

Effets d'une formation collective de néo-enseignants sur leur communauté

Julie MOLARD, Learning lab-UO, Université d'Orléans, France, julie.molard@univ-orleans.fr

Camille QUIGNON, Learning lab-UO, Université d'Orléans, France, camille.quignon@univ-orleans.fr

<https://aipu24.sciencesconf.org/515424>

Résumé

fr

Le contexte macro institutionnel de notre étude est la transformation pédagogique de l'université française. Au niveau national, plusieurs leviers de soutien et valorisation des missions pédagogiques des enseignants du supérieur ont été mis en place, tels que le MOOC "Se former pour enseigner dans le supérieur", le congé pour projet pédagogique, la prime individuelle pour investissement pédagogique, ainsi que, dès 2018, la formation initiale obligatoire à l'approfondissement des compétences pédagogiques pour les maîtres de conférence stagiaires (MCF).

Notre étude concerne ce dispositif de formation dont l'ingénierie a été confiée par la gouvernance de l'université d'Orléans à notre service d'appui à la pédagogie, le Learning Lab UO (LLUO), qui a fait le choix d'une formation collective.

En amont de notre étude, l'analyse des questionnaires d'évaluation du parcours sur quatre promotions nous avait amenées à considérer le collectif comme un vecteur de développement professionnel de ces enseignants.

C'est dans le cadre de la formation de Passeur en éducation à laquelle nous avons participé l'an dernier à l'Institut Supérieur de l'Education, que nous avons décidé d'élargir notre questionnement. Il s'agit donc ici de comprendre et analyser en quoi le parcours de formation

à la pédagogie des MCF stagiaires, au sein du dispositif d'appui du LLUO, constitue un levier pour que ces néo-enseignants deviennent des relais dans leur communauté professionnelle.

Nous mobilisons des apports de la sociologie, de l'analyse du travail et de la psychologie pour conduire une analyse qualitative complémentaire à partir d'un entretien semi-directif avec un néo-enseignant bénéficiaire du parcours de formation à la pédagogie, devenu Référent Pédagogie et Numérique (RPN) trois ans après.

Au travers du modèle dynamique de croissance professionnelle des enseignants développé par Clarke et Hollingsworth (2002), nous analysons les changements opérés dans la pratique des MCF bénéficiaires de ce dispositif.

Nous mettons en évidence son influence sur leur engagement et leur capacité à agir pour essaimer en interne au sein de leur communauté professionnelle et partager une conception plus collaborative du métier d'enseignant universitaire.

Abstract

en

The macro-institutional context of our study is the pedagogical transformation of the French university system. At the national level several levers have been set up to support and promote the pedagogical missions of higher education teachers, such as the MOOC "Training to teach in the higher education", the leave for pedagogical projects, the individual bonus for pedagogical investment, as well as, starting in 2018 the compulsory initial training to enhance pedagogical skills for trainee lecturers (MCF).

Our study concerns this training program, the engineering of which was entrusted by the governance of the University of Orléans to our pedagogical support service, the Learning Lab UO (LLUO), which has chosen a collective training.

Prior to our study, analysis of the course evaluation questionnaires for four classes had led us to consider the collective as a vector of professional development for these teachers.

It is within the framework of the training of "Passeur in education" in which we took part last year at the Institut Français de l'Éducation, that we decided to broaden our questioning.

The aim here is therefore to understand and analyze how the pedagogical training program for MCF trainees, within the LLUO support system, is a lever for these new teachers to become relays in their professional community.

We mobilize contributions from sociology, work analysis and psychology to conduct a complementary qualitative analysis from a semi-structured interview with a new teacher who had benefited from the pedagogy training program and who became a Pedagogy and Digital Referent (RPN) three years later.

Through the interconnected model of teachers' professional growth developed by Clarke and Hollingsworth (2002), we analyze the changes made in the practice of the MCF involved in this program.

We highlight its influence on their commitment and ability to act to spread internally within their professional community and share a more collaborative conception of the university teaching profession.

Mots-clés

environnement capacitant, leadership, transformation des établissements, réflexivité, collectif

Introduction

Instaurée en 2018, la formation obligatoire à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférence stagiaires (MCF) est l'un des leviers de soutien de la transformation nécessaire des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur français pour s'adapter à l'affluence et la diversité de ses publics étudiants.

Notre étude concerne ce dispositif de formation dont l'ingénierie a été confiée par la gouvernance de l'université d'Orléans à notre service d'appui à la pédagogie, le Learning Lab

UO (LLUO). Notre analyse porte sur les effets de cette formation, telle que nous l'avons élaborée, sur une conception plus collective du métier d'enseignant universitaire chez ses bénéficiaires néo-enseignants et sur leur pouvoir d'agir sur leur communauté pédagogique.

