

Emmanuelle Annot

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation

Université du Havre CIRTAI/UMR CNRS IDEES - France

Quels sont les éléments de comparaison entre les méthodologies mises en œuvre pour la formation à l'accompagnement des enseignants en milieu scolaire et la formation des enseignants du supérieur ?

Mots-clés : accompagnement-recherche en éducation- développement professionnel

Résumé :

Nous intéresserons précisément à la place de la recherche en éducation et en formation dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques destinées à accompagner le développement professionnel des enseignants-chercheurs dans leurs pratiques quotidiennes. Notre approche se situe dans le prolongement de travaux de recherche qui abordent les conséquences de l'universitarisation de la formation des enseignants en France et qui dressent un bilan des efforts nécessaires pour former des enseignants efficaces et professionnels, c'est-à-dire réflexifs et critiques. Les recherches sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs sont rares (Rege Colet & Romainville, 2006). Bien que le métier d'enseignant dans les autres cycles de l'enseignement ne soit pas comparable en tous points à celui d'enseignant-chercheur, nous avons néanmoins commencé à identifier quelques points de comparaisons en particulier dans la nécessité pour ces professionnels de prendre en compte la diversité des publics et de s'adapter à des systèmes en perpétuelle évolution dans le cadre des mutations du service public. Nous n'avons toutefois pas trouvé de recherches qui s'appuient sur une comparaison de la notion de développement professionnel dans le cadre d'une analyse comparée supérieur/autres cycles de l'enseignement.

Nous formulons l'hypothèse que les méthodologies d'accompagnement pour les métiers de l'enseignement scolaire peuvent présenter des points de convergence avec celles mises en place pour la formation des enseignants du supérieur. Compte tenu de leur antériorité, elles pourraient même les inspirer sous certaines conditions qui restent à définir. C'est une hypothèse que nous posons en conclusion d'un ouvrage que nous avons récemment publié et dans lequel nous abordons la nécessité de former les enseignants du supérieur à la pédagogie universitaire au sein de l'institution, tout en prenant en compte les conditions de leur développement professionnel. A travers une revue bibliographique, la communication propose d'apporter une première réponse à ces questions : Quelles sont les méthodologies mises en œuvre pour former les enseignants-chercheurs à leur travail pédagogique, en particulier pour les dispositifs d'accompagnement, construisant les conditions d'une articulation entre recherche, savoirs académiques, dimensions singulières et situées de leur travail ordinaire? Peut-on établir des points de convergence entre ces méthodes avec celles qui sont produites pour les autres cycles de l'enseignement?

Depuis plusieurs décennies et plus précisément avec l'introduction du LMD, les formations universitaires se sont transformées. Comme il est indiqué dans la présentation du symposium intitulé « *la posture d'accompagnement dans le travail des enseignants du supérieur* » : à côté de pratiques centrées sur la transmission du savoir, d'autres plus centrées sur l'étudiant (par exemple : aide à la réussite, accompagnement à distance) ou l'accompagnement de son parcours (par exemple : construction du projet personnel, aide à l'orientation et à l'insertion) voient le jour à l'université. Et pourtant, en France, la préoccupation de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs est récente : « *Dans les faits, la recherche est et demeure le critère décisif tant au niveau de l'identité des universitaires que de leur carrière : que ce soit au moment du recrutement ou lors d'une promotion, les activités de recherche sont prises en compte d'une façon disproportionnée par rapport à l'enseignement* » (Endrizzi & Rey, 2012, p. 4). Les recherches sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs sont peu nombreuses en France (Rege Colet & Romainville, 2006), celles sur l'enseignement scolaire étant plus avancées (Cosnefroy, 2012). Bien que des divergences existent, en particulier, au niveau de l'objet du savoir et de la transposition didactique, le métier d'enseignant scolaire est comparable en certains points à celui d'enseignant-chercheur. Nous avons commencé à identifier quelques éléments de comparaisons entre les activités de ces professionnels (Chalmel & Annot, 2010)¹ en particulier à travers les changements qui s'imposent à eux :

- s'adapter à des systèmes en perpétuelle évolution dans le cadre des mutations du service public ;
- répondre à des prescriptions telles que : s'adapter à une diversité de publics, inscrire son activité professionnelle dans une logique par compétences, miser sur les méthodes actives et développer des pratiques d'accompagnement des élèves ou des étudiants.

