirs essentiels à travers des textes ou des documents audiovisuels. Cette préparation témoigne d'une tendance vers une conception « magistro-centrée » de l'enseignement (Kember, 1997), corroborée par la perception qu'elle a de ses étudiants. Elle semble en effet faire reposer l'apprentissage des étudiants sur leurs motivations et traduit une posture qui aide à intégrer le savoir. Par ailleurs, sa manière de préparer ses enseignements est largement influencée par la possibilité de bénéficier de l'observation auprès d'un de ses collègues. Cette possibilité constitue une opportunité d'adapter ses enseignements à travers un regard réflexif sur la pratique de l'un de ses collègues. Comme l'a évoqué Kiffer (2016), l'observation participe à la construction de compétences pour les enseignants-chercheurs. Il avait identifié que les enseignants-chercheurs exerçant dans le domaine des sciences et techniques mobilisaient l'autodidaxie et l'observation-imitation comme comportements d'apprentissage avec un usage préférentiel par les femmes pour le premier comportement et, par les hommes pour le second (Kiffer, 2016). Dans le cas d'Hawa, ces deux modèles de comportements sont identifiés. Ils constituent pour autant les modèles d'apprentissage les moins structurés (Kiffer, 2016) alors même qu'existent, au sein de son équipe d'enseignant, des discussions et réflexions autour de la pédagogie. Toutefois, cette possibilité d'observation mais également de temps d'échanges autour de la pédagogie illustre la relation d'interdépendance entre l'offre et l'engagement sur le lieu de travail d'Hawa (Billet, 2004). L'apprentissage d'Hawa s'effectue au travers de sa pratique participative, sollicitant des réunions avec ses pairs, observant son collègue, qui forme des expériences d'apprentissages sur le lieu de travail façonnant par conséquent le processus et les résultats de l'apprentissage (Billet, 2004) et aussi la participation à un dispositif de formation. Ainsi, l'analyse des propos d'Hawa renvoie à une forme d'apprentissage en autonomie mais qui se complète par plusieurs voies de professionnalisation (Wittorski, 2009). Elle va de la logique de la réflexion pour l'action quand Hawa s'implique pour favoriser l'approche par compétences au sein de son département jusqu'à la logique de la réflexion sur l'action lorsqu'elle réfléchit à ses premiers enseignements qu'elle souhaite modifier, en passant par la logique de l'intégration assimilation lorsqu'elle assimile des nouveaux savoirs pour enseigner un cours magistral à ses étudiants. Ces logiques participent à comprendre le processus de développement professionnel d'Hawa et sa dynamique identitaire.

En outre, la participation à ces temps de discussions et d'échanges ainsi que la possibilité d'observations témoignent d'une offre de participation active sur le lieu de travail mais également de l'engagement envers son activité d'enseignement dont Hawa fait preuve. Elle est en effet à l'origine de certaines de ces discussions et s'implique dans des transformations pédagogiques au sein de son département ; en témoigne sa transformation de pratique en matière d'évaluation qui passe par l'approche par compétences afin de correspondre au cadre collectif d'évaluation fixé par les établissements similaires à l'échelle nationale. Cet engagement peut également être à l'origine de sa satisfaction vis-à-vis du dispositif de formation à l'enseignement qu'elle a complété par d'autres formations en ligne. Elle a perçu dans ses environnements des possibilités d'engagement s'ancrant dans sa trajectoire personnelle. Elle a saisi les *affordances* (Billet, 2007) de l'environnement afin de se développer professionnellement à propos de l'enseignement.

L'ensemble de cette analyse nous amène à discuter certains résultats de recherches antérieures qui avaient identifié que les enseignants-chercheurs du domaine des sciences et techniques favorisaient une conception « magistro-centrée » de l'enseignement percevant l'apprentissage comme une augmentation de connaissances (Demougeot-Lebel et Perret, 2010), même si dans le cas de ses cours magistraux, Hawa témoigne d'un intérêt pour ses étudiants et leur mise en activités. Elle explique découper ses enseignements et plus précisément, ses explications lors de ses travaux pratiques pour maintenir l'intérêt de l'étudiant. Au cours du second entretien, elle indique un intérêt pour l'apprentissage de l'étudiant lors qu'elle réfléchit en termes de compétences à acquérir pour l'étudiant. Cette précision à propos du profil d'Hawa, enseignant-chercheur en sciences et techniques, montre qu'elle pourrait s'expliquer par son appartenance à une nouvelle génération d'enseignants-chercheurs qui s'éloigne des modèles traditionnels de l'université. Elle propose des modèles différents ayant reçu des enseignements différents de ces modèles. Cela s'explique également par la nature même des enseignements. Ici, il s'agit de travaux pratiques et de travaux dirigés qui influencent la conception de l'enseignement comme l'ont démontré des recherches antérieures (Ménard, Hoffman et Lameul, 2017). L'autre hypothèse privilégiée expliquant cet intérêt croissant pour l'apprentissage étudiant tient dans la filière d'études d'Hawa qui est professionnalisante. Comme elle l'explique, la finalité des études est une intention récurrente autant pour Hawa que dans la perception de ses étudiants. Cette attention à la finalité des études à savoir l'employabilité, est soutenue par la demande sociale croissante adressée aux universités (Annoot, 2014).

III. L'enseignant-chercheur français n °3 : Louis

1. Présentation du cas

Cet enseignant-chercheur a été contacté par le biais d'une liste de diffusion du dispositif de formation à l'enseignement. Louis est le seul participant à cette enquête qui a choisi une rencontre en présence. Ainsi, cette rencontre s'est effectuée dans son bureau au sein de l'université investiguée. Il explique être très présent dans les locaux de l'établissement d'où ce choix d'entretien.

Louis est maître de conférences stagiaire dans une discipline du domaine des sciences humaines et sociales. Suite au concours ouvert pour son poste, il a été recruté dans un département et une université nouvelle, éloignée géographiquement de celle de sa formation doctorale et, de fait, de son expérience d'enseignement. Il bénéficie d'une forte expérience d'enseignement ; l'équivalent de plus de six années d'enseignement avant sa prise de poste selon ses dires. À propos de sa charge d'enseignement actuelle, Louis déclare dispenser des enseignements essentiellement à des étudiants de niveau licence, avec toutefois quelques cours au niveau master. Il enseigne dans sa spécialisation disciplinaire regroupant à la fois des cours magistraux et des travaux dirigés. Lors du premier entretien, Louis avait débuté la formation à l'enseignement. Au second entretien, cette formation était achevée. Il a assisté à l'ensemble des temps de formation.

2. Analyse de son développement professionnel

2.1 Les repères du processus de développement professionnel

Pour comprendre l'évolution du processus de développement professionnel des enseignants-chercheurs, nous nous sommes appuyés sur leur manière de concevoir le cours, de le construire, de le dispenser, d'évaluer les apprentissages. C'est l'une des variables que nous avons souhaité mettre en exergue afin de décrire les changements au niveau de leurs pratiques d'enseignement. Ici, nous présentons le cas de Louis.

2.1.1 Changement de ses pratiques d'enseignement

Préparer ses enseignements	
Temps 1	<p>Louis témoigne de l'importance de connaître son public étudiant pour préparer ses enseignements qu'il se représente lorsqu'il construit ses notes constitutives de son cours.</p> <p>« je les ai vus en le préparant, je me suis figuré leurs réactions » (ECF3, t1). « J'ai pris des pages de notes, je peux te montrer ça sera plus simple. J'ai fait des pages de notes. Comme sur un truc d'informaticien qui s'appelle un langage Mardomme mais c'est des notes tout simplement. Je fais des tirets et là je me mets mes cours de Dropbox que j'ai bricolés quand je suis arrivé à l'université » (ECF3, t1).</p>
Temps 2	<p>Louis revient sur sa préparation des enseignements. Se représenter ses étudiants lui est indispensable. Il s'imagine les visages des étudiants qui ne comprennent pas son cours.</p> <p>« On a des étudiants en master qui ont un niveau L2 » (ECF3, t2). « Maintenant que je connais les étudiants, je n'aurais pas pu le faire cet été puisque je ne connais pas les étudiants. J'ai besoin de voir les étudiants, ne serait-ce que de voir les visages. Quand je prépare un cours, je pense au visage de tel ou tel étudiant dont je sais que ça va les intéresser ou au contraire les ennuyer » (ECF3, t1).</p>
Analyse	<p>Louis témoigne de l'importance de connaître son public étudiant. Cette importance se traduit dans son discours à travers la perception qu'il s'en fait lors du second entretien. Il prépare ses cours en s'imaginant des étudiants qui ne comprendraient pas le contenu. La comparaison entre les deux entretiens indique un maintien de sa pratique de préparation à l'enseignement. Celle-ci se centre sur les contenus avec, en tête, la représentation de ses étudiants face au contenu.</p>

Tableau 21 : Préparer ses enseignements selon Louis

Dispenser ses enseignements	
Temps 1	<p>Louis témoigne d'une méthode d'enseignement éprouvée. Cette méthode s'ancre dans sa discipline d'appartenance. Il insiste sur le contenu des enseignements, les fondamentaux que les étudiants doivent connaître.</p> <p>« C'est des cours de méthodologie qui tutoient les cours d'épistémologie. C'est ce que j'appelle de l'épistémologie pratique. C'est ce que je dis aux étudiants. Je dis « voilà, il y a la pratique épistémologique et puis il y a l'épistémologie pratique ». Il faut sans cesse naviguer entre ces éléments-là. J'ai toujours la même méthode d'enseignement » (ECF3, t1).</p> <p>« Là-dessus je suis assez clair, mais c'est un fondamental de la discipline, une notion fondamentale de la discipline donc il faut que tu la connaisses même si ça t'embête ». (ECF3, t1).</p>
Temps 2	<p>Lors du second entretien, Louis revient sur sa manière de dispenser son enseignement en insistant sur sa posture de sachant et la nature des contenus.</p> <p>« Alors c'est peut-être propre aux statistiques, quoique je n'en sais rien parce que les statistiques on peut les apprendre en autonomie » (ECF3, t2).</p> <p>« Tandis qu'au second semestre, j'étais beaucoup plus dans il y en a un qui sait ici, c'est moi et ce n'est pas vous » (ECF3, t2)</p>
Analyse	<p>La comparaison des deux entretiens indique une centration de Louis sur les contenus et les savoirs. Il se considère comme celui qui sait et qui dispense le savoir. Au cours de l'année universitaire, il s'est affirmé dans ce rôle. Comme nous le verrons ensuite, cette affirmation est une réaction au niveau scolaire des étudiants qu'il juge bas.</p>

Tableau 22 : Dispenser ses enseignements selon Louis

Évaluer les apprentissages	
Temps 1	<p>Louis avait pour habitude de pratiquer une évaluation par dossier. Cette évaluation était en lien avec les savoirs dispensés dans ses enseignements.</p> <p>« comme je fais des cours de construction de questionnaires, le problème en fait de ça c'est qu'à la fin, je ramasse les dossiers, j'évalue selon des critères formels » (ECF3, t1).</p>

Temps 2	<p>A la fin de l'année universitaire, Louis évalue par questionnaire à choix multiples, commentaires et dissertation. Ces derniers modes d'évaluation sont une réaction à la nécessité, selon lui, de posséder, pour l'étudiant, des savoirs essentiels de la discipline.</p>	<p>« J'évaluais beaucoup par dossier. Et en fait, je me suis rendu compte, alors c'est toujours à remettre en contexte de ce que je t'ai dit en termes de responsabilité et tout ça, qu'on avait tendance à trop négliger le rôle profondément socialisant de l'examen » (ECF3, t2).</p> <p>« un QCM, un commentaire et une dissertation parce que pour moi une dissertation sans maîtriser des connaissances de base qui te permettent de répondre à un QCM, ça ne sert à rien » (ECF3, t2).</p>
Analyse	<p>Finally, Louis a évolué dans son usage des modalités d'évaluation qu'il propose à ses étudiants. Évaluant par dossier à l'origine, il privilégie désormais une progression dans ses formats d'évaluation : questionnaires, commentaires puis dissertations. Cette évolution est, selon lui, symptomatique d'un nécessaire retour aux savoirs fondamentaux.</p>	

Tableau 23 : Évaluer les apprentissages selon Louis

Après l'analyse de ces différentes dimensions de sa pratique d'enseignement, Louis accorde de l'importance aux savoirs essentiels de sa discipline et à ses étudiants. Selon lui, connaître ses étudiants et les fondamentaux de sa discipline semble primordial dans ses pratiques d'enseignement. L'évolution de sa pratique d'évaluation est représentative de ces aspects. Elle a progressé en ce sens. Il déclare s'intéresser davantage lors de la fin de l'année universitaire à un contrôle des savoirs fondamentaux.

2.2 Changement de posture et de conception d'enseignement

À propos de sa posture d'enseignement, Louis aborde des composantes de sa conception de l'enseignement. Il parle des croyances qu'il détient au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage : « je pense qu'il y a un moment donné où les élèves doivent recevoir de la connaissance, ça, c'est clair » (ECF3, t1). De même, il explicite ses intentions d'enseignement et d'apprentissage des étudiants : « En cours magistral, on veut bourriner, on veut transmettre de la connaissance, on veut du contenu, de la substance. En TD, c'est complètement différent. Travaux dirigés donc on passe du substantiel au procédural. On veut de la procédure, on veut leur transmettre une manière de faire. On ne veut pas leur transmettre un savoir » (EFC3, t1).

Il opère une distinction d'intentions d'enseignement relative aux modalités pédagogiques de l'enseignement, entre les travaux dirigés (TD) et les cours magistraux (CM). Les actions qu'il mène à destination de ses étudiants ont été explicitées précédemment. Elles s'ancrent dans ce qu'il perçoit comme les « *fondamentaux de la discipline* » (ECF3, t1) qu'il « *faut connaître même si c'est ennuyeux* » (ECF3, t1). De plus, il précise qu'il possède « *toujours la même méthode d'enseignement* » (ECF3, t1). Cette méthode d'enseignement se centre sur des contenus que les étudiants doivent maîtriser.

Lors du second entretien, Louis a précisé certaines composantes de sa posture d'enseignement. Au terme de son année universitaire, il explique avoir adopté de lui-même une « *posture de l'instituteur* » (ECF3, t2) avec « *une idée du faire qui est au centre, mais du faire articulé aux connaissances* » (ECF3, t2). Expliquant sa « *posture de l'instituteur* », il déclare : « *Ma stratégie par rapport à ça, ça a été d'en revenir à une pédagogie d'instituteur et de dire, on va faire des exercices. Vous allez faire des exercices et une fois qu'ils sont faits, on va les corriger et puis vous allez recommencer des nouveaux exercices et on va les corriger et puis encore et encore* » (ECF3, t2). Cette référence à l'instituteur fait référence à l'ouvrage *Les Héritiers* de Bourdieu et Passeron (1964). De plus, Louis évoque « *la figure des hussards de la république qui sont en fait les vrais créateurs de la république* » (ECF3, t2) faisant référence à Charles Péguy. De même, il convoque celle de Jules Ferry, « *patron des instituteurs* » (ECF3, t2). Ces références historiques sont fortement connotées. Elles réfèrent à la figure de l'instituteur qui a bénéficié d'une ascension sociale grâce à l'école et qui forme des citoyens, voire même, dans le contexte de la Troisième République, des républicains et des patriotes (Ozouf et Ozouf, 1992). Dès lors, la référence de Louis à cette figure dénote une conception de l'université qui doit former des citoyens, permettre une ascension sociale, une émancipation de l'individu par l'instruction et l'éducation. Dans ce paradigme, le savoir est central et émancipateur comme l'explique Louis dans ses pratiques d'enseignement.

En lien avec ses pratiques d'enseignement déclarées, Louis semble avoir maintenu sa posture d'enseignement semblable à une « *posture de l'instituteur* » consacrant les savoirs fondamentaux de sa discipline.

2.3 Apprentissages perçus

Lors du premier entretien, Louis revient sur son arrivée dans son nouveau département. Ses nouveaux collègues lui ont proposé de réaliser un séminaire à propos du processus de publication en sciences humaines et sociales. Il exprime son ressenti face à cette proposition :

« je serais plutôt du côté des doctorants en train d'écouter les conseils, ce n'est pas à moi d'expliquer » (ECF3, t1). Louis ne se sent pas légitime à exercer cette proposition. Lors de cet entretien, il explique, à plusieurs reprises, avoir bénéficié, selon lui, d'une « *fenêtre d'opportunité incroyable* » (ECF3, t1) ou encore d'avoir eu de la chance quant à l'obtention de son nouveau poste. Il explique aussi avoir mis toutes les chances de son côté en se préparant, en axant sa carrière sur une future prise de poste et en se gardant des perspectives professionnelles ouvertes.

Lors du second entretien, Louis revient sur sa première année universitaire en tant que maître de conférences stagiaire. Il explique n'avoir fait « *pas grand-chose* » de sa première année. Il a « *appris à gérer une to do list* » (ECF3, t2). Au-delà des aspects fonctionnels de sa prise de poste qu'il estime avoir appris durant son année, il témoigne d'un autre apprentissage : « *là j'ai un statut, j'ai mis longtemps à comprendre ça. [...] tu incarnes l'état. Tu incarnes l'univers, plus prosaïquement, tu incarnes l'université* » (ECF3, t2). Louis se perçoit comme un agent et un représentant de l'université. Le regard des autres l'a amené à se figurer comme tel : « *je l'ai pas mal ressenti non seulement dans le regard que portaient les étudiants sur moi, mais aussi dans le regard que portaient les collègues sur moi* » (ECF3, t2). Ses étudiants et ses pairs semblent l'avoir projeté dans son nouveau rôle d'enseignant-chercheur alors même qu'il ne se le représentait pas encore. Il exprime sa vision de l'enseignement au travers de ses collègues et notamment des collègues ayant une vision différente de la sienne qu'il compare à des « *notaires* » qui veulent rompre avec le « *je prends le corpus de connaissances et j'en donne le plus possible au plus grand nombre* » (ECF3, t2). Il perçoit tout de même leur rôle comme nécessaire au fonctionnement universitaire, mais se positionne comme un enseignant soucieux d'« *incarner une action publique efficace* » (ECF3, t2).

Le cas de Louis illustre davantage un maintien et un renforcement de ses pratiques d'enseignement. En effet, le second entretien explicite la posture d'enseignement de Louis caractérisée par une « *posture de l'instituteur* » qu'il laissait transparaître dès le premier entretien. La comparaison des deux entretiens ne révèle pas d'apprentissage significatif en termes de pratiques d'enseignement mais une transformation face à sa perception des étudiants.

Cependant, la description de ses apprentissages laisse apercevoir pour Louis une transformation identitaire par l'activité d'enseignement. Confronté à son nouveau public, il adopte un nouveau « *costume* » ; celui d'enseignant-chercheur chargé d'une mission

publique. Ce statut d'enseignant-chercheur, fonctionnaire de l'état, renforce pour Louis cette mission d'action publique. Cette conception de l'université se conjugue donc avec une pratique d'enseignement traditionnelle à l'université.

2.4 Les conditions du développement professionnel

		Conditions du développement professionnel	
ECF3	229		
	A : Variables individuelles	B : Variables intermédiaires	
	109	120	

Tableau 24 : Matrice de croisement des conditions du développement professionnel de Louis

2.4.1. Variables individuelles

A : Variables individuelles : 109					
	Valeurs et croyances	Posture épistémologique	Histoire personnelle de l'enseignant	Expériences antérieures	Caractéristiques personnelles - identitaires
ECF 3	36	20	3	4	32

Tableau 25 : Matrice de croisement des variables individuelles de Louis

Plusieurs variables individuelles relatives aux conditions du développement professionnel sont exprimés par Louis dont son engagement dans l'enseignement. Cet engagement passe par un plaisir à enseigner : « *j'ai beaucoup enseigné parce que j'aimais enseigner* » (ECF3, t1) ou encore « *moi j'aimais bien donner des cours donc j'ai donné des cours* » (ECF3, t1). Le plaisir d'enseigner semble caractériser son engagement dans ses activités d'enseignement. De plus, il explicite une autre source d'engagement dans l'enseignement : « *Après j'ai compris que c'était stratégique donc j'ai cherché à en avoir plus* » (ECF3, t1). Cet engagement provient d'une stratégie à long terme. Il essaie d'étoffer son expérience pour pouvoir poursuivre une carrière d'enseignant-chercheur. Ensuite, il explique que dispenser des enseignements est un atout important pour une perspective de carrière académique. Au premier entretien, Louis reste très centré sur son expérience antérieure d'enseignement.

Lors du second entretien, Louis revient sur la perspective stratégique d'exercer des activités au sein d'un établissement du supérieur. Il explique notamment sa volonté de prendre sa part de responsabilités au sein de son département : « *D'un côté pédagogie de l'instituteur et de l'autre*

*un truc de je prends des responsabilités de plus en plus. Moi, terre à terre, je prends la direction du département parce que j'ai un certain nombre d'idées sur la manière dont ça peut et peut-être ça doit marcher à certains endroits et sur un certain nombre de trucs à défendre » (ECF3, t2). Selon Louis, poursuivre une telle stratégie ne s'exerce non pas seulement par plaisir ou atouts à faire valoir, mais par convictions personnelles. Cette vision des responsabilités administratives s'accompagne d'une prise de conscience de sa fonction : « *Quand t'es fonctionnaire, t'es dans une logique de responsabilité et t'es pas du tout dans une logique de performance ou de conviction. Et globalement, ce second semestre, j'ai aussi appris un petit peu ça. Ça, je l'ai réalisé qu'après » (ECF3, t2). Comme il l'explique ensuite, il dispose désormais d'un statut : « *Là, j'ai un statut. J'ai mis longtemps à comprendre ça. » (ECF3, t2). C'est dans cette même perspective qu'il réfléchit à endosser des responsabilités supplémentaires l'année prochaine au sein de son département : « *moi, je le vis comme étant partie d'une institution qui est l'université française dont il faut s'occuper parce qu'elle est en crise majeure. Et je n'ai pas envie de me dire quand j'aurai 45 ans, je me suis toujours débrouillé pour éviter... » (ECF3, t2).****

Hormis cette prise de conscience de son statut dont il témoigne lors du second entretien, Louis partage également une certaine vision de l'université : « *Évidemment, le projet, c'est une très belle idée, c'est-à-dire que ça s'adresse vraiment... Ça prend au sérieux l'idée fondamentale du système éducatif républicain qui est cette idée qu'il faut former des intelligences. Il ne faut pas former des gens qui connaissent par cœur un certain nombre de choses » (ECF3, t2). De même, il précise sa conception de l'université : « *C'est-à-dire qu'on est qu'avec des gens comme moi avec le truc, fonction publique qui peut parfois être lourdingue, je l'entends très bien, sans doute qu'on se paye un peu de nous, on patine, on a du mal à prendre des décisions, mais si on est qu'avec des gens qui pensent à l'efficacité, aux bons étudiants, à l'excellence, là aussi t'as un problème. Parce que l'université c'est pas une école privée. Ce n'est pas un truc qui est là où tu payes, t'achètes ton diplôme, c'est « je prends le corpus des connaissances, j'en donne le plus possible au grand nombre. » Et ça tu vois bien même dans le corps enseignant t'as des gens qui veulent rompre avec ça » (ECF3, t2).**

L'expérience antérieure d'enseignement semble être pour Louis une ressource à son développement professionnel : « *Parce que je me rends bien compte que c'est nécessaire d'avoir enseigné, c'est-à-dire que tu arrives dans un département avec toutes sortes de contingences qui ont trait à toi, à ta place dans le département et au département si tu n'as pas déjà enseigné c'est juste impossible quoi. Tu feras automatiquement des cours nuls. C'est*

mathématique » (ECF3, t1). Avoir enseigné, connu son public d'étudiants et la posture à adapter sont pour lui des ressources liées. À propos d'une situation avec une étudiante à besoins particuliers : « *Parce que quand ils passent en groupe, comme les groupes sont déjà constitués, c'est un moment de silence où ils se remettent dans le truc. C'est un moment où tu peux lui parler. Ça typiquement, quelqu'un qui n'a jamais enseigné, il ne le sait pas* » (ECF3, t1). Il justifie son expérience d'enseignement comme un support identitaire :

« C'est pas du tout la même chose que j'ai mon thème, il m'intéresse, j'ai des idées qui vont considérablement me guider dans mon travail pédagogique. Cette différence-là, je sais pas si je suis très clair en l'expliquant, mais cette différence, tu ne peux comprendre à quel point c'est différent et à quel point ça joue, combien sa structure en interaction avec l'étudiant tu ne peux le comprendre que si t'as beaucoup enseigné, que si t'as l'expérience. Et ça, c'est incroyable la manière, en pédagogie, c'est vraiment un sujet passionnant, c'est que la manière dont des micros variations des dispositifs d'enseignement créent des... comme la balistique quoi. [...]. Et ça ces micros trucs pour le sentir ça, il faut avoir enseigné, sinon d'emblée, et d'ailleurs, c'est un corollaire, les premières fois où j'ai enseigné j'ai été mauvais, je n'ai forcément pas senti ces choses-là. Je ne m'en souviens pas d'ailleurs, et sur le moment je n'ai pas compris que je ne savais pas. Mais c'est obligatoire. » (ECF3, t1)

Lors du premier entretien, Louis semble s'appuyer sur son expérience passée dans l'enseignement supérieur comme une ressource nécessaire à l'enseignement et notamment à la connaissance et l'appréhension de son public. Cette dernière, nous l'avons expliqué précédemment, lui semble incontournable à la préparation et à l'anticipation de ses enseignements. Au terme de son année universitaire, il n'évoque plus cette expérience antérieure, mais déplace son approche de l'enseignement : « *Au second semestre, ça a été un peu la découverte de ça. Ce truc de « comment tu fais un cours pour tout le monde »* » (ECF3, t2). Il ne s'agit plus pour lui de « connaître ses étudiants », mais de s'adresser à tous et remplir une mission de l'université : « *Je pense que c'est une certaine méthode, etc. Méthode à laquelle je suis revenu moi. Parce que quand tu as des étudiants qui sont désocialisés, t'es obligé de les socialiser et donc de mettre de la norme, de mettre de la règle. Tu ne peux pas être dans une logique de dépassement de la norme qui n'existe pas* » (ECF3, t2).

Les conditions du développement professionnel en termes de facteurs internes s'expriment chez Louis à travers plusieurs aspects. Tout d'abord, il exprime explicitement une stratégie dans ses

activités qu'elles relèvent d'une volonté de bénéficier d'avantages ou bien de convictions à défendre au sein de son établissement. Autrefois traduite par une propension à dispenser un grand nombre d'enseignements, la stratégie qu'il explicite a évolué en une volonté de prendre en charge des responsabilités de gestion administrative. Par ailleurs, cette transformation s'effectue en lien avec les conditions de son environnement de travail, la qualité de ses relations avec ses pairs notamment.

2.4.1. Perception des environnements

B : Perception des environnements : 120							
	Relation avec les personnes ressources	Relation avec les collègues et pairs	Relation avec l'entourage personnel	Relation avec la hiérarchie	Dispositifs non formels ou informels	Dispositifs formels	Conditions non favorables
ECF 3	5	20	1	10	4	19	10

Tableau 26 : Matrice de croisement de la perceptions des environnements de Louis

➤ Perception de son environnement de travail

L'engagement dont fait preuve Louis prend appui également sur une socialisation universitaire dès son arrivée dans l'université française investiguée : « *je suis arrivé là [...] très bien accueilli, j'ai été d'emblée socialisé* » (ECF3, t1). Certaines de ses collègues se sont constituées en une communauté pédagogique plus qu'en une communauté de recherche : « *par contre, il y a vraiment cette communauté pédagogique et c'est une sous communauté du département. Pas tout le département y participe* » (ECF3, t1). En effet, les premiers échanges entre collègues abordent les conditions de vie ou encore les ressources pour exercer son métier ; la mission d'enseignement plus que celle de recherche. À propos de ces mêmes collègues, Louis déclare : « *c'est des personnes ressources, c'est des vraies personnes ressources y compris pour des trucs, je ne sais pas trop, les appartements tout ça, les différents quartiers de la ville [...] Ils ont tout de suite fait en sorte que j'ai un bureau. J'ai bien compris que je n'étais pas placé n'importe où pour avoir ces personnes ressources pas loin* » (ECF3, t1). Ces mêmes collègues l'ont amené à se projeter dans des missions du département en ce qu'ils l'instituaient comme maître de conférences : « *Pour les collègues, déjà... T'as vraiment ce côté... Ça se voit en réunion de département : « Là, je parle sous le contrôle de Louis » et tu deviens le spécialiste. Le tourniquet pour parler d'un certain nombre de problèmes. Et donc s'accompagne de ça la demande de prendre des responsabilités dans tous les sens du terme* » (ECF3, t2).

Au terme de son année universitaire, les pairs sont devenus des ressources à son développement professionnel. Lorsqu'il s'agit de faire le bilan en termes d'activités d'enseignement et de recherche, Louis déclare que « *la première année, tu ne fais pas grand-chose à part t'insérer dans un collectif et donc à part prendre un certain nombre de décisions* » (ECF3, t2). Il poursuit : « *réfléchir, décider, ça prend beaucoup de temps parce que tu consultes beaucoup. Tu demandes beaucoup à tes collègues qu'est-ce que t'en penses, t'écoutes des avis, t'apprends à te mettre dans un collectif aussi* » (ECF3, t2). Au même titre que ses collègues, les étudiants semblent lui avoir également conféré cette identité d'enseignant-chercheur : « *Là, j'ai un statut. J'ai mis longtemps à comprendre ça. Le problème c'est que si tu le comprends trop vite, tu deviens prétentieux. Tu incarnes l'état. Tu incarnes l'univers, plus prosaïquement, tu incarnes l'université. Quand je rentre dans une pièce, c'est l'université qui rentre dans la pièce [...] Mais il y a quand même ça. Tu incarnes quelque chose et cette incarnation n'est pas du tout présente quand tu es chargé de cours ou autre. Pas du tout. Et tu n'agis pas du tout de la même manière [...] Ça je l'ai pas mal senti dans non seulement le regard que portaient les étudiants sur moi, mais aussi le regard que portaient les collègues sur moi* » (ECF3, t2). Il semble ainsi que nous retrouvons la dynamique de transaction identitaire du sujet (Dubar, 1991) entre les différents moments de l'enquête.

➤ *Perception du dispositif de formation à l'enseignement*

Alors même que Louis participe à une formation à l'enseignement, celle-ci ne semble pas le transformer dans son développement professionnel. Dans un premier temps, il témoigne en effet d'un avis négatif vis-à-vis de cette formation obligatoire pour les enseignants-chercheurs novices : « *avec la formation dont les séances en plénière sont complètement nulles d'ailleurs* » (ECF3, t1). Dans un second temps, son avis est toujours négatif avec une certaine variation : « *Elle est intéressante et j'ai parfois glané des choses intéressantes, mais globalement, elle est à côté de la plaque* » (ECF3, t2). Louis était davantage en attente de réponses à des besoins pratiques concernant l'enseignement. Il prend l'exemple d'une situation de surveillance d'examen : « *L'expérience d'un nouvel entrant maître de conférences, il arrive et il y a un milliard de trucs à gérer. Dis-lui les trucs ce qu'il a à gérer, les trucs qu'il a à faire ou les trucs qu'il va avoir à faire. Et puis ensuite tu lui dis comment à chaque fois il doit tenir son rôle. C'est quand même complètement anormal que j'aie eu à apprendre à surveiller une épreuve sur le tas* » (ECF3, t2) ou encore « *en formation, c'est « quels sont vos problèmes, dites-moi » parce que dès que t'ouvres la vanne, crois-moi il y en a des problèmes* » (ECF3, t2). Cette formation n'est pas évoquée comme une ressource pour son développement

professionnel si ce n'est qu'elle a permis de rencontrer des collègues. Il témoigne d'une vision plus large de l'université : « *en fait, c'est un peu le problème de l'université, c'est que dès que l'université fait quelque chose, elle ne peut s'empêcher de dire « bonjour, c'est l'université qui fait ci, qui fait ça », on s'en fout* » (ECF3, t2) ou encore « *l'université se tue à ne recruter que des génies de la publication, ça c'est clair et net* » (ECF3, t1). Il résume son rôle d'enseignant-chercheur : « *quand t'es enseignant-chercheur, tu vas enseigner. On recrute un prof. On a besoin de prof. On a besoin de gens devant les étudiants. Qui savent faire* » (ECF3, t1). Ici se perçoit son recours, explicité précédemment, à son expérience antérieure d'enseignement comme source de développement professionnel.

3. Interprétation et synthèse du cas

La description et l'analyse du cas de Louis nous permettent de caractériser certains éléments de son développement professionnel. La description et la comparaison des pratiques déclarées d'enseignement de Louis indiquent davantage un renforcement de ses pratiques plus qu'une évolution. La transformation notable de Louis est en lien avec sa vision de l'université.

Concernant ses pratiques, elles semblent s'appuyer sur, d'une part, les contenus de sa discipline et de ses enseignements et d'autre part, sur la perception de son public étudiant. Toutefois, la comparaison entre les deux entretiens manifeste un renforcement des pratiques d'enseignement de Louis envers une conception de l'enseignement orientée vers les savoirs essentiels de ses enseignements, une conception « magistro-centrée » (Kember, 1997). Sa manière d'évaluer, mais aussi de préparer ses enseignements se recentre en effet vers une telle conception puisqu'il indique revenir à une « posture de l'instituteur » avec une pédagogie nommée de la même manière. L'explicitation de cette dernière par Louis renvoie aux travaux scientifiques qui distinguent les différentes conceptions de l'enseignement (Trigwell et al, 1999 ; Prosser et Trigwell, 2006, Entwistle, 1998 ; Ramsden, 1992). Plus précisément, dans ces catégorisations, les premières conceptions de l'enseignement centrées sur l'enseignant s'apparentent à la situation et la posture explicitée et analysée de Louis. Reprenant les travaux de Fox (1983), Ramsden (1992) a regroupé des catégories, dont *Teaching as telling or transmission* (Ramsden, 1992), qui caractérisent la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Cette relation est vue de manière simple ; l'enseignement implique un apprentissage, l'enseignant est le maître de ce processus.

A travers l'analyse du cas de Louis, nous rejoignons plusieurs travaux scientifiques constitutifs de notre balisage conceptuel. Louis témoigne de la conceptualisation d'une conception nette de

l'acte d'enseigner comme l'ont déjà repéré des recherches internationales sur le sujet (Loiola et Tardif, 2001 ; Bailly et al, 2015). A cet égard, Louis apparaît comme en voie de développement professionnel continu. Par ailleurs, cet exemple rejoint également les conclusions de Demougeot Lebel et Perret (2011). Les auteures identifiaient une centration sur l'enseignant pour les jeunes universitaires non formés à l'enseignement. Ayant conscience de sa conception de l'enseignement en la verbalisant, Louis semble correspondre à cette disposition intégrant toutefois une nuance ; il manifeste en effet l'intérêt de connaître son public d'étudiants et s'appuie sur cette connaissance pour préparer et dispenser ses enseignements. Le cas de Louis illustre les conclusions de Bailly, Demougeot-Lebel et Lison (2015) concernant les retombées des dispositifs de formation à l'enseignement pour les jeunes enseignants-chercheurs. Sur l'ensemble des cas, Louis est le profil avec le plus d'expériences et, comme l'identifiaient ces auteurs, celui qui assume le plus sa conception de l'enseignement. Il est, à ce propos, l'un des seuls à la nommer et la caractériser. Il semble donc y avoir un lien entre l'expérience antérieure d'enseignement et la conception d'enseignement ; la première étant un frein au changement de conception. Au regard de notre analyse, la posture d'enseignement (Lameul, 2008) de Louis rejoint ce même constat. Éprouvé par ces années d'expérience d'enseignant, Louis exprime clairement une tendance posturale.

Par ailleurs, l'analyse du cas de Louis explicite la notion de « savoir pédagogique disciplinaire » (Berthiaume, 2007). Louis mobilise des spécificités disciplinaires pour réaliser et penser ses enseignements. Il s'inspire de son expérience personnelle d'enseignant, fait intervenir le contexte et les étudiants dans les modalités de préparation et d'évaluation de ses enseignements. Ces dimensions multimodales sont intégrées dans la notion du « savoir pédagogique disciplinaire » (Berthiaume, 2007). Ainsi, nous concluons que l'analyse du cas de Louis atteste d'un maintien de ses pratiques d'enseignement et de sa posture plus que d'un réel développement professionnel.

Toutefois, dans le cadre de notre travail de recherche, les variables de l'environnement, mises en exergue comme des conditions du développement professionnel, font partie de ce processus. Le cas de Louis reconnaît certaines de ces variables comme ressources pour son développement.

Tout d'abord, certaines variables individuelles ressortent de l'analyse du cas de Louis comme prépondérantes dans son exercice du métier. Interrogé sur sa pratique d'enseignement, Louis fait état d'une conception de l'enseignement, d'une posture d'enseignement, mais aussi d'une conception de l'université en tant qu'organisation (Musselin, 2016). Il révèle une position et

une vision de l'université partageant l'idée d'une mission de service public (Paivandi et Younès, 2019), rôle qu'il doit tenir afin de correspondre à la mission de l'université. Louis se perçoit comme un agent du service public d'État, investi de cette mission. De même que ses pratiques d'enseignement, sa conception de l'université renvoie à la perception qu'il se fait de l'université et de l'environnement académique. Cette perception est déjà éprouvée en raison de ses nombreuses expériences d'enseignement à l'université. Ainsi la conception de son enseignement se nourrit de ses expériences, mais, pour aller plus loin, l'enseignement constitue également le socle de sa perception de son environnement académique et de l'université. En outre, cette perception s'avère négative, notamment au travers du dispositif de formation à l'enseignement qui, selon Louis, ignore ses besoins pragmatiques en matière d'enseignement. En revanche, la perception de son environnement local, de son département, de son laboratoire et des collègues est positive en ce qu'il s'estime très satisfait de son arrivée. Ce contraste d'opinion, l'accueil et les échanges dont il témoigne rejoignent des conclusions de recherches précédentes sur les enseignants-chercheurs débutants en France. Le système d'arrangement local prime sur la politique d'établissement (Étienne, Annot et Biaudet, 2018). En d'autres termes, les discussions et les arrangements pédagogiques et organisationnels se font avec ses collègues proches plus qu'en tenant compte de l'institution universitaire. Les relations décrites avec les pairs font état d'un système de compagnonnage (Kiffer, 2016) et se réfèrent à une « tentation du cocon » (Étienne, Annot et Biaudet, 2018). Ici, il s'agit donc de ressources mobilisées par Louis lors de son entrée dans le métier. A ce titre, les pairs constituent la ressource perçue par Louis comme moteur d'apprentissage, notamment en termes de transformations identitaires. De même, les étudiants constituent également un public qui lui confère son nouveau statut. C'est donc par l'intermédiaire d'autrui (Janner-Raimondi, 2008) et des potentialités (Billet, 2007) de participation à l'environnement que Louis acquiert progressivement une image identitaire conforme à son idéal-type de l'enseignant-chercheur.