1. Contexte et problématisation

1.1. Contextualisation

L'université d'Orléans, pluridisciplinaire, accueille 19 000 étudiants répartis sur ses 14 sites universitaires en région Centre Val de Loire. La formation représente ainsi une occasion unique de faire connaissance pour des enseignants-chercheurs de différentes composantes de l'université. Nous formons actuellement la sixième promotion de néo-enseignants universitaires au développement de leurs compétences pédagogiques. Cela représente aujourd'hui une proportion de presque 20% des enseignants titulaires.

Nous avons élaboré le parcours selon une modalité de présence collective dans un espace propice à la convivialité, avec une salle de formation du LLUO dont l'aménagement modulable favorise le travail de groupe. Nous mobilisons les compétences de spécialistes de la pédagogie (formateurs de formateurs de l'INSPE Centre Val de Loire, Yann Mercier-Brunel PU en Sciences de l'éducation spécialiste de l'évaluation et Christelle Lison Professeure à la faculté d'éducation de Sherbrooke, spécialiste de la pédagogie universitaire) pour construire et animer des ateliers collectifs ayant pour objectif de faciliter le transfert des apprentissages, dans l'interaction permanente avec les néo-enseignants. Le parcours de formation se construit dans une alternance d'apports théoriques et d'activités mobilisant leurs représentations ou leurs expériences, ainsi que des exercices en groupe, par exemple autour de la voix, du corps et des gestes pour enseigner à l'université, qui visent à renforcer la cohésion d'équipe. Notre objectif est de faciliter les interactions entre néo-enseignants issus de disciplines et champs de recherche différents pour favoriser le sentiment d'appartenance à l'établissement.

1.2. Problématisation autour de la littérature thématique

Dans notre étude, nous cherchons à analyser en quoi la formation participe à construire un collectif de néo-enseignants susceptibles d'essaimer au sein de leur communauté

professionnelle pour orienter ses actions pédagogiques vers l'amélioration de la qualité des apprentissages des étudiants, en référence à la notion de leadership pédagogique développée par Bélisle et Fernandez (2015).

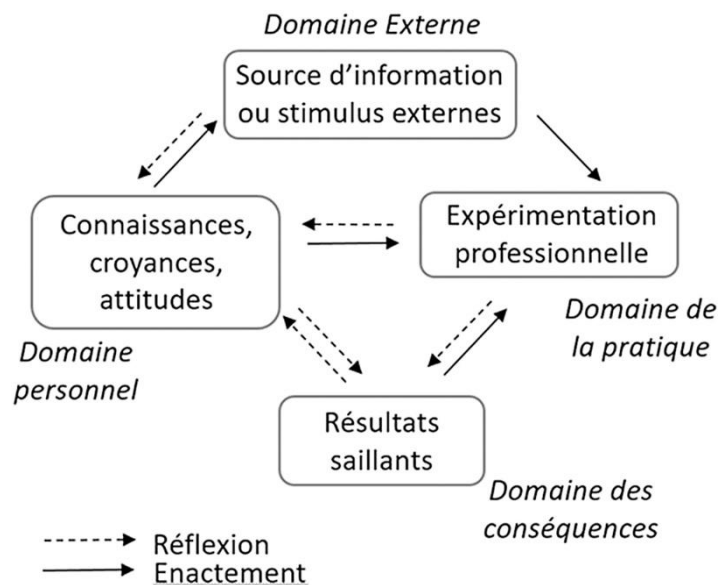
Nous nous appuyons sur les travaux de Mukamurera et Uwamariya (2014) autour du collectif en formation d'enseignants, nécessaire à leur développement professionnel, entendu comme un processus de changement qui mobilise à la fois l'individu et le collectif. Gibert (2018) évoque également l'impact positif des pratiques collaboratives sur le sentiment d'efficacité personnel des enseignants. C'est en ce sens que nous avons conçu la formation.

C'est également l'objectif du dispositif global d'accompagnement aux enseignants développé dans notre service d'appui. Notre intention est d'agir comme un environnement capacitant pour soutenir la dynamique de leur développement professionnel. Nous nous appuyons sur les travaux de Fernagu-Oudet (2018), Lison et Demougeot-Lebel (2022) pour étudier les conditions du déclenchement de leur engagement à agir au sein de leur communauté professionnelle, afin d'initier une transformation interne collective des formations proposées aux étudiants.