Quelle place peut alors occuper la recherche en éducation dans la formation pédagogique des enseignants-chercheurs ? Il est question ici d'un autre type d'accompagnement, celui des enseignants-chercheurs au développement d'un apprentissage de qualité chez les étudiants.

1. La professionnalisation des enseignants

La définition du terme développement professionnel fait débat (Frenay & Paquay, 2011). Nous choisirons la définition apportée par Richard Wittorski en référence au concept de

¹ Programme FQE2 financé par la Région Haute-Normandie: Annot E., Devineau, S., Léger, A. (dir). (2013, septembre).

professionnalisation (Wittorski, 2007, p. 90). Notre objectif consiste à « *chercher à penser, dans le même temps, processus de professionnalisation des sujets (individuels ou collectifs), des activités et des organisations en « réservant » le mot « professionnalisation » pour l'offre (les dispositifs) et le mot « développement professionnel » pour l'action des sujets (dynamiques d'apprentissage au sein de l'offre)* ». Notre but est d'analyser le rapport entre une institution qui « *prescrit certaines compétences, des dispositifs spécifiques* » dans le domaine pédagogique et au sein de laquelle les enseignants-chercheurs ou les enseignants se transforment « *au fil de leur activité* », « *dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés* » (Wittorski, 2009, p. 784). Jusqu'à ce jour, nous avons trouvé très peu de recherches qui s'appuient sur une comparaison de la notion de développement professionnel dans le cadre d'une analyse comparée secondaire/supérieur (Cosnefroy, 2012). Le programme de recherche en cours « *Universitarisation/professionnalisation* »², auquel nous contribuons, pose la problématique du rôle de l'université dans la professionnalisation des enseignants tant pour les métiers de l'enseignement scolaire que pour ceux de l'enseignement supérieur afin de faire progresser la réflexion sur ce sujet (jusqu'à avancer l'hypothèse d'une impossible professionnalisation des enseignants). Les dispositions que nous venons de citer à propos de l'universitarisation des métiers de l'enseignement sont récentes. Elles constituent d'ailleurs un des enjeux de la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) en France qui ont pour mission la formation pédagogique des enseignants de la maternelle à l'enseignement supérieur. La question de la place de l'université pour former aux métiers de l'enseignement scolaire a déjà fait l'objet de publications. Citons pour exemple l'ouvrage coordonné par Richard Etienne, Marguerite Altet, Claude Lessard, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud en 2009 qui aborde les conséquences de ces transformations sur la formation des enseignants en France. Ce livre « *dresse un bilan critique des efforts nécessaires pour former des enseignants efficaces et professionnels, c'est-à-dire réflexifs et critiques et étudie les transformations de l'université nécessitées par la prise en charge de la formation des enseignants et les questions encore non résolues de ce chantier ouvert depuis une trentaine d'années* ». Le métier d'enseignant-chercheur possède des particularités qui le distinguent de celles des autres enseignants : « *Ainsi, à la différence de l'enseignant du primaire ou du secondaire qui dispose d'un curriculum prescrit suffisamment détaillé, accompagné de documents pédagogiques qui le concrétisent, l'enseignant universitaire est amené, tant bien que mal, à concevoir lui-même*

² Sous la direction de David Adé (université de Rouen) et de Thierry Piot (université de Caen) et financé par la Région Haute -Normandie.