IV. L'enseignant-chercheur n°4 : Julie

1. Présentation du cas

L'interviewée n°4, surnommée Julie, évolue dans l'université française investiguée. Elle a été contactée par le biais d'une liste de diffusion d'une formation à l'enseignement à destination des maîtres de conférences stagiaires. De plus, elle a été renseignée à propos de notre démarche par l'intermédiaire d'un de ses collègues, participant de ce même dispositif qui l'a informée de notre intérêt pour la rencontrer. N'étant présente que ponctuellement dans les locaux de

l'université en fonction de son service d'enseignement, les deux entretiens se sont effectués à distance.

Julie est désormais maître de conférences stagiaire dans le champ des humanités, lettres et langues. Son institution actuelle n'est pas celle de sa formation doctorale ; elle découvre donc son nouvel environnement professionnel. Toutefois, lors de son parcours professionnel, elle a eu l'occasion de dispenser un grand nombre d'heures d'enseignement tant dans le supérieur que dans le secondaire. Son expérience dans le supérieur se résume à l'enseignement de travaux dirigés sur des thématiques liées à son activité de recherche qu'elle a menée conjointement. Actuellement, elle dispense des enseignements sous le format des cours magistraux aussi bien que des travaux dirigés sur des thématiques qu'elle n'a pas forcément pu choisir. En effet, la répartition de la charge d'enseignement s'est effectuée selon les besoins d'enseignement de la filière de formation dans laquelle elle intervient.

2. Analyse de son développement professionnel

2.1 Les repères du processus de développement professionnel

Afin de comprendre l'évolution professionnelle de Julie, nous avons examiné la manière dont elle construisait, dispensait et évaluait ses cours. La comparaison de ses propos sur ces composantes de la pratique nous permet de décrire et d'analyser une potentielle transformation en termes de pratique d'enseignement.

2.1.1 Changement de pratiques d'enseignement

Préparer ses enseignements	
Temps 1	<p>Afin de préparer ses enseignements, Julie témoigne du besoin de connaître son public d'étudiants, et, plus largement son département et son université. Elle a tout de même procédé à quelques préparations en amont de son cours. Cette préparation s'effectue en fonction de la nature même du cours.</p> <p>« C'est difficile de trop préparer ou c'était compliqué pour moi d'imaginer de préparer tout le cours pour tout le semestre en amont ne sachant pas à qui j'avais à faire en termes d'étudiant. » (ECF4, t1)</p> <p>« Comme je ne connaissais pas le diplôme le département et l'université j'avais, si vous voulez, préparé le premier cours avec une idée dans ma tête ou je voulais aller par la suite, mais en me laissant la liberté de voir » (ECF4, t1)</p> <p>« J'ai préparé de semaine en semaine pour rester au plus près de l'actualité » (ECF4, t1)</p> <p>« Je peux le préparer comme j'ai eu les textes à l'avance c'est vrai que j'ai pu les préparer ces traductions à l'avance » (ECF4, t1)</p>

Temps 2	<p>Julie a préparé ses enseignements en convoquant des éléments de ses enseignements antérieurs. Lors de sa préparation, elle se focalise notamment sur l'articulation générale de l'enseignement. Cette préparation est cependant sujette à modification en fonction du bilan qu'elle tire de ses enseignements.</p>	<p><i>« J'avais ça comme schéma dans ma tête. Et là, je me suis rendue compte que ce n'était peut-être pas forcément adapté. Donc je pense que je vais proposer quelque chose de nouveau l'année prochaine. »</i> (ECF4, t2)</p> <p><i>« Je pense que je vais recentrer vraiment sur des thématiques clés »</i> (ECF4, t2)</p> <p><i>« J'avais déjà cette base par rapport à ce que j'avais pu enseigner dans le passé donc là j'avais quand même adapté aux, comment dire, aux cours à l'université. Mais tout ça, ça a été préparé en amont »</i> (ECF4, t2).</p>
Analyse	<p>Au terme de son année universitaire, Julie ne semble pas avoir évolué dans sa manière de préparer ses enseignements. Cette préparation s'effectue au cours de l'année universitaire en tenant compte de son auditoire et des thématiques de son enseignement. Toutefois, elle envisage de procéder d'une autre manière ce qui semble correspondre à une potentielle transformation.</p>	

Tableau 27: Préparer ses enseignements selon Julie

Dispenser ses enseignements	
Temps 1	<p>Afin de dispenser ses enseignements, Julie ne semble pas apprécier la forme du cours magistral traditionnel qu'elle perçoit comme une forme de « dissémination » d'informations. Elle convoque tout de même cette forme d'enseignement alors même qu'elle perçoit de l'ennui chez ses étudiants et préfère les voir en activité à l'aide du support qu'elle propose.</p> <p>« <i>Moi j'avais pas du tout envie de me mettre devant les étudiants et de disséminer des informations pendant 2 heures</i> » (ECF4, t1)</p> <p>« <i>Quand ils étaient en train de travailler d'une manière indépendante en cours, c'était quand même beaucoup plus intéressant pour eux que de m'entendre discourir sur un sujet que j'avais un peu choisi</i> » (ECF4, t1)</p> <p>« <i>Le premier cours, j'ai fait un peu une sorte d'hybride pour les cours. [...] j'ai commencé avec une sorte de présentation par PowerPoint pour expliquer pour situer un peu le sujet du cours. Et puis à partir de là c'était soit des textes, des articles de journaux ou des vidéos, des extraits télévisés. Et en fait ils faisaient des activités, soit c'était un texte seul et ils commentaient, on discutait un peu ensemble</i> » (ECF4, t1).</p> <p>« <i>Pour ce cours de CM, j'ai commencé à chaque cours avec une partie un peu cours magistral de dissémination d'infos, mais je voyais quand même qu'au cours du semestre il me voyait sortir le PowerPoint, et ils s'ennuyaient.</i> » (ECF4, t1)</p>

<p style="text-align: center;">Temps 2</p>	<p>Julie n'est pas satisfaite des cours magistraux qu'elle a dispensés. Elle semble attentive à mettre en action ses étudiants lors de ses cours. Aussi, elle varie les activités pédagogiques quand le format de l'enseignement le permet, lors des travaux dirigés notamment. Elle privilégie la mise en activité de ses étudiants face à leur ennui qu'elle perçoit lors de l'enseignement des éléments théoriques de son cours.</p>	<p>« Là on était vraiment dans une approche actionnelle. Je voulais leur apporter quelques apports théoriques [...] Donc il y avait une petite approche en début de semestre de théorie juste pour un peu situer le truc et après on était vraiment dans l'action » (ECF4, t2)</p> <p>« En fait le CM, clairement, c'était chiant. C'était pénible pour eux, ça s'est répété vraiment très clairement dans le comportement des étudiants qui n'étaient vraiment pas du tout attentionnés » (ECF4, t2).</p> <p>« Ça différait d'un cours à l'autre, mais l'idée c'est que ce soit vraiment un cours ou les étudiants sont en action, ou ils pratiquaient la langue » (ECF4, t2)</p> <p>« C'était un peu des jeux de rôle parfois, mais aussi des entraînements, des activités ou parfois ils avaient quelques minutes pour réfléchir à un sujet et à d'autres moments ils découvraient sur quel sujet ils devaient parler sur le coup. Un peu un mélange » (ECF4, t2)</p> <p>« C'était vraiment ça : leur donner des occasions d'exercer » (ECF4, t2)</p>
<p style="text-align: center;">Analyse</p>	<p>Tout comme lors de sa préparation, Julie semble attentive à ses étudiants et ce qu'elle perçoit chez eux. Ainsi, constatant de l'ennui chez ses étudiants et même pour elle lors de cours magistraux, ou de l'enseignement d'éléments théoriques, elle s'évertue à maintenir de l'activité chez ses étudiants, notamment à l'aide de supports qu'elle propose. La nature même de sa discipline la conduit également à s'engager davantage dans la mise en activités de ses étudiants.</p>	

Tableau 28 : Dispenser ses enseignements selon Julie

Évaluer les apprentissages	
Temps 1	<p>L'évaluation que Julie propose se caractérise par la nature du cours qu'elle dispense. Selon elle, le cours magistral implique un contrôle de connaissances tandis que les travaux dirigés peuvent amener à un travail de groupe s'apparentant à un travail de recherche.</p> <p>« En fait pour le contrôle terminal, je leur ai demandé un projet de recherche entre guillemets. » (ECF4, t1)</p> <p>« Puis qu'ils rédigent un dossier autour de cette problématique-là en intégrant, c'est un projet de type projet de recherche en groupe. C'est ça que j'ai demandé comme travail d'évaluation terminal » (ECF4, t1).</p> <p>« Pour le cours de traduction, c'est très simple, on pose un texte et il faut qu'ils le traduisent. Après au prochain semestre, là je vais faire un cours d'histoire en licence. Et non là ça va être un contrôle de connaissances, c'est un cours magistral. C'est un groupe, je le fais deux fois, deux groupes en amphi. Pour moi, c'est vraiment le cours magistral classique qui appelle à une évaluation de connaissances de la matière. Donc non ça ne sera pas un projet individuel. » (ECF4, t1)</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Temps 2</p>	<p>Julie propose des critères d'évaluation à ses étudiants. Parmi ces critères d'évaluation qu'elle imagine, figure ce qui pourrait s'apparenter à des compétences transversales ; travailler en groupe, prendre la parole en public. Cette évaluation est mise en lien avec une certaine finalité des études ; celle de pouvoir travailler une fois le diplôme obtenu.</p>	<p>« <i>Déjà, il fallait qu'ils se présentent eux d'une manière plutôt dynamique, en essayant de capter leur audience, enfin avec les différentes stratégies qu'on avait vues en cours. Et puis au deuxième, il fallait aussi qu'ils intègrent un support visuel et donc les critères d'évaluation étaient similaires de l'un à l'autre, mais évoluaient un petit peu. Donc ils avaient les critères. Enfin on a pris le temps de regarder les critères ensemble.</i> » (ECF4, t2)</p> <p>« <i>Je trouve que c'est quand même plus intéressant pour eux [...] de pouvoir aller eux réfléchir en groupe d'autant plus que c'est des étudiants qui sont destinés à intégrer une équipe de travail donc qu'ils sachent travailler en groupe pour dégager une idée et puis voir comment présenter cette idée et en anglais en fait</i> » (ECF4, t2)</p> <p>« <i>Je leur ai dit que je n'allais pas enlever un quart de point ou un demi-point s'ils faisaient une faute de conjugaison</i> » (ECF4, t2)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Analyse</p>	<p>Au terme de son année universitaire, Julie semble faire correspondre le format de son enseignement à son évaluation ce qui ne témoigne pas d'une transformation professionnelle. Néanmoins, sa pratique d'évaluation confirme que ses heures d'enseignement dispensées antérieurement lui ont apporté une certaine vision de l'enseignement dans le supérieur ; celle de faire correspondre son enseignement à une finalité pragmatique à savoir l'insertion professionnelle des étudiants.</p>	

Tableau 29 : *Évaluer les apprentissages selon Julie*

Au terme des analyses proposées concernant les pratiques d'enseignement déclarées de Julie, la transformation professionnelle de cette dernière semble s'inscrire dans un temps plus long.

Elle s'ancre notamment dans ses pratiques antérieures de l'enseignement. À propos de l'évaluation et de son contenu de cours, elle semble attentive à rendre les étudiants actifs et clairvoyants quant à la finalité de son enseignement, en témoigne son intérêt pour la mise en activité de ceux-ci. Toutefois, l'activité quotidienne de l'enseignement semble importer puisqu'elle exprime le besoin de connaître son auditoire ou encore la nature même de son enseignement afin de préparer ses cours.

2.2 Changement de posture et de conception d'enseignement

À propos de sa posture d'enseignement, les analyses précédentes font état des actions qu'elle met en place lors de ses enseignements. Privilégiant l'activité de ses étudiants à travers des débats, prise de parole ou discussions, elle s'attache à faire parler ses étudiants dans la langue plutôt que de « *disséminer des informations* » (ECF4, t1) en cours magistral qui, pour elle, est une méthode ennuyeuse et qui, selon elle, ennuie ses étudiants. Elle témoigne des formes d'expression de cet ennui : « *Pour ce cours de CM, j'ai commencé à chaque cours avec une partie un peu cours magistral de dissémination d'infos, mais je voyais quand même qu'au cours du semestre il me voyait sortir le PowerPoint, et ils s'ennuyaient. Ils n'avaient pas envie de ça donc, ils auraient préféré, je pense, être mis en groupe et travailler sur un texte. Sauf que pour moi c'est du TD alors que le cours c'est un cours magistral donc je me sentais un petit peu bloquée par rapport à ça* » (ECF4, t1). Elle ressent une tension entre le format du cours, les possibilités offertes par chacun des formats et ce qu'elle pense être plus intéressant pour les étudiants, la mise en activité des étudiants : « *Et au fur et à mesure que le semestre passait, même ces parties de cours magistral, je le sentais de moins en moins l'intérêt des étudiants* » (ECF4, t1). Cette tension s'exprime notamment dans les intentions que Julie exprime à propos de son enseignement. En effet, elle explique : « *je pense qu'ils se sont ennuyés dans mon cours à des moments donnés et je n'aime pas ça, je ne veux pas qu'ils s'ennuient, que ce soit inutile pour eux de venir à mon cours* » (ECF4, t1). Elle souhaite que son cours soit utile pour eux ; une utilité qu'elle perçoit dans l'enthousiasme et la participation des étudiants à ses cours.

Pendant le second entretien, cette tension inhérente au format d'enseignement revient dans le témoignage de Julie : « *J'ai vu ça comme un cours magistral un peu simple, un peu traditionnel de diffusion de savoirs, de transmission de contenus en fait* » (ECF4, t2). Ce format l'amène même à exercer son autorité : « *j'avais l'impression à un moment donné que pour capter leur attention, il fallait que je passe par faire de la discipline et ça, je ne voulais pas du tout faire ça* » (ECF4, t2). Tandis que pour les travaux dirigés, elle procède différemment : « *à chaque*

cours, on a commencé par changer la disposition de la salle pour faire un rond » (ECF4, t2). Selon elle, cette disposition de l'espace favorise les échanges entre et avec les étudiants et diffère de la « *dissémination d'informations* ». Elle manifeste son intérêt pour des contenus précis de sa discipline alors même qu'elle doit revenir à des « bases » : « *ça me fait un peu mal au cœur parce que c'est vraiment toutes ces petites choses qui sont passionnantes, mais en fait je pense que les étudiants français il leur manque les notions un peu de base* » (ECF4, t2). Elle justifie également qu'il « *faut quand même un certain niveau de compétences linguistiques pour pouvoir transmettre les messages* » (ECF4, t1). Ainsi, la nature et le format de son enseignement entrent parfois, pour Julie, en tension dans sa posture d'enseignement et notamment dans sa conception de l'enseignement.

Pour compléter, Julie évoque son parcours d'enseignement comme ressource actuelle pour faire face à ses enseignements : « *je me sentais déjà plus à l'aise parce que c'était semblable à des cours que j'ai pu faire dans le passé* » (ECF4, t1). Elle n'a pu choisir l'ensemble des enseignements qu'elle dispense : « *c'est vrai que ce n'est pas le cours que j'aurais pris spontanément* » (ECF4, t1). Julie s'est retrouvée contrainte de dispenser des enseignements nouveaux pour elle qui, sans expérience précédente, lui déplaisent voire même la mettent en difficulté : « *ce n'est pas le cours que j'aime bien enseigner parce que je ne suis pas forcément très à l'aise avec cet enseignement en particulier* » (ECF4, t1). Elle poursuit : « *je n'avais pas forcément envie de faire les cours parce que je n'avais pas pratiqué ça dans mon expérience professionnelle auparavant* » (ECF4, t1). Elle ne se sent pas capable d'assurer un tel cours pour une raison qu'elle explique : « *pour bien enseigner un cours de traduction comme ça, si vous voulez, moi je n'ai pas l'impression d'avoir tout le bagage nécessaire en termes de grammaire* » (ECF4, t1). Ainsi, Julie s'appuie sur son expérience antérieure d'enseignement pour dispenser ses cours tout en expérimentant. En effet, à propos des enseignements au niveau master, elle témoigne : « *je me suis un peu expérimentée* » (ECF4, t1). De plus, cette envie d'expérimenter se retrouve lors du second entretien : « *J'ai l'impression de plus en plus envie d'expérimenter, de faire des choses un peu hybrides* » (ECF4, t2). Cette envie d'expérimenter se retrouve finalement dans une croyance d'enseignement lorsqu'elle témoigne : « *je suis toujours en train de me questionner parce que les, comment dire, il n'y a pas de cours semblable* » (ECF4, t1). Finalement, elle résume ses pratiques d'enseignement concernant sa première année : « *Moi je comprends ce bricolage, je bricole aussi en cours* » (ECF4, t1).

Par ailleurs, Julie, lors de la préparation de ses enseignements témoigne de l'importance de connaître ses étudiants pour réfléchir à ses pratiques. Cet élément revient en effet lors du second

entretien : « *je pense que les étudiants français il leur manque les notions un peu de base* » (ECF4, t2). Elle constate dans ce manque de niveau une difficulté : « *c'est ça aussi qui est difficile c'est qu'ils arrivent avec un niveau très varié en termes de compétences linguistiques, langagières* » (ECF4, t2). Finalement, c'est la perception des étudiants qui représente une source de motivation et de conception de son cours : « *je pense qu'ils se sont ennuyés dans mon cours à des moments donnés et je n'aime pas ça, je ne veux pas qu'ils s'ennuient, que ce soit inutile pour de venir à mon cours* » (ECF4, t2).

2.3 Apprentissages perçus

Lors du premier entretien, Julie s'est davantage centrée sur une réflexion en cours sur son métier et notamment sa pratique d'enseignement : « *En termes d'enseignement, je me questionne constamment par rapport à si je fais bien ou pas* » (ECF4, t1). Comme nous l'avons expliqué précédemment, son expérience d'enseignement reste une priorité pour concevoir et dispenser ses cours : « *je pense que la première année, la priorité c'est quand même préparer les cours jusqu'à ce qu'on ait un peu une première année derrière* » (ECF4, t1).

Le second entretien lui permet de revenir sur ces éléments. Elle se remémore notamment sur son année universitaire en faisant le bilan de son activité professionnelle : « *j'ai l'impression d'avoir consacré beaucoup de temps à la réflexion, aux préparations des cours, mais bon en même temps c'est la vérité en fait* » (ECF4, t2). La préparation de ses enseignements et la réflexion lui semblent représenter la majeure partie de sa première année d'enseignant-chercheur. Elle insiste même à plusieurs reprises sur le temps consacré à la réflexion : « *Mais c'est vrai que j'ai passé beaucoup de temps à réfléchir* » (ECF4, t2) ou encore « *j'ai l'impression que j'ai passé beaucoup de temps à réfléchir au peu de cours que j'ai dispensés* » (ECF4, t2). Cette réflexion s'accompagne d'une période d'essai pour ces nouveaux enseignements : « *Pour moi c'était vraiment une période de test pour voir ce qui marchait et ce qui ne marchait pas* » (ECF4, t1). Sa pratique d'enseignement mise de côté, l'activité de recherche est restée secondaire pendant cette première année d'exercice. Elle explique en effet que « *monter des projets, ça prend du temps* » (ECF1, t2). Ainsi, sa première année représente davantage « *une année d'intégration* » (ECF1, t2). Cette intégration, explique-t-elle, prend du temps entre toutes les activités auxquelles elle a participé : « *il y avait le temps de concertation avec la collègue. Bon, après des réunions de maquette, etc. C'est une année riche* » (ECF4, t2) ou encore « *beaucoup d'échanges par mail, ça, c'est chronophage. C'est très chronophage. Les mails un peu dans tous les sens* » (ECF4, t2). S'introduire dans sa nouvelle institution et

son nouveau département a été pour Julie une période chronophage, une activité en elle-même. À titre d'exemple, elle cherche à comprendre la circulation des informations : « *J'ai du mal à cerner comment les informations circulent. Mais voilà, ça, ça prend du temps* » (ECF4, t2). Ce sont ces collègues qui l'aident dans la poursuite de ces informations et dans son intégration.

2.4 Les conditions du développement professionnel

		Conditions du développement professionnel	
ECS4	89		
	A : Variables individuelles	B : Variables intermédiaires	
	38	51	

Tableau 30 : Matrice de croisement des conditions de développement professionnel de Julie

2.4.1. Variables individuelles

A : Variables individuelles : 38					
	Valeurs et croyances	Posture épistémologique	Histoire personnelle de l'enseignant	Expériences antérieures	Caractéristiques personnelles - identitaires
ECF4	6	2	1	14	12

Tableau 31 : Matrice de croisement des variables individuelles de Julie

Plusieurs facteurs interviennent dans le processus de développement professionnel de Julie. Les facteurs internes sont résumés dans le tableau ci-dessus. Ce dernier reprend les *verbatim* selon leur classification dans les différentes dimensions d'analyses afin de proposer une première lecture mesurée des ressources déclarées par Julie.

La posture d'enseignement et l'analyse de son développement professionnel au travers de ses pratiques d'enseignement ont fait montre de son expérience antérieure comme ressource à son développement professionnel. Nous ne revenons donc ici pas sur cet aspect. Il s'agit de proposer d'autres ressources intrinsèques à Julie qu'elle évoque.

Lorsqu'elle décrit son activité d'enseignement et de recherche, Julie témoigne de l'importance de comprendre son public étudiant et de la perception qu'elle en a : « *ils auraient préféré, je pense, être mis en groupe et travailler sur un texte* » (ECF4, t1). Elle explique notamment adapter sa pratique d'enseignement en fonction de sa perception de ses étudiants : « *ils étaient plus enthousiasmés, plus actifs quand il y avait quelque chose de pratique, à faire en fait. Donc*

j'ai réduit pendant le semestre la part du CM et puis j'ai quand même augmenté un peu, comment dire, les parties où les étudiants étaient mis en activité » (ECF4, t1). Ainsi, elle souhaite faire en sorte que ses étudiants ne s'ennuient pas dans ses enseignements et en tient fortement compte : « Ça se voit en cours, même derrière le masque s'ils sont en train de s'ennuyer ou s'ils s'étaient engagés dans ce qu'ils sont en train de faire. Ce n'est pas très compliqué à savoir » (ECF4, t1). L'engagement dans l'activité d'enseignement semble se concrétiser pour Julie dans la motivation constatée de ses étudiants lors de ces enseignements.

Pour poursuivre, Julie invoque une dimension collective dans son activité d'enseignement. Selon elle, ces cours sont l'objet d'un travail en commun avec ses collègues : « *Concevoir et enseigner une matière, un cours, il faut que ça soit fait en équipe tout en gardant la possibilité pour chacun de faire comme ils entendent. Ça aussi c'est super important* » (ECF1, t1). Elle soutient dans ses valeurs l'idée d'une dynamique collective pour ses enseignements. C'est pourquoi, nous l'avons explicité précédemment, elle évoque des difficultés quant au repérage des informations, un corollaire pourtant nécessaire au bon fonctionnement de son enseignement : « *J'ai du mal, c'est pareil à chaque fois, mais c'est moi, c'est un peu long pour moi de comprendre vers qui il faut aller pour demander ceci ou pour demander cela. Donc à chaque fois, cela prend du temps* » (ECF1, t2). Cette dimension semble une caractéristique identitaire importante, fondatrice de la vision de son métier : « *Mais c'est vrai que je suis toujours en train de parler avec des nouveaux collègues, des anciens collègues par rapport à comment ils font cours, ce qui marche, ce qui ne marche pas. Mais c'est ça qui est chouette dans ce métier* » (ECF1, t1). Cette dernière dimension se constate à nouveau dans les variables intermédiaires identifiées dans le discours de Julie.

2.4.2. Perception des environnements

B : Perception des environnements : 51							
	Relation avec les personnes ressources	Relation avec les collègues et pairs	Relation avec l'entourage personnel	Relation avec la hiérarchie	Dispositifs non formels ou informels	Dispositifs formels	Conditions non favorables
ECF4	0	13	3	1	5	26	2

Tableau 32 : Matrice de croisement de la perception des environnements de Julie

➤ *Perception de son environnement de travail*

Julie évoque une certaine dimension collective dans son activité d'enseignement. Le recours à ses pairs semble être fondateur dans son activité professionnelle. Elle évoque ce soutien de ses pairs notamment pendant le premier entretien lorsqu'elle se retrouve confrontée au manque d'informations et d'échanges avec ses pairs : « *on n'a pas vraiment pris le temps, déjà on ne se voyait pas, et tout ça c'était par mail donc ce n'était pas toujours facile, mais on n'a pas pris le temps ou je ne voulais pas insister non plus* » (ECF4, t1). De même, elle poursuit : « *j'y ai été que les lundis donc je n'ai pas eu l'occasion de voir beaucoup de collègues, d'interagir beaucoup avec des collègues donc j'attends un peu le deuxième semestre ou je serai plus présente* » (ECF4, t1). Le manque de temps et d'espaces de rencontres partagé semble réduire la possibilité d'échanges entre pairs et, se faisant, accroissant une dimension individuelle de son métier qu'elle souhaite davantage collectif. En effet, lorsqu'elle a pris ses fonctions, Julie s'est adressée à son collègue : « *Moi j'ai essayé de prendre contact avec la personne référente pour ce cours parce que je ne savais pas trop comment ça se présentait* » (ECF4, t1). Ce recours s'inscrit dans la représentation qu'a Julie de l'enseignement et de sa dimension intrinsèquement collective : « *je ne voyais pas comment ça fonctionnait donc je voulais m'aligner avec les collègues qui étaient déjà en place pour pouvoir proposer quelque chose de cohérent. Pour que l'enseignement soit plus ou moins uniforme pour tout ce niveau de licence* » (ECF4, t1). La dimension collective de Julie semble s'inscrire dans un souci de cohérence de l'enseignement entre les différents cours à destination des étudiants. Elle poursuit même en identifiant son rôle vis-à-vis de ses collègues : « *On ne veut pas non plus être un poids pour l'équipe qui est déjà en place. Enfin ce n'est pas vraiment ça non plus, mais bon en principe on est embauché parce qu'on est en capacité d'assumer un cours à la fac* » (ECF4, t1). Julie exprime la volonté de correspondre à la cohérence mise en place entre les unités d'enseignement dès son arrivée à l'université en qualité de maître de conférences. Elle poursuit : « *si c'est important de comment dire de ne pas être complètement à côté de la plaque si je peux le dire comme ça, essayer d'arriver à une certaine cohérence* » (ECF4, t1). Elle exprime la résolution de s'inscrire dans la perspective dessinée par ses nouveaux collègues en termes d'enseignement. Les pairs, considérés comme ressources, lui importent en termes de cohérence pédagogique, mais également pour lui apporter des informations qu'elle juge nécessaires pour ses enseignements ; la perception de son public étudiant : « *je trouve ça plus intéressant d'avoir le temps de concertation avec des collègues qui sont déjà dans le département depuis plusieurs années, qui ont déjà fait des enseignements pour ces cours-là et qui savent déjà la typologie de l'étudiant* »

(ECF4, t1). Finalement, ces rencontres et échanges semblent représenter une condition primordiale, corollaire nécessaire de son développement professionnel. Toutefois, le frein à ces rencontres primordiales pour elle dans sa conception du métier et notamment son activité d'enseignement s'explique par un manque d'espaces et de temps de rencontres qu'elle exprime lors du second entretien : « *Moi je suis dans un département où comme j'ai dit, on ne se connaît pas très bien donc les informations circulent d'une manière par forcément... J'ai du mal à cerner pour l'instant comment les informations circulent* » (ECF4, t2). Bien que trop tardif selon elle, ces espaces temps ont toutefois existé lors de sa première année : « *c'était une réunion très dense donc on est resté un peu longtemps, mais c'est dommage de ne pas avoir eu une réunion comme ça à la rentrée* » (ECF4, t2). Le vécu de son environnement de travail s'incarne à travers la présence de ses pairs. Il convient également d'étudier le vécu de cet environnement de travail conjointement à celui de formation, compris comme le dispositif de formation à l'enseignement.

➤ *Perception du dispositif de formation à l'enseignement*

L'environnement de travail et de formation de Julie se caractérise essentiellement à travers la rencontre et les échanges avec ses pairs, mais également le dispositif de formation. Les dispositifs informels ne sont que peu évoqués dans le discours de Julie étant restreints par les possibilités de temps et d'espaces.

Le dispositif de formation à l'enseignement fait l'objet pour Julie d'un *a priori* mitigé en raison de la diversité du public en formation : « *Mais bon je me questionne sur ce type de formation parce qu'on est tellement différents, on vient de tellement d'horizons divers et variés et on a des besoins très spécifiques en termes pédagogique* » (ECF4, t1). Elle se questionne sur l'utilité de ce type de formation et notamment sur la finalité de celle-ci : « *je ne suis pas contre l'idée d'une formation, mais de plus en plus je me demande à quoi bon ça sert.* » (ECF4, t1). Julie exprime même un avis négatif sur « *ces formations pour cocher la case formation* » (ECF4, t1) qu'elle vit comme une « *obligation* » (ECF4, t1) : Elle exprime un avis mitigé voir négatif interrogeant son engagement dans un tel dispositif : « *C'est juste ce truc ou tu vas, typiquement, encore 2 heures à faire et puis c'est bon* » (ECF4, t1) ou encore « *je pense que parfois ce sont des heures qui seraient mieux dédiées à préparer des cours et puis à rédiger des articles* » (ECF4, t1). Elle participe donc au dispositif de formation. Son avis négatif sur la formation s'exprime de manière plus prédominante lorsqu'elle sous-entend l'obligation de formation : « *Je comprends que personne ne veut nous faire perdre notre temps, mais c'est un peu parfois le ressenti* » (ECF4, t1). Elle ajoute même qu'elle n'a pas assisté à la première séance et que les

suyvantes ne lui « *ont pas apporté grand-chose* » (ECF4, t1) et qu'« *il n'y avait rien de transcendant* » (ECF4, t1).

Son avis mitigé sur la formation à l'enseignement réside dans la perception qu'elle en a qu'il soit postérieur ou antérieur au vécu de la formation. Elle émet en effet un point de vue sur la formation comme une commande institutionnelle : « *J'ai l'impression qu'il y a un peu une commande* » (ECF4, t1). C'est notamment lors du second entretien que Julie a précisé son ressenti par rapport à cette formation. Selon Julie, cette commande institutionnelle viserait à former les enseignants-chercheurs aux dynamiques universitaires locales : « *j'avais un peu l'impression que la fac faisait de la com auprès de nous ce qui est aussi dans le cahier des charges de ces labels-là que les employés doivent être sensibilisés à ces questions-là* » (ECF4, t2). Elle poursuit : « *C'était intéressant en tant qu'employé de l'université de savoir comment la fac se positionne par rapport à ces questions-là qui pour moi, en tout cas, sont tout à fait pertinentes* » (ECF4, t2). Seulement, elle explique : « *Pour une formation sur la pédagogie, c'était plutôt des séances de formation à destination de tout le monde, je pense* » (ECF4, t2). Elle perçoit donc une dichotomie entre ce qui est annoncé, une formation à la pédagogie et les séances auxquelles elle a assisté. Plus précisément, les sessions destinées à des outils ou plus en lien avec la pédagogie ne l'ont pas aidée puisqu'elle évoque d'autres ressources face à des questionnements pédagogiques, d'autres collègues : « *j'ai cette question qui n'intéresse pas forcément tout le monde donc je vais essayer de trouver la réponse ailleurs, entre collègues* » (ECF4, t1). Selon Julie, la spécificité de sa discipline remet en cause cette formation s'adressant à l'ensemble des enseignants-chercheurs novices : « *on intervient dans des cas tellement variés et en plus en enseignement de langue, on est toujours un peu, on n'a pas du tout les mêmes problématiques, les mêmes choses à prendre en compte* » (ECF4, t1). Ce qu'elle favorise, c'est d'abord la rencontre avec des collègues : « *je trouve ça quand même beaucoup plus intéressant d'assister à un séminaire de recherche avec les collègues où j'étais vendredi que de me trouver à rentrer dans ce truc qui est un peu artificiel* » (ECF4, t1). C'est d'ailleurs l'un des aspects positifs de cette formation, rencontrer des collègues primo-arrivants : « *C'est toujours intéressant de rencontrer d'autres personnes et d'autres personnes qui arrivent comme soi donc ça c'est intéressant* » (ECF4, t1). Pour conclure, cette formation n'est selon elle pas une ressource pour mettre en pratique ses enseignements. Celle-ci lui semble déconnectée de la pédagogie en raison d'une perception plutôt mitigée voir négative de la formation. Ses pairs constituent davantage son socle socialisant, mais également formateur face à des questionnements pédagogiques.

3. Interprétation et synthèse du cas

L'analyse et la description des pratiques d'enseignement de Julie ne révèlent pas de transformations dans ce domaine. Forte de ses expériences passées, l'interviewée n°4 témoigne d'une centration sur les contenus à enseigner n'ignorant pas son public étudiant. La perception de ses étudiants est d'ailleurs très présente dans le discours de Julie. Cette perception est positive quand elle distingue de la motivation comprise en termes de présence en cours et d'activité perçue des étudiants. L'analyse des pratiques déclarées de Julie rejoint les résultats de recherches précédentes sur le sujet. Demougeot-Lebel et Perret (2010) identifiaient des relations entre le type de parcours de l'enseignant, les expériences passées et la conception relative à l'enseignement. Pour les enseignants ayant une expérience d'enseignement, attachée temporaire d'enseignement et de recherche par exemple, la conception relative à l'enseignement donne une place plus importante à l'étudiant. Ces enseignants tiennent compte du contexte d'apprentissage (Frenay, 2006) comme facteur influençant les enseignements et voient dans la relation enseignant-étudiant une responsabilité partagée de l'apprentissage. L'analyse du cas de Julie se réfère à ces résultats de recherche lorsqu'elle s'interroge sur les modalités de ses enseignements, ses pratiques tout en évoquant la motivation des étudiants et leur présence en cours. En outre, les pratiques d'enseignement de Julie renvoient aux modèles développés par Ramsden (1992) et notamment sur le développement de méthodes et contenus pédagogiques à destination des étudiants. Cette conception s'illustre dans les propos de Julie à propos de ses pratiques lors des travaux dirigés qui favorisent la mise en activité de ses étudiants. Toutefois, cette pratique renvoie également à la nature même de la discipline et du domaine scientifique qui implique, de fait, une mise en activité. Par ailleurs, la mise en activité de ses étudiants ne suppose pas chez Julie la prise en compte de ses étudiants dans leurs apprentissages. Elle en tient compte dans sa conception de l'enseignement, mais semble les ignorer dans l'apprentissage renvoyant davantage aux résultats de recherches précédentes (Demougeot-Lebel et Perret, 2011) où le rapport avec l'étudiant est important et l'apprentissage est perçu comme une accumulation de connaissances en lien avec sa culture disciplinaire (Berthiaume, 2007 ; Rege Colet et Berthiaume, 2009). A ce propos, l'accumulation de connaissances pour l'étudiant est évoquée par Julie comme une maîtrise des connaissances, de la langue et une augmentation de compétences langagières. Cette perception de l'apprentissage s'associe à une perception de l'université et des études. Cette conception de l'université s'attache à des finalités pragmatiques de l'enseignement en termes d'employabilité faisant le lien avec sa conception de l'enseignement et sa perception des étudiants. De même, Julie

privilégie une stratégie d'adaptation (Paivandi et Younès, 2019) orientée vers l'enseignement, réalisant ses enseignements au fil de l'année afin de s'adapter à son public. Cette dernière perspective d'analyse renvoie aux éléments de discussion proposés par Demougeot-Lebel et Perret (2011) qui évoquent une conception de l'enseignement orientée vers l'étudiant, mais ignorant la responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage. C'est ce que Julie semble évoquer lorsqu'elle explicite la volonté que ses étudiants ne s'ennuient pas durant ses enseignements. Ainsi, il se peut que le tâtonnement que vit Julie face à son entrée dans le métier (Kugel, 1993 ; Huberman, 1989) implique un surinvestissement dans son rôle d'enseignante, aux dépens de la recherche dans sa stratégie d'adaptation. En outre, la perception des études, de l'université ainsi que sa posture (Lameul, 2008) abondent dans ce sens.

Pour compléter l'interprétation du cas de Julie, les conditions de son développement professionnel abordent la perception de son environnement de travail à travers la relation avec les pairs. La dimension collective de son travail constitue une ressource à son entrée dans le métier permettant un accès aux informations nécessaires à l'arrivée dans une nouvelle institution. L'analyse des variables de l'environnement réfère à une « tentation du cocon » (Étienne, Annoot et Biaudet, 2018) qui se traduit par la volonté de Julie se faire accompagner malgré son manque de présence au sein de l'institution universitaire. À l'inverse des recherches qui explicitaient la prégnance de la discipline dans la carrière de l'enseignant-chercheur, il s'avère que, dans le cas de Julie et son arrivée comme enseignant-chercheur, c'est l'enseignement qui prime et se constitue comme une matrice socialisante. De plus, l'enseignement en ce qu'il réunit des collègues entre eux, participe de la transformation identitaire (Dubar, 1991 ; Janner-Raimondi, 2008) de Julie. C'est donc un système d'arrangement local (Étienne, Annoot et Biaudet, 2018) qui participe aux conditions du développement professionnel de Julie.

La perception de son environnement de travail s'institue davantage à un niveau local ; celui de ses collègues. Elle exprime un avis négatif sur le dispositif de formation à l'enseignement. Cet élément s'inscrit dans une perception de l'environnement à travers ses pairs avec qui les rencontres et les échanges sont importants. Elle reconnaît là malgré tout l'un des atouts de cette formation. Qui plus est, la conception de l'enseignement et de l'apprentissage s'enracine dans les expériences antérieures d'enseignement (Rege Colet et Berthiaume, 2009 ; Tardif, 2006). Il semble que ce soit également le cas pour les dispositifs de formation. Julie évoque ses formations antérieures comme élément interrogeant la formation actuelle. Les finalités pragmatiques qu'elle évoque renvoient aux résultats de recherches précédentes ayant d'ores et

déjà identifié de tels besoins (Cassingol et al, 2022). Finalement, la perception de son environnement de travail laisse peu de place à la formation à l'enseignement à l'inverse des échanges avec autrui et notamment ses pairs. Ce constat reprend les éléments de l'apprentissage en situation de travail issus de la littérature scientifique. Les propos de Julie évoquent très largement la ressource nécessaire du lieu de travail et de ses possibilités de participation comme facteur d'apprentissage (Billett, 2004). Le lieu de travail que dépeint Julie est à considérer comme un engagement en devenir de Julie afin de façonner ses apprentissages. C'est en ce sens qu'elle exprime des difficultés liées à l'entrée dans le métier, à des contraintes spatiotemporelles qui induisent une offre et une demande d'engagement réduite pour Julie (Billet, 2004). Pour conclure, l'apprentissage de Julie est donc un apprentissage relevant des potentialités de l'offre et de la demande sur son lieu de travail plus que de l'offre de formation ou bien de changement de pratiques d'enseignement.