1.3. Cadre théorique mobilisé

Pour analyser et comprendre le cheminement d'un enseignant nouvellement recruté ayant bénéficié de cette formation vers une fonction à responsabilité collective dans sa composante, nous avons mobilisé le modèle dynamique de croissance professionnelle des enseignants développé par Clarke et Hollingsworth en 2002, illustré dans la figure 1.

Figure 1 : modèle interconnecté de croissance professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002, p 951)



Ce processus de développement professionnel se caractérise par quatre domaines de changement (externe, interne, de la pratique et des conséquences), que nous avons pu mettre en évidence dans l'analyse du verbatim.

2. Méthodologie et principaux résultats

2.1. Données et traitement

Nous avons mené une démarche exploratoire d'analyse des données issues des questionnaires individuels d'évaluation de quatre promotions de MCF stagiaires entre 2018 et 2022 (60 personnes). Nous avons également lu les artefacts écrits réflexifs des stagiaires pour identifier les facteurs de développement professionnel perçus. Plusieurs facteurs étaient liés au collectif comme les visites d'observation de cours et le partage de pratiques entre pairs, favorisé par les modalités de la formation. L'ensemble constitue un large recueil des apports de leur formation perçus par les MCF stagiaires, et des perspectives de poursuite de leur développement professionnel.

Pour répondre à notre problématique, nous avons complété cette étude exploratoire par un entretien semi-directif avec un néo-enseignant devenu référent pédagogie et numérique de sa

composante (RPN) trois ans après avoir été recruté. Le RPN est un relais central entre le LLUO et ses collègues en composante qui participe à l'encouragement des expérimentations pédagogiques auprès de ses collègues, ainsi qu'à leur accompagnement.

2.2. Principaux résultats

L'analyse du verbatim a permis de mettre en évidence les quatre dimensions du changement du modèle mobilisé, dans le développement professionnel de cet enseignant. Le domaine externe correspond ici à la formation obligatoire et ses apports théoriques. Mais également à la modalité de mise en collaboration entre pairs, qui favorise « l'effet promo » désigné par notre néo-enseignant.

Le domaine personnel se réfère ici à l'implication de l'enseignant dans sa formation. Au travers de ses déclarations, nous constatons une évolution de l'intérêt initial qu'il manifeste pour l'acquisition de nouvelles connaissances sur la pédagogie vers une démarche individuelle de participer ultérieurement à des déjeuners pédagogiques pour compléter ces connaissances. Un changement s'opère alors dans sa pratique d'enseignant avec le transfert d'exercices réflexifs en groupe, réalisés pendant sa formation dans ses propres enseignements (domaine de la pratique).

Enfin, on note une perception très claire pour cet enseignant de l'effet qu'ont ces nouvelles connaissances et pratiques sur son engagement à agir, relié au quatrième domaine de changement, celui des conséquences. Ici, les apports externes influent sur le renforcement de ses propres valeurs et la modification de ses pratiques l'amène à vouloir engager ses pairs, au sein de sa composante, dans cette transformation.

2.3. Emergence de la réflexivité

Au travers de notre analyse, nous avons constaté la prévalence de la réflexivité, considérée comme principal acquis de la formation, élément central qui oriente dorénavant la réflexion de cet enseignant qui évoque un « changement de paradigme ». Cela va dans le sens non seulement d'un développement professionnel perçu au travers de cette formation collective, mais aussi durable. L'enseignant ajoute que cette activation de la réflexivité est commune à ses collègues néo-enseignants.

En ce sens, cette étude vient compléter la recherche menée par Huez (2022) sur l'instauration de la réflexivité dans la formation des néo-enseignants universitaires, et la manière dont ceux-ci s'en emparent. Ici, les intervenants mobilisés veillent à engager les stagiaires dans des activités réflexives dans chacun des ateliers. La production d'un écrit réflexif valide leur formation.

3. Interprétation des résultats

3.1. Effets du caractère collectif de la formation sur le développement professionnel pédagogique

L'analyse préalable, qui portait sur plusieurs années, avait apporté des pistes pour orienter notre questionnaire dans le sens d'une exploration approfondie de l'influence du collectif dans l'appropriation des apports théoriques et méthodologiques de la formation.

Cet entretien nous apporte une clef de lecture plus qualitative. Elle met en évidence une dimension affective. Nous pouvons en conclure que la convivialité des rencontres et l'expertise des formateurs mobilisés contribuent à créer un climat de confiance propice à fédérer les acteurs.

Considérée comme un espace de reconnaissance mutuelle, la formation collective influe sur le sentiment d'appartenance à une communauté qui partage un langage, des connaissances et des valeurs. Cette socialisation est facteur de valorisation dans le sens où elle a un effet sur sa confiance en tant qu'enseignant.