l'objet de la formation à dispenser, en explicitant l'implicite du programme succinct mis à sa disposition, éventuellement en formulant des compétences et des objectifs, en préconisant les activités et les supports didactiques appropriés et en prévoyant les outils d'évaluation. » (Roegiers, p.30). Nous formulons cependant l'hypothèse que les méthodologies pour former aux métiers de l'enseignement scolaire peuvent présenter des points de convergences (ce qui n'exclut pas les divergences) avec celles mises en place pour la formation des enseignants du supérieur. Compte tenu de leur antériorité, elles pourraient même les inspirer sous certaines conditions qui restent à définir. C'est une hypothèse que nous posons en conclusion de l'ouvrage que nous avons publié aux éditions De Boeck en intitulé « *La réussite à l'université - du tutorat au plan licence* » (Annoot, 2012a) dans lequel nous abordons la nécessité de former les enseignants du supérieur à la pédagogie universitaire au sein de l'institution tout en prenant en compte les conditions de leur professionnalisation. Les questions que nous poserons dans cette communication seront les suivantes : Quelles sont les méthodologies mises en œuvre pour former les enseignants-chercheurs à leur travail pédagogique, en construisant les conditions d'une articulation entre recherche, savoirs académiques, dimensions singulières et situées de leur travail ordinaire? Quels points de convergence peut-on établir entre ces méthodes avec celles qui sont produites pour les autres cycles de l'enseignement, en particulier pour former aux pratiques d'accompagnement?

2. Politiques d'aide à la réussite : accompagnement des élèves et des étudiants

Depuis quelque temps, le concept d'accompagnement est utilisé dans de nombreux secteurs de la société : à chaque palier du système éducatif, dans les domaines de la formation continue et du travail social, par exemple. Dans le système universitaire, il fait partie du vocabulaire de la documentation institutionnelle destinée à promouvoir les dispositifs d'aide à la réussite.

2.1 Accompagnement dans l'enseignement scolaire

Dans l'enseignement scolaire, ce terme, réservé d'abord aux activités périscolaires (Glasman, 2001), s'applique désormais plus largement aux pratiques au sein de l'institution. Dans le langage courant, l'accompagnement tend à désigner une relation horizontale entre des personnes pour faire adhérer un individu ou un groupe d'individus à une norme dont il est ou ils sont, a priori, culturellement éloigné(s). Son objet est de persuader et de convaincre les personnes accompagnées du bien-fondé d'une orientation qui leur est *a priori* étrangère tout

en se plaçant en situation de conseil et non d'autorité hiérarchique pour installer un climat de confiance. Que ce soit pour le second degré ou pour l'enseignement supérieur, il semble que le terme d'accompagnement s'applique à tout individu et pas exclusivement à ceux qui rencontrent des difficultés contrairement aux termes de soutien ou d'aide.

Dans le système éducatif, « *le début des années 2000 voit, dans un contexte marqué par la multiplicité de signaux préoccupants pour la performance globale du système scolaire (comparaisons internationales, enquêtes de la DEPP sur les performances des élèves, statistiques sur l'école primaire, évaluations sur les sorties sans qualifications, bilans des journées d'appel de la préparation à la défense), la montée en puissance de la thématique de l'accompagnement des élèves et de la personnalisation des parcours* » (Desbuissons, 2011).

En particulier, le nouveau lycée de 2010 présenté par Luc Chatel, ministre de l'Education nationale, fixe trois objectifs majeurs : une orientation plus personnelle progressive et continue, un accompagnement personnalisé tout au long de la scolarité, une ouverture plus grande du lycée sur son époque. Le dispositif d'accompagnement personnalisé, encadré par l'équipe pédagogique, est prévu pour les élèves en difficulté, l'accent étant mis sur le projet d'orientation.

2.2 Accompagnement à l'université

Depuis plusieurs décennies les pouvoirs publics se sont penchés sur la question de la lutte contre l'échec dans les premiers cycles de l'université qui est devenue plus récemment l'aide à la réussite des étudiants. Du tutorat instauré par la réforme Bayrou à la fin des années 1990 au plan licence impulsé en 2008, toute une série de mesures ont été pensées afin de faciliter l'entrée des jeunes dans l'enseignement supérieur et la poursuite de leurs études.