V. L'enseignant-chercheur suisse n°5 : Romain

1. Présentation du cas

L'interviewé n°2, surnommé Romain, est un assistant suisse évoluant depuis quelques années dans l'université suisse. Il a pris contact suite à un mail envoyé par le biais du dispositif de formation à l'enseignement.

Romain s'inscrit dans le domaine scientifique des sciences humaines et sociales depuis plusieurs années. Il remplit à l'université des missions d'enseignement, depuis quelques années, supervisé par un responsable qui est également son directeur de thèse. Il dispose donc de deux années d'expériences professionnelles d'enseignement. Son temps de travail comprend également de « *l'aide administrative et organisationnelle* » (ECS5, §1) en complément de sa charge d'enseignement. Au-delà de cette activité, il réalise une thèse dans son domaine scientifique ainsi que de la recherche scientifique illustrée par des rédactions d'articles.

L'université dans laquelle il exerce ses missions est également celle de sa formation en tant qu'étudiant. Il explique être familier avec cet univers institutionnel. Il dispose d'un bureau partagé, proche de celui de son responsable, son directeur de thèse. Il bénéficie, au-delà des échanges avec son directeur de thèse, d'un cadre stimulant puisqu'il est contact régulier et fréquent avec des égaux ; d'autres assistants. Avoir été étudiant dans cette université lui permet de connaître encore des étudiants au-delà de la sphère académique. Ainsi, il a parfois accès aux

« coulisses » des échanges entre étudiants à propos de l’enseignement universitaire ou même de certaines situations particulières des étudiants.

2. Analyse de son développement professionnel

2.1 Les repères du processus de développement professionnel

Les deux entretiens ont permis à Romain d’indiquer la manière dont il construisait, dispensait et évaluait ses enseignements. La comparaison de ses propos sur ces éléments indique les signes d’un potentiel changement de pratiques professionnelles comprises en termes de pratiques d’enseignement.

2.1.1 Changement de pratiques d'enseignement

Préparer ses enseignements	
Temps 1	<p>Romain a construit un scénario pédagogique avec des objectifs d'apprentissage pour son enseignement en lien avec le professeur référent. Il prépare ses cours au fil de l'année en mettant de côté des ressources qu'il glane. Les remarques antérieures de ses étudiants lui permettent également d'ajuster son enseignement.</p> <p>« j'avais plusieurs phases ; trois ou quatre phases dans mon scénario pédagogique » (ECS5, t1) « on a mis sur le papier quels étaient les objectifs qu'on pensait être nécessaires pour nos étudiants et ensuite ensemble on a discuté des manières de procéder très concrètes qui peuvent se passer en classe pour que nos étudiants atteignent ces objectifs d'apprentissage » (ECS5, t1) « je tombais sur des informations qui me paraissaient pertinentes pour mon cours, je mettais de côté. Et voilà je me disais « je les ai de côté tout le long » (ECS5, t1) « j'avais pris en compte quelques remarques de mes étudiants. J'avais un peu changé la structure pour leur permettre, dans des périodes qui étaient assez chaudes pour eux, de leur mettre moins de travail, etc. » (ECS5, t1)</p>
Temps 2	<p>Même lorsque Romain n'a pas d'enseignement à préparer dans l'immédiat, il accumule des ressources qu'il pourrait utiliser par la suite lors de ses enseignements.</p> <p>« un semestre où il n'y avait pas d'enseignement où je me dis je continue à mettre des idées de côté » (ECS5, t2) « c'est aléatoire dès que je vois un truc sympa, je le mets de côté et puis dans un ou deux mois, un mois et demi avant le début du semestre je regarde ce que j'ai mis de côté et je regarde si je peux les insérer ou pas » (ECS5, t2)</p>

Analyse	Romain confirme ses pratiques d'enseignement. Il réalise ses enseignements à l'aide d'un scénario pédagogique, d'objectifs d'apprentissage et de ressources qu'il accumule au gré de sa vie professionnelle et personnelle.
----------------	---

Tableau 33 : Préparer ses enseignements selon Romain

Dispenser ses enseignements	
Temps 1	<p>Romain a recours à des activités pédagogiques variées correspondant aux ressources qu'il a récoltées. Il prépare ces ressources en lien avec les objectifs d'apprentissages fixés pour chacune des phases du scénario pédagogique.</p> <p>« On regarde le film ensemble et on va aussi choisir pour eux un cadre théorique. Donc le but c'est de faire un exercice de style » (ECS5, t1). « je leur donne une fiche de lecture ou j'ai moi-même ressorti les concepts principaux du cadre théorique » (ECS5, t1) « il a fallu quand même changer les modes d'enseignements pour maintenir leur attention pendant une heure trente en ligne... Beaucoup plus dans l'interaction, beaucoup plus leur demander ce dont ils avaient besoin » (ECS5, t1). « j'ai utilisé les figures de style de Raymond Queneau » (ECS5, t1)</p>
Temps 2	<p>Romain explicite sa manière de faire quant à l'usage de ressources issues de la société civile. Cette ressource est utilisée afin de correspondre à un objectif d'apprentissage ; ici, décrire un fait social et analyser à partir d'un cadre théorique.</p> <p>« on a regardé un film qu'on a considéré comme étant un fait social. On a discuté en classe d'une théorie qui serait le cadre théorique à partir duquel on pourrait analyser le film. Et je leur ai appris avec des étapes assez précises comment passer de la description d'un fait social à une analyse grâce au cadre théorique. Donc ensuite, ils devaient m'écrire un texte de huit pages avec des concepts que j'avais présélectionnés pour faire l'analyse » (ECS5, t2).</p>
Analyse	Romain n'a pas transformé sa pratique d'enseignement entre les deux entretiens. Néanmoins, sa pratique s'est renforcée. Elle s'ajuste au fil de l'activité.

Tableau 34 : Dispenser ses enseignements selon Romain

Évaluer les apprentissages	
Temps 1	<p>Romain pense l'évaluation de son enseignement en lien avec sa préparation et les objectifs d'apprentissage définis au préalable.</p> <p>« les modes d'évaluation du cours que j'ai, j'ai entièrement pensé en terme de cohérence avec les objectifs d'apprentissage et la matière que je leur donne et les processus d'apprentissages et tout pour les étudiants, mais pas pour moi » (ECS5, t1)</p> <p>« Ce n'est pas genre une évaluation finale à la fin et s'ils avaient manqué jusqu'ici tant pis pour vous » (ECS5, t1)</p> <p>« ils doivent encore écrire normalement leur premier écrit académique avec moi qui est un travail d'une quinzaine de page » (ECS5, t1)</p>
Temps 2	<p>Romain révèle l'importance des <i>feedbacks</i> qu'il fournit à ses étudiants et de l'évaluation comme instruments de retours constructifs à ses étudiants.</p> <p>« il y avait énormément de fautes de français et d'orthographe et je leur ai fait peur. J'ai été très très strict sur la moindre faute et virgule, etc. Je leur ai donné un barème assez sympathique et ensuite je leur ai donné leur note et en fait il y en avait trois sur vingt-cinq qui étaient suffisants. Et ça leur a fait un peu un électrochoc, mais en fait, je leur ai dit je ne vous la compte pas comme une note insuffisante, mais par contre je veux que dans deux semaines vous me rendiez la version correcte et c'est celle-là qui donnera votre vrai résultat » (ECS5, t2)</p> <p>« je leur donne des <i>feedbacks</i> à chaque fois. Donc ils peuvent sentir eux-mêmes la progression et tout le moment progressif » (ECS5, t2).</p>

La description des modalités d'évaluation de Romain aux deux entretiens n'indique pas un changement de pratique d'enseignement. Elle précise néanmoins la valeur de l'évaluation de Romain qui y perçoit une cohérence d'ensemble et l'opportunité de fournir des *feedbacks* à ses étudiants afin de valoriser leurs travaux.

Tableau 35 : Évaluer les apprentissages selon Romain

2.2 Changement de posture et de conception d'enseignement

Lors du premier entretien, Romain témoigne d'une certaine incertitude face à sa capacité à « bien » enseigner par manque d'expérience d'enseignement : « *je fais les trucs, j'enseigne d'une certaine manière, j'essaie des procédés, des techniques et je regarde ce qui fonctionne et quand je vois qu'il y a des choses qui fonctionnent pour moi j'ai appris ce que je cherchais. Là ce truc-là, c'est bon, ça, je peux réutiliser. Je n'ai pas besoin de consigne où on dit très précisément ce que je dois faire, c'est par expérience plutôt* » (ECS5, t1). Il manifeste un apprentissage de l'enseignement par tâtonnement : « *c'est un nouvel essai que je fais maintenant pour voir si c'est bien ou pas* » (ECS5, t1). Il réutilise ce dont il est satisfait, ce qui lui provoque un sentiment de routine professionnelle : « *Il y a cette routine qui arrive* » (ECS5, t1). Afin d'assurer sa posture d'enseignant, il affirme nécessiter d'une bonne connaissance du contenu de son enseignement : « *j'avais la matière en tête et je pouvais directement parler parce que je venais de la préparer. J'avais l'impression que j'étais assez compétent en fait directement grâce à ça* » (ECS5, t1). La routine professionnelle qui s'installe ébranle cette connaissance qui le rassure : « *je me sens un peu moins compétent pour aller dans des détails* » (ECS5, t1).

Romain apporte des éclairages sur sa manière de préparer son enseignement, soucieux de transmettre un savoir aux étudiants, et témoignant ainsi de son intention : « *il fallait leur apprendre ce qu'est une recherche, une question de recherche, comment définir précisément une question de recherche et comment on trouve la bibliographie* » (ECS5, t1). Il partage, dès le premier entretien cette réflexion orientée sur la méthode plus que sur le contenu du fait d'une routine : « *Même si en fait je passe pas mal de temps à réfléchir sur les modes d'enseignement en fait, le contenu lui-même, je lui donne moins d'importance à cause de la routine* » (ECS5, t1). Cette volonté de porter l'attention sur les méthodes se retrouve dans son action envers les étudiants. Il explicite l'envie d'être clair vis-à-vis de son enseignement envers ses étudiants en expliquant la cohérence générale du cours comprise en termes de scénario pédagogique : « *Cette année, je leur ai clairement expliqué : « voilà, il y a cinq phases, les cinq elles servent à ça. Il faut le concevoir comme un scénario d'un réel film donc chaque étape est*

importante pour vous, pour vous permettre d'écrire ce premier travail académique » » (ECS5, t1). Il poursuit : « il a fallu créer un scénario pédagogique où là je me suis rendu compte que j'étais assez content de voir que j'avais déjà de manière inconsciente créé un scénario pédagogique qui tenait la route » (ECS5, t1). Dans le contenu de ses enseignements, Romain explique apporter des éléments de la société civile en lien avec des concepts théoriques ou comme point d'appui à la démarche méthodologique et scientifique : « le but c'était de leur apprendre ce qu'était une analyse en sciences sociales et pour ça, on a regardé un film qu'on a considéré comme étant un fait social » (ECS5, t2).

Au cours du second entretien, Romain réitère des éléments similaires à ce qu'il a exprimé lors du premier entretien. Il explique n'avoir eu que peu d'enseignements sur la seconde partie de l'année universitaire. Toutefois, une nouvelle préoccupation a surgi dans la posture d'enseignement de Romain. Il souhaite désormais réfléchir directement à sa posture professionnelle en lien avec la réserve académique dont il a conscience face à un sujet de société ; le changement climatique : « je crois que du fait de l'urgence écologique qui arrive, je vais passer au-dessus de ça. Franchement on n'a plus le temps de faire semblant de ne pas être concerné par le problème » (ECS5, t2). Il explique avoir maintenu une réserve académique vis-à-vis des sujets de société, mais souhaite réfléchir à la manière de l'aborder en cours. Il exprime en effet l'envie de rendre ses enseignements concrets, plus en prise avec des sujets sociétaux contemporains : « Je pense que je vais essayer de les rendre au maximum à comment est-ce qu'on apprend et en lien avec des choses très concrètes » (ECS5, t2). Il réfléchit à la manière dont ses enseignements peuvent sensibiliser ses étudiants et les mettre en lien avec la société civile : « ne pas faire une séparation claire entre ce qu'ils apprennent et ce qu'il y a en dehors, mais de faire des liens au maximum entre tous. Peut-être aussi, les encourager à s'engager plus dans la société civile » (ECS5, t2). Cette volonté d'intégrer des sujets de société s'accorde dans le discours de Romain au vécu qu'il exprime vis-à-vis de l'enseignement.

2.3 Apprentissages perçus

Le vécu qu'exprime Romain vis-à-vis de l'enseignement se caractérise par du plaisir que la routine abîme : « Il y a cette routine qui arrive et j'ai aussi un peu moins de plaisir » (ECS5, t1). Précédemment explicité, il accorde de l'importance aux méthodes d'enseignement et moins au contenu ce qui influence son sentiment de compétence personnelle, « ayant moins la matière en tête » : « le contenu lui-même je lui donne moins d'importance à cause de la routine » (ECS5, t1). Romain exprime « être un peu limité le cahier des charges du cours » (ECS5, t1)

l'empêchant de « *restructurer le cours comme [il] en aurai[t] envie* » (ECS5, t1). Il regrette le format de son enseignement et l'absence de lien entre ses enseignements et ses thématiques de recherche : « *je dois donner toujours le même et que pour moi ça aurait été important aussi de pouvoir varier, de pouvoir apporter... Ce n'est pas directement lié à ma recherche à moi. C'est aussi très méthodologique. Il y a finalement assez peu de contenu aussi. Ça aurait été plus intéressant pour moi d'apporter de la matière et de pouvoir m'aider grâce à mon enseignement dans ma propre recherche* » (ECS5, t1). Les deux activités semblent, selon Romain, difficilement se correspondre et s'alimenter entre elles.

Apportant un regard réflexif sur ses activités professionnelles, Romain témoigne de la prépondérance de l'activité d'enseignement sur l'activité de recherche. L'activité d'enseignement et tout ce qu'elle recouvre lui prend la majorité de son temps de travail aux dépens de son activité de recherche : « *j'avais l'impression de ne pas en faire assez pour ma thèse et que peut être une des raisons parce que je fais trop pour l'enseignement* » (ECS5, t2). Il avait déjà expliqué cet aspect lors du premier entretien précisant l'activité d'enseignement : « *L'enseignement et tout le côté assistant, le conseil aux études aussi l'administratif, ouais les séances de réunion avec le département la faculté tout ça* » (ECS5, t1). Son activité d'enseignement correspond, selon lui, à une activité quotidienne détaillée en plusieurs tâches à l'inverse de l'activité de recherche : « *la recherche est beaucoup plus lente et aussi parce qu'en fait j'ai l'impression qu'il faut réussir à dégager des longues périodes* » (ECS5, t1). La recherche lui semble « trop hachée » ce qui ne lui permet pas d'avancer suffisamment d'autant plus qu'il exprime une difficulté à séparer ses activités comme il le souhaiterait : « *ce n'est pas toujours facile d'avoir la séparation* » (ECS5, t2). Malgré cette difficulté et cette « *masse de travail énorme* » (ECS5, t2), Romain manifeste une dimension sacrificielle à sa charge d'enseignement et administrative qu'il concède avec satisfaction : « *Après voilà je me sacrifie à la cause c'est un peu ça. Mais j'ai aussi quand même plaisir à le faire* » (ECS5, t2).

2.4 Les conditions du développement professionnel

		Conditions du développement professionnel	
		70	
ECS5	A : Variables individuelles	B : Variables intermédiaires	
		23	47

Tableau 36 : Matrice de croisement des conditions du développement professionnel de Romain

2.4.1. Variables individuelles

A : Variables individuelles : 23					
	Valeurs et croyances	Posture épistémologique	Histoire personnelle de l'enseignant	Expériences antérieures	Caractéristiques personnelles - identitaires
ECS5	6	3	2	4	5

Tableau 37: Matrice de croisement des variables individuelles de Romain

Le tableau ci-dessus indique les dimensions d'analyse relevant des conditions du développement professionnel que Romain a exprimé. Cette mesure chiffrée démontre un engagement professionnel dans l'enseignement. Cet engagement dans l'activité d'enseignement se retrouve en filigrane de sa perception de l'apprentissage perçu au cours de son année universitaire. Il a en effet mobilisé l'essentiel de son temps dans des tâches d'enseignement et à destination des étudiants : « *peu d'enseignants le font à cette profondeur-là* » (ECS5, t1) explique-t-il à propos des *feedbacks* qu'il propose à ses étudiants. Il évoque cet engagement envers ses étudiants lors des deux entretiens. Lors du premier, il explique souhaiter s'investir dans les apprentissages de ses étudiants en favorisant la collaboration entre eux : « *je me dirige beaucoup plus vers des formes d'apprentissage qui sont empowering c'est-à-dire qui aident les étudiants, mais aussi à plus s'affirmer et à collaborer* » (ECS5, t1). Lors du second entretien, il relate une situation au cours de laquelle une étudiante s'est saisie de ses remarques afin d'améliorer un travail d'étude. Il conclut cet exemple : « *c'est gratifiant quand on est enseignant* » (ECS5, t2).

Par ailleurs, la volonté de Romain d'intégrer des éléments de la société civile explicitée précédemment, renvoie à sa conception de l'université « *comme une tour d'ivoire déconnectée de tout* » (ECS5, t2). Il souhaite justement déplacer cette vision de l'université auprès de ses étudiants en amenant des sujets sociétaux contemporains en proposant le « *contact avec les gens avec la réalité du terrain* » (ECS5, t2). Comme nous l'avons explicité, le temps consacré à l'enseignement, le « sacrifice » qu'il considère réaliser, témoignent de cet engagement envers ses étudiants et l'université. Ainsi, il souhaite s'engager en tant qu'enseignant dans une démarche davantage politique : « *mon directeur de thèse a donné des conférences un peu plus politiques, mais lui il fait quand même la différence, et il a raison de le faire, entre le cours et l'engagement. Moi je pense que je vais un peu réduire cette barrière-là* » (ECS5, t2). Par ailleurs, Romain exprime son engagement auprès de ses étudiants par une implication forte dans leurs apprentissages. Il témoigne en effet à plusieurs reprises du temps consacré à ses étudiants

faisant référence à des échos des étudiants qu'il a pu avoir qui lui ont témoigné l'importance de ses retours et de son engagement auprès d'eux. Qui plus est, cet investissement dans l'enseignement, ce souhait de « réduire cette barrière » n'excluent pas, dans les propos de Romain, la place du collectif d'enseignants puisqu'il témoigne : « *Je ne vais pas le faire seul dans mon coin* » (ECS5, t2).

2.4.2. Perception des environnements

Les variables se caractérisent ici par la perception de son environnement de travail et de son environnement de formation, à savoir le dispositif de formation à l'enseignement. Le tableau ci-dessous présente les principales ressources mobilisées par Romain dans la perspective de son développement professionnel.

B : Perception des environnements : 47								
	Relation avec les personnes ressources	Relation avec les collègues et pairs	Relation avec l'entourage personnel	Relation avec la hiérarchie	Observation imitation et expérimentation	Dispositifs non formels ou informels	Dispositifs formels	Conditions non favorables
ECS5	2	11	1	12	3	3	14	2

Tableau 38 : Matrice de croisement de la perception des environnements de Romain

➤ Perception de son environnement de travail

La perception de l'environnement de travail de Romain se caractérise par ses relations avec les pairs et sa hiérarchie, son directeur de thèse et responsable des enseignements en l'occurrence. Comme explicité précédemment, Romain perçoit l'université comme une « *tour d'ivoire déconnectée de tout* » (ECS5, t1) et souhaite s'engager dans la construction de lien avec l'actualité sociétale. Cette volonté, précise-t-il, se fera en concertation avec les autres membres constituant l'équipe enseignante.

A plusieurs reprises, Romain témoigne de l'importance du travail en équipe, ou de l'importance de ses pairs dans son activité d'enseignement : « *c'est aussi important que l'on sache comment chacun fonctionne* » (ECS5, t1). Il explique que les échanges, notamment lors de la première année d'enseignement étaient très présents : « *la première année, c'était vraiment prégnant, c'était très présent* » (ECS5, t1). Offrant un cadre de travail agréable, ses collègues sont aussi une ressource en ce qu'ils participent à la construction de ses enseignements : « *on échange c'est sympa et ça permet aussi de nous inspirer nous de différentes techniques* » (ECS5, t1).

L'une de ses collègues fait figure de source d'inspiration et de soutien : « *Elle est aussi une source d'inspiration parce qu'à mon avis c'est une très bonne enseignante donc là oui il y a du soutien vraiment* » (ECS5, t1). De même, « *un autre chercheur post doc senior [...] avec beaucoup d'expérience [...] va même créer le dialogue sur ces questions-là avec d'autres assistants* » (ECS5, t1). Romain s'inscrit dans ce collectif d'assistants, de post-doctorants et y trouve une ressource pour son enseignement en termes de techniques de cours et d'échanges.

En outre, le supérieur hiérarchique de Romain s'inscrit également dans un soutien à la pratique d'enseignement de Romain : « *il n'y a pas de structure c'est plus spontané quand j'ai besoin d'aide je peux lui poser la question* » (ECS5, t1). Cette relation s'établit dans un cadre informel : « *ce qui s'est vraiment fait de manière spontanée* » ou encore « *on avait discuté de manière informelle* » ou encore (ECS5, t1). Romain précise ce cadre souple : « *je lui raconte assez régulièrement ce qui se passe même si voilà ce n'est pas control freak* » (ECS5, t1). Il exprime toutefois en filigrane la nécessité de correspondre à un « *cahier des charges* » ou de s'inscrire dans une continuité établie par son référent : « *Il m'a quand même imposé deux trois choses ou en tout cas il m'a recommandé fortement l'idée de textes par exemple* » (ECS5, t1). Son supérieur semble s'ériger en modèle pour Romain. D'une part, ce dernier s'inscrit dans la continuité de son directeur de thèse, à l'exemple de la réflexion entre l'engagement et la distance académique à conserver. Mais, d'autre part, Romain questionne l'exemple que lui renvoie ce même directeur : « *je pense lui sera beaucoup plus dans les mettre en déséquilibre, les challenger jusqu'à un point où ils se remettent tellement en question qu'ils savent plus trop... Et je ne suis pas sûr que ce soit une bonne manière d'apprendre* » (ECS5, t1). Ce dialogue permanent avec son responsable hiérarchique constitue donc une ressource pour Romain en termes de réflexion sur les pratiques d'enseignement.

Au cours du second entretien, Romain revient sur les relations qui ponctuent son activité quotidienne. Il avait précisé lors du premier entretien qu'il n'y avait « *rien de structuré* » et qu'il « *n'y a pas grand-chose à l'université ou en dehors* » (ECS5, t1) à propos d'échanges sur l'enseignement ou la recherche. Au cours du second entretien, il exprime le même avis explicitant la rareté de ces moments d'échanges informels : « *Si on va boire un verre et qu'on prend le temps, oui on va parler de nos enseignements et de comment ça correspond à ce qu'on fait. C'était plus rare, mais ça arrive* » (ECS5, t2). L'occasion d'échanger à propos de l'enseignement se retrouve toutefois dans la participation de Romain à une formation à l'enseignement.

➤ *Perception du dispositif de formation à l'enseignement*

Romain s'est engagé dans le dispositif de formation à la suite des conseils de ses collègues et de la diffusion qui en est faite : « *elle est quand même assez bien publicisée, mais si mes collègues ne me l'avaient pas directement recommandée, je ne sais pas si je l'aurais faite* » (ECS5, t1). Romain témoigne d'un avis positif à l'égard de cette formation qui lui « a permis la réflexion » (ECS5, t1). Il précise : « *C'est vraiment l'opportunité de réfléchir de manière profonde sur le sens de ce qu'on fait et sur la manière dont on le fait* » (ECS5, t1). Le format de la formation lui convient en ce qu'il contraint les participants à produire des écrits, avec des consignes sur différentes thématiques choisies par les participants. Romain explique être sensible à ce format : « *on doit exprimer en fait comment se déroule notre enseignement vis-à-vis du thème [...] ça nous pousse vraiment à réfléchir* » (ECS5, t1). Alors même qu'il débute la formation, son intérêt pour cette formation va au-delà de sa pratique d'enseignement : « *c'est des réflexions qui perdurent vraiment tout le temps jusqu'au début du semestre, jusque pendant le semestre et qui ont un effet pas seulement pour l'enseignement, mais aussi dans la vie privée ou sociale à côté donc oui, c'est vraiment bénéfique* » (ECS5, t1). Son avis est d'autant plus positif qu'à l'origine, il ne s'y était pas engagé pour la dimension réflexive de la formation : « *au départ j'avoue que ce n'était pas trop le côté réflexif qui m'intéressait* » (ECS5, t1).

Au cours du second entretien, Romain exprime plus de réserves sur la formation et notamment sur un module de formation qui lui a déplu. Il explique son avis par l'animation proposée : « *je trouvais les animateurs pas compétents en fait* » (ECS5, t2) ou bien par manque d'apports : « *j'ai suivi tout le module sur l'évaluation justement qui honnêtement n'avait pas apporté grand-chose* » (ECS5, t2). Toutefois, son avis et son vécu restent largement positifs sur cette formation qui lui « *a vraiment ouvert les yeux* » (ECS5, t2). Elle lui a permis de mettre des mots sur des réflexions pédagogiques qu'il avait et notamment sur le scénario pédagogique qu'il réfléchissait : « *c'était la première fois qu'on mettait des choses sur ces choses-là. Ensuite, la réflexion a continué pendant que j'enseignais, enfin pendant que j'améliorais mes scénarios pédagogiques, etc.* » (ECS5, t2). La réflexion à propos de l'enseignement proposée dans la formation à l'enseignement reste pour Romain l'apport principal : « *la grande valeur ajoutée c'est que c'est des moments pour réfléchir sur notre pratique et ça, c'est la grande richesse de la formation* » (ECS5, t2). De plus, cette réflexion s'appuie sur des outils qui lui ouvrent la réflexion : « *Pour chacun des modules, on arrive avec une autre facette des autres outils qui permettent de réfléchir sur différents aspects de l'enseignement* » (ECS5, t2). Il conclut à propos de cette formation en l'imaginant, pour une partie, « *rendue obligatoire pour tout le*

monde » (ECS5, t2) et une appréciation favorable : « *Moi je suis vraiment positif en tout cas* » (ECS5, t2).

3. Interprétation et synthèse du cas

La description et l'analyse du cas de Romain nous permettent d'étayer plusieurs dimensions de son développement professionnel.

Tout d'abord, eu égard à ses pratiques déclarées et comparées entre les deux entretiens, Romain ne semble pas procéder d'un changement de pratique d'enseignement comme précisé dans la courte synthèse. Toutefois, les pratiques d'enseignement et la posture (Lameul, 2008) de Romain indiquent une conception de l'enseignement centrée sur l'étudiant, voire même sur ses apprentissages (Entwistle, 1998 ; Paivandi et Younès, 2019). En témoignent la construction de scénarii pédagogiques, la prise en compte des objectifs d'apprentissage des étudiants ou encore l'explicitation que Romain déclare en faire auprès de ses étudiants. Sa posture (Lameul, 2008) professionnelle est mue par des valeurs inhérentes à son métier traduites par un engagement prépondérant dans l'enseignement procédant de stratégies d'adaptation mise en place en début de carrière (Paivandi et Younès, 2019). De plus, cette posture semble être en construction, s'affirmant face au modèle prescrit par son directeur de thèse. Romain témoigne de cette construction au travers des échanges avec ses collègues qui font office d'apprentissage par les pairs et de potentialités d'observation et d'imitation (Billet, 2004). Plus précisément, son apprentissage s'effectue aussi par tâtonnements (Kiffer, 2016) lorsqu'il déclare procéder par essai en cours et retenir ce qu'il considère comme fonctionnant. Ainsi, il semble que l'environnement de travail de Romain lui offre des *affordances* (Billett, 2004) en ce qu'il les perçoit et s'en saisit. L'implication de Romain dans ses tâches quotidiennes et routinières démontre une forme d'apprentissage plus qu'une mise en œuvre de ses capacités. Il semble en effet qu'il renforce et perfectionne ce qui est déjà connu permettant ainsi de libérer de l'espace pour de nouvelles structures cognitives (Billet, 2004).

Le cas de Romain semble être un contre-exemple à l'étude réalisée par Demougeot-Lebel et Perret (2011) qui avaient constaté que les jeunes enseignants universitaires sont plutôt centrés sur l'enseignant à l'inverse des autres enseignants-chercheurs qui avaient des visions plus nuancées et centrées d'emblée sur l'étudiant et influencées par une formation à l'enseignement (Demougeot lebel et Perret, 2011, p. 343). Ce contre-exemple peut certainement s'expliquer par l'influence de la formation pédagogique dont la perception de Romain est très favorable. Cette perception très favorable de la formation est un élément pouvant expliquer l'approche

d'enseignement centrée sur les apprentissages et les étudiants (Lameul, Peltier et Charlier, 2014). La réflexion, l'apport d'outils lors de la formation ont permis une évolution dans l'approche d'enseignement développée par Romain à l'instar des recherches menées par Stes et Van Petegem (2011).

Pour conclure, le cas de Romain vient questionner la posture d'enseignement qu'il adopte vis-à-vis de sa conception de l'université. Il semble que sa conception de l'enseignement orientée vers les étudiants et l'apprentissage des étudiants tend à illustrer une conception de l'université comme une université de recherche (Lessard et Bourdoncle, 2002). Former ses étudiants à la démarche critique, à l'analyse et la rigueur scientifique afin qu'ils participent à la communauté de recherche se retrouve dans la posture de Romain et fonde une conception de l'université orientée vers la tradition humboldtienne (Lessard et Bourdoncle, 2002). Toutefois, le cas de l'interviewé n°5 introduit une nouvelle dimension dans la compréhension du métier à travers l'engagement militant qu'il témoigne. Romain semble en effet revendiquer une posture de chercheur militant souhaitant par là même actualiser la conception de l'enseignant-chercheur.

VI. L'enseignant-chercheur n°6 : Prune

1. Présentation du cas

L'interviewée n°6 est doctorante et assistante dans l'université suisse investiguée. Elle évolue comme assistante depuis quelques années dans cette université, mais déclare débiter l'enseignement auprès d'un public en bachelor. Le recueil de son contact s'est effectué suite à une diffusion de notre travail par le biais du dispositif de formation à l'enseignement.

Prune s'inscrit dans le domaine scientifique des sciences humaines et sociales depuis plusieurs années. Elle remplit des missions diverses s'apparentant à celle d'un enseignant-chercheur ; activités d'enseignement, de recherche et administratives. Les enseignements qu'elle dispense sont encore peu nombreux. Prune explique en effet se limiter à dispenser un TD à différents groupes sur une thématique proche de ses recherches et notamment de son travail doctoral. De plus, ces enseignements sont réalisés et dispensés par un collectif d'assistants et une enseignante qui en détient la référence. De plus, elle dispose aussi d'une autre mission relative à l'enseignement ; la supervision de travaux d'étudiants, au niveau bachelor et master. Ce dernier niveau représente la majeure partie de son public d'étudiant. Cette supervision, tout comme ses enseignements, lui permet d'avoir des apports empiriques pour la formation à l'enseignement à laquelle elle participe.

L'université dans laquelle Prune réalise son enseignement est celle de ses recherches et de ses études.

2. Analyse de son développement professionnel

2.1 Les repères du processus de développement professionnel

Afin de comprendre l'évolution professionnelle de Prune, nous avons opérationnalisé la variable changement de pratique en distinguant la préparation, la dispense et l'évaluation de son cours. Par la comparaison entre les temps 1 et 2, ces items permettent de décrire et d'observer, dans son discours, un potentiel changement de pratiques entre les deux entretiens.

2.1.1 Changement des pratiques d'enseignement

Préparer ses enseignements	
Temps 1	<p>Lorsqu'il s'agit d'expliciter la préparation de ses cours, Prune revient sur l'apprentissage du contenu de cours qu'elle dispense. Elle détaille la manière dont elle a appris à utiliser le logiciel qu'elle enseigne. Cette description provient de son apprentissage solitaire et des enseignements qu'elle a suivis.</p> <p>« <i>j'ai appris à utiliser le logiciel pour être assistante et ensuite du coup je l'ai enseigné</i> » (ECS6, t1)</p> <p>« <i>J'ai appris juste à l'utiliser seule</i> » (ECS6, t1)</p> <p>« <i>J'ai essayé de me baser sur les enseignements que moi j'ai reçus et que j'ai aimés pour enseigner</i> » (ECS6, t1)</p>
Temps 2	<p>Revenant sur sa préparation de cours, Prune explicite sa préparation en décrivant le recours à des ressources qu'elle a construites. Elle évoque aussi notamment tenir compte des étudiants et de la finalité de ce qu'elle enseigne pour les étudiants.</p> <p>« <i>Mais j'ai toujours par exemple les PowerPoint. Si l'exposé change, je peux toujours aller me référer à ça parce que par exemple, quelque chose qui change, c'est le logiciel qu'on utilise pour les statistiques</i> » (ECS6, t2).</p> <p>« <i>bien adapter au niveau des étudiants. Je pense aussi que les cours qui sont périodiques, ce n'est pas si mal. Parce que c'est ceux qu'on se remémore le plus</i> » (ECS6, t2).</p> <p>« <i>Vraiment toujours penser à ce que j'enseigne, est-ce qu'ils vont le faire dans le futur. Si on garde ça en tête, c'est beaucoup plus appliqué, peut-être plus intéressant</i> » (ECS6, t2).</p>
Analyse	<p>Alors même que Prune évoquait davantage son expérience personnelle, elle est revenue succinctement sur sa manière de préparer ses enseignements en abordant de nouvelles thématiques ; la finalité de son enseignement et son public d'étudiant.</p>

Tableau 39 : Préparer ses enseignements selon Prune

Dispenser ses enseignements	
Temps 1	<p>La pratique d'enseignement déclaré de Prune semble dénoter d'une forme d'habitude ou bien de routines. S'enchainent chronologiquement une partie théorique puis une partie pratique lors de laquelle les étudiants sont en activité à l'inverse de la première.</p> <p>« <i>C'est un cours de méthodologie de la recherche en sciences humaines et sociales</i> » (ECS6, t1)</p> <p>« <i>On avait d'abord une partie un peu théorique. Je leur montre par exemple qu'on va utiliser tel outil. « Aujourd'hui vous allez apprendre à montrer des images à votre participant ou participante » et du coup je leur montre où se trouvent les outils. En classe, on fait une première expérience où on utilise cet outil. Et puis dans la deuxième partie du cours [...] je leur donnais un exercice à faire et moi plus mes assistantes on passait dans la salle pour aider les étudiants</i> » (ECS6, t1)</p> <p>« <i>on a d'abord la théorie et ensuite de la pratique qu'on peut faire ensemble et de la pratique ou ils peuvent vraiment être plus soit par petit groupe, soit tout seul</i> » (ECS6, t1)</p>
Temps 2	<p>Prune déclare procéder de la même manière de faire qu'au premier entretien. En effet, lorsqu'elle témoigne de ses pratiques, elle envisage davantage la mise en activité des étudiants.</p> <p>« <i>il y a juste au deuxième semestre, c'est un tout petit peu compliqué qu'au premier semestre parce que par exemple ils ont plus de variables à prendre en compte. Ils ont plus de choses à décrire dans leur travail qu'au premier semestre</i> » (ECS6, t2).</p> <p>« <i>Ils doivent aussi une fois dans l'année nous présenter leur travail pratique</i> » (ECS6, t2)</p>
Analyse	<p>Entre les deux entretiens, Prune n'a pas changé fondamentalement sa manière de faire en classe. Elle enchaîne une partie théorique d'illustration de l'usage d'un logiciel suivie d'une partie pratique où les étudiants s'essaient à cet usage.</p>

Tableau 40 : Dispenser ses enseignements selon Prune

Évaluer les apprentissages	
Temps 1	<p>Prune s'attache à personnaliser les retours qu'elle adresse à ses étudiants afin, selon elle, de les engager davantage. Elle les évalue notamment sur leur capacité à réussir les activités faites en cours, ici l'utilisation d'un logiciel.</p> <p>« Pour aussi finir ce travail en devoir et nous rendre ce devoir, on corrigeait le devoir et on leur rendait un feedback personnalisé » (ECS6, t1)</p> <p>« Mais ils doivent quand même toujours créer leur expérience sur le logiciel qui a été donné pendant le cours » (ECS6, t1)</p> <p>« Alors, je trouve extrêmement important pour les étudiants parce que je pense que d'avoir un feedback individuel, ça les engage un peu plus » (ECS6, t1)</p>
Temps 2	<p>Prune déclare effectuer les mêmes retours individualisés à ses étudiants, et y place une attention particulière vis-à-vis de son rôle de superviseur. Elle détaille notamment l'intérêt de ces <i>feedbacks</i> individualisés pour les étudiants.</p> <p>« les superviseurs, ils supervisent les groupes et on prend en charge leurs questions spécifiques à leur travail. On leur remet des supports et on va avoir une manière plus individualisée que l'enseignante par exemple » (ECS6, t2).</p> <p>« C'est aussi pour ça qu'on fait par groupe, c'est que le premier travail, ils peuvent vraiment échanger et se réajuster si jamais certaines personnes viennent d'ailleurs ou s'ils n'ont pas tous compris de la même manière » (ECS6, t2)</p>
Analyse	<p>Les deux entretiens de Prune ne permettent pas de montrer significativement une évolution dans sa manière d'évaluer, mais plutôt un maintien de celle-ci. Elle se confirme notamment dans la valeur qu'elle place dans l'évaluation en lien avec sa fonction de superviseur.</p>

Tableau 41 : Évaluer les apprentissages selon Prune

2.2 Changement de posture et de conception d'enseignement

Les descriptions précédentes témoignent de la pratique d'enseignement déclarée de Prune lors de ses enseignements. Toutefois, lors de son premier entretien, Prune exprime l'une des composantes de sa posture d'enseignement : « j'essaye vraiment de leur montrer en quoi ça

peut être intéressant ce qu'ils sont en train de faire et ça peut leur être utile » (ECS6, t1). Elle déclare les « *guider un peu* » (ECS6, t1) afin de pouvoir « *augmenter l'autonomie* » (ECS6, t1) de ses étudiants au fur et à mesure.