3.2. Incidence sur la capacité de leadership pédagogique

Cette étude exploratoire met ainsi en évidence que les divers éléments mobilisés ou élaborés ont initié des changements dans la pratique de ce néo-enseignant. Il exprime que ces changements ont pour conséquence son engagement en interne au sein de sa communauté professionnelle pour la faire évoluer, afin qu'elle corresponde mieux à ses valeurs, à savoir « *mettre l'étudiant au cœur de la formation* », titre d'une rencontre pédagogique qu'il a

animée dernièrement dans sa composante avec la participation enthousiaste de ses pairs néo-titulaires.

Par ailleurs, nous constatons que les MCF se sentent légitimes pour contribuer à l'animation des ateliers de partage d'expérimentations pédagogiques à l'échelle de l'établissement, dans le cadre d'événements tels que la Journée d'Innovation Pédagogique par le Numérique (JIPN) organisé par le LLUO.

L'enseignant interrogé explique qu'il a recours au LLUO comme soutien conceptuel, pour organiser de nouvelles activités pédagogiques par exemple. Il s'approprie les ressources mises à disposition dans l'espace en ligne d'appui à la pédagogie pour construire ses supports d'animation de rencontres pédagogiques. Il intègre la formation des MCF stagiaires dans le dispositif global proposé par le LLUO et considère l'ensemble comme un lieu d'initiation au leadership pédagogique.

Ainsi, dans le sens où il offre la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences et semble susciter l'envie d'apprendre, le LLUO apparaît comme un environnement capacitant ou « capabilisant » pour citer Fernagu-Oudet (2018).

A notre niveau meso, nous opérationnalisons la collaboration entre chercheurs, enseignants, accompagnateurs pédagogiques et institution dans l'ingénierie de la formation collective de néo-enseignants, pour faciliter les interactions entre les différents acteurs et transformer collectivement les pratiques.

Nous essayons de soutenir la dynamique collective entamée avec la formation obligatoire des MCF. Par exemple, les cours des néo-titulaires sont ouverts à la visite des stagiaires et les néo-titulaires participent aux bilans collectifs des stagiaires.

3.3. Limites et améliorations à envisager autour de la formation

Toutefois, nous constatons des limites. Parmi les trois MCF devenus RPN, tous ne sont pas aussi investis dans une transformation des pratiques de leurs pairs. Cela dépend, comme on l'a vu, de la vision de l'enseignement qu'a chacun, et de l'environnement de la composante. Il peut être moins dynamique selon la taille de la composante, ou des conditions de nomination de son RPN, parfois davantage désigné que volontaire.

Nous observons aussi un manque de recours aux formations non-obligatoires ultérieures, qu'il conviendrait de développer en trouvant de nouveaux leviers.

Conclusion et perspectives

Cette recherche est à poursuivre pour continuer à interroger les ressources et actions de notre dispositif global d'appui à la pédagogie en tant qu'environnement capacitant, comme « *favorable au développement du pouvoir d'agir des individus* » (Fernagu-Oudet 2018, p.163) et sa capacité à entretenir la dynamique de la communauté des néo-enseignants.

D'ores et déjà cependant, la gouvernance de l'Université d'Orléans reconnaît les effets positifs de la formation collective sur l'implication des néo-enseignants dans la transformation pédagogique en cours. La décision a été prise d'étendre la formation dans son format collectif aux néo-enseignants du secondaire affectés dans le supérieur (avec octroi d'une décharge d'enseignement), et de créer des espaces de dialogue entre l'ensemble des néo-enseignants.

Cela illustre la volonté institutionnelle de construire une communauté des enseignants universitaires dans leurs différents profils. Cette volonté s'étend dans la région Centre-Val-de-Loire et se matérialise au travers du projet France 2030 Pro3 auquel le LLUO est associé. Le cœur de ce projet est en effet d'amener les acteurs régionaux de l'enseignement supérieur à faire communauté, afin de soutenir une transformation pédagogique mobilisant le collectif autour de l'hybridation des formations et la construction de formations par compétences, deux des grands axes stratégiques actuels.

Bibliographie

- Bélisle, M. et Fernandez, N. (2015). Développer son leadership pédagogique. In Rege-Colet N. et Berthiaume D. (dir.) La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant, p.235-251. Berne : Peter Lang.

- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Fernagu-Oudet, S. (2018) Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités. (Université Bourgogne Franche-Comté). <https://shs.hal.science/tel-01988063>
- Gibert, A.F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=fr>
- Lison, C., Daele, A., Gaudin, C. et Huez, J. (2022) Développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : environnements et effets. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 38. DOI 10.4000/ripes.4063