De 1997 à 2001, nous avons conduit une série de travaux sur le tutorat au sein d'équipes de recherches à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) et dans le cadre du comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE). Plus récemment, nous avons réinterrogé le concept de tutorat à travers l'émergence du concept d'accompagnement auquel des publications récentes ont été consacrées (Paul, 2009) pour qualifier les nouveaux rôles conférés aux enseignants-chercheurs dans le processus d'individualisation des parcours et des apprentissages des étudiants et de la professionnalisation des études (Annoot & Chalmel, 2010). Nous avons constaté que la poursuite des études, en passant du lycée à l'université, se décline sur la modalité du projet. Constatant les écarts entre les attentes de l'institution et les caractéristiques des publics accueillis, les universités ont multiplié des dispositifs destinés à

les réduire. Dans le schéma d'une licence renouvelée, quelle place est faite aux pratiques d'accompagnement ?

D'une part, les pratiques d'accompagnement sont ordonnées selon un axe temporel qui suit le parcours d'études. Elles sont définies comme des pratiques de médiation entre l'étudiant et des univers nouveaux au sein desquels il va devoir se socialiser. Accompagner c'est donc être présent aux étapes clés d'un parcours et c'est aussi faciliter les échanges entre des mondes qui, a priori, obéissent à des logiques distinctes:

- le monde des lycéens et celui de l'université ;
- le monde des étudiants et celui des universitaires ;
- le monde des diplômés et le monde socio-économique.

N'étant pas considérée comme un fait acquis, l'autonomie de l'étudiant est envisagée comme un processus qui se construit. En cela, les pouvoirs publics ont admis l'idée que l'acquisition de cette compétence sociale n'était pas uniquement le fruit d'un effort ou d'une responsabilité individuelle mais que l'institution avait le devoir de dévoiler les principes permettant de l'atteindre.

En France, le changement récent de Gouvernement ne rompt pas avec ces orientations. Destinataire du rapport de synthèse remis par Vincent Berger le 17 décembre 2012, le Président de la République a confirmé que la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche s'appuierait sur les priorités convergentes issues des Assises qui se sont tenues à l'automne dernier :

- améliorer la réussite de tous les étudiants, de leur orientation et leur insertion professionnelle, pour atteindre 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur ;

- rendre l'offre de formation plus lisible.

Plusieurs mesures concernant la réussite des étudiants sont incluses dans la loi. Citons pour exemple la généralisation du dispositif LMD dans toutes les formations, l'inscription d'un principe de continuité entre le second cycle de l'enseignement du second degré et le premier cycle de l'enseignement supérieur, la rénovation du cycle licence et en particulier l'aide à la

construction du projet personnel de l'étudiant et le recours au numérique comme outil au service de la réussite et de l'insertion des étudiants.

2.3 Accompagnement de Bac -3 à Bac +3

C'est sans doute à partir de la préoccupation de s'adapter à une diversité de publics tout en maintenant l'objectif d'une élévation du niveau de qualification de la jeunesse que les politiques publiques ont introduit le concept d'accompagnement personnalisé. Par exemple, le rapport sur l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur de mars 2012 lui accorde la vertu de vaincre l'autocensure en garantissant un continuum depuis le collège jusqu'à l'enseignement supérieur avec une attention forte de « Bac -3 à Bac +3 ». La conséquence logique de cette promotion des pratiques d'accompagnement est la formation pédagogique des enseignants du supérieur confiée récemment aux ESPE. Ainsi, par exemple, le rapport des Assises de l'enseignement supérieur formule plusieurs propositions dans ce sens:

« mieux former les enseignants-chercheurs à la pédagogie en diminuant les durées de service d'enseignement des jeunes enseignants-chercheurs, en intégrant dans leurs services des heures de formation à la pédagogie pendant les deux premières années, en améliorant le dispositif de formation à la pédagogie, initiale et continue, pour les enseignants-chercheurs et systématiser ces formations. (propositions 114 et 115) ».