Plus que d'exprimer l'intention d'intéresser ses étudiants, Prune montre une attention particulière envers ceux-là. En effet, elle tient compte de la perception qu'elle a de son public. A plusieurs reprises, elle témoigne qu'elle a perçu une absence d'intérêt de leur part pour ses cours : « *ils ne sont pas trop intéressés* » (ECS6, t1) ou encore « *Il y en a, ça leur est totalement égal* » (ECS6, t1). Elle perçoit également la présence d'attention chez ses étudiants pour son enseignement : « *quand ils essayent de chercher plus de recherches sur le sujet. Quand ils essayent vraiment de creuser le domaine, quand ils posent des questions ou bien même dans le regard, ça se voit, ça se voit dans leurs yeux qu'il y a un intérêt pour la question* » (ECS6, t1). Elle perçoit dans l'intérêt de ses étudiants un investissement dans le contenu ou l'activité proposée en cours. Prune essaye de favoriser cet engagement de la part de ses étudiants dans les évaluations qu'elle met en place : « *Le deuxième semestre, j'explique moins, je dis par exemple « il manque des informations » comme ça ils essayent de trouver par eux-mêmes ce qu'il faut* » (ECS6, t2).

Lors du second entretien, Prune réitère son intention d'engager ses étudiants dans l'activité en la reliant avec sa conception des études : « *Je pense qu'il faudrait quand même que les étudiants puissent être dans la pratique parce que juste après l'université, c'est ce qu'ils vont faire ça, un peu plus de pratique* » (ECS6, t2). Elle établit donc un lien entre la finalité des études et sa pratique enseignante. Sa pratique d'enseignante semble orientée par l'insertion professionnelle des étudiants. En effet, elle poursuit : « *Vraiment toujours penser à ce que j'enseigne et ce qu'ils vont faire dans le futur. Si on garde ça en tête, c'est beaucoup plus appliqué, peut-être plus intéressant* » (ECS6, t2). Prune considère qu'elle doit conserver un enseignement « *appliqué* » afin de le rendre intéressant pour les étudiants. Rendre son enseignement intéressant pour les étudiants semble correspondre à l'intention de Prune. Plus précisément, elle témoigne d'une passion pour sa discipline ; passion qu'elle souhaite transmettre dans ses cours : « *je suis toujours extrêmement intéressée parce que j'ai envie un peu de montrer ma passion aux étudiants et leur faire prendre plaisir* » (ECS6, t2). Elle explique : « *ce qui m'intéresse vraiment le plus, ce pour quoi je suis vraiment passionnée, c'est ma discipline* » (ECS6, t2). Finalement, Prune explique que susciter de l'envie pour sa discipline par ses enseignements provient de sa passion pour cette même discipline, mais également de son passé d'étudiante. Elle explique en effet que pour enseigner : « *J'ai essayé de me baser sur les enseignements que*

moi j'ai reçus et que j'ai aimés pour enseigner » (ECS6, t2). Conserver une finalité pratique dans ses enseignements provient également de son histoire personnelle antérieure d'apprenante : « *il faut des concepts de base, mais qu'ils puissent directement les appliquer parce que j'ai remarqué aussi, peut-être plus en tant qu'étudiante, quand j'avais des cours ou j'ai pu appliquer mon savoir, c'est là où j'ai mieux appris* » (ECS6, t2). Elle a même continué à suivre un enseignement avant de le dispenser elle-même : « *je l'ai suivi encore les trois premières années ou j'étais superviseure* » (ECS6, t2). Le second entretien avec Prune a permis d'explicitier certains items de sa posture d'enseignante.

2.3 Apprentissages perçus

L'année universitaire vécue de Prune est explicitée lors des deux entretiens vis-à-vis de l'articulation entre les différentes activités du métier. Selon elle, enseignement et recherche sont complémentaires : « *L'un nourrit l'autre* » (ECS6, t1). Elle déclare également avoir progressé dans ses enseignements : « *au fur et à mesure on prend de plus en plus confiance* » (ECS6, t1). Elle explique ne plus craindre les critiques : « *maintenant je sais que c'est sûr et si on me critique là-dessus, je dis non et je le sais maintenant* » (ECS6, t1). L'enseignement est devenu « *plus facile* » (ECS6, t1) pour Prune au terme de ses expériences d'enseignement. Elle évoquait une difficulté qui a disparu avec l'expérience ; la différence d'âge : « *J'avais moins de différence d'âge avec les étudiants. Certains étudiants étaient même plus âgés que moi* » (ECS6, t1). Cela se conjugue avec un regard réflexif sur elle-même vis-à-vis de sa difficulté :

« *Je doutais beaucoup de moi* » (ECS6, t1). Ce doute semble résorbé du fait de son expérience acquise. Néanmoins, lors du second entretien, Prune évoque une seconde tension inhérente à son métier ; l'articulation des différentes activités et le manque de temps.

Lors du second entretien, Prune témoigne de son manque de temps pour réaliser toutes ses activités : « *On a l'impression qu'on n'a jamais assez de temps pour tout faire* » (ECS6, t2). La multiplicité des tâches exprimée au cours du premier entretien s'inscrit dans cette tension : « *Il faut switcher entre les expériences, entre tout ça* » (ECS6, t1). L'enseignement était, lors de ce même entretien, d'ores et déjà, chronophage en raison du nombre d'étudiants : « *c'est vraiment énorme et ça prend beaucoup de temps* » (ECS6, t1). La multiplicité des tâches ne semble pas provoquer une difficulté pour Prune qui explique : « *Moi, ça me va bien parce que j'aime bien travailler dans le stress* » (ECS6, t2).

Elle y perçoit davantage une ressource pour sa manière de travailler : « *Moi ça me permet de me focaliser. C'est quoi le plus important, ok c'est ça, donc je le fais et le reste je verrais* »

(ECS6, t2). L'enseignement semble représenter une tâche seconde de son activité. La recherche reste la priorité, abondée par l'enseignement en ce qu'il permet d'avoir des échanges et de s'atteler à expliquer sa propre démarche de recherche : « *ça change de la recherche et puis c'est toujours intéressant d'avoir ce contact un peu social quand on est toujours seul en thèse. Et puis aussi simplement pour savoir comment expliquer ce qu'on fait, ou bien les recherches, ce à quoi il faut faire attention* » (ECS6, t2). Il semble que Prune considère l'enseignement comme une activité en lien avec son activité de recherche, première selon elle. Les incertitudes liées à sa pratique enseignante sont également résorbées du fait des ressources qu'elle a mobilisées.

La description des pratiques d'enseignement de Prune ne permet pas de révéler un changement de pratique d'enseignement entre les deux entretiens. Toutefois, ses pratiques d'enseignement liées à la description et l'analyse de sa posture d'enseignement indiquent une centration sur ses étudiants et sur les contenus. Cette posture semble néanmoins en évolution. Elle témoigne d'un intérêt certain pour ses étudiants, leur concentration et leur attention durant ses enseignements. Néanmoins, l'analyse de la représentation de ses apprentissages perçus dénote d'une centration sur elle-même, car elle exprime des doutes vis-à-vis de sa propre capacité à enseigner. Le processus de Prune semble donc osciller entre une centration sur elle-même, une centration sur les contenus en raison de son intérêt pour sa discipline et une centration sur les étudiants avec l'envie de leur donner le goût de la recherche, de la discipline et de faire correspondre son enseignement à des finalités pratiques.

2.4 Les conditions du développement professionnel

	Conditions du développement professionnel	
	71	
ECS6	A : Variables individuelles	B : Variables intermédiaires
	36	35

Tableau 42 : Matrice de croisement des conditions de développement professionnel de Prune

2.4.1. Variables individuelles

A : Variables individuelles : 36					
	Valeurs et croyances	Posture épistémologique	Histoire personnelle de l'enseignant	Expériences antérieures	Caractéristiques personnelles - identitaires
ECS 6	2	3	0	10	16

Tableau 43 : Matrice de croisement des variables individuelles de Prune

Prune a témoigné d'incertitudes lors des premiers enseignements qu'elle a dispensés. Elle a également manifesté un fort attrait pour sa discipline qui constitue le cœur de son activité : « *ce qui m'intéresse le plus, ce pour quoi je suis vraiment passionnée, c'est ma discipline, c'est-à-dire comment on interagit avec les personnes et ce qui se passe dans le cerveau* » (ECS6, t1). Lorsqu'il s'agit de ses recherches, Prune exprime un sentiment de motivation, moins prégnant quand il ne s'agit pas de ses propres travaux : « *je suis un peu moins motivée parce que ce n'était pas mon expérience* » (ECS6, t1). Comme précisé précédemment, l'enseignement représente pour Prune une activité de transmission de sa passion et de moments réflexifs sur sa recherche. Par ailleurs, son engagement dans l'enseignement se consacre par une envie de diversifier professionnellement son activité : « *ça pourrait être bien sur le CV* » (ECS6, t1). Elle témoigne également d'une envie de poursuivre l'enseignement : « *ça pourrait me permettre de créer mon propre cours et pas seulement reprendre un cours de quelqu'un* » (ECS6, t1). L'enseignement est alors une occasion de poursuivre la recherche et transmettre son goût pour la recherche. Elle souhaite « *leur montrer ce qui est intéressant dans la recherche* » (ECS6, t1). Prune semble donc poursuivre son engagement dans ses travaux de recherche. L'enseignement semble donc être selon elle un corollaire de la recherche.

2.4.2. Perception des environnements

B : Perception des environnements : 35								
	Relation avec les personnes ressources	Relation avec les collègues et pairs	Relation avec l'entourage personnel	Relation avec la hiérarchie	Observation et imitation et expérimentation	Dispositifs non formels ou informels	Dispositifs formels	Conditions non favorables
ECS 6	0	11	3	5	6	1	10	1

Tableau 44 : Matrice de croisement de la perception de l'environnement de Prune

➤ *Perception de son environnement de travail*

Le tableau ci-dessus témoigne, par la représentation quantitative des unités de sens, des ressources les plus évoquées par Prune pour se développer professionnellement. Les pairs représentent un atout important selon elle *a contrario* de la hiérarchie : « *moi j'ai un souci avec la hiérarchie. Dès que quelqu'un est au-dessus de moi, je ne suis pas confiante du tout. Je ne suis pas à l'aise non plus* » (ECS6, t1). Les autres assistants ou les stagiaires sont une ressource pour sa recherche : « *je pense que plus on travaille ensemble, plus ça peut marcher* » (ECS6, t1). Échanger avec des stagiaires est une motivation pour son travail de recherche.

Ses collègues, parfois devenus ses amis, sont également des ressources, notamment pour l'enseignement : « *C'est plutôt l'enseignante qui m'a donné [...] j'ai repris le fil de comment elle, elle faisait* » (ECS6, t1). La disponibilité de l'enseignante référente du cours est un atout pour Prune qui peut poser des questions à tout moment. Elle favorise d'ailleurs ses pairs et cette enseignante plutôt que la direction du laboratoire : « *ma superviseure, je peux la contacter comme je veux et le directeur du laboratoire, aussi, mais je ne suis pas très confiante, donc j'essaye d'éviter* » (ECS6, t1). Lors du second entretien, elle explique bénéficier d'une conversation en ligne avec d'autres assistants grâce à laquelle ils peuvent échanger à propos de l'enseignement. De même, les rencontres à des moments informels peuvent favoriser ce type d'échanges. Elle s'est inspirée de la manière de faire de ses collègues pour débiter ses enseignements. Elle l'explique au cours du premier entretien : « *C'est des collègues avec qui j'étais qui agissaient de la sorte et du coup j'ai continué de le faire* » (ECS6, t1). Néanmoins, elle explique travailler plutôt seule : « *Je travaille beaucoup seule, mais si je veux, je peux leur poser des questions effectivement. Plus pour la supervision parce qu'on est par deux. Sinon je ne pose pas trop de questions au niveau de l'enseignement* » (ECS6, t1). Cet aspect solitaire se retrouve également dans sa manière d'aborder et d'avoir vécu la formation à l'enseignement.

➤ *Perception du dispositif de formation à l'enseignement*

Prune s'est inscrite aux dispositifs de formation à l'enseignement suite aux bons retours d'anciens participants, sa superviseure notamment : « *Ma superviseure l'avait suivie donc elle était assez motivée par la formation* » (ECS6, t2). Elle exprime un avis positif sur cette formation où elle estime avoir beaucoup appris : « *Elle est géniale. C'est vraiment extrêmement important, je pense, d'avoir une formation comme ça parce que, non seulement, on apprend énormément* » (ECS6, t2). Prune estime que cette formation lui a permis « *d'avoir des bases, d'avoir des idées de ce sur quoi il faut faire attention quand on crée un cours, quand on le*

donne et qu'on le reprend. Comment faire en sorte que les étudiants apprennent au mieux ou des choses comme ça » (ECS6, t1). Selon Prune, le dispositif de formation lui a permis de réfléchir différemment à la préparation, mais aussi à la dispense de ses enseignements. Par ailleurs, ce dispositif de formation à l'enseignement a participé à la conforter dans sa posture d'enseignante. Elle témoignait de doutes et de nervosité vis-à-vis des premiers enseignements et de la rencontre avec les étudiants. Selon elle, se former à l'enseignement lui permettrait de bénéficier de « bases » et ainsi de gagner en confiance : *« je pense que ça m'a servi »* (ECS6, t1). De plus, elle explique : *« c'est pour me donner des bases dans l'enseignement, pour peut-être avoir plus confiance quand j'enseigne »* (ECS6, t1).

Pour être plus concret, Prune témoigne de différents aspects qui lui ont directement servis ou lui serviront par la suite. Lors du premier entretien, la formation avait déjà partiellement débuté. Elle explique qu'elle y a compris l'importance des *feedbacks* pour les étudiants : *« Là je sais que c'est important. En formation on a vu à quel point c'était important les feedbacks et d'expliquer vraiment les raisons. Et là du coup j'y fais encore plus attention »* (ECS6, t1). Lors du second entretien, elle explique se saisir d'un exercice réalisé en formation ; se réécouter enseigner : *« Un de ces derniers exercices que je sais que je vais reprendre, c'est de se réécouter enseigner »* (ECS6, t2). Cet exercice lui permet de s'améliorer dans sa pratique enseignante. Elle en livre un exemple : *« Et bien en me réécoutant, je vois que je pourrais être beaucoup plus rapide pour les choses que les étudiants connaissent, par exemple essayer de corriger les devoirs, là je ne perdais pas mal de temps pour rien et être beaucoup plus lente lorsqu'ils apprennent un nouveau concept. C'est ce genre de choses que j'ai remarquées »* (ECS6, t2). Par ailleurs, une autre dimension positive à cette formation selon Prune s'incarne par la rencontre avec les autres : *« c'est vraiment génial d'apprendre, déjà, les concepts, mais aussi de pouvoir échanger, de voir qu'on n'est pas, par exemple, si on a des difficultés, de voir qu'on n'est pas les seuls à avoir ces difficultés. Et puis si on a des difficultés, on peut vraiment en discuter et échanger, trouver des solutions »* (ECS6, t2). Elle conclut en indiquant qu'elle reprendra plusieurs exercices faits lors de la formation alors même qu'elle était, dans son activité professionnelle en situation de tension ce qui a produit une baisse d'investissement dans cette formation : *« j'ai plus continué un peu, mais c'était un peu le stress du coup, j'ai moins suivi, j'étais moins dans la formation »* (ECS6, t2). La formation à l'enseignement dispensée au sein de l'université suisse semble être un vécu positif pour Prune qui a investi pleinement cette formation, notamment en réutilisant des exercices faits lors de celle-ci.

L'analyse des conditions mobilisées par Prune révèle l'importance de ses collègues et de l'enseignante référente des cours qu'elle dispense. Alors même qu'elle déclare privilégier le travail solitaire, elle indique également s'inscrire dans la continuité des autres enseignants avec qui elle partage ses enseignements. Elle reprend leurs manières de faire et leurs contenus pour les enseignements. La perception de son environnement de formation dévoile un effet sur Prune. Elle semble réinvestir les exercices réalisés au cours de cette formation et témoigne d'une satisfaction idoine lui apportant un regard réflexif sur ses enseignements.

3. Interprétation et synthèse du cas

L'interviewée n°6, surnommée, Prune est assistante dans le champ des sciences humaines et sociales. C'est l'interviewée ayant le moins d'expériences antérieures dans l'enseignement. Ce constat factuel se remarque dans sa pratique d'enseignement. Prune témoigne en effet d'une centration sur elle-même et pour ses étudiants. La centration sur elle-même passe par un investissement fort dans les contenus de cours et une approche plus « magistro-centrée » (Frenay, 2006 ; Kember, 1997). La centration pour ses étudiants s'explique en raison d'une évolution de cette centration sur elle-même sans pour autant s'en détacher. En effet, la perception de son public étudiant et leur motivation dépeignent sa satisfaction générale vis-à-vis de son cours. C'est ainsi qu'elle fonde ses pratiques d'enseignements portant ainsi l'attention sur ses étudiants, leur mise en activité et des finalités pragmatiques des enseignements. Cette centration ambivalente sur l'enseignant et sur ses étudiants reste, selon nous, le témoignage de son processus de développement professionnel en cours. La pratique d'enseignement que Prune dépeint relève d'une ambivalence dans sa centration, manifestation d'une transformation professionnelle en devenir et de son entrée dans le métier n'ayant que peu d'expériences antérieures. Comme elle l'explique, elle se réfère à ses expériences d'apprentissage d'apprenante pour concevoir, dispenser et préparer ses cours faisant très largement écho aux travaux scientifiques présents dans notre cadre théorique (Rege Colet et Berthiaume, 2009 ; Kiffer, 2016 ; Paivandi et Younès, 2019). Cette centration sur elle-même correspond de même à une première phase dans son développement professionnel comme l'ont identifié les auteurs abordant la perspective développementale du développement professionnel des enseignants du secondaire (Huberman, 1989 ; Fessler et Christensen, 1992 ; Kugel, 1993). Toutefois, la centration sur les étudiants pourrait s'expliquer du fait de l'effet de la formation à l'enseignement qu'elle a reçue et de sa perception de son environnement de travail. En effet, lors du premier entretien, Prune bénéficiait d'ores et déjà d'une partie de cette formation. Les

recherches antérieures abordant les effets de la formation à la pédagogie (Demougeot-Lebel et Perret, 2011) ont identifié un effet plus important de la formation en termes de changement de conception d'enseignement sur les jeunes enseignants-chercheurs. De plus, la perception de sa formation rejoint ce constat. La perception de son dispositif de formation est en adéquation avec le contenu de la formation proposée. Elle souhaitait réfléchir à ses enseignements et corrèle ses objectifs d'apprentissage avec sa manière de faire. À titre d'exemple, les *feedbacks* qu'elle produit pour ses étudiants ont été l'objet d'un contenu de formation qu'elle a mobilisé dans ses enseignements. La perception de son environnement de formation semble donc directement intervenir sur son changement de pratiques d'enseignement. De même, la formation à l'enseignement a agi sur sa posture d'enseignante puisqu'elle cherchait à gagner en confiance en elle. Ce propos qu'elle souligne témoigne donc en faveur d'une centration sur soi que la formation à l'enseignement semble avoir déplacée vers une centration progressive à l'endroit de ses étudiants malgré une faible expérience d'enseignement intervenant dans sa posture d'enseignement.

Par ailleurs, Prune mobilise également ses collègues comme une ressource à l'enseignement. Comme nous l'avons remarqué dans l'analyse de la perception de son environnement de travail, ses collègues sont un soutien à son développement professionnel en favorisant les échanges et les rencontres, sources de moments favorisant la participation au travail (Billet, 2007). Comme souligné par Billet (2007), la présence de pairs permettant de s'engager activement sur le lieu de travail intervient dans son processus d'apprentissage professionnel. En plus de lui conférer une identité d'enseignant-chercheur (Dubar, 1991), ses pairs forment une communauté d'échanges à propos de l'enseignement et rejoignent également la conception de Prune vis-à-vis de l'apprentissage, de manière plus large. Elle manifeste en effet un intérêt pour le travail pour ses étudiants, le réalise partiellement pour faire ses enseignements et ses recherches. Il s'avère qu'elle s'inscrit tout de même dans ces échanges participant par là même à une vie professionnelle collective. Cette description et analyse de son activité sur le lieu de travail évoquent très largement les recherches de Kiffer (2016) qui identifiait le développement des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs. Il indiquait que l'apprentissage « sur le tas » évoquait une multitude de comportements allant de l'apprentissage par observation-imitation à de la consultation pédagogique. Au regard de la description du cas de Prune, il s'avère que le modèle de mentorat et de formation (Kiffer, 2016) qu'il évoque, illustre les pratiques d'enseignement de Prune. Elle use en effet de stratégies d'enseignement et d'évaluation individuelle appuyée sur sa perception ou encore à des échanges avec ses collègues

comme nous l'avons souligné. De même, Étienne, Annot et Biaudet (2018) relevaient un système de compagnonnage entre enseignants novices et plus expérimentés. La responsable de l'enseignement s'érige en effet en figure inspirante pour concevoir et dispenser ses enseignements. Nous pouvons également noter, dans le cas de Prune, une référence très claire à l'une des voies de la professionnalisation identifiée par Wittorski (2017) ; celle de la réflexion sur l'action lorsque Prune mobilise ses premières expériences passées pour modifier sa future activité d'enseignement.

Pour conclure à propos de l'analyse de Prune, il semble intéressant de soulever la conception des études que partage Prune ; une conception influencée par la demande sociale d'employabilité. Cette conception des études interfère toutefois avec une conception plus intime de la recherche qu'elle vit comme une passion. Les propos qu'elle tient à ce sujet renvoient aux valeurs et croyances des enseignants-chercheurs à propos de leur conception du métier (Paivandi et Younès, 2019 ; Kiffer, 2016).

VII. L'enseignant-chercheur n°7 : Sophie

1. Présentation du cas

L'interviewée n°7, surnommée Sophie, est une assistante dans le domaine du droit, de l'économie et de la gestion. Sophie a répondu favorablement à notre demande d'enquête suite à une proposition sur une liste de diffusion. Les deux entretiens se sont faits à distance.

Par ailleurs, Sophie évolue dans l'université suisse investiguée depuis plusieurs années ayant réalisé son parcours d'étudiante et d'enseignante dans cette institution. Elle dispense des enseignements dans d'autres institutions universitaires. La majeure partie de ses enseignements s'effectue au sein de l'université suisse ainsi que sa formation à l'enseignement qu'elle a débutée quelque temps avant le premier entretien. Ses enseignements concernent l'ensemble des niveaux, bachelor comme master. Cette activité d'enseignement s'effectue à plusieurs sous la responsabilité d'un professeur d'université dont elle réalise les « exercices », des séances en groupes restreints lors desquels Sophie tient le rôle de l'enseignante en lien avec les cours *ex cathedra* dispensés plus particulièrement par le professeur référent. Elle est l'interviewée ayant le moins d'expériences antérieures d'enseignante ; moins d'un an d'expérience. Sa situation relève d'une particularité supplémentaire ; elle a débuté son enseignement pendant la crise sanitaire avec des enseignements essentiellement à distance.

2. Analyse de son développement professionnel

2.1 Les repères du processus de développement professionnel

Afin d'identifier des repères du développement professionnel de Sophie, l'accent est porté sur le changement de pratiques d'enseignement opérationnalisés grâce à différents items : préparer, évaluer et dispenser ses enseignements. Ces trois éléments permettent ainsi, grâce à la comparaison entre les propos de Sophie lors des deux entretiens, de déceler un potentiel développement professionnel.

2.1.1 Changement de pratiques d'enseignement

Préparer ses enseignements	
Temps 1	<p>Concernant la préparation des enseignements, Sophie s'inscrit dans des cours déjà préparés. Elle se prépare en prenant connaissance de la consigne et s'informe sur le sujet en ayant des connaissances sur le sujet qu'elle doit traiter. Cette préparation se fait également collectivement lorsqu'il s'agit de penser les enseignements au-delà des enseignements dans lesquels elle s'est inscrite.</p> <p>« au niveau de la préparation, les exercices étaient déjà faits le semestre passé. Donc j'ai plutôt pris connaissance des exercices et de la résolution pour pouvoir l'expliquer » (ECS7, t1).</p> <p>« Soit le prof il me donnait un arrêt duquel je pouvais m'inspirer soit il me disait j'avais traité de ça au cours parce que l'exercice fait toujours suite au cours ex cathedra. Donc il me disait, je vais parler de ça en cours » (ECS7, t1).</p> <p>« j'ai dû me mettre vraiment bien à jour, faire des recherches et tout. Donc je me préparais vraiment beaucoup » (ECS7, t1).</p> <p>« J'essayais de peut-être préparer les questions qu'ils pouvaient me poser. Plus j'avais le temps de le faire, mieux c'était » (ECS7, t1).</p> <p>« C'était génial parce que je participais vraiment à la conception du cours alors qu'en bachelor, je me suis greffée sur un cours qui existaient déjà et des exercices qui existaient déjà et on en parle un peu avant pour voir on a des questions, pour mettre à niveau nos résolutions pour qu'on soit sûr de dire à peu près la même chose, mais on n'en parle pas plus que ça » (ECS7, t1)</p> <p>« Donc je me préparais vraiment beaucoup parce que j'avais un peu peur de ne pas avoir le niveau » (ECS7, t1)</p>

Temps 2	<p>Au second entretien, Sophie témoigne à nouveau de l'importance de sa préparation pour ses enseignements. La résolution d'exercice par les étudiants implique qu'elle prépare l'ensemble des erreurs pouvant être commises par les étudiants. Elle se prépare donc à répondre à celles-ci afin de guider et accompagner les étudiants dans la solution idoine.</p> <p>Elle explicite aussi les modalités de préparation pour un enseignement à distance qui prennent un temps conséquent, notamment pour les aspects techniques.</p>	<p><i>« Les classes virtuelles, ça demande du travail en amont parce que les étudiants nous envoient les présentations d'arrêts et on les corrige » (ECS7, t2)</i></p> <p><i>« je lis plusieurs fois la donnée pour l'avoir en tête et puis les solutions » (ECS7, t2)</i></p> <p><i>« On a toujours une solution déjà préparée et après j'essaie de mettre en couleur les mots clés vraiment pour pas trop regarder la feuille. Après je me fais une autre feuille ou j'essaie de me dire ou est-ce qu'ils pourraient partir les étudiants » (ECS7, t2).</i></p> <p><i>« j'essaie d'imaginer ce qu'ils pourraient poser comme question et où est-ce que ça peut partir » (ECS7, t2)</i></p> <p><i>« ça, ça prend pas mal de temps, les aspects techniques avec l'enseignement à distance » (ECS7, t2)</i></p>
Analyse	<p>La préparation des enseignements de Sophie se caractérise par un fort apprentissage de celle-ci dans la matière et les données relatives à chacun des cours. Cette préparation lui permet de se rassurer notamment face à l'accompagnement qu'elle souhaite mettre en place dans ses cours afin de laisser les étudiants chercher la résolution du problème. Par ailleurs, cette préparation s'effectue en collectif. Sophie n'a à aucun moment témoigné de ses propres enseignements.</p>	

Tableau 45 : Préparer ses enseignements selon Sophie

Dispenser ses enseignements	
Temps 1	<p>Le discours de Sophie marque un travail collectif dans la manière de dispenser ses enseignements. Elle souligne une préparation importante qui permet d'avoir une méthode commune ; l'accompagnement des étudiants dans la résolution d'un problème avec l'apport d'éléments nouveaux par les enseignants.</p> <p>« <i>quand on fait la donnée, on fait automatiquement la résolution de l'exercice et on a un peu une méthode de résolution et puis on utilise cette méthode</i> » (ECS7, t1) « <i>on essaye toujours d'apporter des éléments nouveaux</i> » (ECS7, t1) « <i>Les exercices de bachelor, ils sont un peu plus, c'est plus guidé</i> » (ECS7, t1).</p>
Temps 2	<p>Le second entretien se caractérise par une prédominance d'enseignement au niveau master. Sophie indique une différenciation entre ses niveaux tout en gardant un processus similaire ; un accompagnement de l'étudiant dans la résolution du problème à travers une mise en activité.</p> <p>« <i>on essaye d'aller même plus loin que le cours un peu. De faire une réflexion un peu supplémentaire au cours</i> » (ECS7, t2). « <i>on fait vraiment attention à répartir par sujet pour vraiment couvrir toute la matière</i> » (ECS7, t2) « <i>On fait aussi attention à ce qu'ils correspondent au niveau de la structure, du type de question, de ce qui va se retrouver à l'examen pour entraîner les étudiants à ce type de réflexion et à ce type de cas pratiques</i> » (ECS7, t2) « <i>En première année ce qui est important, c'est de les faire aller dans la loi, les habituer à se débrouiller et à chercher des informations</i> » (ECS7, t2)</p>
Analyse	<p>Pour dispenser ses enseignements, Sophie indique une manière de faire similaire entre les deux entretiens : l'accompagnement des étudiants dans la résolution d'un problème donné. Cet accompagnement se couple avec la mise en activité de l'étudiant et parfois, l'apport d'éléments nouveaux pendant le cours.</p>

Tableau 46 : Dispenser ses enseignements selon Sophie

Évaluer les apprentissages	
Temps 1	<p>Au cours du premier entretien, Sophie n'a pas apporté d'éléments à propos de l'évaluation. Elle n'y prenait que très peu part.</p>
Temps 2	<p>Au cours du second entretien, Sophie témoigne de l'évaluation qu'elle a réalisée et qui ne lui est pas propre. En effet, l'évaluation est conçue par un collectif dont elle fait partie et qui institue un format d'évaluation pour l'ensemble des cours. Sophie a corrigé ces mêmes évaluations.</p> <p>« on crée des questions, on en discute » (ECS7, t2)</p> <p>« quand on sait le faire, ça va, mais ça prend quand même du temps de créer des questions, tout le paramétrage, c'est quand même nous qui devons le vérifier » (ECS7, t2)</p> <p>« L'examen de Bachelor, il a toujours la même structure. Au début, il n'avait pas cette même structure, mais après ils ont mis au point avant que j'arrive cette structure et ils sont assez contents de cette structure. » (ECS7, t2)</p> <p>« on avait une donnée et puis pour chaque solution, on avait une grille au demi-point ou au quart de point qui explique comment répartir les points » (ECS7, t2)</p>
Analyse	<p>Concernant l'évaluation, Sophie ne peut relever d'une analyse sur cette pratique d'enseignement n'ayant que peu participé au format d'évaluation proposé dans ses enseignements. Ils sont davantage le fruit d'un collectif d'enseignants, composé d'assistant, de maître-assistant et de professeur qui a déjà conçu un format d'évaluation.</p>

Tableau 47 : Évaluer les apprentissages selon Sophie

2.2 Changement de posture et de conception d'enseignement

Un autre aspect permettant d'identifier les repères du développement professionnel de Sophie considère la posture qu'elle adopte. Au cours du second entretien, Sophie explicite l'intention des exercices qu'elle dispense : « les exercices atteignent ce but de vraiment les faire farfouiller, chercher dans la loi et expliquer des notions qui ne connaissent pas encore très bien » (ECS7, t2). Cette intention reste la même selon les niveaux de formation, licence ou master. Toutefois, elle explique procéder à un accompagnement différent selon ces mêmes

niveaux. Pour les étudiants en licence, l'objectif est avant tout de « *les faire aller dans la loi, les habituer à se débrouiller et à chercher des informations* » (ECS7, t2) alors qu'au niveau master, il s'agit « *d'aller même plus loin que le cours un peu. De faire une réflexion un peu supplémentaire au cours* » (ECS7, t2). Elle résume son accompagnement en classe à travers un « balisage » qu'elle prépare afin de guider les étudiants dans la réflexion et la solution à trouver : « *le balisage n'était pas visible. Ce n'était pas un exercice où il y avait vraiment des questions guidées. Souvent c'était une question assez large et qu'eux devaient résoudre et puis en tout cas mon groupe, ils tombaient où je voulais qu'ils tombent* » (ECS7, t1). Cette intention se couple avec la volonté de promouvoir les interactions entre étudiants : « *pour les exercices, vu qu'on veut vraiment qu'ils interagissent que ce soit eux qui fassent la résolution de l'exercice et que nous, on soit uniquement pour les guider* » (ECS7, t1). Cet aspect est primordial pour Sophie et implique la connaissance et l'interaction avec son public d'étudiant : « *à distance, on ne les entend pas taper, on ne voit pas ce qu'ils font donc on ne sait pas du tout si on va trop vite ou trop lentement. Ça, c'était aussi quelque chose de compliqué. En présentiel, on voit vraiment, au niveau du rythme, on peut juger* » (ECS7, t1). L'enseignement à distance s'est avéré compliqué pour Sophie qui témoigne de cette difficulté à interagir avec les étudiants révélant par-là même sa posture : « *A distance, souvent on pose une question et il n'y a personne qui ose parler et on attend* » (ECS7, t1). Elle poursuit : « *Je ne voyais pas, je ne savais pas qui fixer, qui regarder* » (ECS7, t1). Elle révèle cette même posture lors du second entretien : « *je guide un peu l'étudiant pour qu'il arrive un peu à la bonne réponse* » (ECS7, t2). Elle précise même l'intention éducative qui la caractérise : « *on arrive vraiment à l'autre stade où ils arrivent à réfléchir, même à appliquer les notions au cas, à critiquer certaines solutions, certains aspects, là c'est déjà... Ça serait bien qu'ils arrivent tous à ce stade.* » (ECS7, t2). Son engagement professionnel s'inscrit donc dans l'accompagnement des étudiants en lien avec ces intentions explicitées auparavant. La perception de ses étudiants lui semble importante puisque c'est la présence de ses étudiants qui a été source de nervosité : « *premier cours en présence, ça s'est bien passé. J'étais un peu stressée* » (ECS7, t1). Elle explique que sa nervosité tient au manque de réponses auquel elle pourrait faire face : « *Par contre les questions qui pouvaient surgir et auxquelles je n'étais pas préparée, c'était un peu ma crainte* » (ECS7, t1).

2.3 Apprentissages perçus

Sophie aborde l'articulation de ses tâches professionnelles qui concernent tout à la fois l'enseignement que la recherche. Elle n'a pas fait état de tâches administratives. L'articulation de ces tâches est parfois compliquée à gérer en raison du manque de temps : « *c'est un peu*

compliqué de caser le tout » (ECS7, t1). Ce manque de temps provient d'une demande forte de temps pour préparer les enseignements, et notamment les aspects techniques liés à l'enseignement à distance : « *ça prend pas mal de temps, les aspects techniques avec l'enseignement à distance* » (ECS7, t2) ou encore « *c'est essentiellement l'activité d'enseignement en fait* » (ECS7, t2). Alors même qu'elle déclare apprécier ce modèle d'articulation des tâches, comme nous le verrons ensuite, elle considère également que cela représente un frein pour ses activités de recherche : « *Parfois, ça a quand même un impact. Là, au mois de juin, je n'arrive pas beaucoup à avancer* » (ECS7, t2). Elle explique que cette articulation des tâches s'effectue au gré du plus urgent : « *on le fait à la dernière minute, mais de manière intensive. Du coup après on a de nouveau du temps pour l'enseignement et puis après, il y a à nouveau une publication, pendant deux semaines, on fait que ça* » (ECS7, t2). Finalement, cette articulation des tâches convient à Sophie : « *j'aime bien que ça change un peu entre des publications, des recherches, l'enseignement. Je trouve que c'est agréable, comme ça il n'y a pas trop de routine* » (ECS7, t2).

Par ailleurs, la dimension enseignement de son métier représente la plus grande source de ses apprentissages perçus. En effet, alors même qu'elle a débuté ses enseignements avec un format à distance, revenir à un enseignement en présentiel lui a permis de se rendre compte de son apprentissage et de sa manière de fonctionner en classe : « *Mais en présence, ça s'est mieux passé. C'était plus facile de les aiguiller, etc. Et je me suis rendue compte que plus j'étais préparée, mieux ça se passait parce que même s'il y avait des questions plus impromptues ou qui sortaient du cadre, je naviguais un peu mieux, j'arrivais un peu mieux à les réaiguiller* » (ECS7, t1). Elle a notamment pris conscience de l'importance de voir les étudiants en situation d'enseignement et que cette perception influençait sa manière d'enseigner : « *je pouvais voir aussi, c'est tout bête, ce qu'ils tapent et ce qu'ils prenaient en note* » (ECS7, t1). Les classes en ligne empêchaient Sophie de faire ses propres retours sur ses enseignements : « *je ne me rendais pas compte si c'était intéressant pour eux ou pas parce que je ne voyais pas s'ils notaient* » (ECS7, t1). La perception de son public d'étudiant est importante pour Sophie, car elle témoigne de la manière dont elle a débuté ses enseignements. Cette manière de faire s'appuie effectivement sur sa perception des étudiants : « *Je le faisais un peu au feeling, comme je le pensais, mais ça se passait bien* » (ECS7, t1). Pour réaliser ses enseignements, Sophie s'est construite au fur et à mesure : « *je ne crois pas que j'ai de méthode. Je pense juste que j'ai un peu fait au fur et à mesure et je me suis améliorée au fur et à mesure* » (ECS7, t1). Elle considère avoir appris « sur le tas » : « *j'avais un l'impression d'avoir appris sur le tas* » (ECS7, t1).

Néanmoins, cet apprentissage au fil de l'eau se conjugue avec les expériences d'enseignement de son histoire personnelle ou bien avec la formation à l'enseignement dont elle manifeste l'intérêt pour ses apprentissages : « *là j'avais un peu plus l'impression d'être guidée professionnellement* » (ECS7, t1). Nous développons ces deux éléments dans les parties suivantes.

En réponse à nos premières recherches, le cas de Sophie développe une première partie d'analyse conséquente pour la compréhension du développement professionnel. Le changement de pratiques professionnelles de Sophie n'indique pas de repères suffisamment stables pour constater une véritable transformation. Néanmoins, des apprentissages sont à comprendre dans l'explicitation de ce cas.