3. Pratiques d'accompagnement et activité des enseignants-chercheurs

Si nous prenons comme point de comparaison le nombre de publications consacrées aux enseignants du primaire et du secondaire, il existe encore en France un déficit de productions scientifiques sur le métier d'enseignant-chercheur. Pourtant, ces vingt dernières années, l'université a connu de nombreux changements qui ont eu une influence sur le travail pédagogique des enseignants-chercheurs. Citons par exemple, la massification de l'enseignement supérieur, l'arrivée des technologies numériques et leur impact sur les pratiques enseignantes à l'université, la mise en œuvre du processus de Bologne et l'intérêt grandissant pour la qualité de l'enseignement supérieur (Endrizzi, 2011). L'un des plus marquants est sans doute le mouvement de généralisation de la professionnalisation des études supérieures dans lequel la norme devient précisément la visée professionnalisante de l'offre de formation (Wittorski, 2012). Malgré ces changements dans les dimensions du métier, des chercheurs constatent la prévalence de valeurs académiques. Les recherches menées chez les dirigeants élus universitaires montrent que « si ces dirigeants endossent, avec

ou contre leur gré, l'habit du manager, ils n'en conservent pas moins des pratiques ou des valeurs compatibles avec celles propres à la culture académique » (Chatelain-Ponroy, Mignot-Gérard, Musselin, Sponem, 2012, p.67). De même dans les activités d'enseignement, « *le savoir à enseigner puise dans la discipline de référence qui est le principal support identitaire alors que le savoir pour enseigner procède d'un monde de l'implicite qui s'acquiert à la fois au travers des responsabilités et des activités d'enseignement mais aussi au cœur même des disciplines* » (Rege Colet & Berthiaume, 2009, p. 138). Si la formation aux métiers d'enseignant du primaire ou du secondaire est instituée depuis longtemps en France, l'idée de former au métier d'enseignant du supérieur est très récente. Les parcours antérieurs et les conditions d'accès au métier diffèrent. En particulier, certains jeunes enseignants-chercheurs ont déjà reçu une formation à l'enseignement pour d'autres niveaux du système éducatif, d'autres pas. Se pose alors la question de savoir comment les enseignants-chercheurs apprennent leur métier d'enseignant ? Comment abordent-ils les activités dites « d'accompagnement » auprès des étudiants?

3.1 Les dispositifs d'accompagnement à l'université et leurs limites : comparaisons avec l'enseignement secondaire

Depuis le début des années 2000, les dispositifs d'accompagnement se sont multipliés et diversifiés dans le secondaire en référence à une amélioration des performances des élèves, la question de l'évaluation de ces dispositifs restant en suspens. A l'université, nous avons constaté que des pratiques axées sur un paradigme constructiviste et tournées vers la professionnalisation des études voyaient le jour. Les étudiants sont dès lors accompagnés par les enseignants-chercheurs endossant tour à tour le rôle de transmetteur de savoirs, de tuteurs, d'animateur de petits groupes de travail pour conduire vers le but qu'ils se sont fixés.

Ces dispositifs présentent néanmoins des limites (Annoot, 2012a) non seulement propres aux dispositifs eux-mêmes mais aussi au contexte dans lequel ils sont mis en œuvre. Nos constats sont à relier à ceux qui ont pu être établis pour le secondaire : malgré des réussites locales et des équipes impliquées, le bilan est mitigé (Desbuissons, 2011).

En effet, les dispositifs d'accompagnement ne semblent bénéficier qu'aux étudiants actifs dans leur parcours et volontaires pour être accompagnés. Les orientations proposées à l'université concernent ainsi moins les « décrocheurs » ou les étudiants en quête de sens dans les premiers cycles universitaires. Certes, pour ceux-là, des « passerelles » ou des secondes

chances sont préconisées. Mais nous avons montré, à travers les témoignages des conseillers d'orientation à l'université, que leur implication dans la conception d'itinéraires dits « de la seconde chance » ne conduisait pas forcément au succès du dispositif auprès des étudiants pourtant en panne d'orientation (Annoot, 2012b). De même dans les écoles, « *certaines enseignants préfèrent concentrer leur action sur la difficulté légère ou moyenne, considérant qu'ils ne peuvent « réparer » la très grande difficulté* » (Desbuissons, 2011).

Rechercher des moyens d'aide à la réussite ou dits de la « seconde chance » suppose d'avoir identifié les raisons qui font de l'offre une opportunité à saisir (Savidan, 2007). Preuve en est, les « décrocheurs » expliquent moins leur échec par un défaut de l'institution que par leurs propres erreurs (Beaupère & Boudesseul, 2009).

Une autre limite aux activités d'accompagnement est qu'elles sont peu précises sur le rôle que doit y tenir l'accompagnateur. Dans une société où l'usage du terme tend à se banaliser, c'est plus le processus technique, la relation horizontale entre l'apprenant et celui qui l'accompagne, qui est mise en avant que la relation éducative singulière que suppose l'apprentissage du travail autonome jusqu'à ce jour été très peu abordée dans la formation des enseignants du secondaire et encore moins du supérieur. Tant pour le second degré que pour le supérieur les textes officiels ne donnent pas de définition précise du terme « accompagnement » et les enseignants sont souvent démunis non seulement pour établir un diagnostic des difficultés des élèves ou des étudiants mais aussi pour définir des manières d'enseigner ou de faire apprendre susceptibles d'y remédier.

Plus largement, les pratiques d'accompagnement ne peuvent à elles seules remettre en question les orientations de la société. Bien qu'ils luttent contre des privilèges héréditaires qui avantagent des étudiants par rapport à d'autres, les dispositifs d'accompagnement fonctionnent dans l'ordre économique et social tel qu'il est : culte de la concurrence et sa conséquence primauté donnée à l'individu sur le collectif, valorisation de certaines compétences plus récompensées que d'autres (Duru-Bellat, 2009) et inégalités sociales accentuées par les écarts de richesse entre les différentes catégories socio-professionnelles (Dubet, 2010).

Il semble qu'une approche qui se centre exclusivement sur la mise en place de pratiques d'accompagnement, au sens de l'institution, soit réductrice. Dans cette conception du rapport de l'individu au savoir, l'élève ou l'étudiant n'est pas apprécié en tant que personne mais en tant qu'individu évalué en fonction de ses performances dans l'institution (Desbuissons, 2011).

Dans une autre perspective, la prise en compte globale des relations de la personne dans son milieu appellerait d'autres réponses plus complexes que de simples initiatives ciblées sur des temps précis de la scolarité ou du parcours d'études, et standardisées.

4. Vers une formation pédagogique des enseignants-chercheurs : « le retour aux sources »

Nous avons mis en évidence des dispositifs présentant des formes de planification de l'action publique en vue de faire réussir les étudiants et leur relatif échec. Malgré une apparente rationalité de son fonctionnement, le système universitaire cherche sa cohérence à travers les multiples interprétations du sens des études supérieures faites par les enseignants-chercheurs et les étudiants. Un projet politique qui consisterait non pas à mesurer le rendement de la formation à travers des indicateurs de résultats mais à définir quelle homme ou quelle femme l'université veut former pour le XXIème siècle permettrait sans doute de rendre moins instable le service public d'enseignement supérieur.

Les formations universitaires se sont transformées à travers le LMD, avec la notion d'accompagnement, des pratiques pédagogiques articulées sur la professionnalisation et une épistémologie constructiviste prennent place loin d'une remise en cause globale du modèle transmissif et d'une conception traditionnelle des liens entre enseignement et recherche.