2.4 Les conditions du développement professionnel

		Conditions du développement professionnel	
ECS7		78	
		A : Variables individuelles	B : Variables intermédiaires
		28	50

Tableau 48 : Matrice de croisement des conditions de développement professionnel de Sophie

2.4.1. Variables individuelles

A : Variables individuelles : 28					
	Valeurs et croyances	Posture épistémologique	Histoire personnelle de l'enseignant	Expériences antérieures	Caractéristiques personnelles - identitaires
ECS 7	4	1	0	13	7

Tableau 49 : Matrice de croisement des conditions individuelles de Sophie

Le tableau ci-dessus démontre l'importance de l'expérience antérieure d'enseignement et des caractéristiques identitaires comme facteur de développement professionnel. Pour rappel, l'expérience antérieure d'enseignement concerne aussi bien l'expérience d'enseignant que d'étudiant. Le cas de Sophie révèle davantage l'expérience d'étudiante ou d'apprenante que d'enseignante. En effet, Sophie débute ses premiers enseignements : « *je n'ai pas vraiment l'habitude de l'enseignement* » (ECS7, t1). Afin de construire les exercices qu'elle dispense, elle s'appuie sur son vécu d'étudiante : « *je me suis rappelée de comment moi j'avais eu des*

exercices et puis j'ai un peu essayé de faire pareil » (ECS7, t1). Elle s'appuie sur des expériences positives ou négatives vécues : « *puis j'ai aussi pensé à comment ça se passait, les choses que j'aimais, les choses que je n'aimais pas. Par exemple moi je détestais qu'on désigne* » (ECS7, t1). Par ailleurs, Sophie explique avoir accepté une charge d'enseignement en raison de disponibilité : « *c'était simplement pour m'occuper les trois mois avant parce que je savais que j'étais engagée qu'à partir de février* » (ECS7, t2). Pour autant, l'enseignement représente une satisfaction pour Sophie : « *c'est quelque chose qui me plaît d'enseigner* » (ECS7, t1) ou encore « *c'est vraiment une chance d'avoir la possibilité d'enseigner, de donner même si c'est juste des exercices* » (ECS7, t1). Elle témoigne d'une préférence de l'enseignement sur la recherche : « *c'est vraiment ce qui me plaît alors en travail plus que la recherche ou la rédaction. Moi je préfère le côté enseignement* » (ECS7, t1). L'une des raisons de cette satisfaction exprimée par Sophie réside dans la possibilité d'articuler différentes tâches professionnelles qui ne se ressemblent pas. Également, elle apprécie l'adrénaline que crée l'enseignement et notamment le fait de se retrouver face à des étudiants : « *c'est de l'adrénaline, j'aime bien encore la sentir et savoir qu'il faut être au taquet toute la journée* » (ECS7, t1). Par ailleurs, Sophie a témoigné de difficultés vis-à-vis de l'enseignement à distance. Cette difficulté s'est estompée du fait de sa préférence pour l'enseignement en présentiel : « *Mais en présence, ça s'est mieux passé* » (ECS7, t1). Ce qui la motive dans son enseignement réside dans le contact avec les étudiants : « *là on est au contact avec les étudiants. Le contact il est meilleur, il est bon* » (ECS7, t1).

Les facteurs internes de Sophie indiquent donc qu'elle mobilise son passé d'étudiante pour réaliser son activité professionnelle d'enseignante. Elle s'engage auprès de ses étudiants, motivée par l'interaction qui se crée en classe.

2.4.2. Perception des environnements

B : Perception des environnements : 50								
	Relation avec les personnes ressources	Relation avec les collègues et pairs	Relation avec l'entourage personnel	Relation avec la hiérarchie	Observation et imitation et expérimentation	Dispositifs non formels ou informels	Dispositifs formels	Conditions non favorables
ECS7	2	23	0	8	5	3	14	1

Tableau 50 : Matrice de croisement de la perception de son environnement de Sophie

➤ *Perception de son environnement de travail*

Les propos de Sophie démontrent l'importance des relations avec ses pairs, mais aussi avec ses supérieurs hiérarchiques pour son activité professionnelle. Il semble que ses relations soient soutenantes pour Sophie.

Lors du premier entretien, Sophie explicite la qualité des relations qu'elle entretient avec le professeur en charge des enseignements dont elle dispense les travaux pratiques ou, plus précisément, ce qu'elle surnomme les « exercices ». Elle définit son rôle dans l'activité d'enseignement ainsi : « *Il y a un prof, c'est mon prof référent qui donne le cours ex cathedra. Et on est trois assistants. Et puis il y a une chargée d'enseignement qui s'occupe des exercices, qui les prépare, etc. Et nous les assistants on aide le prof pour préparer le cours, le PowerPoint, le matériel de cours, etc. et puis on aide aussi pour les exercices avec la chargée de cours, on se répartit des classes* » (ECS7, t1). Plus qu'une simple répartition des tâches d'enseignement, le professeur référent s'avère soutenant dans le discours de Sophie lorsque celle-ci en exprimait le besoin : « *Il m'a un peu aidée au début parce que je nageais au début* » (ECS7, t1). Le soutien provient également des interactions entre assistants que celui-là semble créer : « *j'ai l'impression qu'il essaye de plus de favoriser l'interaction donc ça c'est vraiment chouette d'avoir un moment d'échange* » (ECS7, t1). En complément du professeur, Sophie témoigne du soutien d'une autre assistante qu'elle fréquente et qui bénéficie de plus d'expériences qu'elle-même : « *je vois ma collègue directe et puis elle, elle m'a beaucoup coachée* » (ECS7, t1). Elle précise que cette enseignante l'a beaucoup « *coachée* » : « *C'est beaucoup elle qui m'a montré. Et encore maintenant elle me montre des trucs sur Word donc ouais elle me coache* » (ECS7, t1). Elle explique également qu'elles ont échangé sur les pratiques d'enseignement et notamment des pratiques de cette enseignante que Sophie a reproduites. Elle explique par exemple avoir pris l'habitude de prendre en notes des retours d'étudiants lors de ses enseignements ; pratique conseillée par cette même collègue.

Par ailleurs, les échanges avec ses collègues ne concernent pas uniquement l'enseignement et sont contraints par un partage de l'espace et du temps : « *A l'étage où on est, on papote beaucoup, on n'a pas forcément des domaines hyper liés. Mais on se relit les articles parfois, ce genre de chose* » (ECS7, t1) ou encore « *Quand elle finissait un exercice et que moi j'en finissais un, parfois on se disait, j'ai eu une question et c'est là qu'on échangeait là-dessus* » (ECS7, t1). De même, le professeur référent participe également à l'activité de recherche : « *il fait toujours assez attention pour qu'on profite de l'assistantat pour aussi rechercher, enfin faire*

des recherches utiles pour notre sujet de thèse » (ECS7, t1). Finalement, les interactions favorisées par ses pairs et le contenu de ses interactions semblent avoir bénéficié à Sophie. Elles lui permettent d'y trouver des ressorts soutenant aussi bien pour la recherche que pour l'enseignement.

➤ *Perception du dispositif de formation à l'enseignement*

Lors de l'entretien, Sophie a été amenée à s'exprimer sur le dispositif de formation auquel elle s'est inscrite dans l'université suisse. Elle avait déjà commencé les premiers modules de formation qui l'ont satisfaite : « *j'ai jusqu'à présent, beaucoup aimé la formation* » (ECS7, t1). En s'inscrivant, elle fait preuve d'un enthousiasme au regard des thèmes proposés et de leur description : « *Les thèmes sont parlants je trouve. Donc je me réjouis* » (ECS7, t1). Elle exprime cependant quelques réserves à l'issue des premières heures de formation : « *Moi je n'y connais rien, le vocabulaire il est pour moi encore assez dur* » (ECS7, t1). Néanmoins, les thématiques abordées lui paraissent accessibles et intéressantes : « *c'était intéressant parce que ce n'est pas quelque chose qui me semble inouï, ça m'a semblé assez intuitif, crédible* » (ECS7, t1). Ces atouts de la formation proviennent du fait que Sophie exprime n'avoir jamais réfléchi à ces thématiques : « *mais j'y avais jamais réfléchi donc c'était intéressant d'y réfléchir vraiment pour une fois en détail* » (ECS7, t1). Ce dernier *verbatim* concerne l'apprentissage des étudiants. Sophie explique en effet n'avoir jamais réfléchi à l'apprentissage de ses étudiants tel que présenté dans le module de formation. Un autre élément ayant satisfait Sophie concerne l'entrée dans une communauté de pratiques et d'échanges au sujet de l'enseignement : « *c'est le travail sur des cas pratiques, là c'est des communautés de pratiques ou on se met à plusieurs et on parle de nos expériences et ça j'ai trouvé ça génial* » (ECS7, t1).

La satisfaction qu'a exprimée Sophie au cours du premier entretien se retrouve dans ses propos du second entretien : « *sinon les modules à option à l'université, c'était génial, c'était trop cool* » (ECS7, t2). Cette satisfaction tient à la finalité pratique des modules de formation. Ces modules, directement applicables en situation d'enseignement, ont servi la pratique d'enseignement de Sophie : « *Vu que je les ai suivis au début du semestre, le cours d'expression et voix, je l'ai utilisé pour mes exercices, pour m'exprimer, pour projeter ma voix, etc.* » (ECS7, t2). Elle poursuit : « *Mais c'est directement utile pour les cours* » (ECS7, t2). Finalement, Sophie exprime se sentir davantage « *guidée professionnellement* » grâce à cette formation.

L'analyse de la perception de la formation à l'enseignement suivie par Sophie indique une ressource pour son développement professionnel, de manière subjective d'une part, mais

également objective, d'autre part. Elle évoque certains modules de la formation dans sa pratique d'enseignement. Par ailleurs, elle commence à évoquer des signes de compréhension de l'étudiant et de son apprentissage par la découverte du vocabulaire dont elle ne disposait pas auparavant.

3. Interprétation et synthèse du cas

L'analyse de l'interviewée n°7, Sophie, a permis de déceler quelques éléments de son développement professionnel. Tout d'abord, il semble que sa pratique professionnelle soit issue de son expérience antérieure d'étudiante correspondant à l'une des voies de professionnalisation de Wittorski (2007) ; la logique de la réflexion sur l'action ou de la transformation de l'expérience en actes mentalisée après l'action et la logique de traduction culturelle par rapport à l'action. En effet, Sophie revient sur son parcours d'étudiante après avoir enseigné pour expliquer sa manière de faire développant ainsi une compétence d'analyse de son action. Cette logique est poursuivie par Sophie dans les moments d'échanges avec sa collègue référente, mais aussi au cours de la formation à l'enseignement. La deuxième voie de professionnalisation constatée dans le cas de Sophie s'illustre par le recours à l'enseignante référente, mais aussi au professeur référent qui semble agir tel un traducteur, un tiers pour Sophie lui faisant découvrir la mission d'enseignement. Elle s'initie ainsi au travers de ces individus qui lui explicitent les attendus de l'enseignement et conçoivent des nouveaux enseignements ce qui lui permet d'apprendre une manière de réaliser des enseignements. Qui plus est, la représentation de son apprentissage perçu indique une forme d'apprentissage sur le tas et d'autoformation. Sophie déclare en effet avoir appris à enseigner au fil de l'eau déployant ainsi un comportement d'apprentissage autonome (Kiffer, 2016). Kiffer avait en effet identifié dans les comportements d'apprentissage des enseignants-chercheurs novices un profil de « femmes en sciences juridiques, politiques, économiques et gestion » dont le modèle prédominant se rapportait à de l'observation et de l'imitation (Kiffer, 2016). Ce comportement se retrouve en effet dans le comportement des pratiques d'enseignement de Sophie qui emprunte et s'inscrit dans le comportement de ses pairs ou de ses supérieurs hiérarchiques. Néanmoins, au regard de notre analyse, il s'avère pertinent d'amender ce comportement en inscrivant Sophie dans un comportement de communauté de pratiques et d'apprentissage par collaboration. La comparaison des deux entretiens indique en effet une prégnance de comportements en collaboration avec d'autres. Ainsi, il s'avère que la perception de son environnement de travail s'érige en ressource pour son développement professionnel au travers des rencontres et des échanges avec ses collègues et ses supérieurs hiérarchiques.

Afin de compléter la réponse à nos questions de recherche, il semble que l'expérience antérieure constitue une ressource d'apprentissage dans le cas de Sophie. Le fait que Sophie reconnaisse son expérience d'étudiante comme un point d'ancrage pour sa pratique d'enseignante fait basculer l'expérience dans la construction de connaissance (Albarello et, 2013). L'apprentissage résulte en effet du processus par lequel l'individu, ici Sophie, a construit un « lien nouveau, inédit, non saisi au départ entre action et vécu » (Albarello et al, 2013, p. 6). Ces moments d'enseignements sont des expériences reconnues par elle-même et ses pairs puisqu'elle exprime un plaisir d'enseigner. Ainsi, la description qu'elle a de ses situations d'étudiante peuvent être qualifiées d'expériences puisqu'elle les a reconnues comme telles. De même, les nouvelles situations de pratiques d'enseignement et notamment en présentiel forment une expérience en ce que Sophie a attribué un jugement de valeur positif à ces instants (Albarello et al., 2013). Ainsi, l'engagement dont témoigne Sophie dans son activité d'enseignement est l'indice d'une transformation professionnelle en ce qu'elle mobilise des expériences antérieures à des fins de reconnaissance pour elle-même, mais aussi par autrui (Janner-Raimondi, 2008).

Un autre élément saillant émerge de l'analyse du cas de Sophie et constitue une piste de réponse à nos questions de recherche. Cet élément provient de la perception du dispositif de formation qui est en adéquation avec les objectifs du dispositif vécu. Son vécu manifeste une prise de conscience de savoirs dont elle ne disposait pas pour comprendre l'enseignement et notamment l'apprentissage des étudiants. Par ailleurs, la perception du dispositif et son vécu qui indiquent un intérêt de Sophie pour des connaissances pragmatiques tendent à démontrer une centration de Sophie sur elle-même correspondant aux phases de développement professionnel attestées dans les modèles développementaux (Huberman, 1989 ; Fessler et Christensen, 1992). La description du dispositif de formation (Charlier et Lambert, 2020) révèle certaines caractéristiques du dispositif : la centration sur les apprentissages et l'accompagnement de ceux-là. Le discours de Sophie correspond aux caractéristiques du dispositif de formation et conclut un avis positif sur celui-ci.

Chapitre VI - Analyse inter- cas et discussion des résultats

L'enjeu principal de notre recherche est de décrire, comprendre et analyser le processus, les conditions et les effets vécus du développement professionnel d'enseignants-chercheurs novices insérés dans des dispositifs de formation à l'enseignement dans deux universités, l'une française et l'autre suisse. Cette comparaison franco-suisse, doublée d'une analyse longitudinale portant sur un public spécifique tenant compte de plusieurs variables est une contribution novatrice à la recherche scientifique.

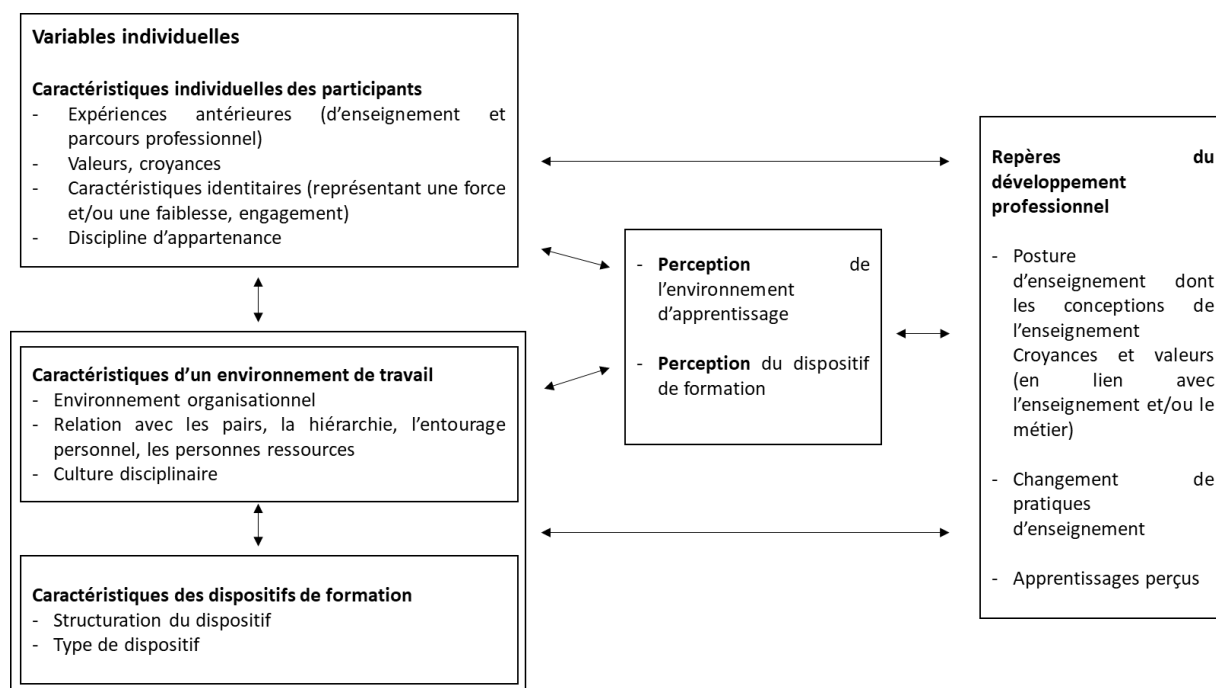
Dans ce chapitre, nous souhaitons proposer d'une part, une analyse inter-cas et, d'autre part, une discussion des résultats. En effet, le chapitre précédent a permis de déceler des éléments relatifs au développement professionnel de chacun des individus prenant part à notre enquête. Afin de poursuivre l'analyse et la compréhension de l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur au prisme du développement professionnel, nous souhaitons croiser ces premiers résultats individuels de sorte que des configurations puissent émaner d'une telle analyse. Un aspect original de cette recherche, l'investigation de deux terrains de recherche différents, nous conduit à proposer une analyse inter-cas. De même, cette analyse s'étaye au regard des parcours biographiques et professionnels des personnes afin d'entrevoir la possibilité d'établir des configurations relevant du développement professionnel des enseignants-chercheurs débutants. Dans cette perspective, le cadre systémique de développement professionnel construit dans cette recherche sert à proposer des pistes de configurations possibles de ce développement.

En appui sur cette analyse transversale des cas, des éléments de discussion mettent en perspective ces résultats. La littérature scientifique de cette recherche est en effet complétée par des apports scientifiques nouveaux et pertinents au regard des analyses empiriques étayant notre recherche. Cette partie intègre donc des poursuites théoriques de notre analyse.

Afin de structurer notre propos, nous reprenons les questions de recherche, boussole de ce travail scientifique. Cette structure permet de regrouper les éléments saillants des premières analyses de cas en les complétant par un regard transversal et nouveau. En effet, ce dernier nous enjoint à construire des configurations qui émergent du croisement des analyses. Nous rappelons ces questions ci-dessous, la question principale suivie des deux sous-questions :

- **Quel est le processus de développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?**
- **Quels sont les repères du développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?**
- **Dans quelles conditions se réalise-t-il ?**

Afin de synthétiser et discuter nos résultats de recherche, la figure ci-dessous reproduit la version finale du cadre conceptuel et synthétise les divers apports théoriques de notre travail. Elle présente notre modèle du développement professionnel des enseignant-chercheurs novices nous permettant d'interroger les résultats de notre recherche. La plupart des questionnements suscités par la littérature et mentionnés au fil des synthèses de la partie théorique sont repris et amendés pour discuter les résultats.



I. Quels sont les repères du développement professionnel vécu par les enseignants-chercheurs novices ?

1. Les changements de pratiques d'enseignement

L'un des principaux résultats qui émane de l'analyse de chacun des cas concerne le changement des pratiques d'enseignement. Pour rappel, les pratiques d'enseignement ont été une variable représentative du développement professionnel pour les enseignants-chercheurs novices. En accord avec des recherches antérieures, « le changement de pratique d'enseignement concernerait un changement de décision de planification, un changement d'intention impliquant des modifications à d'autres niveaux de la pratique (quoi ?). Ce changement résulterait d'une réflexion sur l'action (comment ?), soit d'une réflexion technique (ça marche ou ça ne marche pas), soit d'une réflexion pratique (intégration des critères de l'enseignant pour développer une compréhension de sa pratique). Il serait assimilé au processus d'apprentissage de l'enseignement par l'action et la réflexion » (Charlier, 1998, p.80). A cela

s'ajoute l'appropriation de cadre de références théoriques (Charlier, 1998). Nous avons choisi de comprendre leurs pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs novices à travers différentes composantes ; la préparation des cours, le contenu de cours, les types d'activités, les outils et techniques, les modalités d'évaluation, la responsabilité confiée aux étudiants. Ces différentes composantes ont été regroupées en trois catégories dans l'analyse de cas ; préparer, dispenser et évaluer son enseignement. Elles nous permettent ainsi de rendre compte des changements de pratiques d'enseignement de chacun des cas et de les comparer.

Au terme de la comparaison et des analyses individuelles, il apparaît que les enseignants-chercheurs novices ont transformé leurs pratiques déclarées. Hormis quelques novices dont nous avons pu repérer des évolutions dans certaines composantes de la pratique d'enseignement, la tendance infléchit à la faveur d'un maintien ou d'un renforcement de leurs pratiques professionnelles. Il subsiste toutefois des différences dans les composantes de leurs pratiques d'enseignement.

Nous proposons le tableau ci-dessous qui résume les évolutions par enseignant-chercheur novice par trois composantes issues de l'opérationnalisation des pratiques d'enseignement. Ce tableau participe également à la construction de configurations telles qu'elles sont présentées dans la suite de ce travail. Nous avons seulement indiqué (en gras) les transformations que nous avons relevées au fil des analyses de cas.

		Pratiques d'enseignement déclarées		
		<i>Préparer</i>	<i>Dispenser</i>	<i>Evaluer</i>
Enseignants-chercheurs novices français	Yann	Préparation de documents	Accompagnement méthodologique et transmission de contenu	Transformation dans ses pratiques caractérisée par une grille d'analyse comprenant la maîtrise du contenu et la maîtrise de la langue

Enseignants-chercheurs novices			
Romain			
Préparation d'un scénario pédagogique, d'objectifs d'apprentissages et de ressources.	A partir de faits sociaux, accompagnement méthodologique par des écrits pour utiliser un cadre théorique.	Production de <i>feed-back</i> réguliers en lien avec les objectifs d'apprentissage.	
Julie	Préparation de la structure générale et besoin de connaître son public. Modification suite à sa perception des étudiants.	Importance du cours magistral et mise en activité des étudiants avec l'appui de supports audiovisuels et textuels. Evolution en devenir face à une insatisfaction de ses cours magistraux.	Contrôle de connaissances prenant différentes formes en fonction des enseignements.
Louis	Connaissance de son public étudiant et prise de notes qu'ils agencent ensuite.	Transmission d'un contenu dépendant de la discipline et des savoirs.	Renforcement de l'importance du contenu dans sa pratique d'évaluation : dossier puis questionnaire et dissertation.
Hawa	Travail sur le contenu à travers des ouvrages ou des vidéos.	Transformation caractérisée par l'usage d'objectifs d'apprentissages. Maintien d'une chronologie dans sa manière de dispenser son enseignement.	Transformation de pratique par l'usage de l'approche par compétences. Apparition d'objectifs d'apprentissages explicites aux étudiants.

	Prune	Préparation à partir de son expérience d'étudiante. Préparation de ressources (type Powerpoint).	Partie théorique d'explicitation de l'activité et du contenu en lien, puis mise en activité des étudiants.	Maintien de sa pratique liée à un collectif. Evaluation sur la base des exercices réalisés lors des enseignements.
	Sophie	Préparation du contenu pour préparer l'accompagnement en situation d'enseignement.	Mise en activité des étudiants avec un exercice et apports de contenus théoriques.	Evaluation proposée par un collectif dans lequel elle s'inscrit.

Tableau 51 : Changements des pratiques d'enseignement déclarées d'enseignants-chercheurs novices

Bien que sommaire face à la diversité des pratiques d'enseignement évoquées par les novices, ce tableau vise à identifier les traits saillants des pratiques déclarées afin de mieux comprendre les évolutions des enseignants-chercheurs. En effet, ce tableau n'indique pas les formats d'enseignement ou encore les publics que les enseignants-chercheurs ont face à eux et qui influencent la manière dont ils préparent, dispensent et évaluent leurs enseignements. Il s'agit là d'un résultat de recherche général qui tend à confirmer la prise en compte de leur public comme une donnée importante quant à la pratique d'enseignement. Ce tableau omet volontairement la dimension collective des enseignements qui prend une place significative dans les pratiques d'enseignement des jeunes enseignants-chercheurs (cf. *Chapitre VI.II.2*).

En dépit d'un renforcement ou d'un maintien, ces pratiques professionnelles au sein des deux universités semblent éclectiques. Elles comprennent tout à la fois des modèles transmissifs attribués au cours magistral pour les enseignants-chercheurs ainsi que de la mise en activité et de l'interaction avec des objectifs d'apprentissage et des scénarios pédagogiques. Elles intègrent même des pratiques parfois qualifiées d'innovantes à l'exemple de Yann qui utilise la classe inversée dans ses enseignements.

En réponse à nos questions de recherches, nous retenons toutefois des pratiques différentes et variées qui nuancent le constat de pratiques d'enseignement centrées sur eux-mêmes et les contenus. Les enseignants-chercheurs novices, qu'ils soient suisses ou français accordent une

large place à la perception de leur public étudiant et, pour la plupart, réfléchissent à leur manière d'enseigner.

1.1 Préparer son enseignement

Pour les enseignants-chercheurs français et suisses, la préparation de l'enseignement implique un investissement dans le contenu à enseigner. Pour Julie et Yann, enseignants-chercheurs dans le domaine des humanités, lettres et langues, la préparation du contenu s'apparente à une préparation des supports d'enseignements allant de pair avec une préparation de la structure générale des enseignements. On peut y voir là une spécificité disciplinaire (Berthiaume, 2007) des enseignants-chercheurs de ce domaine scientifique en ce que leur discipline nécessite des supports et documents. La préparation des enseignements pour Romain et Prune implique également une préparation des supports d'enseignements. Toutefois, Romain l'envisage d'abord comme une préparation du scénario pédagogique et des savoirs. Prune et Sophie indiquent davantage se préparer au contenu plus qu'à la structure générale de leur enseignement. Cette préparation à la structure générale de leur enseignement concerne davantage les enseignants-chercheurs français. Nous expliquons ce fait par une différence de statut qui implique les novices français à la responsabilité de leur enseignement dans sa globalité et lié au champ de formation. Les novices suisses quant à eux s'inscrivent tous les trois dans une structure d'enseignement qui est déjà préparée par un responsable, un professeur de l'université. Ils participent tout de même à cette préparation ; Romain semble y prendre part. Cette différence de statuts entre les deux pays explique également d'autres différences, notamment dans la perception de leurs étudiants ; dimension qui se retrouve dans la plupart des cas évoqués.

Lors de la préparation à leurs enseignements, le besoin de connaître et d'envisager la réaction de leurs étudiants est récurrent. L'ensemble des enseignants-chercheurs français s'inscrit dans une nouvelle organisation (Musselin, 2018) à l'inverse des enseignants-chercheurs suisses. Cette différence marque une connaissance qui est moins explicitée par les enseignants-chercheurs suisses ; la connaissance de son public étudiant. Pour Hawa, Julie et Yann, cette connaissance conditionne la préparation de leurs enseignements. Il en est de même pour Louis qui, lors de sa préparation, les imagine, les compare à son ancien public et s'adapte à ses nouveaux étudiants, les jugeant plus en difficulté en termes de savoirs essentiels à sa discipline. Cette perception de son public étudiant le conduit même à renforcer sa posture d'enseignement qu'il qualifie de « *posture d'instituteur* » (ECF3, t2). Cette référence évoque l'ouvrage de

Bourdieu et Passeron (1964). Plus précisément il s'agit même, pour ces enseignants-chercheurs de connaître, d'envisager le visage des étudiants, de voir leurs expressions faciales pour enseigner. Ce constat se retrouve également chez Prune, enseignant-chercheur suisse qui a débuté ses enseignements uniquement en distanciel. Le retour en présence a été soutenant, selon elle, pour ses enseignements. L'un des aspects facilitateurs était la possibilité de percevoir les étudiants, d'avoir des interactions avec eux pendant le cours ce qui aidait à la compréhension de son cours, à son analyse réflexive et critique. Elle rejoint donc cette nécessité exprimée par les novices français de connaître, de se représenter les étudiants.

Ce résultat est intéressant face à la situation des jeunes enseignants-chercheurs qui peuvent être submergés par les tâches nouvelles (Saroyan et al., 2006) à réaliser à l'entrée dans le métier. Ces tâches ne regroupent pas seulement l'enseignement selon la littérature scientifique (Annoot, 2011 ; Fave Bonnet, 1994 ; Paivandi et Younès, 2019 ; Musselin, 2008). Pourtant, il leur semble primordial d'avoir ces interactions avec les étudiants, d'avoir la possibilité de se les représenter en situation d'enseignement. Par ailleurs, les novices peuvent être des enseignants-chercheurs centrés sur eux-mêmes (Demougeot-Lebel et Perret, 2010, 2012 ; Paivandi et Younès, 2019) ou bien sur le contenu à enseigner (Romainville et Michaut, 2012). Selon nos résultats, il n'en reste pas moins qu'ils tiennent compte de leurs étudiants et, semble-t-il, de leurs visages, de leurs expressions et finalement d'interactions non verbales qu'ils perçoivent lors des situations d'enseignement. Ces interactions perçues par les enseignants-chercheurs novices pourraient expliquer la prédominance de l'autodidaxie (Kiffer, 2016) mise en place par ces novices qui explicitent recourir à des essais lors des situations d'enseignement. Pour certaines tels que Sophie, Prune, Hawa ou encore Julie, la perception du public étudiant influence directement l'enseignement qui en découle, et du reste, la qualité de leurs enseignements. Pour le dire autrement, un enseignement qui n'a pas fonctionné est un enseignement où leur perception de leurs étudiants est vécue comme une expérience négative à travers des absences en cours, des étudiants endormis, distraits par leur téléphone portable etc. Cette représentation des étudiants dans leurs pratiques d'enseignement et plus particulièrement dans la préparation et la manière de dispenser leur cours correspond donc à une donnée nouvelle.

1.2 Dispenser son enseignement

Les pratiques d'enseignement des novices renvoient à la manière dont ils dispensent leurs enseignements à savoir le contenu de cours, les activités proposées et les outils et techniques

qu'ils utilisent. La compréhension de ces pratiques en situation d'enseignement implique de tenir compte du format d'enseignement dans lequel ils enseignent. En effet, le format semble induire un certain type de pratiques à l'image du cours magistral que seul les enseignants-chercheurs français dispensent.

Pour les enseignants-chercheurs novices français, le cours magistral reste une forme « traditionnelle » de l'université qui les contraint à réfléchir en termes de contenus à dispenser. Le cours magistral s'incarne par :

un discours qui dit, un corps d'assertions qu'on ne discute pas, qui est articulé de façon interne par le raisonnement de l'énonciateur, la logique de l'enseignant. C'est un discours qui informe sans communication réelle avec l'auditoire, parce que seul l'enseignant-chercheur pose des questions aux étudiants, ce sont des questions rhétoriques, car il s'agit avant tout de dire ce qui a été recherché et trouvé. (Altet, 1994, p.37)

Le cours magistral symbolise un exposé descendant de savoirs avec des interactions faibles ou absentes. L'exemple de Julie à ce propos est significatif. Elle explique en effet ne pas apprécier ce format de cours qui selon elle, l'oblige à faire usage d'un modèle transmissif, ou pour reprendre ses propos faire de « *la dissémination d'informations* » (ECF4, t1). Louis, quant à lui, exprime des savoirs essentiels à sa discipline que les étudiants ont « *besoin d'entendre* » (ECF3, t2) ou encore des théories que les étudiants doivent connaître. Il en est de même pour Romain qui, en réfléchissant à son approche, par projet ou par notion, prépare un contenu à dispenser de manière transmissive. Pour Hawa, n'ayant jamais réalisé de cours magistral, cette centration sur les contenus s'exprime en termes de préparation plus que dans sa manière de dispenser son enseignement. Les résultats à propos des pratiques d'enseignants-chercheurs novices français s'appréhendent dans une continuité de recherche sur les pratiques des enseignants-chercheurs en cours magistral (Clanet, 2001 ; Boyer et Coridian, 2001 ; Duguet, 2018). Ces dernières recherches concluent que les méthodes d'enseignement en cours magistral n'ont que peu évolué. A la lumière de nos résultats, il semble que les enseignants-chercheurs novices reproduisent ces méthodes d'enseignement basées sur un modèle transmissif. Cette reproduction des pratiques des aînés avait d'ores et déjà été établie lors de recherches sur les doctorants (Millet et Annot, 2017 ; Paivandi, 2010). La reproduction des pratiques d'enseignement des aînés s'inscrit donc dans un continuum plus long que celui du doctorat se prolongeant jusqu'à l'entrée dans le métier. Il est probable que cette reproduction provienne

autant des apprentissages réalisés tout au long de leur formation que des contraintes contextuelles (Duguet, 2018). Ces aspects rejoignent donc des variables individuelles et de l'environnement puisqu'elles relèvent d'un effet de reproduction et de mimétisme. Nous les explicitons dans les parties suivantes (cf. *Chapitre VI.II.*).

Par ailleurs, il s'avère que ces enseignants-chercheurs novices expriment une centration sur la transmission de la discipline enseignée en cours magistral pour faire face à l'ensemble des changements professionnels qu'ils vivent (Romainville et Michaut, 2012). Les manières d'enseigner en cours magistral pour les enseignants-chercheurs français novices regroupent donc des manières d'ores et déjà identifiées dans des recherches antérieures (Duguet et Morlaix, 2012) qui se caractérisent par une transmission de l'information ou d'un savoir. Alors même qu'ils sont novices, la manière de dispenser un enseignement en cours magistral répond à une forme de reproduction de pratiques enseignantes « magistro-centrées » (Kember, 1997) qui, pour certains auteurs est une forme « inadapté[e] » (Felouzis, 2003) ou bien « inadéquat[e] » (Bireaud, 1990) en raison des nouveaux publics étudiants. Bédard et Viau (2001), dans une enquête à propos de la perception des étudiants sur les méthodes d'enseignement de leurs enseignants, ont relevé que « l'exposé délivré par l'enseignant », à savoir une forme traditionnelle d'enseignement, n'est pas perçue comme « utile » et influence directement leur motivation à apprendre (Bédard et Viau, 2001).

Toutefois, lorsqu'il s'agit de travaux dirigés ou de travaux pratiques, les enseignants-chercheurs novices indiquent une préparation mais aussi une manière de dispenser l'enseignement différente, davantage orientée vers l'étudiant, les interactions et la mise en activité. C'est le cas des trois novices suisses et de Hawa qui dispensent principalement ce format d'enseignement. Ces enseignants-chercheurs manifestent moins d'intérêt pour la transmission de contenu et les savoirs ou connaissances relatives à leur discipline. Ménard, Hoffmann et Lameul (2017) notaient d'ores et déjà que « les enseignants formés et sans formation qui planifient leur cours pour rendre les étudiants intellectuellement actifs sont majoritairement des enseignants dispensant des TP ou TD » (Ménard, Hoffmann et Lameul, 2017, p. 135). A partir de nos données, les enseignants-chercheurs témoignent tous de cette attention à rendre actifs les étudiants en travaux pratiques ou dirigés. Cette mise en activité s'exprime par des exercices qui, dans un premier temps, sont explicités, et ensuite, laissés à résolution pour les étudiants, souvent constitués en groupe. Cette pratique d'enseignement se retrouve chez Yann, Louis, Prune, Sophie et Hawa. Yann est le seul novice qui apporte une explication sur cette pratique considérant les études comme un « *moment social puissant* »

(ECF1, t2). Bédard et Viau (2001) avaient regroupé six activités, autrement dit des « situations d'enseignement » : l'exposé délivré par l'enseignant, les ateliers, l'approche par problème, l'approche par projet, l'étude de cas et les séminaires de lecture (Bédard et Viau, 2001). Selon la description des pratiques d'enseignants-chercheurs novices, leurs pratiques d'enseignement en travaux dirigés ou travaux pratiques s'apparentent à des exposés délivrés par l'enseignant dans un premier temps, puis, dans un second temps à des ateliers ou bien des approches par problème. Le tableau ci-dessous reprend la caractérisation des « situations d'enseignement » en tentant de les rapprocher des pratiques d'enseignement déclarées et analysées des enseignants-chercheurs novices.

Types de situations d'enseignement en TD ou TP	Définition des « situations d'enseignement » selon Viaud et Bédard (2001)	Enseignants-chercheurs ayant recours à un type de situations en TD ou TP
<i>Exposé délivré par l'enseignant</i>	Enseignant qui dispense ses savoirs, fait un exposé et les étudiants écoutent.	Hawa (ECF2) Louis (ECF3) Julie (ECF4) Romain (ECS5) Prune (ECS6) Sophie (ECS7)
<i>Ateliers</i>	« réalisations en équipe d'exercices ou de travaux portant sur les notions étudiées pendant le cours » (Bédard et Viau, 2001, p.19)	Yann (ECF1) Hawa (ECF2) Louis (ECF3) Julie (ECF4)
<i>Approche par problème</i>	« recherche de notions théoriques nécessaires à la compréhension d'un problème d'envergure et éventuellement à sa résolution » (Bédard et Viau, 2001, p.19)	Yann (ECF1) Romain (ECS5)
<i>Approche par projet</i>	« réalisation d'un projet d'équipe qui comporte les mêmes étapes et les mêmes contraintes que l'on retrouve dans la vie professionnelle » (Bédard et Viau, 2001, p.19)	Hawa (ECF2)
<i>Etude de cas</i>	« situations se rapprochant de la réalité dans lesquelles l'étudiant doit analyser la situation sous tous ses angles afin de choisir des solutions nuancées » (Bédard et Viau, 2001, p.19)	Sophie (ECS6) Prune (ECS7)
<i>Séminaire de lecture</i>	« préparation d'un compte rendu de lectures et présentation à des collègues » (Bédard et Viau, 2001, p.19)	Yann (ECF1)

Tableau 52 : Classification des situations d'enseignement selon Bédard et Viaud (2001) appliquée à l'échantillon de recherche

Ce tableau indique une diversité des situations d'enseignements que les novices déclarent. Selon ces auteurs (Bédard et Viau, 2001), l'approche par projet ou par problème sont plébiscitées par les étudiants lorsqu'il s'agit de leur utilité. Les étudiants déclarent en effet ces pratiques enseignantes comme les plus utiles et favorisent le plus leur apprentissage. Il s'avère pourtant qu'au regard de nos analyses de leurs pratiques, ces situations d'enseignement ne sont pas les plus mobilisées par les enseignants-chercheurs novices. Par ailleurs, les enseignants-chercheurs français, effectuant des cours magistraux, se rapprochent de la situation d'enseignement première qui s'apparente à un cours magistral. Pour Hawa seulement, la pratique de l'approche par projet s'ancre dans un cadre collectif, voire national de sa pratique d'enseignement qui la contraint à effectuer une telle approche. Ce cadre national ainsi que son approche choisie s'ancrent dans une perspective plus large de l'apprentissage d'un métier, l'obtention d'un diplôme. Pour Yann, la situation d'enseignement de l'approche par problème rejoint la pratique d'enseignement qu'il effectue avec ses étudiants de master, les préparant à un concours. Dans leurs pratiques en travaux dirigés, Yann et Julie présentent une particularité due à leur domaine disciplinaire. Etant enseignant-chercheur en humanités, lettres et langues, ils exposent le besoin de maîtriser la langue au cœur de leur discipline. Cette spécialisation les conduit à pratiquer d'autres formes de mises en activité des étudiants ; des débats, des présentations orales en groupes etc. Ces mises en activité ne sont pas explicitées par les autres enseignants-chercheurs novices des autres domaines scientifiques. Une autre hypothèse de cette pratique serait leurs expériences antérieures d'enseignant du secondaire qui influenceraient leurs pratiques actuelles. Nous y revenons ensuite (cf. *Chapitre VI. II.1*). Les enseignants-chercheurs suisses indiquent également une forme d'exposé en début de classe mais manifestent des situations d'enseignement plus diversifiées. Il semble que ces situations d'enseignement renvoient davantage à la nature de la discipline. Pour Sophie, enseignante en droit, économie et gestion, la manière de dispenser son enseignement vise à apprendre aux étudiants des données auxquelles ils se confronteront dans la vie professionnelle. Il en est de même pour Prune qui, par l'usage d'un logiciel, vise une finalité pragmatique de son enseignement. Ainsi, nous notons que ces pratiques d'enseignement sont également dépendantes de l'auditoire, de la discipline et de la finalité de l'enseignement que les enseignants perçoivent.