Il existe des « Conflits de logiques » (Fichez, 1998) entre le déploiement de processus techniques et le développement d'une véritable pédagogie de la médiation conférant un rôle nouveau aux enseignants-chercheurs concernés dès lors par les dimensions motivationnelles et méthodologiques de l'action de l'étudiant (Carré, 2003).

Comment alors développer la qualité des apprentissages des étudiants ?

Un changement de paradigme s'impose donc pour passer d'une organisation centrée sur l'enseignement à une approche centrée sur l'apprentissage en profondeur des étudiants. L'autonomie de l'étudiant ne se décrète pas exclusivement par une forme d'organisation des études construite autour des notions de projet ou de parcours et d'accompagnement.

Il n'y a pas d'apprentissage sans individu motivé, le rôle d'autrui, en particulier le rôle des enseignants-chercheurs, est déterminant dans la construction de l'autonomie sociale et culturelle de l'étudiant à condition qu'ils y trouvent sens à leur action, qu'ils trouvent des réponses à la question de leur fonction sociale, des valeurs qui donnent sens à leurs pratiques et qu'ils y soient formés. Passer de la réussite à l'université c'est-à-dire d'un modèle

économique gestionnaire dont la rationalité unidimensionnelle montre les limites de son efficacité à la réussite des étudiants à l'université c'est répondre aux questions fondatrices de tout acte pédagogique :

- Quelles finalités pour les études supérieures?
- Qu'est-ce que s'orienter?
- Qu'est-ce qu'apprendre?
- Qu'est-ce qu'enseigner?
- Qu'est-ce que s'insérer ?
- Quelle pédagogie pour le supérieur?
- Quelle formation à l'accompagnement des étudiants?

5. Logiques d'actions et activités des enseignants

L'université est un système complexe, multidimensionnel, incertain mettant en jeu les sujets dans l'action, dans un contexte social et économique donné. L'enjeu est d'étudier les interactions dans ce système et leurs effets sur l'apprentissage en profondeur des étudiants, de diffuser les résultats de ces recherches et d'accompagner les acteurs de la formation des étudiants dans leur professionnalisation. Nous nous intéressons dès lors aux activités pédagogiques des enseignants-chercheurs, aux orientations qui les guident, aux ressources qu'ils mobilisent pour exercer leur métier en particulier dans les pratiques d'accompagnement. Cette connaissance de l'exercice quotidien du métier dans différentes disciplines est un préalable à toute réflexion sur la formation. Si le métier d'enseignant-chercheur diffère de celui d'enseignant dans le primaire et le secondaire, tous deux sont des métiers de l'interaction humaine à visée de transformation des individus (Adé & Piot, 2012). Dans les deux cas, il semble difficile de penser une formation standardisée pour des professions qui renvoient à une diversité de situations et d'interprétations du métier. Des préoccupations sont pourtant communes : hétérogénéité des publics, rapports différenciés des publics aux savoirs savants, application de politiques de réussite éducative visant le développement de pratiques d'accompagnement et la professionnalisation des acteurs dans un système soumis à des mutations. C'est pourquoi, les méthodologies de recherche pour appréhender les métiers de l'enseignement scolaire peuvent inspirer celles qui abordent la question des métiers de l'enseignement supérieur. En référence aux travaux de Patrick Rayou et de Luc Ria (2009) sur l'entrée dans le métier des jeunes enseignants dans le système

éducatif, une double approche combinant ancrage sociologique ou ergonomie cognitive mais à travers des méthodes d'investigation différentes nous conduirait par exemple à :

- étudier des logiques d'actions à partir des déclarations générales des enseignants en situation d'accompagnement ou en formation;
- analyser leur activité à partir des pratiques dans des situations d'accompagnement des jeunes.