1.3 Évaluer les apprentissages des étudiants

L'une des composantes de la pratique professionnelle comprend la manière dont les enseignants-chercheurs novices évaluent les apprentissages des étudiants au sein de leurs enseignements. Au regard du tableau 30, cette composante regroupe le plus de transformations

de pratiques professionnelles ; pour deux enseignants-chercheurs novices sur sept, il existe une transformation professionnelle notable au sujet de leurs pratiques d'évaluation. Ces évolutions correspondent à la participation des enseignants-chercheurs novices à un travail collectif autour de l'enseignement. En effet, comme nous l'avons repéré dans l'analyse des cas individuels d'Hawa et de Yann, les deux novices ayant des transformations de pratiques déclarées, il s'agit avant tout de s'intégrer dans les démarches et méthodes utilisées au sein de leur département de leur université. Yann procède à une évaluation qui était celle de l'un de ses collègues au temps 1 et utilise sa propre méthode au temps 2 tandis qu'Hawa s'approprie une manière d'évaluer que l'institution prescrit, à savoir l'approche par compétences.

Les enseignants-chercheurs novices suisses n'évoquent que peu la préparation de l'évaluation des apprentissages de leurs étudiants au sein de leurs enseignements. Cette évaluation fait également l'objet d'un travail collectif entre les différents assistants et l'enseignant-chercheur référent. En revanche, l'évaluation des apprentissages de leurs étudiants passe par des feed-back réguliers qu'ils déclarent mettre en place.

Les pratiques d'enseignement déclarées en termes d'évaluation rappellent que les enseignants-chercheurs novices privilégient une approche centrée sur les contenus et les savoirs. En effet, pour la plupart d'entre eux, l'évaluation est une manière de contrôler les savoirs essentiels à une discipline. Ici, nous pourrions faire l'hypothèse d'un marqueur de la formation disciplinaire de l'enseignant-chercheur en lien avec sa conception de l'université.

Finalement, nos résultats indiquent les pratiques d'apprentissages des enseignants-chercheurs novices se caractérisent par des formes d'enseignements diversifiées reprenant l'éventail de pratiques identifiées dans des pratiques antérieures (Kember, 1997) et s'ancrant dans un continuum de pratiques (Romainville, 1998). Ces pratiques d'enseignement s'illustrent par des actions différentes en fonction des formes d'enseignement, des cours magistraux ou bien des travaux pratiques. L'enseignement des cours magistraux se réfère, pour les enseignants-chercheurs français, à des méthodes d'enseignement « magistro-centrées » à l'inverse des pratiques en travaux dirigés ou travaux pratiques au cours desquels la mise en activité et l'interaction avec les étudiants sont privilégiées.

Cependant, la caractérisation de ces pratiques d'enseignement apporte à la compréhension du développement professionnel des enseignants-chercheurs. Il semble en effet que des transformations dans leurs pratiques ne soient pas effectives pour ces enseignants-chercheurs, dans les deux contextes de travail et de formation. Finalement, il semble que les pratiques

d'enseignement sont influencées par des variables individuelles et la perception de l'environnement de travail et de formation que nous présentons dans la suite de ce travail.

2. Un changement de posture ou de conceptions d'enseignement

Dans le tableau ci-dessous, nous avons synthétisé l'ensemble des composantes de la posture professionnelle des enseignants-chercheurs lors des deux entretiens. Ainsi, nous reprenons les éléments relatifs aux croyances, aux intentions et aux actions mises en place par les enseignants-chercheurs qui définissent leur posture professionnelle. Afin de conserver l'analyse longitudinale réalisée, nous avons ajouté une colonne comprenant les éventuelles évolutions de posture professionnelle.

Par ailleurs, ce tableau rejoint les conceptions de l'enseignement telles que définies dans la partie théorique de ce travail (cf. *Chapitre II*). S'intéresser au changement de posture et de conceptions de l'enseignement rejoint l'étude des pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs novices. En effet, les conceptions de l'enseignement de l'enseignant-chercheur, à savoir la manière dont ils considèrent et comprennent leurs enseignements, influencent les pratiques d'enseignement (Paivandi et Younès, 2019 ; Duguet et Morlaix, 2012 ; Frenay, 2006 ; Trigwell et Prosser, 2004 ; Samuelowicz et Bain, 2002 ; Romainville, 1998).

Posture professionnelle			
EC	Croyances	Intentions	Actions
Yann	<p>Enseignement L'enseignant met en place des activités pour favoriser les échanges.</p> <p>Apprentissage Importance de l'échange, de la mise en activité et de la pratique pour les étudiants</p>	<p>Faire travailler la langue</p> <p>Que les étudiants construisent des repères dans son cours</p> <p>Que les étudiants voient la finalité de l'enseignement</p>	<p>Faire participer les étudiants</p> <p>Donner aux étudiants un canevas de ressources multimédias pour travailler en autonomie en amont du cours</p> <p>Théorie dispensée en CM avec l'essentiel dans la matière</p> <p>Théorie puis mise en pratique</p> <p>Echange en groupe entre étudiants</p>
Hawa	<p>Enseignement L'enseignant accompagne l'étudiant dans la résolution de l'exercice.</p> <p>Apprentissage Importance de la mise en pratique pour favoriser les échanges</p>	<p>Donner aux étudiants les consignes pour qu'ils travaillent en autonomie</p> <p>Finalité pragmatique des enseignements : insertion professionnelle</p>	<p>Approche par compétences et approche par projet</p>

<p style="text-align: center;">Louis</p>	<p><u>Enseignement</u> L'enseignant est celui qui répète et fait faire les exercices. L'enseignant est celui qui sait. Il accompagne les étudiants dans ses apprentissages</p> <p><u>Apprentissage</u> Importance accordée aux exercices et aux savoirs essentiels Les étudiants doivent recevoir de la connaissance.</p>	<p>Connaitre les bases de la discipline, les théories fondamentales Du faire articulé aux connaissances Tendre vers l'autonomie des étudiants et la mise en activité</p>	<p>Introduire des concepts théoriques Enseignement ex-cathedra suivis d'exercices articulés à la théorie Répétition d'une méthode : connaissances théoriques selon un modèle transmissif puis exercices en groupe ou seul</p>
<p style="text-align: center;">Julie</p>	<p><u>Enseignement</u> L'enseignant distribue les savoirs (quitte à faire de la discipline) Nécessiter d'avoir un bagage pour enseigner.</p> <p><u>Apprentissage</u> L'apprentissage passe par l'échange entre les étudiants</p>	<p>Que les étudiants soient en action, qu'ils pratiquent la langue Favoriser l'échange Transmettre les notions de base Que les étudiants soient à la hauteur du diplôme</p>	<p>Mise en place de supports pour les étudiants Introduction à la théorie Cours magistral selon un modèle transmissif de dissémination d'informations Jeux de rôles, mise en activité des étudiants</p>

Romain	<p><u>Enseignement</u> L'enseignant guide l'étudiant dans ses apprentissages. Il balise le chemin pour arriver au résultat attendu et explicité en début de cours.</p> <p><u>Apprentissage</u> Importance de la mise en pratique pour apprendre</p>	<p>Donner aux étudiants des bases méthodologiques nécessaires pour leur parcours universitaire</p> <p>Pousser la réflexion des étudiants</p> <p>Fournir un cadre théorique pour comprendre et analyser selon sa discipline</p> <p>Introduire du lien avec la société civile et les enjeux contemporains</p>	<p>Produire des feedback personnalisés et constructifs avec des commentaires dans le document réalisé par l'étudiant</p> <p>Appui de nombreux éléments de la société civile mis en lien avec le cours</p> <p>Scénario pédagogique et objectifs d'apprentissages</p> <p>Faire du lien avec ce qui se passe dans la société civile</p>
Prune	<p><u>Enseignement</u> L'enseignant accompagne l'étudiant dans son apprentissage qu'il réalise seul</p> <p><u>Apprentissage</u> Importance de la mise en pratique pour apprendre</p> <p>Apprentissage par tâtonnement, essai</p>	<p>Mettre les étudiants dans la pratique (correspondre à une finalité de l'université)</p> <p>Montrer sa passion aux étudiants</p> <p>Concepts de base qu'ils puissent directement appliquer</p>	<p>Introduction à la théorie puis mise en pratique</p> <p>Exercices très ciblés avec augmentation de la difficulté</p> <p>Enseignants passent dans les rangs afin d'accompagner les étudiants</p> <p>Feedback personnalisé</p> <p>Travail en groupe</p>
Sophie	<p><u>Enseignement</u> L'enseignant est un guide qui oriente les étudiants</p> <p><u>Apprentissage</u> Passe par essai et le tâtonnement</p>	<p>Les faire chercher par eux-mêmes pour découvrir des notions</p> <p>Pousser la réflexion et la critique réflexive</p>	<p>Exercices guidés puis de moins en moins guidés selon les niveaux</p> <p>Poser des questions de relance</p>

Tableau 53 : Comparaison des postures professionnelles adoptées par les enseignants-chercheurs novices

Tout d'abord, comme nous constatons grâce à ce tableau, les enseignants-chercheurs possèdent une conception de l'enseignement dont ils peuvent témoigner (Bailly, Demougeot Lebel et

Lison, 2015 ; Loiola et Tardif 2001). Toutefois, il existe des distinctions entre les enseignants-chercheurs français et les enseignants-chercheurs suisses. Pour rappel, la posture professionnelle est « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification. » (Lameul, p.89, 2008). Celle-ci est une variable intéressante pour comprendre les changements qui ont lieu au niveau du développement professionnel. En accord avec Deschryver et Lameul (2016), la posture professionnelle consiste en « l'articulation des conceptions de l'enseignement et des manières de se voir et de se positionner en tant qu'acteur » (Deschryver et Lameul, 2016, p. 12).

Ensuite, concernant la posture professionnelle des enseignants-chercheurs français, il existe un décalage entre ces composantes dû au format des enseignements. Leurs conceptions de l'enseignement privilégient fortement la mise en activité des étudiants pour les travaux pratiques et travaux dirigés. Pour Julie, Yann et Hawa, la conception de l'enseignement partagée lors des deux entretiens indique une propension à favoriser l'échange et la discussion entre les étudiants. Il en est de même pour Louis, même si celui-ci manifeste davantage la prégnance de savoirs et théories essentiels à sa discipline, dispensés, selon lui, nécessairement selon un modèle transmissif pour les enseignements en cours magistraux. Leur conception de l'enseignement correspond toutefois aux actions mises en place lors des travaux dirigés ; enseignements réalisés avec un effectif d'étudiants moins nombreux. La mise en activité des étudiants est fortement soulignée par Julie et Yann, deux enseignants-chercheurs novices appartenant au domaine scientifique des lettres, langues et humanités. Leur discipline influence leurs conceptions de l'enseignement puisqu'il s'agit pour ces enseignants-chercheurs de rendre les étudiants « *actifs dans la langue* » (ECF1, t1). Plusieurs recherches (Paivandi et Younès, 2019 ; Demougeot-Lebel et Perret, 2010) dont Prosser et Trigwell (1997, 2004) avaient d'ores et déjà souligné que l'approche pédagogique mobilisée par l'enseignant-chercheur est en lien avec sa discipline d'appartenance. De même, Berthiaume (2009) avait identifié dans les composantes du Savoir Pédagogique Disciplinaire regroupant les travaux de recherches portant sur l'enseignement d'une discipline à l'université entre deux traditions de recherches abordant soit sur la spécificité disciplinaire, soit sur la base de connaissances pédagogiques. Il apparaît, selon ce modèle (Berthiaume, 2007), que la spécificité disciplinaire comprise en termes de connaissances socio-culturelles et caractéristiques épistémologiques interfère avec les croyances et les connaissances en lien avec l'enseignement. Les cas de Julie et Yann évoquent cette spécificité disciplinaire au sens où ils considèrent la mise en activité essentielle dans leurs

conceptions de l'enseignement mais aussi de l'apprentissage. Ce constat se retrouve également dans les pratiques d'Hawa pour laquelle existe une congruence entre conception de l'apprentissage et de l'enseignement en lien avec une mise en activité de ses étudiants.

Les conceptions de l'enseignement des enseignants-chercheurs français intègrent une particularité que nous n'avons pas notée chez les enseignants-chercheurs suisses. Cette particularité consiste en un témoignage d'une conception de l'université et du métier en lien avec une conception de l'enseignement. Lorsque Yann, Hawa et Julie témoignent de leurs pratiques d'enseignement, ils en viennent à expliciter une conception de l'université dont les caractéristiques sont opaques. Plus précisément, Julie et Yann manifestent l'intérêt d'une forme de cohérence dans le diplôme, dans le parcours de formation des études. Ces deux enseignants-chercheurs ainsi qu'Hawa, abordent la finalité des études. Leur posture professionnelle, à travers leur intention, est le témoin de cette conception. Ils abordent notamment la finalité du diplôme et des études pour les étudiants comme intention dans leurs enseignements. Leurs enseignements doivent permettre aux étudiants une accessibilité aux emplois visés par la formation. De plus, la formation universitaire dans laquelle ils s'inscrivent doit délivrer un diplôme à la hauteur de leurs attentes face à un grand nombre d'étudiants, dont les niveaux universitaires varient. Ce résultat se repère notamment dans la dimension d'évaluation des apprentissages de leurs étudiants. Louis, quant à lui, aborde cette conception de l'université et du métier dans son contexte local et national avec une perception critique et engagée de ces contextes-là. Il réalise une distinction entre deux profils d'enseignants-chercheurs se distinguant lui-même du profil d'un enseignant-chercheur ayant une vision pragmatique et méritocratique des études universitaires. Cette intention est congruente avec sa conception et ses actions de sa posture professionnelle en ce qu'il souhaite incarner l'action publique de l'université au même titre que Yann, Hawa et Julie. C'est en ce sens que la continuité, la cohérence du diplôme influencent leurs postures professionnelles et leurs pratiques d'enseignement. Nous revenons sur la conception de l'université lorsque nous abordons les valeurs et croyances que les novices partagent et qui semblent relever des variables individuelles influençant le développement professionnel.

La posture professionnelle des enseignants-chercheurs suisses diffère de celle des enseignants-chercheurs français dans la conception de l'enseignement qui n'intègre pas de conception de l'université ni de conception du métier. En effet, les témoignages, la description et l'analyse de l'évolution de la posture professionnelle de Romain, Prune et Sophie n'abordent pas ces éléments. Toutefois, l'analyse de leur posture révèle une conception du métier en termes de

pratiques d'enseignement. Il s'avère que la conception de l'enseignement des enseignants-chercheurs suisses est davantage portée sur les étudiants et leurs apprentissages que ne l'est celle des français. En effet, les trois interviewées suisses partagent une conception de l'enseignement orientée vers l'étudiant lors du second entretien. Cette conception est née pour Prune et s'est affirmée pour Romain et Sophie. Comme nous l'avons explicité précédemment, Romain, Prune et Sophie adoptent des pratiques d'enseignement davantage « pédo-centrées » en ce qu'ils se préoccupent davantage d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages et qu'ils privilégient des méthodes actives (Frenay, 2006).

II. Dans quelles conditions se réalise-t-il ?

1. Variables individuelles

Afin de prolonger l'analyse de cas réalisée sur chaque enseignant-chercheur de notre échantillon, nous avons construit un tableau reprenant l'ensemble des catégories d'analyse thématiques et mesurant le nombre d'unités de sens encodés dans ces mêmes catégories. Ce tableau compile les unités de sens de chaque catégorie d'analyse par enseignant-chercheur en distinguant, pour les quatre premiers, les enseignants-chercheurs français, et pour les trois suivants, les enseignants-chercheurs suisses.

Ce tableau rend compte des variables individuelles qu'il convient de mettre en lien avec les paragraphes précédents. En effet, les pratiques pédagogiques, la posture professionnelle et la conception de l'enseignement varient en fonction de ces caractéristiques personnelles (Demougeot Lebel et Perret, 2010, Trigwell, 2009).

		Variables individuelles				
		Valeurs et croyances	Posture épistémologique	Histoire personnelle de l'enseignant	Expériences antérieures	Caractéristiques personnelles - identitaires
ECF	Yann	6	6	3	12	6
	Hawa	5	8	2	10	9
	Louis	36	20	3	4	32
	Julie	6	2	1	14	12
	Sous total	53	36	9	40	59
/						
ECS	Romain	6	3	2	4	5
	Prune	2	3	0	10	16
	Sophie	4	1	0	13	7
	Sous total	12	7	2	27	28
Total	65	43	11	67	87	

Tableau 54 : Matrice de croisements des enseignants-chercheurs novices selon leurs variables individuelles

L'analyse de ce tableau référençant les unités de sens selon les catégories d'analyses nous permet de dégager des tendances communes à l'ensemble des enseignants-chercheurs relatives aux variables individuelles identifiées. Pour illustrer la lecture de tableau et à titre d'exemple, nous retenons que la catégorie d'analyse « *Valeurs et croyances* » contient un total de 65 *verbatim* d'enseignants-chercheurs novices. Autrement dit, les enseignants-chercheurs français se sont exprimés à 53 reprises par rapport à leurs valeurs et croyances contre 12 fois pour les enseignants-chercheurs novices suisses. Sans pour autant être ferme, nous avons donc tenu compte de cette lecture afin d'analyse plus finement la teneur de leurs propos sur chacun des catégories. Ces tableaux, reprenant une construction similaire aux précédents et aux suivants, nous a servi de guide pour appréhender et mettre en lien l'ensemble des catégories entre elles. Parmi toutes les catégories d'analyse, il s'avère que la catégorie « *Caractéristiques personnelles et identitaires* » atteint le résultat le plus élevé devant les expériences antérieures et les valeurs et croyances. Ce résultat est toutefois à mesurer car cette catégorie comprend plusieurs sous-catégories d'analyse dont l'engagement professionnel, les buts poursuivis ou encore des caractéristiques personnelles représentant une force ou une faiblesse selon

l'enseignant-chercheur. Par ailleurs, la catégorie d'analyse « *Expériences antérieures* » est la plus référencée pour les enseignants-chercheurs suisses et la deuxième pour les enseignants-chercheurs français derrière la catégorie « *Valeurs et croyances* ». Ce constat corrobore les analyses relatives à la posture professionnelle qui indiquaient pour les enseignants-chercheurs français, une manifestation accrue de leur conception de l'université et du métier.

Les enseignants-chercheurs français ont témoigné de leur posture professionnelle et par là-même de conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces conceptions, ainsi que leurs pratiques, ont fait émerger des propos relatifs à la nature même de l'université. En effet, nous avons identifié un intérêt des enseignants-chercheurs français pour la compréhension de leur public étudiant. Cette attention à leurs étudiants en début de carrière s'inscrit dans une perspective plus générale de faire réussir les étudiants dans leurs filières d'études respectives. C'est en ce sens qu'ils expliquent certains comportements vis-à-vis de leurs pratiques d'enseignement et de leurs collègues. Ici, c'est la valeur relative à l'université qui s'exprime dans la volonté de faire réussir leurs étudiants. Pour les quatre enseignants-chercheurs, ils expriment le souci de dispenser un savoir théorique relatif à leur discipline dont les étudiants doivent se saisir pour réussir. C'est en ce sens qu'ils mobilisent et portent de l'intérêt à une approche davantage transmissive du cours magistral. Cette conception de l'université en lien avec certaines de leurs pratiques d'enseignement portées sur une approche transmissive, un intérêt pour le cours magistral et les savoirs théoriques évoquent une conception traditionnelle de l'université (Lessard et Bourdoncle, 2002). Ceci semble exprimer une tension avec leurs intérêts pour la finalité des études et l'employabilité des étudiants.

Selon une note de synthèse écrite par Lessard et Bourdoncle (2002), plusieurs conceptions de l'université coexistent dans la tradition historique des pays occidentaux. Parmi les trois modèles qu'ils décrivent, la tradition de l'université humboldtienne s'inscrit dans l'université actuelle. C'est cette conception que les enseignants-chercheurs évoquent en filigrane lorsqu'ils témoignent de leur intérêt pour les savoirs théoriques mais également pour la réussite de leurs étudiants. En effet, nous l'avons expliqué, ils sont soucieux de dispenser un savoir théorique propre à leur discipline. Il s'agit pour ces novices français de théories fondamentales de leur discipline, de maîtrise de la langue, d'accompagnement méthodologique, de développement de compétences d'analyse. Ils rejoignent cette conception de l'université qui privilégie la rigueur, l'objectivité scientifique, l'esprit critique et l'analyse qui existent grâce à une forte symbiose entre l'enseignement et la recherche (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Par ailleurs, nous constatons que les enseignants-chercheurs novices français rejoignent le paradigme académique centré sur l'enseignement (Roegiers et al., 2012) lorsqu'ils témoignent de leurs pratiques d'enseignement en cours magistral. Le cours magistral est corrélé à un paradigme où la formation apparaît comme un lieu de transmission de savoirs pour les novices français. Ils rejoignent également le paradigme socioprofessionnel (Roegiers et al., 2012) lorsqu'il s'agit des pratiques en travaux dirigés. Les novices suisses rejoignent davantage ce dernier paradigme. Nous émettons l'hypothèse que ce paradigme qui envisage la formation comme une réponse à une demande sociale est particulièrement présent chez les novices qui ont davantage conscience de la demande sociale. Il pourrait y avoir un effet de génération qui a été influencé par divers événements socio-économiques participant à modifier les conceptions de l'université chez les jeunes enseignants-chercheurs. Cette hypothèse n'explique pas toutefois la différence de paradigme entre les deux universités que les novices expriment.

2. Perceptions des environnements

Les variables retenues dans notre cadre systémique du développement professionnel comprenaient la perception de l'environnement de travail, à savoir l'environnement de travail et l'environnement de formation. Les interviewés ont été invités au cours des deux entretiens à partager leur perception et leur vécu sur leurs lieux de travail. Lors du premier entretien, ils ont partagé un bilan provisoire sur la formation, leurs motifs d'engagement dans celle-ci ainsi que leur projection de celle-ci tout au long de l'année. Le second entretien a été l'occasion d'explicitier leur vécu et leur perception de la formation qu'ils ont suivie. Il en a été de même à propos de l'environnement de travail qui a impliqué d'échanger autour de leur relation avec différentes personnes qu'ils ont côtoyées durant leur année.

Afin de prolonger l'analyse des cas, l'analyse inter-cas s'appuie sur l'ensemble des tableaux de chacun des cas en reprenant les catégories d'analyse. Ce tableau compile et mesure, pour chacun des enseignants-chercheurs, les unités de sens référencées dans chacune des catégories.

Perception des environnements									
	Relation avec...				Observation et imitation et expérimentatio n	Environneme nt organisationn el	Types de dispositifs		Conditions non favorables
	Les personnes ressources	Les pairs	L' entourage personnel	La hiérarchie			Informels	Formels	
Yann	0	15	3	0	2	24	3	20	1
Hawa	4	27	0	12	13	22	5	24	3
Louis	5	20	1	10	4	47	4	19	10
Julie	0	13	3	1	7	36	5	26	2
Sous total	9	75	7	23	26	129	17	89	16
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Romain	2	11	1	12	3	18	3	14	2
Prune	0	11	3	5	6	14	1	10	1
Sophie	2	23	0	8	5	19	3	14	1
Sous total	4	45	4	25	14	51	7	38	4
Total	13	120	11	48	40	180	24	127	20

Tableau 55 : Matrice de croisements de la perception des environnements selon l'échantillon

L'analyse de ce tableau indique quelques éléments premiers à notre analyse inter-cas. Parmi l'ensemble des relations qui constituent des variables de l'environnement dans le développement professionnel de l'enseignant-chercheur novice, la catégorie « relation avec les collègues » regroupe, pour les novices français et suisses, le score le plus élevé tandis que les catégories « relation avec l'entourage personnel » et « relation avec les personnes ressources », à savoir les différents collaborateurs de l'université hormis les collègues et les supérieurs hiérarchiques, sont faiblement représentées. Ce résultat invite donc à analyser de plus près le contenu de ces variables. C'est en ce sens qu'ont été réalisées les analyses de chacun des cas.

Par ailleurs, nous pouvons constater à la lumière de ce tableau qu'en proportion, il n'y a pas de différences notables entre les différents contextes des individus dans les variables mobilisées par les enseignants-chercheurs novices. Les enseignants-chercheurs suisses comme les enseignants-chercheurs français mobilisent les pairs comme ressources à leur développement

professionnel. En effet, nous complétons ce tableau par une analyse plus fine comprenant les sous-catégories présentes à l'origine dans la grille d'analyse catégorielle. Pour rappel, ces sous-catégories s'attachaient à distinguer ce qui relevait du soutien ou de l'absence de soutien au développement professionnel. Le tableau ci-dessous illustre ces sous-catégories uniquement pour la catégorie « Relation avec les pairs ». Les autres sous-catégories ne sont pas présentées car la sous-catégorie « Soutien » était majoritairement représentée. Lorsque l'absence de soutien était significative, nous l'avons présentée dans l'analyse de cas.

	Relation avec les pairs		
	Soutien	Absence/manque de soutien	Total (par EC)
Yann	12	3	15
Hawa	22	5	27
Louis	19	1	20
Julie	11	2	13
Sous total	64	11	75
Romain	8	3	11
Prune	10	1	11
Sophie	21	2	23
Sous total	39	6	45
Total	103	17	120

Ce tableau indique donc une forte mobilisation des collègues et des pairs comme une ressource, un soutien à leur développement professionnel. Pour chacun des cas, nous avons présenté des unités de sens qui illustraient ce soutien.

Les résultats de l'analyse de cas nous amènent, pour l'analyse inter-cas, à considérer cette ressource comme primordiale dans leur développement professionnel reprenant ainsi des résultats d'une recherche antérieure (Lambert, 2013) et aussi les travaux d'Huberman (1989) et de Daele (2013). Toutefois, dans une granularité plus fine de l'analyse, nous pouvons constater que cette ressource est mobilisée à un niveau local. Pour les enseignants-chercheurs français comme pour les suisses, les collègues sont les individus du même statut qu'eux, rencontrés au cours de leur entrée dans le métier. Ces rencontres sont conditionnées à leur présence dans les locaux. Pour Julie, Prune, Yann et Sophie, la disposition des lieux et leur présence sur leur lieu de travail déterminent les rencontres avec leurs collègues et ainsi, les possibilités d'échanges.

Notre cadre théorique intégrait cette dimension relative à l'apprentissage des adultes en situation de travail. Leurs apprentissages s'inscrivent donc dans les possibilités de participation qu'offre leur lieu de travail mais également les possibilités que les enseignants-chercheurs s'offrent en y participant (Billet, 2004). Il en est de même pour Louis qui bénéficie de conditions d'accueil idoines selon lui et détermine ainsi sa participation et son engagement sur son lieu de travail tant et si bien qu'il envisage de s'engager activement dans des responsabilités collectives. Ce résultat global de notre travail s'inscrit dans nombre de travaux scientifiques qui avaient identifié l'importance des collègues dans les pratiques d'enseignement selon différentes explications (Biggs et Coffey, 2004 ; Demougeot-Lebel et Perret, 2011). A cet endroit, Lameul (2016) écrivait : « La rencontre de médiateurs bienveillants dans l'accompagnement de ce processus s'avère déterminante » (Lameul, 2016, p. 89). Il s'avère que ces médiateurs sont en particuliers les pairs. Nous avons identifié, lors de l'analyse sur les pratiques déclarées d'enseignement, une forme de compagnonnage (Etienne, Annoot et Biaudet, 2018) notamment pour les enseignants-chercheurs suisses qui s'inscrivent dans une « hérédité pédagogique » de leur direction de thèse ou de la supervision des enseignements. C'est d'ailleurs à ce titre que se fait le recours aux supérieurs hiérarchiques, lorsqu'une difficulté survient ou pour des besoins organisationnels. Lorsqu'il s'agit d'échanges de pratiques, c'est à ce titre que sont mobilisés les pairs pour les trois enseignants-chercheurs suisses. Les enseignants-chercheurs traduisent également cette forme de compagnonnage, dans une forme toutefois, moins apparente. Hormis Louis, ils déclarent tous s'inspirer ou s'inscrire dans les enseignements de collègues déjà titulaires. Cependant, ils cherchent dès la fin de l'année, comme l'ont montré nos entretiens, à s'en échapper et à se les approprier plus intimement en les modifiant en profondeur et en participant à une transformation de l'offre générale de formation. Etienne, Annoot et Biaudet (2018) avaient révélé primordial l'apprentissage de la relation avec les collègues, caractéristique des premières années que les auteurs nommaient la « tentation du cocon » (Etienne, Annoot et Biaudet, 2018). Nos analyses reprennent largement cette « tentation du cocon » mais également l'hypothèse qu'ils dressent :

Une des marques de la professionnalisation pourrait bien se trouver dans l'abandon du cocon de la petite équipe enseignante pour se trouver du côté de la personnalité pédagogique et de ses convictions qui poussent à développer des façons de faire personnelles ajustées au groupe étudiant (Bucheton, 2009). (Etienne, Annoot et Biaudet, 2018, p. 9)

Cette tentation du cocon caractérise la différence dans le recours aux collègues entre les novices suisses et les novices français. En effet, les enseignants-chercheurs français, alors même qu'ils s'inscrivent dans la continuité de la formation et dans les conseils de leurs collègues, sont davantage dans des échanges qui traduisent des besoins pragmatiques. A l'inverse, la préparation des cours réalisée par les enseignants-chercheurs suisses relève davantage de cette forme de compagnonnage en raison de leurs statuts ; les novices suisses sont encore engagés dans un parcours doctoral. Cette situation les conduit à mobiliser la perception du public étudiant d'une manière différente des novices français ; plus proches de leur public et réduisant la distance hiérarchique entre enseignant et étudiant (Paivandi, 2015). En ce sens s'explique également la perception du public étudiant qui n'est pas mobilisée de la même manière entre les enseignants des deux universités, comme nous l'avons révélé précédemment. Concernant la relation avec les pairs, les enseignants-chercheurs suisses les mobilisent afin de connaître l'institution et notamment à un niveau local. Julie, Yann et Louis les mobilisent pour des besoins pragmatiques d'organisation en termes d'enseignement ; connaître son bureau et matériel pour Louis, connaître l'offre générale du département pour Yann, Julie et Hawa. Ainsi les échanges se caractérisent non sur les méthodes d'enseignement mais davantage sur le contenu ou bien sur des moyens d'organisation. C'est donc en termes d'enseignement que s'effectue la socialisation des enseignants-chercheurs novices alors même que c'est en tant que spécialiste disciplinaire qu'ils sont formés (Rege Colet et Berthiaume, 2009 ; Paivandi et Younès, 2019 ; Annoot, 2014 ; Demougeot-Lebel, 2010) et engagés (Lison, 2013). La matrice socialisante des enseignants-chercheurs novices français s'effectue au titre de l'enseignement. Il semble en être de même pour les enseignants-chercheurs suisses dans une moindre mesure en raison de leur statut.

La relation aux pairs détermine tout de même des échanges pédagogiques pour quelques enseignants-chercheurs. Yann et Prune bénéficient de groupes dans lesquels ils peuvent échanger librement à propos de l'enseignement aussi bien en termes de contenus que de méthodes. Ces échanges forment une communauté de pratiques (Wenger, 1998). Selon la théorie de Wenger (1998), la communauté se réalise par un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé tandis que la pratique est faite d'expériences et de significations. Dans le cas de ces deux enseignants-chercheurs, leur communauté pourrait même s'apparenter à des « communautés virtuelles » (Charlier, 2012) désignée comme :

des groupes communiquant et échangeant en réseau au moyen des technologies liées à internet et dont le fonctionnement et l'identité se construisent au fil du temps par les

membres eux-mêmes. Leurs membres participent ensemble à des discussions et partagent certaines pratiques, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle. (Charlier, 2012, p.106)

Dans le cas de Yann, il s'agit d'une communauté de pratiques virtuelles en ce qu'elle s'est constituée avec le fil de l'expérience et rassemble des membres qui partagent des supports de cours, des réflexions pédagogiques ou encore des difficultés. Ce qui les réunit, c'est l'entreprise commune de l'enseignement de leur discipline à différents niveaux ; dans le supérieur et dans le secondaire, milieu duquel Yann est issu. Prune, quant à elle, bénéficie d'une communauté virtuelle dans laquelle elle s'engage pour soutenir ses pairs plus que pour en retirer une ressource. Par ailleurs, cette communauté a été créée par sa superviseuse mais à l'intérieur de laquelle les assistants se sont saisis et échangent. Ainsi, ces communautés sont des ressources pour ces deux enseignants-chercheurs dans leur développement professionnel.

Pour les autres enseignants-chercheurs, il semble délicat de qualifier leurs échanges avec leurs collègues de communauté de pratiques puisque les échanges n'intègrent pas la notion de pratique au sens de Wenger (1998). Pour ce dernier, la pratique est vécue, partagée et représentée. Cela n'est pas le cas pour ces enseignants-chercheurs pour lesquels il n'existe pas d'engagement mutuel ni d'échanges à propos de la pratique.

Finalement, l'influence des pairs s'avère dominante dans l'engagement en formation ou dans le refus implicite ou explicite d'une telle formation. Pour les novices suisses, s'engager dans le dispositif de formation à l'enseignement est influencé par les retours positifs vis-à-vis de ce dispositif. Pour les novices français, l'effet de compagnonnage qui existe au sein des équipes et qui favorise un support socialisant et identitaire, implique, en partie, ce refus de la formation.

3. Perceptions du dispositif

Grace à la description et l'analyse des discours des enseignants-chercheurs à propos de leur perception de l'environnement de formation caractérisée par un dispositif hybride de formation, nous pouvons constater que cette perception est singulièrement différente en fonction des contextes. Pour les enseignants-chercheurs novices français, la perception de cet environnement est majoritairement négative tandis que pour les suisses, elle est positive.

Pour rappel, nous avons précédemment caractérisé les dispositifs de formation dans les deux universités investiguées (cf. *Chapitre III.II.1*). Sur la base de travaux de recherches antérieures, nous avons pu établir une description des dispositifs de formation. Pour le dispositif de

formation à l'enseignement suisse, celui-ci s'avère être davantage centré sur les apprentissages avec une liberté de choix dans les modules de formation, des supports pour les apprentissages et des exercices réflexifs quant à la pratique d'enseignement. Nous constatons ainsi une satisfaction générale de l'ensemble des novices suisses quant à ce dispositif. Cette satisfaction est sans doute influencée par un engagement volontaire dans la formation. En effet, cette formation est ouverte sur la base du volontariat et engage les participants à un travail réflexif sur leurs pratiques et conceptions. La certification à l'issue de cette formation enjoint les participants à s'engager dans cette formation. L'ouverture et la flexibilité de cette formation favorisent également la satisfaction et l'engagement des enseignants. Les caractéristiques d'un dispositif de formation centré sur les apprentissages offrent des modalités de participation jugées satisfaisantes pour les novices suisses (Billett, 2001). En outre, la possibilité de réfléchir à sa pratique et de gagner en réflexivité entretient une satisfaction générale pour les novices. Ils expriment en effet un avis positif vis-à-vis de la possibilité de réfléchir à leur mode et leurs pratiques d'enseignement. Ainsi, ils ont le sentiment d'une formation individualisée qui répond à leurs besoins et à leurs attentes à l'inverse des enseignants-chercheurs novices. Ce résultat confirme la recherche-évaluation menée par Charlier et Lambert (2020) examinant les effets perçus de ce dispositif à long terme (5 à 10 années).

Par ailleurs, la satisfaction générale quant à cette formation provient des caractéristiques de nos participants. En effet, comme nous l'avons exposé, les novices suisses sont tous des assistants en cours de formation doctorale et bénéficient d'une expérience d'enseignement inférieure à celle des novices français. Ainsi, leurs pratiques et conceptions d'enseignement, bien qu'éprouvées, par exemple, dans le cas de Romain, sont encore en questionnement. Le dispositif de formation se centrant sur les apprentissages permet donc d'atteindre ces conceptions et pratiques en apportant des apports réflexifs et pratiques à ces enseignants du supérieur. Pour Romain, l'apport réflexif a permis de le confronter et d'ajuster ces pratiques d'enseignement. Pour Prune et Sophie, ce sont des exercices permettant d'analyser leurs pratiques qu'elles déclarent réinvestir plus tard. Du côté français, Hawa rejoint ces attentes de formation. L'aspect réflexif de telle formation avait déjà été étudié dans le contexte français. Huez (2022) notait : « notre recherche, conduite sur ces documents institutionnels et les énoncés des EC produits au cours d'analyses de pratique, montre que la réflexivité est finalement assez peu mobilisée dans l'offre de formation d'une part et difficile d'appropriation pour les EC d'autre part » (Huez, 2022). Pourtant, elle considère que la réflexivité est un élément favorable au développement professionnel (Huez, 2022) ce qui laisse imaginer des évolutions en devenir

pour les participants au dispositif de formation en Suisse. Ainsi, alors même que nous n'avons pas établi une transformation fondamentale dans leurs pratiques, postures ou conceptions, il semble que ces transformations soient en devenir en raison de la congruence entre la formation et leurs perceptions.

A l'inverse, pour les enseignants-chercheurs français, la perception de leur environnement de formation et plus particulièrement du dispositif de formation est négative aussi bien en début d'année qu'en fin d'année universitaire. Cette perception négative, parfois mitigée, s'ancre dans l'expérience antérieure de formation et aussi dans le type de dispositif. La centration sur l'enseignement du dispositif et son manque de flexibilité associé à une obligation de formation sont perçus négativement. Paivandi et Younès (2019) avaient également identifié un refus implicite et parfois explicite d'une justification d'une formation à l'enseignement de la part des enseignants-chercheurs. Bien que les enseignants-chercheurs expriment des besoins de formation, ce refus provient davantage de la pertinence d'une formation et de son aspect global, avec différents enseignants-chercheurs de différentes disciplines. Pour deux enseignants-chercheurs français, Yann et Julie, les formations qu'ils ont suivies dans leur vie personnelle et professionnelle ont pu être dénuées d'intérêt ce qui les amène à déconsidérer la proposition d'une formation à l'enseignement jumelée à une tâche de travail importante constitutive de l'entrée dans le métier (Paivandi et Younès, 2019). Ce manque de disponibilité révélée dans des recherches antérieures (Bailly et al., 2015), avait été relevé dans la situation des novices qui préféraient des formations pragmatiques et des outils concrets, rapidement utilisables (Demougeot-Lebel et Perret, 2011). Les quatre enseignants-chercheurs français témoignent de cet intérêt ainsi que certains novices suisses.

Afin de synthétiser nos résultats de recherche, nous avons construit la configuration ci-dessous qui reprend les liens entre le type de dispositif et les effets perçus par les enseignants-chercheurs novices.

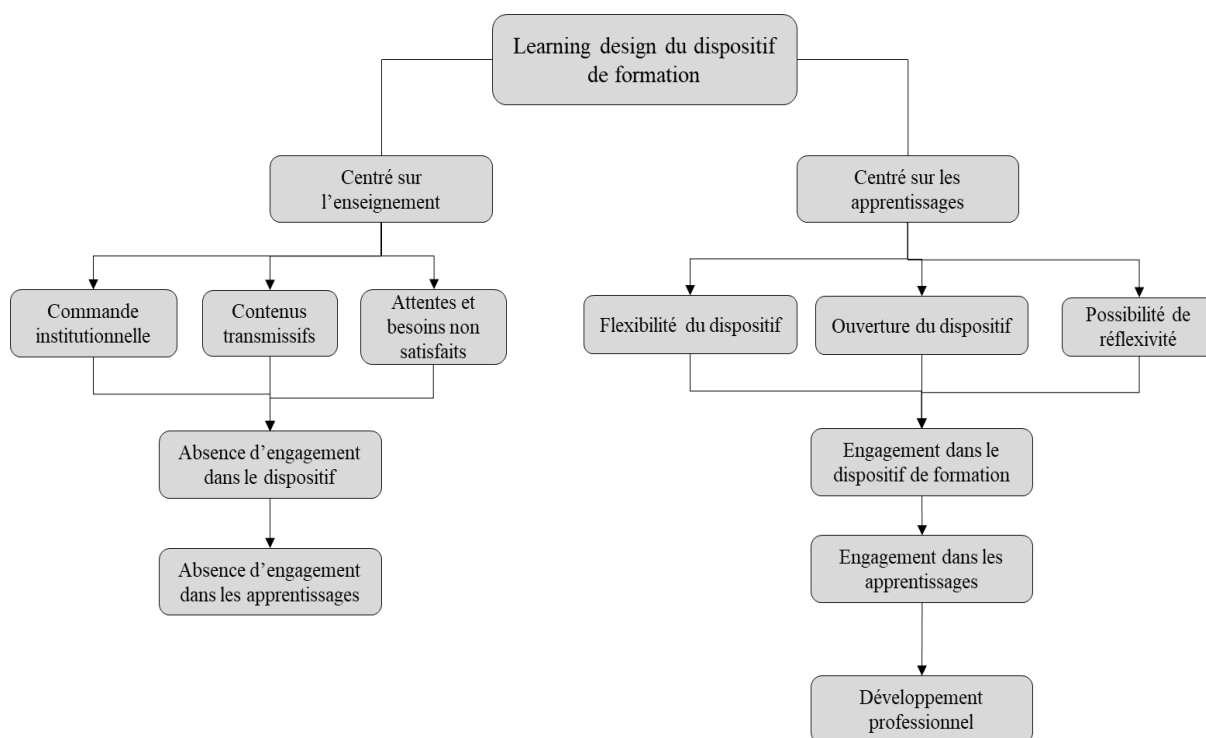


Figure 5 : Configuration des types de dispositifs et des effets perçus par les enseignants-chercheurs novices

La configuration (figure 5) explique les effets perçus par les enseignants-chercheurs novices en lien avec le type de dispositif et analysés dans notre travail. Selon le type de dispositif proposé, l'engagement dans la formation n'est pas le même pour les enseignants-chercheurs novices. Si nous regardons le côté droit de la configuration, un dispositif de formation à l'enseignement centré sur les apprentissages favorise l'engagement dans le dispositif et les apprentissages grâce à son ouverture, sa flexibilité et sa possibilité de réflexivité. Ce dispositif centré sur les apprentissages concerne les novices suisses qui témoignent d'une satisfaction de leur participation et du dispositif de formation. A propos du développement professionnel des enseignants-chercheurs, Lameul écrivait que « la manière plus ou moins ouverte dont ils perçoivent leur environnement et le droit qu'ils s'attribuent de l'aménager n'est ici probablement pas sans importance » (Lameul, 2016, p. 93). Le fait de s'engager volontairement dans le dispositif, de choisir des modules de formation, d'étendre cette formation dans le temps, de partir de sa propre expérience d'enseignant à l'université, de produire des écrits sur des sujets sont autant de caractéristiques de la formation à l'enseignement dispensée dans l'université suisse concernée. Ces modalités favorisent l'engagement et la participation à ce type de dispositif. Le côté gauche de la configuration concerne les enseignants-chercheurs novices français. Il semble qu'un dispositif centré sur l'enseignement favorise une perception négative du dispositif de formation. Ils le perçoivent comme une commande institutionnelle, éloignée de

leurs besoins et de leurs attentes, privilégiant des contenus transmissifs peu adaptés à ces attentes. Les effets produits sont alors une absence d'engagement dans le dispositif de formation, dans les apprentissages en formation et un rejet d'une telle formation.

Cependant, les caractéristiques individuelles ainsi que l'environnement de formation interviennent dans l'engagement et la perception qu'ils expriment au sujet du dispositif de formation. Le processus de développement professionnel intègre ces différentes variables. C'est ainsi qu'une analyse plus fine permet de mettre en évidence des configurations tenant compte des caractéristiques individuelles.

III. Quel est le processus de développement professionnel vécu par un enseignant-chercheur novice ?

La compréhension du processus de développement professionnel dans notre travail regroupe les sous questions de recherche. En effet, les repères du développement professionnel posent les jalons objectivés d'un développement professionnel chez les enseignants-chercheurs novices. Les conditions mobilisées par ceux-là s'inscrivent également dans la compréhension globale du processus de développement professionnel. Grâce à nos résultats précédents, la compréhension de ce processus favorise la construction de configurations qui illustrent le processus de développement professionnel, ses conditions et ses effets perçus à l'œuvre pour les enseignants-chercheurs novices.

L'analyse croisée de chacun des cas pose des résultats de recherches différents des modèles développementaux du développement professionnel. Ces modèles (Huberman, 1989 ; Kugel, 1993 ; Fessler et Christensen, 1992), empiriquement fondés et construits sur une population différente de la nôtre, soulignaient une phase d'entrée dans le métier traversée par des incertitudes, des doutes et des tâtonnements professionnels. Ces incertitudes sont liées pour Prune à l'épreuve du « passage au tableau » (Etienne, Annoot et Biaudet, 2018) et notamment la découverte de l'enseignement en présence. Pour Sophie, il s'agit de se confronter à des étudiants, à une faible différence d'âge que Romain n'a pas identifiée comme une incertitude. En effet, ce dernier bénéficie d'une expérience antérieure supérieure à celle de ces deux collègues suisses au même titre que les novices français.

La référence aux modèles développementaux développés dans la revue de littérature (cf. *Chapitre II.I*) de ce travail est à nuancer. Alors même que ces éléments existent dans les propos des enseignants-chercheurs novices que nous avons étudiés, l'analyse de leur vécu et de leurs

perceptions propose des éléments nouveaux. Les enseignants-chercheurs novices suisses témoignent d'un fort guidage de la part de leurs pairs et de leurs superviseurs ou responsables de formation. Nous remarquons en effet que les trois novices suisses ont recours à des logiques collectives dans leurs pratiques d'enseignement. Romain construit ses enseignements en lien avec son directeur de thèse et superviseur des enseignements. Prune et Sophie construisent leurs enseignements et les dispensent avec leurs pairs avec qui elles échangent au sujet des ressentis de leurs enseignements, des difficultés et des étudiants. Les résultats de notre analyse s'éloignent donc des modèles développementaux. A l'inverse des études scientifiques qui portaient sur des enseignants dans l'enseignement obligatoire, nos résultats de recherche indiquent un développement professionnel qui se réalise avec l'appui des pairs, des responsables et de la hiérarchie. Pour les enseignants-chercheurs français, nous avons en effet noté un effet de « compagnonnage » (Etienne et al., 2018) qui indique ce soutien des pairs. A ce titre, nous avançons donc que les pairs et la hiérarchie influencent le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices.

1. Le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices français

Si nous considérons les interactions entre les participants et le dispositif de formation, les interactions entre les participants et leur environnement de travail et les caractéristiques individuelles mises en exergue, nous constatons des différences entre les universités. Ces effets d'influence sont illustrés par les configurations ci-dessous (*figure 6 et figure 7*).

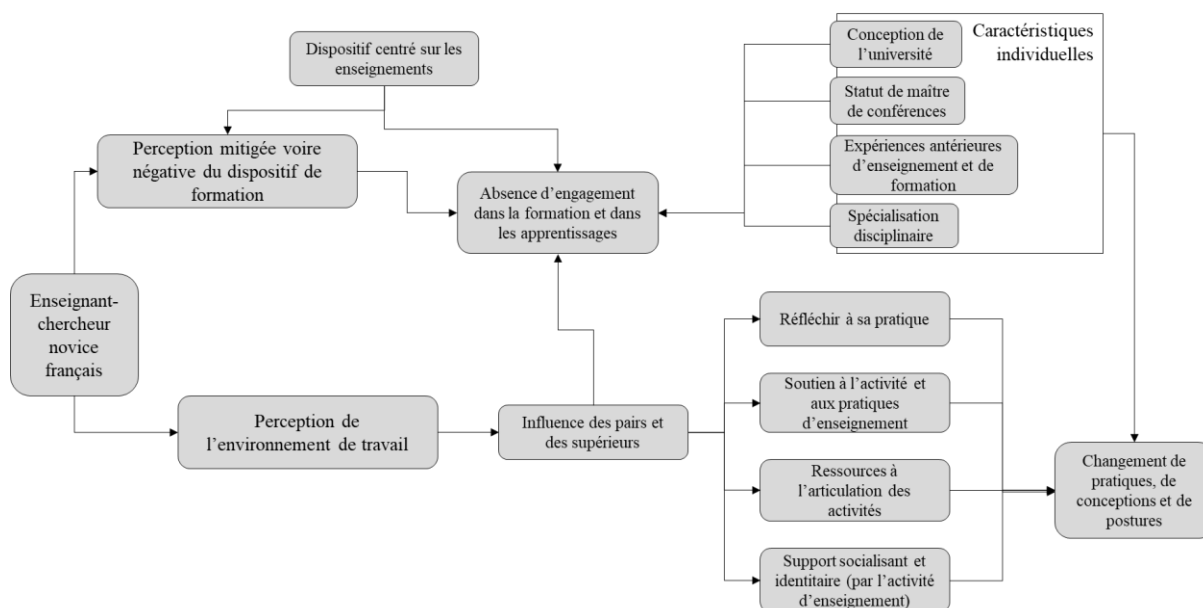


Figure 6 : Configuration du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices français en formation

Cette configuration (figure 6) décrit un résultat de notre recherche. Les enseignants-chercheurs novices français ont témoigné de perceptions du dispositif de formation centré sur l'enseignement et de leur environnement de travail. La perception mitigée voire négative du dispositif de formation produit une absence d'engagement dans ce dispositif et dans les apprentissages. Ces absences s'expliquent par la nature du dispositif telle que nous l'avons décrite (description par le *learning design*). Toutefois, cette perception est également influencée par des caractéristiques individuelles que nous avons mises en exergue. La conception de l'université, le nouveau statut de maître de conférences, les nombreuses expériences antérieures et la spécialisation disciplinaire sont les caractéristiques identitaires et personnelles que nous avons identifiées comme des variables d'influence sur la perception du dispositif de formation. Ces caractéristiques individuelles s'associent aux caractéristiques du dispositif que nous avons exposées dans le point précédent. En conséquence, le dispositif de formation à l'enseignement n'est pas investi par les novices français. Par ailleurs, la perception de l'environnement de travail regroupe l'influence des pairs et des supérieurs. Celle-ci produit plusieurs effets selon les participants à notre étude ; support identitaire, matrice socialisante à travers l'activité d'enseignement, ressources pour la prise de fonction, soutien à l'activité d'enseignement, et, à la marge, échange et discussion autour de la pratique d'enseignement. Les caractéristiques individuelles et la perception de son environnement de travail amènent à des transformations professionnelles de pratiques, de conceptions et de posture d'enseignement. A l'inverse de Yann, Louis et Julie, Hawa fait figure d'exception à cette configuration. Cette enseignant-

chercheur a une perception plus positive que les autres participants du dispositif de formation. Comme nous l'avons repéré dans l'analyse de ses témoignages, elle est investie dans un programme de formation supplémentaire dont nous n'avons pas eu connaissance. En outre, elle figure parmi les enseignants-chercheurs novices français ayant le moins d'expériences antérieures d'enseignement. Cette dernière variable est prise en compte dans la configuration (figure 7, ci-dessous) réalisée à partir de l'analyse des enseignants-chercheurs novices suisses.

Bien que l'engagement en formation ne soit pas effectif pour les novices français, nos analyses indiquent des résultats qui nuancent des recherches précédentes. En particulier, les enseignants-chercheurs novices français ont une disposition particulière pour l'activité d'enseignement qui, comme nous l'avons relevé, caractérise des pratiques, des conceptions et des postures très diverses. Nous remarquons l'usage de pratiques innovantes à travers Yann et la mise en place de classes inversées, des postures professionnelles reproduites et revendiquées à travers la figure de l'instituteur convoquée par Louis de l'instituteur ou encore des modèles d'enseignement actuels à travers l'exemple d'Hawa qui mobilise des approches par compétences et par projets. L'analyse de leur développement professionnel indique finalement qu'au sein de l'université française en question, l'influence des pairs reste une stratégie centrale déployée par ces individus pour se développer professionnellement.

2. Le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices suisses

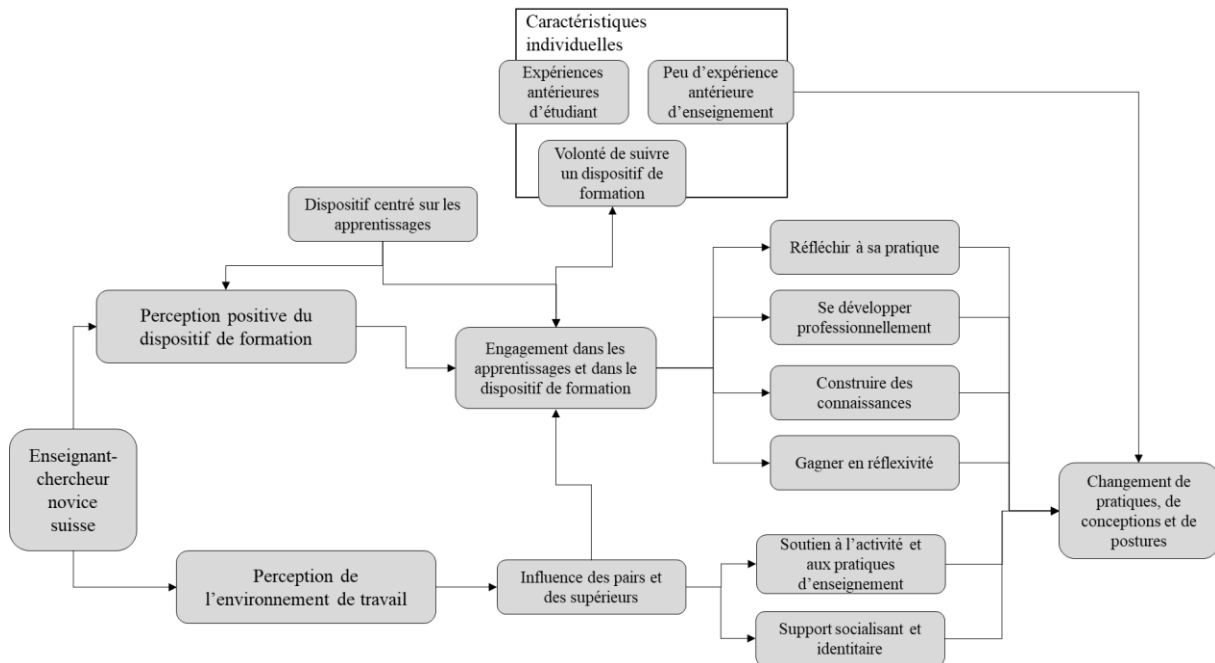


Figure 7 : Configuration du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices suisses en formation

La configuration ci-dessus expose, pour les novices suisses, les effets repérés des interactions entre les participants, leur environnement de travail et le dispositif de formation en lien avec les caractéristiques individuelles.

La perception positive du dispositif de formation est influencée par les caractéristiques du dispositif de formation à savoir sa flexibilité, son ouverture ou encore sa possibilité de réflexivité. Elle est également marquée par les caractéristiques individuelles des enseignants-chercheurs novices suisses. Celles-ci sont la faible expérience antérieure d'enseignement, l'expérience antérieure d'étudiant et la volonté de s'engager en formation. Cette dernière caractéristique est entraînée par les pairs et les supérieurs de l'environnement de travail. L'engagement et la perception positive du dispositif de formation produisent des gains, perçus par les novices suisses, en réflexivité, des nouvelles connaissances, une base de réflexion pour leur pratique et finalement, un développement professionnel. Les effets perçus par les enseignants-chercheurs novices suisses impliquent des apprentissages qui sont susceptibles de les transformer professionnellement. Ces transformations sont aussi marquées par la perception

de l'environnement de travail. Les pairs et les supérieurs hiérarchiques influencent d'une part, l'engagement dans le dispositif de formation et d'autre part les pratiques et postures professionnelles. Nous avons en effet relevé l'importance des pratiques professionnelles guidées par des superviseurs, des directions de thèse ou encore des enseignants universitaires référents des enseignements. Ce résultat rejoint les travaux de Billett (2004). Les modalités de participation au travail favorisent un engagement sur le lieu de travail et dans les pratiques collaboratives au travail. Aussi, l'engagement résulte des caractéristiques de participation au dispositif de formation et à l'environnement de travail. A l'inverse, ces modalités de participation sont perçues par les enseignants-chercheurs français à un niveau plus proche d'eux. Ceci explique les effets de « compagnonnage » (Etienne et al., 2018) qui freinent la possibilité d'une participation à un dispositif de formation.

Les influences conjointes du dispositif de formation et de l'environnement de travail engendrent pour les novices suisses une disposition à se centrer sur les apprentissages des étudiants. Celle-ci se remarque par l'usage de *feed-back* que les novices mettent en place dans l'évaluation des apprentissages des étudiants. De même, la construction de *scénarii* pédagogiques, d'objectifs d'apprentissage, d'accompagnements des étudiants dans les exercices renvoie à cette disposition soutenue par le dispositif de formation auxquels ils participent. Les enseignants-chercheurs suisses, à l'inverse de leurs homologues français, recueillent une expérience antérieure d'enseignement plus faible et une volonté de s'investir dans le dispositif de formation. L'expérience antérieure d'enseignement semble favoriser une logique, pour les novices suisses, de la réflexion sur et pour l'action (Wittorski, 2007). Ceci favorise un engagement dans les apprentissages et des transformations de postures ou de conceptions de l'enseignement. La variable de la spécialisation disciplinaire intervient comme un support identitaire et socialisateur. A l'inverse des novices français, elle n'est pas perçue par les novices suisses comme un frein à l'engagement en formation.

Dans les deux configurations que nous avons présentées, l'influence des pairs, les caractéristiques du dispositif et les interactions avec les environnements de travail et de formation sont univoques dans le processus de développement professionnel. Les caractéristiques individuelles que nous avons repérées dans le discours des enseignants-chercheurs novices proposent des pistes de réflexion complémentaires à notre travail de recherche. Comprendre ce développement auprès de ce public a nécessité la prise en compte de cet ensemble de variables.

Chapitre VII – Conclusion et perspectives

I. Apports de la recherche

Cette recherche doctorale a pour but de contribuer à la compréhension du métier d'enseignant-chercheur au prisme du développement professionnel. Encore peu de recherches s'intéressent aux conditions d'exercice du métier d'enseignant-chercheur. Ce travail apporte des résultats qui éclairent ces conditions d'exercice à l'entrée dans le métier. Comme nous l'avons montré au cours de cet écrit, la réalité du métier procède d'une variété de pratiques d'enseignement, de postures professionnelles et de conditions du développement professionnel. Ce travail fournit un cadre de compréhension à travers la proposition des configurations qui expliquent le processus de développement professionnel, ses conditions de réalisation ainsi que ses effets perçus. A travers ce travail, nous rappelons donc que l'exercice du métier d'enseignant-chercheur dépend non seulement de la perception des enseignants-chercheurs eux-mêmes, de leurs parcours biographiques mais également des conditions organisationnelles des contextes locaux. A ce titre, la comparaison entre deux universités distinctes dont les cultures sont différentes est particulièrement intéressante pour élargir la compréhension, et peut-être même, la définition du métier d'enseignant-chercheur.

1. Apports théoriques

Cette recherche s'est intéressée au métier d'enseignant-chercheur et à son développement professionnel. Il s'agit d'un sujet largement débattu sous certains angles et dans certains contextes. Il est encore très peu étudié sous l'angle d'une comparaison internationale entre deux pays et deux universités. En ce sens, notre recherche fournit une contribution significative à la compréhension du processus de développement professionnel des enseignants-chercheurs novices.

Tout d'abord, notre recherche propose un cadre systémique et théorique de compréhension du développement professionnel. Ce cadre, issu de recherches précédentes en pédagogie universitaire (Charlier, Cosnefroy, Jézégou et Lameul, 2015), participe à la compréhension de notre objet. D'une part, il inscrit notre travail dans un cadre de référence plus large en pédagogie universitaire participant ainsi à éprouver les modèles construits par la communauté scientifique. D'autre part, nos références théoriques et scientifiques alimentent le cadre systémique renforçant ainsi le champ disciplinaire et ses constructions théoriques et empiriques.

A l'issue de ce travail de recherche, les résultats recueillis nous amènent à considérer leur développement professionnel sous l'angle d'une temporalité longue ; du parcours de formation

initial à la perspective de carrière dans le métier. En effet, les pratiques d'enseignement s'ancrent très largement dans une continuité de pratiques éprouvées pour certains, reproduites pour d'autres. Ces pratiques d'enseignement influencent directement leurs postures et leurs conceptions de l'enseignement et inversement. Leurs postures professionnelles laissent une large place à l'étudiant lorsque le format d'enseignement le permet. En effet, il nous semble, plus particulièrement dans le cas des novices français, que le type d'enseignement (CM ou TD/TP) influence directement les pratiques d'enseignement, parfois en les contraignant. Ces pratiques et conceptions d'enseignement procèdent d'une temporalité longue pour évoluer et se centrer davantage sur les apprentissages des étudiants. Néanmoins, les novices témoignent d'un fort intérêt pour leurs étudiants, et plus particulièrement la perception de leur public. Cette perception influence directement leurs pratiques, postures et conceptions de l'enseignement. Cette donnée nous a semblé neuve au regard de la littérature scientifique sur cet objet de recherche.

Ensuite, notre travail de recherche articule différents travaux scientifiques. Afin de comprendre le processus de développement professionnel des enseignants-chercheurs novices ses conditions et ses effets, nous avons mobilisé un cadre conceptuel large qui favorise une compréhension systémique du processus. Nous espérons que cette contribution théorique servira, dans de futures recherches, à l'élaboration d'outils et de résultats scientifiques. Par ailleurs, le recours à des travaux issus de différents horizons, à l'exemple des études sur les enseignants de l'enseignement obligatoire, nous a permis de concevoir notre recherche à la croisée des chemins scientifiques. Ainsi, nous espérons favoriser l'émergence de recherches qui combinent des approches et croisent des résultats favorisant la création de savoirs scientifiques supplémentaires. Ce travail a eu l'ambition de mobiliser ces approches pour s'intéresser à un public, les enseignants-chercheurs novices, encore trop peu étudié. Pourtant, il nous semble qu'appréhender la construction identitaire, professionnelle et personnelle des enseignants-chercheurs novices relève d'enjeux contemporains.

Face à de tels enjeux, nous avons tenté de proposer des analyses et des résultats qui participent à saisir ce métier. Plus particulièrement, les configurations proposées au terme de ce travail exposent des résultats intéressants à l'heure où le métier se professionnalise et se transforme. Les universités, mues par des défis contemporains et sociétaux, placent leurs espoirs au sein d'une profession dont la complexité n'a cessé de croître. Aussi, nos configurations qui partagent des résultats quant au devenir professionnel des enseignants-chercheurs favorisent une meilleure compréhension du métier et de sa construction.

Les configurations que nous avons élaborées indiquent que le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices s'éloigne des enjeux, des conditions et des schémas de construction professionnelle établis sur la base de recherches à propos d'autres publics. L'influence des pairs s'avère particulièrement prépondérante dans le développement professionnel d'enseignant-chercheur novice. La comparaison de deux sites, de deux universités, de deux dispositifs de formations a permis d'établir des effets différents en fonction des variables de l'environnement et de la perception des individus. Ainsi, ces configurations pourront servir de base à la communauté scientifique afin de construire de nouveaux résultats et d'éprouver nos modèles empiriquement et théoriquement fondés.

Par ailleurs, notre recherche a envisagé le développement professionnel des novices en comprenant l'influence réciproque des dispositifs de formation et de l'environnement de travail. Ces influences réciproques produisent des effets sur ce public dont la professionnalisation s'accroît. Ce travail a produit des connaissances sur les types de dispositifs qui se développent grâce à la mise en œuvre d'une méthodologie qualitative et longitudinale. Ces connaissances favorisent l'émergence de cadre d'évaluation de l'influence de ce type de dispositif sur les participants. Ainsi, ce travail se donne comme perspective de rejoindre à un cadre de référence international sur la compréhension des dispositifs de formation.

Notre compréhension du développement professionnel, de ses conditions et de ses effets soutient la recherche en sciences de l'éducation et de la formation proposant des pistes scientifiques, pratiques et méthodologiques.

2. Apports méthodologiques

Au cours de cette recherche, nous avons fondé notre méthode sur une approche qualitative comparée et longitudinale. Des analyses catégorielles ont permis d'identifier un certain nombre de résultats que nous avons présentés au cours des chapitres V et VI. Il nous semble que cette méthode de recherche s'inscrit dans les Sciences de l'éducation et propose une démarche de recherche pouvant être largement reprise et amendée.

Par ailleurs, cette méthode a permis de décrire efficacement les conditions et les effets du développement professionnel compris en termes de changements de pratiques, de postures ou de conceptions ainsi que les apprentissages perçus par les enseignants-chercheurs novices. Au travers de cette méthode de recherche, nous avons présenté nos résultats qui, encore une fois,

participent à la compréhension du métier d'enseignant-chercheur, ou, du reste, à l'entrée dans le métier.

L'approche longitudinale s'est révélée intéressante pour repérer les apprentissages et les évolutions, les transformations, le maintien ou le renforcement de leur développement professionnel. Nous soutenons donc le fait qu'une telle méthodologie favorise la compréhension de ce processus et de ses conditions en donnant une place significative aux participants de notre enquête et en conservant une fidélité de leur vécu, par ailleurs, corollaire nécessaire à toute démarche de recherche. Hormis cette comparaison intra-individu, la mise en contraste de deux sites favorise la compréhension dans le métier d'enseignant-chercheur novice en identifiant des notions communes qui échappent au contexte. Ainsi peuvent être repérées des variables communes, des tendances, des régularités qui sont inhérentes à la nature du métier. A l'inverse, cette perspective de recherche témoigne également de l'importance de certaines variables qui relèvent de l'individu ou bien des contextes. Dans notre recherche, il s'est avéré que la perception du dispositif de formation à l'enseignement influençait les apprentissages et l'engagement dans ce type de dispositif.

3. Apports pratiques

Pour compléter les apports théoriques et méthodologiques exposés précédemment, des précisions pratiques peuvent être suggérées à l'issue de ce travail de recherche. Celles-ci peuvent concerner en premier lieu les enseignants-chercheurs novices, ou tout individu désireux de poursuivre une carrière dans l'enseignement supérieur. De même, ces précisions peuvent être à destination des responsables de formation à l'enseignement, des responsables institutionnels des universités, des enseignants-chercheurs accueillant des nouveaux collègues ou encore des ingénieurs pédagogiques soucieux de réfléchir à la formation à l'enseignement.

Tout d'abord, la communication à tous moments et le collectif jouent un rôle clé dans le développement professionnel des novices. Aussi, il nous paraît important de souligner cet aspect à développer lors de l'entrée d'un nouvel enseignant-chercheur dans son métier. Les enseignants-chercheurs novices semblent privilégier l'activité d'enseignement lors de leur entrée dans le métier. Cette mission est génératrice d'une charge de travail qui va de la préparation des enseignements à la découverte d'un nouvel environnement de travail. Cette découverte est facilitée par un accueil par des enseignants-chercheurs déjà en poste. Même si ces nouveaux arrivants sont familiers avec leurs activités professionnelles, il semble que celles-ci soient facilitées par une explicitation des codes et des normes en vigueur dans l'institution

aussi bien que de ressources pratiques. La constitution d'un collectif autour des missions d'enseignement facilite la compréhension des attendus de leur poste. En effet, et c'est particulièrement le cas pour les novices français dans notre travail de recherche, le collectif de pairs apporte des réponses à des questionnements implicites des enseignants-chercheurs novices. Ces derniers sont dans l'attente de cohérence pédagogique autour de l'offre de formation et des objectifs de formation de leur institution. Nous l'avons explicité, ils cherchent à s'inscrire dans une continuité pédagogique entre les différents cours mais aussi dans les méthodes d'évaluation et, plus largement, dans les pratiques pédagogiques. Sans pour autant produire un cadre de pratiques à conduire, il convient ainsi de proposer des ressources dont ils pourraient se saisir afin de comprendre la cohérence globale des enseignements auxquels ils participent. Des réunions pédagogiques qui ne traitent pas seulement de problèmes pratiques pourraient participer à cette compréhension. Communiquer avec les personnes en responsabilité (responsable de formation, de départements, direction de laboratoire), clarifier les situations ou encore solliciter l'aide de ses collègues sont des suggestions favorisant une entrée idoine dans le métier et dans un nouvel environnement de travail. Enfin, pour les enseignants-chercheurs novices et davantage en France, l'obligation à la formation à l'enseignement étant de mise, il nous semble important de suggérer à ce public de mener une réflexion personnelle sur les attentes et les besoins d'une telle formation.

L'offre de formation à l'enseignement participe également au développement professionnel des enseignants-chercheurs novices. Nous l'avons étudiée, celle-ci procède d'apprentissages lorsqu'elle invite à la réflexivité et que les enseignants-chercheurs s'engagent. Toutefois, cette formation, en France, reste encore nouvelle (pour l'université française investiguée). Il semble qu'une formation à l'enseignement réfléchi sur un modèle centré sur les apprentissages participerait davantage au développement professionnel des enseignants-chercheurs. Par ailleurs, cette formation pourrait être pensée non seulement sur la première année d'exercice mais également sur une temporalité plus longue afin de correspondre aux temporalités des enseignants-chercheurs novices qui, au cours de leur entrée dans le métier, favorisent la découverte de l'environnement local. L'étude de la perception des enseignants-chercheurs novices indique que les besoins de formations correspondent à des attentes pragmatiques. De même, dans l'université suisse investiguée, ces besoins s'expriment mais la perception est positive lorsque la formation a permis une réflexivité et des démarches et contenus que les participants pouvaient investir en dehors de la formation. Ainsi, orienter la formation sur des ateliers réflexifs autour des pratiques d'enseignement dans une temporalité plus longue

permettant aux enseignants-chercheurs de s'en saisir au moment adéquat nous paraît être une piste intéressante en matière de formation. Pour compléter cette offre de formation, il semble également nécessaire de travailler avec les contextes locaux de l'enseignant-chercheur (son département, sa filière de formation) afin de permettre un accueil et un décryptage adaptés de son environnement laissant ainsi le soin aux dispositifs de formation de proposer des modules orientés sur les pratiques.

Au regard des résultats de cette recherche, nous suggérons des propositions à destination des responsables de formation à l'enseignement. Plusieurs pistes possibles se dégagent de ce travail. Travailler sur les démarches et méthodes d'enseignement afin d'élargir l'éventail de connaissances de pratiques d'enseignement est une piste intéressante. De même, proposer des réflexions autour du cours magistral ou autour des étudiants, de leurs motivations et de leurs apprentissages à travers des méthodes actives afin d'accroître l'engagement des novices dans ces dispositifs de formation nous semble être une suggestion intéressante. Une réflexion sur l'évaluation des apprentissages au sein de leurs enseignements pourrait ainsi être suggérée dans de tels dispositifs car, comme nous l'avons explicité dans ce travail, les novices sont attentifs et procèdent déjà de telles pratiques qui restent encore informelles. Dès lors se pose la problématique d'intégrer les pratiques d'évaluation des enseignements par les étudiants dans les pratiques d'enseignement. Le recours aux étudiants dans la perspective de participer aux apprentissages et à la réflexivité des enseignants-chercheurs pourrait être proposé. Un travail en lien avec les enseignants-chercheurs en poste ou ayant déjà suivi une telle formation pourrait également améliorer la perception et l'engagement des novices dans ce type de dispositif. Ces dispositifs de formation ont également l'avantage de participer à la rencontre des enseignants-chercheurs entre eux. Aussi, ces temps de convivialité et d'échanges favorisent la perception positive de la formation.

II. Enfin, une piste de réflexion supplémentaire pourrait être envisagée comme un travail sur les dispositifs de formation. Un transfert de modalités d'un dispositif vers l'autre pourrait favoriser l'émergence de flexibilité et d'ouverture en intégrant des caractéristiques du dispositif suisse au dispositif français.

Limites de la recherche

La réflexion critique du chercheur amène à indiquer les limites de sa recherche. Au terme de ce travail de recherche doctoral, quelques limites apparaissent dont certaines suscitent des pistes de perspectives et d'améliorations en vue de prolonger les résultats de ce travail.

Tout d'abord, les premières limites qui apparaissent dans ce travail concernent les choix méthodologiques et les analyses réalisées. Il est évident que d'autres méthodes de recherche auraient pu être envisagées, complémentaires de ce travail. Toutefois, dans la perspective d'une approche longitudinale, il nous semble important de préciser qu'un troisième entretien prenant la forme d'un entretien d'auto-confrontation (Clot, 1999) ou bien d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) aurait pu être conduit. La nature de cet entretien, d'explication ou d'auto-confrontation, aurait permis, d'une part, de poursuivre l'analyse de leur développement professionnel et, d'autre part de revenir sur l'analyse que nous avons proposée. Ainsi, deux temps auraient pu composer cet entretien. Le premier temps aurait permis un échange autour des pratiques d'enseignement. Témoigner à nouveau de leurs pratiques d'enseignement par rapport à des enseignements qu'ils ont déjà réalisés l'an passé favoriserait ainsi l'analyse des changements de pratiques, de postures et de conceptions de l'enseignement. En effet, les enseignements qui sont dispensés ne sont pas au cœur de ces entretiens similaires. Le deuxième temps de cet entretien concernerait une discussion d'analyse avec ce public. Les enseignants-chercheurs novices auraient pu se positionner, réagir et partager leur propre analyse quant à nos résultats. Bien qu'initialement prévu dans notre méthode de recherche, ce troisième entretien n'a pas été réalisé en raison du temps contraint du travail de thèse. Pour autant, cet entretien aurait permis de récolter des données à propos du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices sur une période plus longue, plus d'un an après leur prise de fonction. L'une des limites est constituée par la faible temporalité qui sépare nos deux entretiens réalisés. En réalité, entre sept à neuf mois séparent les deux entretiens, ce qui, dans la compréhension du développement professionnel, reste une temporalité courte. En effet, comme nous l'avons souligné au cours de la présentation des apports théoriques de ce travail (cf. *Chapitre II.1.*), le développement professionnel se repère sur un temps long, voire tout au long de la vie. Bien que nous nous intéressions à l'entrée dans ce métier, un troisième entretien aurait pu être mené afin de recueillir les représentations des novices sur leur première année d'exercice une fois que celle-ci est écoulée. Qui plus est, l'analyse réalisée en termes de changements de pratiques est de fait influencée par ce temps court entre les deux entretiens. Ainsi, les effets perçus du développement professionnel ne sont représentatifs que des pratiques d'enseignement au cours de la première année alors même qu'elles tendent à se modifier une fois l'installation faite au

sein d'une nouvelle université. Cette temporalité invite donc à comprendre l'entrée dans le métier sur une période plus longue du développement professionnel.

Une autre limite relative à la conduite des entretiens interfère avec les analyses réalisées. Comme nous l'avons explicité dans le chapitre IV de ce travail (cf. *Chapitre IV.1*), la conduite des entretiens a débuté par la description de la mission enseignement des enseignants-chercheurs novices. Ce choix a été fait en accord avec les recherches antérieures (Paivandi et Younès, 2019) qui identifiaient un investissement plus important dans l'enseignement que dans la recherche pour les novices. De plus, cette activité s'articule avec nos objectifs et questions de recherche qui cherchaient à appréhender les effets perçus du développement professionnel. Ces transformations concernent l'activité d'enseignement puisque l'ensemble des novices participe à des dispositifs de formation à l'enseignement. En outre, les questions d'enseignement et de pédagogie dans l'enseignement supérieur suscitent un intérêt moindre que celles concernant le primaire et le secondaire (Rege Colet et Berthiaume, 2009). Le discours des enseignants-chercheurs novices est donc influencé par cette approche. Nous avons néanmoins ouvert nos questions et relances à l'activité de recherche qui procède, comme nous l'avons repéré, de tâches secondaires pour les enseignants-chercheurs novices. Par ailleurs, face à l'hétérogénéité des profils d'enseignants-chercheurs, l'activité d'enseignement nous semblait être davantage accessible que l'activité de recherche bien que des méthodologies soient envisageables pour en comprendre l'exercice dans l'activité d'un enseignant-chercheur.

Concernant le public concerné, nous aurions souhaité intégrer un nombre plus important de participants à notre enquête. Comme nous l'avons souligné, l'effectif d'enseignants-chercheurs reste faible et les réponses à nos sollicitations d'enquêtes sont souvent restées sans réponse. Cela est considéré non comme une limite en soi mais davantage comme un frein signifiant à la recherche. Nous avons pu constater que d'autres recherches n'avaient aucun mal à mobiliser les enseignants-chercheurs pour échanger autour de l'exercice de leur métier et notamment de pédagogie. Ainsi, ce frein nous renvoie à notre posture de chercheur et à la manière dont nous avons contacté les enseignants-chercheurs. Nous avons fait état de chacune des étapes de cette prise de contact considérant qu'elle relevait de la méthode de recherche. Toutefois, nous nous interrogeons sur une limite qui serait à considérer du point de vue des réalités des novices. Nous faisons l'hypothèse que l'arrivée dans une nouvelle institution, la prise de poste ou encore les débuts de carrière représentent une période de renouveau professionnel en accord avec les modèles développementaux (Huberman, 1989 ; Kugel, 1993) du développement professionnel ce qui ne facilite pas l'accès à nos participants.

III. Hormis ces aspects méthodologiques, nous sommes également conscients des limites inhérentes au cadre conceptuel de notre travail de recherche. D'autres perspectives auraient pu être envisagées afin de répondre à nos questions de recherche. A travers ce travail, nous avons souhaité combiner plusieurs approches des Sciences de l'éducation et de la formation nous inscrivant dans une perspective pluridisciplinaire, caractéristique fondamentale de cette discipline. Cependant, ce choix nous a parfois conduit à sélectionner des travaux de recherche en lien avec notre objet oubliant certains aspects des perspectives de recherche. A titre d'exemple, l'apprentissage chez l'adulte et l'analyse de l'activité sont des champs de recherche développés dans notre discipline. Nous aurions pu faire le choix de nous inscrire pleinement dans ce champ spécifique. Toutefois, les travaux de recherche cités dans ce travail ont toujours été sélectionnés à la lumière des éléments pertinents pour construire notre objet, répondre à nos questions de recherche et poursuivre nos objectifs de recherche.

Perspectives de la recherche

Pour faire suite à cette recherche sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices, diverses perspectives de recherche peuvent être poursuivies afin de prolonger les résultats recueillis qui impliquent des enjeux importants pour communauté scientifique et pour la société.

Tout d'abord, comme nous l'avons souligné précédemment, la perspective privilégiée de ce travail est la reprise de contact avec les participants à notre enquête afin de les solliciter pour un troisième entretien. En travaillant nos analyses de sorte à les présenter à ces novices, nous envisageons cette rencontre sous la forme d'un entretien. Deux possibilités s'offrent en effet à nous :

- les interviewer selon des modalités proches à notre travail afin d'établir une comparaison sur une temporalité plus grande qui suppose une possibilité de changement de pratiques, de conceptions et de postures plus probable (Ménard, Hoffman et Lameul, 2017) ;
- échanger avec eux en conduisant un entretien d'auto confrontation à partir de nos analyses travaillées, en leur présentant les conclusions propres à leur développement professionnel, ses conditions de réalisation et les effets en termes de postures, de conceptions et d'apprentissages.

Ces perspectives nous semblent particulièrement intéressantes afin d'accroître la validité de cette recherche et d'enrichir les résultats. Ainsi, de tels entretiens permettraient d'aborder plus finement les pratiques d'enseignement en se concentrant sur un type de cours en lien avec leur spécificité disciplinaire. Une centration sur la spécificité de la discipline, voire même plus largement de la spécificité de l'enseignement supérieur pourrait être discutée. Il nous semble en effet intéressant d'interroger les spécificités du métier d'enseignant-chercheur au prisme du développement professionnel. Par ailleurs, ces entretiens permettraient d'aborder les conceptions de l'université des enseignants-chercheurs novices. Les travaux sur les conceptions et les perceptions de l'université sont encore peu développées et pourraient participer à une meilleure compréhension du métier. Ces objets de recherche pourraient être investigués auprès d'un échantillon d'enseignant-chercheur plus vaste en interrogeant conjointement les valeurs de ce métier, les activités et les pratiques.

En lien avec la définition de la pédagogie universitaire selon De Ketele (2010), une autre perspective de recherche potentielle s'inscrit dans les travaux contemporains en pédagogie universitaire. Les différents travaux dans ce domaine s'intéressent aux pratiques d'enseignants-chercheurs ou encore aux formations à l'enseignement. Ils relient ces préoccupations scientifiques à la problématique des réussites étudiantes. Paivandi et Younès écrivaient (2019) : « De par son approche pédagogique, l'enseignant tend aussi à introduire un modèle d'apprenant et un type d'apprentissage attendus : il propose ce qui doit être appris, comment cela doit l'être et à quel rythme, les outils et les techniques mobilisés, les interactions au sein de la classe, le mode d'évaluation » (Paivandi et Younès, 2019, p. 85). L'étude des conceptions, des postures et des pratiques d'enseignement participe à la compréhension des réussites étudiantes. L'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait effectivement constituer un levier pour lutter contre l'échec croissant au sein des établissements du supérieur. Ce constat fait d'ailleurs déjà l'objet de recherches. Galand, Neuville et Frenay (2005) ont émis l'hypothèse qu'il existe

une influence des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs sur la réussite des étudiants. La méthode pédagogique semble favoriser les réussites des étudiants. Soutenir une approche d'apprentissage en profondeur constitue un moyen pour accroître la réussite des étudiants à l'université (Romainville, 2000 ; Entwistle, 2003). Ainsi, la perspective d'une telle recherche se dessine à travers de l'étude de l'influence de ces pratiques et de ces conceptions sur le public étudiant. Comprendre le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices en intégrant ces composantes s'inscrit dans les enjeux contemporains, sociaux et scientifiques actuels.

Bibliographie

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck. Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É. et Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : Un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, 15, 35-44.
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. Dans E. Annoot et M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 37-52). L'Harmattan.
- Annoot, E., et Fave-Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer*. L'Harmattan.
- Annoot, E. (2011). Le métier d'enseignant-chercheur. Dans I. Elliott (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation : change in higher education and globalisation* (pp. 221-231). De Boeck Supérieur.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. De Boeck.
- Annoot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : Quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? *Recherche et formation*, 77, 17-28.
- Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires en France.
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J., et Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutées : Quelles retombées ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). En ligne <http://journals.openedition.org/ripes/990>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). *L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et*

- modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre : Une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales*. [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. En ligne <https://theses.hal.science/tel-01994473/document>
- [Becher, T. \(1989\). *Academic Tribes and Territories : Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes.](#)
- Becquet, V., et Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires. Convention MENRT 2002-2007 sur le travail des universitaires*. Rapport d'enquête CSO Paris.
- Bédard, D. et Viau R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête « j'ai mon mot à dire sur ma façon d'apprendre »*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. En ligne https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11572/Bedard_Viau_Profilapprentissage_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berthiaume, D. (2007). *A description of discipline-specific pedagogical knowledge (DPK) encountered in the discourse of four university professors from four different disciplinary areas*. [Thèse de doctorat, McGill University].
- Berthiaume, D., et Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Peter Lang.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur, Rapport à la demande de Mme Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [En ligne] <https://www.vie-publique.fr/rapport/34320-soutenir-la-transformation-pedagogique-dans->

- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2ème éd.). The Society for Research into Higher Education.
- Billett, S. (2001). Learning through work : Workplace affordance and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5/6), 209-214.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualizing workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand (dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Presses Universitaires de France.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourgeois, E., et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2003). Le styles d'apprentissages en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. Éléments de réflexions inspirés par le texte de D. Chartier. *Savoirs*, 2, 29-41. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0029>
- Bowen, H. et Schuster J.H. (1986). *American Professors : A National Resource Imperiled*. Oxford University Press.
- Boyer, R., et Coridian, C. (2001). Enseigner en première année de l'université de masse. *Recherche et Formation*, 38, 141-153.
- Braxton, J. M., Bray, N. J., et Berger, J. B. (2000). Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.

- Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : Opportunité et intérêt des recherches. Dans E. Annoot et M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 17-36). L'Harmattan.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 2-19.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès. Cassagnol, F., Dupré, A., Balhawan Fussel, M., Canu, M., Lepers, É., et Poteaux, Y. (2022). Perceptions d'enseignants-chercheurs sur la formation à la pédagogie universitaire : Étude de deux dispositifs institutionnalisés pour les néo-maîtres de conférences. *Spirale*, 69, 117-127.
- Charle, C. (2011). Le projet universitaire républicain de la Troisième à la Cinquième République. *Les Nouvelles d'Archimède*, 56, 24-26.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. De Boeck.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4(4), 469-496.
- Charlier, B., Cosnefroy, L., Jézégou, A. et L., et G. (2015). Understanding Quality of Learning in Digital Learning Environments : State of the Art and Research Needed. Dans D. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, et J.S.P. Scott (dir.), *The European Higher Education Area : Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 381-398). Springer.
- Charlier, B., Nizet, J., et Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. L'Harmattan.

- Charlier, B. et Lambert, M. (2020). Evaluating the effects of faculty development: theoretical framework and empirical implementation. *International Journal for Academic development*, 25(2), 162-175.
- Charlier, B., Peltier, C., et Ruberto, M. (2023). Décrire et comprendre l'apprentissage dans les dispositifs hybrides de formation. *Distances et médiations des savoirs*, 35. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/dms.6638>
- Charlot, B. (2017). Formes et enjeux des recherches en éducation et formation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 17-30.
- Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(vol. 2), 327-352.
- Clark, C.M. (2001). *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning*. Teachers College Press.
- Clot, Y. (2005). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaire de France.
- Cosnefroy, L. (2015). *État des lieux de l'accompagnement et de la formation des enseignants-chercheurs*. Institut Français de l'Éducation.
- Cosnefroy, L. et Annoot. E. (2014). *La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur*.
- Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement. Analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants*. [Thèse de doctorat. Université de Genève].
Archive ouverte UNIGE <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:27065>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers : The Challenges of Lifelong Learning*. Routledge.
- Day, C et Sachs, J. (2004). *International Handbook on the the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Haut Conseil

de l'Évaluation de l'École.

Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. *Spirale*, 1(69), 129-145.

Demougeot-Lebel, J., et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 2(23), 51-72.

Demougeot-Lebel, J., et Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1). [En ligne]

<https://journals.openedition.org/ripes/456>

Deschryver, N. et Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. [En ligne] <https://archive-ouverte.unige.ch/>

Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation et Formation*, e-301, 75-96.

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif (2ème édition)*. Presses Universitaires de Namur.

Donnay, J., et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* De Boeck.

Donnay, J., et Romainville, M. (1996). Politique de formation pédagogique des professeurs d'université. Dans J. D. M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp. 55-72). De Boeck Université.

Dubar, C. (2010). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France.

Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la*

VST, 59, décembre.

- Endrizzi, L. (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFÉ, 93, juin. ENS de Lyon.
- Entwistle, N. (1988). Motivational Factors in Student Approaches to Learning. Dans R. R. Schmeck (dir.), *Learning Styles and Learning Stratégies* (pp. 21-51). Plénum.
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and conceptual framework underpinning the ETL Projet* [Occasionnal Report 3.]. University of Edinburgh.
- Entwistle, N. (2018). *Student learning and academic understanding. A research perspective with implication for Teaching*. Academic Press.
- Etienne, R., Annot, E. et Biaudet, P. (2018). Les enseignants-chercheurs débutants en France : L'urgence de la pédagogie. Dans T. Piot et D. Adé (dir.), *Tensions et perspectives dans les métiers de l'interaction humaines*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Rapport Eurydice (2017). *Modernisation de l'enseignement supérieur en Europe : Personnel académique – 2017. Rapport Eurydice*. Office des publications de l'Union européenne.
- Rapport du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014, mars). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*.
- Faure, S., Soulié, C. et Millet, M. (2006). Visions et divisions de l'université, vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ? *Recherche et formation*, 57, 79-87.
- Faure, S., Soulié, C., et Millet, M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs*. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?. [En ligne] <https://shs.hal.science/halshs-00602398/document>
- Fave-Bonnet, M. F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur : Des missions contradictoires. *Recherche et Formation*, 15, 11-34.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1998). Enseignant-chercheur : Une profession morcelée. Dans R.B.L. Demailly, (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 429-438). Presses

Universitaires du Septentrion.

Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : La profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78(2), 31-45.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Presses universitaires de France.

Fessler, R. et Christensen, J.-C. (1992). *The teacher career cycle : Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn et Bacon.

Fontaine, S., et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : Etat de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). De Boeck.

Frenay, M., Jorro, A., et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et Formation*, 67. 105-116

Galinon-Méléneq, B. (1996). L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. Dans J.D.M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : Un métier qui s'apprend ?* (pp. 11-31). De Boeck Université.

Lameul, G. et Deschryver, N (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>

Galand, B., Neuville S. et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 39.

Gow, L., et Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x>

Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson : Review of Quality Teaching in Higher Education*. OCDE.

- Hofstetter, R., et Schneuwly, B. (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Huberman, M. (1989b). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M., Grounauer, M.-M., et Marti, J. (1989). Synthèse et conclusions. Dans M. Huberman (dir.), *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession* (pp. 309-332). Delachaux & Niestlé.
- Huez, J. (2022). La réflexivité dans la formation des enseignants-chercheurs : Quelle place dans leur développement professionnel ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 38(2). [En ligne] <https://doi.org/10.4000/ripes.4165>
- Janner-Raimondi, M. (2008). Facteurs discriminants et quête de sens concernant l'apprentissage du métier d'enseignant. Dans S. Briquet-Duhazé et R. Wittorski (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier* (pp. 175-194). L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation* (pp. 145-158). Presses universitaires de Rouen et Du Havre
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M. et V., et M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. L'Harmattan.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal : Moving beyond knowledge for practice. Dans C.D.J. Sachs (dir.), *International Handbook on the the Continuing*

- Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Open University Press.
- Kember, D. (1997). *A reconceptualisation of the research into university academics. of teaching. Learning and Instruction, 7(3), 255-275.*
- Ketele, J. M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : Les facteurs de réussite. *Vie pédagogique, 66, 4-8.*
- Ketele, J.-M. (1996). La formation des professeurs d'universités : Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. Dans J.D.M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend* (pp. 86-112). De Boeck.
- Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie, 172, 5-13.*
- Kiffer, S. (2016). *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France.* [Thèse de doctorat inédite, Université de Strasbourg].
- Kitching, J. (2007). Regulating employment relations through workplace learning : A study of small employers. *Human Resource Management Journal, 17(1), 42-57.*
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development : Learning as practice. *Teaching and Teacher Education, 18(3), 23-41.*
- Knight, P., Tait, J., et Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education, 31(3), 319-339.*
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education, 18(3), 315-328.*
- Lahire, B. (1997). *Les Manières d'étudier.* La Documentation française.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Etudes des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles.* [Thèse de

- doctorat. Université Paris Ouest La Défense].
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 71-94.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : Entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Habilitation à Diriger les Recherches, Universités Rennes 2.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education et Formation*, 301, 99-113.
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle : Origines, définitions et tendances. *Education permanente*, 100(101), 13-22.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Guyader, M. (2006). *De la profession académique aux métiers universitaires*. [Thèse de doctorat, université de Bordeaux 2].
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lessard, C., et Bourdoncle, R. (2002). Note de synthèse : Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 131-153.
- Lessard, C., et Bourdoncle, R. (2016). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? : conceptions de l'université et formation professionnelle. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*

- (pp.261-290), Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : D'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27.
- Loiola, F.A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.
- Marti, J. et Huberman, M. (1989). Les débuts dans l'enseignement. Dans M. Huberman (dir.), *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession* (pp. 251-273). Delachaux et Niestlé.
- Marton, F., Dall'Alba, G. et Beaty, E. (1993). Conceptions of learning [Conceptions de l'apprentissage]. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-299.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M.R.C (dir.), *Michaut : Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 177-198). De Boeck.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : Quarante ans de recherche. Dans M.R.C. (dir.), *Michaut : Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68). De Boeck.
- Miles, M. B., et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd éd.). De Boeck Université.
- Millet, C. & Annot, E. (2017). Devenir enseignant-chercheur à l'heure de l'autonomie des universités. Une recherche sur les représentations du métier chez les doctorants. *Questions vives*, 28. [En ligne] <https://journals.openedition.org/questionsvives/2547>
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Milon, A., et Paivandi, S. (2022). L'enquête longitudinale à dominante qualitative et les apports du quantitatif. Dans Alberio B. et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de*

- l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en science de l'éducation et de la formation* (Vol1) (pp. 403-416).
- Mucchielli, L. (1998). La pédagogie universitaire en question : Le point de vue des étudiants de premier cycle en psychologie. *Recherche et formation*, 29, 161-176.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. La Découverte.
- Musselin, C. (2016). Les universités, des organisations spécifiques ?. Dans J.-M. Saussois (dir.), *Les organisations. Etat des savoirs* (pp. 20-25). Editions Sciences Humaines
- Niclasse, C. (2019). *La thèse de doctorat comme parcours de (trans)formation : Analyses longitudinales au prisme des émotions*. [Thèse de doctorat. Université de Fribourg.]
- Nightingale, P., O'Neil, et M. (1994). *Achieving quality in learning in higher education*. Kogan.
- Oberti, M. (1995). Les étudiants et leurs études. Dans O. Galland (dir.), *Le monde des étudiants* (pp. 23-54). Presses Universitaires de France.
- Ozouf, J., et Ozouf, M. (1992). *La république des instituteurs*. Gallimard.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Paivandi, S. et Younès, N. (2019). *A l'épreuve d'enseigner à l'Université. Enquête en France*. Peter Lang.
- Parmentier, P. (2006). *Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire*. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Parmentier, P., et Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. Dans M. Frenay, B. Noël, et P.P.M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture*

- pour l'enseignant universitaire* (pp. 63-80). De Boeck Université.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). La Documentation française.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : État de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 4. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/dms.403>
- Prosser, M. et Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching : The experience in higher education*. Society for Research into Higher Education and Open University.
- Prosser, M., Trigwell, K., et Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : New perspective*. Nichols Pub Co.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Rege Colet, N. (2009). Relève professorale : Des forces fraîches dans la mêlée. Dans D. Bédard et J.-P. Bédard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 230-245). Presses Universitaires de France.
- Rege Colet, N., et Berthiaume, D. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*. Peter Lang.
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans D.R.H.B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). De Boeck.
- Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck.
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., et Dali, M. (2012).

Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur : Placer l'efficacité au service de l'humanisme. De Boeck Supérieur.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse.* L'Harmattan.

Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 18-22.

Romainville, M., et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives en éducation et formation.* De Boeck Université.

Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 63-80). De Boeck Université.

Saussez, F., et Loiola, F.A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action.* Basic Books.

Soulié, C. (2002). L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie. *Sociétés contemporaines*, 4(38), 11-39.

Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des enseignants dans l'enseignement supérieur Une étude d'impact. *Recherche et formation*, 67, 15-30.

Thievenaz, J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre. *Education et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2654>

Trigwell, K. (2009). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education : A pilot study. *EARLI 2009*

Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to

- teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : Vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. L'Harmattan
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- Wittorski, R. (2015). Introduction. Les questions posées par la transmission du travail. Dans R. Wittorski (dir.), *Comprendre la transmission du travail* (pp. 7-23).
- Wittorski, R. (2016). La professionnalisation en formation. *Presses universitaires de Rouen et du Havre*. <https://books.openedition.org/purh/1497>
- Wittorski, R. (2018). *Savoirs, compétences et professionnalisation : Recueil de textes*. Éditions Universitaires Européennes.
- Wittorski, R. (2019). Diversification des activités des enseignants-chercheurs et enjeux d'apprentissages professionnels nouveaux. [Communication orale] La pédagogie universitaire : un terrain pour les recherches en didactique des disciplines. Université de Rouen. <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/diversification-des-activites-des-enseignants-chercheurs-et-enjeux-dapprentissage-professionnels-nouveaux-par-richard-wittorski/>
- Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université : Recherche, théorie, application* (3e éd.). De Boeck.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3rd éd.). Sage Publications.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Modalités d'utilisation des modèles de comportement selon Kiffer (2016).....	38
Tableau 2 : Echantillonnage et encodage des interviewés	117
Tableau 3 : Caractéristiques des participants à l'étude	118
Tableau 4 : Grille d'analyse catégorielle des repères du développement professionnel.....	146
Tableau 5 : Grille d'analyse catégorielle de la posture professionnelle et de la conception de l'enseignement.....	147
Tableau 6 : Grille d'analyse catégorielle des apprentissages perçus	148
Tableau 7 : Grille d'analyse catégorielle des conditions du développement professionnel	152
Tableau 8 : Synthèse de la méthodologie de recherche	160
Tableau 9 : Préparer ses enseignements selon Yann.....	164
Tableau 10 : Dispenser ses enseignements selon Yann	166
Tableau 11 : Évaluer les apprentissages selon Yann.....	168
Tableau 12 : Matrice de croisement des conditions du développement professionnel de Yann	172
Tableau 13 : Matrice de croisement des variables individuelles de Yann	172
Tableau 14 : Matrice de croisement de la perception des environnements de Yann.....	173
Tableau 15 : Préparer ses enseignements selon Hawa	181
Tableau 16 : Dispenser ses enseignements selon Hawa.....	181
Tableau 17 : Évaluer les apprentissages selon Hawa	182
Tableau 18 : Matrice de croisement des conditions du développement professionnel d'Hawa	185
Tableau 19 : Matrice de croisement des variables individuelles d'Hawa.....	185
Tableau 20 : Matrices de croisement de la perception des environnements d'Hawa	186
Tableau 21 : Préparer ses enseignements selon Louis	192
Tableau 22 : Dispenser ses enseignements selon Louis.....	193
Tableau 23 : Évaluer les apprentissages selon Louis	194
Tableau 24 : Matrice de croisement des conditions du développement professionnel de Louis	197
Tableau 25 : Matrice de croisement des variables individuelles de Louis.....	197
Tableau 26 : Matrice de croisement de la perceptions des environnements de Louis	200
Tableau 27: Préparer ses enseignements selon Julie	207
Tableau 28 : Dispenser ses enseignements selon Julie	209

Tableau 29 : Évaluer les apprentissages selon Julie.....	211
Tableau 30 : Matrice de croisement des conditions de développement professionnel de Julie	215
Tableau 31 : Matrice de croisement des variables individuelles de Julie	215
Tableau 32 : Matrice de croisement de la perception des environnements de Julie.....	216
Tableau 33 : Préparer ses enseignements selon Romain.....	225
Tableau 34 : Dispenser ses enseignements selon Romain	225
Tableau 35 : Évaluer les apprentissages selon Romain	227
Tableau 36 : Matrice de croisement des conditions du développement professionnel de Romain	229
Tableau 37: Matrice de croisement des variables individuelles de Romain.....	230
Tableau 38 : Matrice de croisement de la perception des environnements de Romain	231
Tableau 39 : Préparer ses enseignements selon Prune	237
Tableau 40 : Dispenser ses enseignements selon Prune.....	238
Tableau 41 : Évaluer les apprentissages selon Prune	239
Tableau 42 : Matrice de croisement des conditions de développement professionnel de Prune	242
Tableau 43 : Matrice de croisement des variables individuelles de Prune	243
Tableau 44 : Matrice de croisement de la perception de l'environnement de Prune	243
Tableau 45 : Préparer ses enseignements selon Sophie	251
Tableau 46 : Dispenser ses enseignements selon Sophie.....	252
Tableau 47 : Évaluer les apprentissages selon Sophie	253
Tableau 48 : Matrice de croisement des conditions de développement professionnel de Sophie	256
Tableau 49 : Matrice de croisement des conditions individuelles de Sophie	256
Tableau 50 : Matrice de croisement de la perception de son environnement de Sophie	257
Tableau 51 : Changements des pratiques d'enseignement déclarées d'enseignants-chercheurs novices	267
Tableau 52 : Classification des situations d'enseignement selon Bédard et Viaud (2001) appliquée à l'échantillon de recherche.....	273
Tableau 53 : Comparaison des postures professionnelles adoptées par les enseignants- chercheurs novices	279
Tableau 54 : Matrice de croisements des enseignants-chercheurs novices selon leurs variables individuelles.....	283

Tableau 55 : Matrice de croisements de la perception des environnements selon l'échantillon
..... 286

Liste des figures

Figure 1 : Teacher Career Cycle Model (Fessler et Christensen, 1992, p. 36).....	31
Figure 2 : Cadre théorique pour évaluer les effets des dispositifs de formation (Charlier, Cosnefroy, Jézégou et Lameul, 2015, p. 382)	107
Figure 3 : Cadre systémique du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices participants à un dispositif de formation à l'enseignement	109
Figure 4 : Schéma de la méthodologie d'enquête qualitative.....	130
Figure 5 : Configuration des types de dispositifs et des effets perçus par les enseignants-chercheurs novices	293
Figure 6 : Configuration du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices français en formation.....	296
Figure 7 : Configuration du développement professionnel des enseignants-chercheurs novices suisses en formation	298

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
ABSTRACT	2
RESUME	3
SOMMAIRE	5
AVANT-PROPOS	8
CHAPITRE I - INTRODUCTION	9
CHAPITRE II - PARTIE THEORIQUE	19
I. SUBJECTIVATION, APPRENTISSAGE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	20
1. De l'individu à l'individu en contexte	20
1.1 <i>Développement professionnel et professionnalisation</i>	20
1.2 <i>Les espaces de professionnalisation</i>	22
1.3 <i>Les voies de la professionnalisation</i>	23
2. Le développement professionnel des enseignants.....	25
2.1 <i>Les modèles développementaux du développement professionnel</i>	28
2.1.1 <i>Des modèles développementaux fondés sur les étapes de carrière</i>	29
2.1.2 <i>Des recherches portant sur le développement professionnel des enseignants novices</i>	33
2.2 <i>Des recherches portant sur le développement professionnel d'enseignant-chercheur</i>	36
3. Subjectivation et construction identitaire	40
3.1 <i>Identité professionnelle et construction identitaire</i>	40
3.2 <i>La perspective relationnelle de la subjectivation</i>	43
3.3 <i>Synthèse intermédiaire à propos du développement professionnel</i>	49
II. LE METIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR : SPECIFICITES ET CONTEXTES	50
1. Quelques caractéristiques du monde universitaire	51
1.1 <i>Les évolutions du milieu de l'enseignement supérieur</i>	51
1.1.1 <i>Une professionnalisation croissante</i>	52
1.1.2 <i>Le processus de Bologne</i>	54
1.1.3 <i>La démarche qualité</i>	55
1.1.4 <i>L'internationalisation de l'enseignement supérieur et une modification de la demande sociale</i>	57
1.2 <i>De nouvelles injonctions</i>	59
2. Quelques spécificités du métier d'enseignant-chercheur.....	60
2.1 <i>L'importance de l'activité de recherche</i>	61
2.1.1 <i>Qu'est-ce qu'une discipline scientifique ?</i>	64

2.1.2	<i>L'interdépendance entre les missions et les valeurs de ce métier</i>	65
2.2	<i>Une combinaison de missions : l'enseignement, la recherche et les tâches administratives</i>	
	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>	
2.3	<i>Le poids de l'administratif et les nouvelles compétences</i>	68
2.4	<i>Des stratégies d'adaptation</i>	69
3.	Quelques caractéristiques de l'apprentissage chez l'enseignant-chercheur	70
3.1	<i>L'apprentissage en situation de travail</i>	71
3.2	<i>Les conditions de l'apprentissage en situation de travail</i>	76
3.3	<i>Les interactions avec le dispositif</i>	78
3.4	<i>Le rôle de l'expérience</i>	79
3.5	<i>Formation et accompagnement en situation de travail</i>	83
4.	Synthèse intermédiaire	85
III.	PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE ET FORMATION A L'ENSEIGNEMENT	86
1.	La pédagogie universitaire	87
2.	La notion de « conception »	88
2.1	<i>Entre approches et conceptions de l'enseignement</i>	89
2.2	<i>L'évolution des conceptions d'enseignement</i>	91
2.3	<i>Ce qui influence la conception de l'acte d'enseigner : un contexte disciplinaire, une approche pédagogique et la posture épistémologique</i>	93
2.3.1.	<i>L'appartenance disciplinaire</i>	93
2.3.2.	<i>Entre expérience d'apprenant et d'enseignant</i>	95
3.	Vers une analyse de la posture de l'enseignant	98
3.1	<i>La posture professionnelle</i>	98
3.2	<i>Les pratiques d'enseignement à l'université</i>	100
4.	A propos d'une formation initiale à l'enseignement	102
4.1	<i>A propos de la formation pédagogique</i>	103
4.2	<i>Caractériser les dispositifs de formation</i>	106
IV.	SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE	109
	CHAPITRE III - CONTEXTE DE LA RECHERCHE	114
I.	LA POPULATION DE NOTRE RECHERCHE : LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS	115
1.	L'échantillon de notre recherche	117
II.	LES UNIVERSITES	119
1.	Les dispositifs de formation à l'enseignement	120
1.1	<i>Une description par le learning design</i>	120
1.2	<i>Le dispositif de formation dans l'université française</i>	122
1.3	<i>Le dispositif de formation dans l'université suisse</i>	123
	CHAPITRE IV - CHOIX METHODOLOGIQUES	126

I.	LE CHOIX D'UNE ENQUETE QUALITATIVE ET LONGITUDINALE	128
II.	LE RECUEIL DE DONNEES	131
1.	La collecte des données	131
1.1	<i>La construction du guide d'entretien</i>	<i>133</i>
1.2	<i>La conduite des entretiens.....</i>	<i>135</i>
2.	La prise de contact.....	135
3.	La première série d'entretiens	137
4.	La seconde série d'entretiens.....	138
5.	Le Règlement Général de Protection des Données dans notre travail.....	139
6.	Les biais.....	140
III.	L'ANALYSE DES DONNEES	141
1.	L'analyse réalisée	141
1.1	<i>Construction de la grille</i>	<i>142</i>
1.2	<i>Présentation de la grille d'analyse</i>	<i>142</i>
IV.	LA PRESENTATION DES RESULTATS	152
1.	L'analyse de cas	152
2.	La structuration du cas.....	153
2.1	<i>Une brève présentation de la personne et de sa situation professionnelle et individuelle.....</i>	<i>155</i>
2.2	<i>La présentation détaillée des résultats de l'analyse catégorielle et une analyse de leurs évolutions constatées pour répondre aux questions de recherche</i>	<i>155</i>
2.3	<i>Une interprétation et une synthèse à partir des résultats de l'analyse.....</i>	<i>157</i>
V.	L'ANALYSE INTER-CAS	157
VI.	SYNTHESE DE LA METHODE DE RECHERCHE.....	159
	CHAPITRE V - ANALYSE DES DONNEES CAS PAR CAS	162
I.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR FRANÇAIS N °1 : YANN	163
1.	Présentation du cas	163
2.	Analyse de son développement professionnel.....	163
2.1	<i>Les repères du processus de développement professionnel.....</i>	<i>163</i>
2.1.1	<i>Changement de pratiques d'enseignement.....</i>	<i>164</i>
2.2	<i>Changement de posture et de conception d'enseignement</i>	<i>168</i>
2.3	<i>Apprentissages perçus.....</i>	<i>169</i>
2.4	<i>Les conditions du développement professionnel</i>	<i>172</i>
2.4.1.	<i>Variables individuelles.....</i>	<i>172</i>
2.4.2.	<i>Perception des environnements.....</i>	<i>173</i>
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	176
II.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR N°2 : HAWA.....	179
1.	Présentation du cas	179

2.	Analyse de son développement professionnel.....	179
2.1	<i>Les repères du processus de développement professionnel.....</i>	179
2.1.1	<i>Changements de pratiques d'enseignement.....</i>	180
2.2	<i>Changement de posture et de conception d'enseignement.....</i>	182
2.3	<i>Apprentissages perçus.....</i>	184
2.4	<i>Les conditions du développement professionnel.....</i>	185
2.4.1.	<i>Variables individuelles.....</i>	185
2.4.2.	<i>Perception des environnements.....</i>	186
➤	<i>Perception de l'environnement de travail.....</i>	186
➤	<i>Perception du dispositif de formation à l'enseignement.....</i>	187
3.	Synthèse et interprétation du cas.....	188
III.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR FRANÇAIS N°3 : LOUIS.....	191
1.	Présentation du cas.....	191
2.	Analyse de son développement professionnel.....	191
2.1	<i>Les repères du processus de développement professionnel.....</i>	191
2.1.1	<i>Changement de ses pratiques d'enseignement.....</i>	192
2.2	<i>Changement de posture et de conception d'enseignement.....</i>	194
2.3	<i>Apprentissages perçus.....</i>	195
2.4	<i>Les conditions du développement professionnel.....</i>	197
2.4.1.	<i>Variables individuelles.....</i>	197
2.4.1.	<i>Perception des environnements.....</i>	200
➤	<i>Perception de son environnement de travail.....</i>	200
➤	<i>Perception du dispositif de formation à l'enseignement.....</i>	201
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	202
IV.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR N°4 : JULIE.....	204
1.	Présentation du cas.....	204
2.	Analyse de son développement professionnel.....	205
2.1	<i>Les repères du processus de développement professionnel.....</i>	205
2.1.1	<i>Changement de pratiques d'enseignement.....</i>	206
2.2	<i>Changement de posture et de conception d'enseignement.....</i>	212
2.3	<i>Apprentissages perçus.....</i>	214
2.4	<i>Les conditions du développement professionnel.....</i>	215
2.4.1.	<i>Variables individuelles.....</i>	215
2.4.2.	<i>Perception des environnements.....</i>	216
➤	<i>Perception de son environnement de travail.....</i>	217
➤	<i>Perception du dispositif de formation à l'enseignement.....</i>	218
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	220
V.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR SUISSE N°5 : ROMAIN.....	222
1.	Présentation du cas.....	222

2.	Analyse de son développement professionnel.....	223
2.1	<i>Les repères du processus de développement professionnel.....</i>	<i>223</i>
2.1.1	<i>Changement de pratiques d'enseignement.....</i>	<i>224</i>
2.2	<i>Changement de posture et de conception d'enseignement.....</i>	<i>227</i>
2.3	<i>Apprentissages perçus.....</i>	<i>228</i>
2.4	<i>Les conditions du développement professionnel.....</i>	<i>229</i>
2.4.1.	<i>Variables individuelles.....</i>	<i>230</i>
2.4.2.	<i>Perception des environnements.....</i>	<i>231</i>
➤	<i>Perception de son environnement de travail.....</i>	<i>231</i>
➤	<i>Perception du dispositif de formation à l'enseignement.....</i>	<i>233</i>
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	234
VI.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR N°6 : PRUNE.....	235
1.	Présentation du cas.....	235
2.	Analyse de son développement professionnel.....	236
2.1	<i>Les repères du processus de développement professionnel.....</i>	<i>236</i>
2.1.1	<i>Changement des pratiques d'enseignement.....</i>	<i>237</i>
2.2	<i>Changement de posture et de conception d'enseignement.....</i>	<i>239</i>
2.3	<i>Apprentissages perçus.....</i>	<i>241</i>
2.4	<i>Les conditions du développement professionnel.....</i>	<i>242</i>
2.4.1.	<i>Variables individuelles.....</i>	<i>243</i>
2.4.2.	<i>Perception des environnements.....</i>	<i>243</i>
➤	<i>Perception de son environnement de travail.....</i>	<i>244</i>
➤	<i>Perception du dispositif de formation à l'enseignement.....</i>	<i>244</i>
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	246
VII.	L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR N°7 : SOPHIE.....	248
1.	Présentation du cas.....	248
2.	Analyse de son développement professionnel.....	249
2.1	<i>Les repères du processus de développement professionnel.....</i>	<i>249</i>
2.1.1	<i>Changement de pratiques d'enseignement.....</i>	<i>250</i>
2.2	<i>Changement de posture et de conception d'enseignement.....</i>	<i>253</i>
2.3	<i>Apprentissages perçus.....</i>	<i>254</i>
2.4	<i>Les conditions du développement professionnel.....</i>	<i>256</i>
2.4.1.	<i>Variables individuelles.....</i>	<i>256</i>
2.4.2.	<i>Perception des environnements.....</i>	<i>257</i>
➤	<i>Perception de son environnement de travail.....</i>	<i>258</i>
➤	<i>Perception du dispositif de formation à l'enseignement.....</i>	<i>259</i>
3.	Interprétation et synthèse du cas.....	260
CHAPITRE VI - ANALYSE INTER-CAS ET DISCUSSION DES RESULTATS		262

I.	QUELS SONT LES REPERES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL VECU PAR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS NOVICES ?	264
1.	Les changements de pratiques d'enseignement	264
1.1	<i>Préparer son enseignement</i>	268
1.2	<i>Dispenser son enseignement</i>	269
1.3	<i>Évaluer les apprentissages des étudiants</i>	274
2.	Un changement de posture ou de conceptions d'enseignement	276
II.	DANS QUELLES CONDITIONS SE REALISE-T-IL ?	282
1.	Variables individuelles	282
2.	Perceptions des environnements	285
3.	Perceptions du dispositif	290
III.	QUEL EST LE PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL VECU PAR UN ENSEIGNANT-CHERCHEUR NOVICE ?	294
1.	Le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices français	295
2.	Le développement professionnel des enseignants-chercheurs novices suisses	298
	CHAPITRE VII – CONCLUSION ET PERSPECTIVES	300
I.	APPORTS DE LA RECHERCHE	301
1.	Apports théoriques	301
2.	Apports méthodologiques	303
3.	Apports pratiques	304
II.	LIMITES DE LA RECHERCHE	306
III.	PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	309
	BIBLIOGRAPHIE	312
	LISTE DES TABLEAUX	329
	LISTE DES FIGURES	332
	TABLE DES MATIERES	334