L'analyse des pratiques, tant dans les métiers de l'enseignement scolaire que dans les métiers de l'enseignement universitaire, peut contribuer à réunir chercheurs et praticiens autour de l'amélioration de la qualité des pratiques d'accompagnement. Comme le souligne Richard Etienne à propos des métiers de l'enseignement scolaire, « *l'objectif est la constitution de communautés intercatégorielles résolument situées du côté de l'action éducative, au plus près des étudiants et des territoires éducatifs intégrant des formateurs et des chercheurs dans un dispositif de séminaire réflexif fondé sur l'écriture et l'analyse de cette action qui ne s'en trouve pas interrompue pour autant.* » (Etienne, 2009, p. 199). Le chercheur se place ainsi résolument à l'écart d'une quelconque prescription à partir de « *savoirs savants* » qui ne prendrait pas en compte le contexte de l'intervention et la pratique et ne laisse pas démunir le praticien tenu de fuir en avant « *dans l'indétermination et l'irrésolution* ». Encore faut-il que cette proposition fasse sens chez les enseignants-chercheurs et qu'ils soient volontaires pour y participer.

Conclusion

Le développement de pratiques d'accompagnement des étudiants au sens de la construction de leur autonomie sociale et intellectuelle passe par une interrogation des finalités de systèmes universitaires, une meilleure connaissance du processus de professionnalisation des enseignants-chercheurs et l'intégration des acquis de la recherche à leur pratique quotidienne. Même si le métier d'enseignant-chercheur présente des particularités, il existe des points de convergence avec les métiers de l'enseignement scolaire en particulier dans le traitement de la question de la réussite des étudiants ou des élèves. Les acquis des travaux portant sur les métiers de l'enseignement scolaire et sur la professionnalisation des enseignants peuvent apporter des méthodologies permettant d'explorer les dimensions du métier et de mettre en œuvre un processus de formation réflexif dans un univers incertain. Reste à explorer de manière plus fine, dans la continuité de travaux en cours, le rapport des enseignant-chercheurs à la dimension pédagogique de leur activité et à chercher les leviers qui les conduiraient à

créer les conditions d'un accompagnement des étudiants vers leur autonomie sociale et intellectuelle.

Bibliographie

Adé D.& Piot, Th. (2012-2014). *Universitarisation et professionnalisation : enjeux et tensions dans les métiers de l'interaction humaine*. Programme en cours conduit dans le cadre du Grand Réseau de Recherche Culture et Société en Normandie, financé par la Région Haute-Normandie, CETAPS: Université de Rouen.

Annoot E., Devineau, S., Léger, A. (dir). (2013, septembre). *Formation Qualification Education Emploi (FQE2): nouveaux modèles éducatifs, processus d'insertion et espaces d'incertitude*. Rapport final pour le Grand Réseau de Recherche Culture et Société en Normandie, Région Haute-Normandie, CIRTAI : Université du Havre.

Annoot, E. (2012a). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : éditions De Boeck.

Annoot, E. (2012b). Accompagnement pour l'orientation et l'insertion à l'université : le changement dans la continuité ? In S. Devineau & A. Léger (Eds.), *Formation, Qualification, Emploi en Normandie* (pp.153-169). Caen, France : Presses universitaires de Caen.

Annoot, E. & Chalmel, L. (2010, septembre). *Pratiques enseignantes et gestion de l'innovation. Communication présentée au congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)*, Genève, Suisse.

Beaupère, N., & Boudesseul, G. (Eds.) (2009). *Sortir sans diplôme de l'université : Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation Française.

Berger, V. (2012, décembre). *Rapport au Président de la République – Assises de l'enseignement supérieur*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Carré, P. (2003). Regards croisés sur une notion plurielle. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 27-36). Paris : Hermès/Lavoisier.

Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., Sponem S., (2012, juillet). *La gouvernance des universités françaises- Pouvoir, évaluation et identité*. Cnam-LIRSA, UPEC-IRG, SciencesPo - CNRS, HEC Montréal.

Cosnefroy, L. (2012). *Professionalisation des enseignants du supérieur et contexte institutionnel*, Symposium au Colloque de l'AMSE.

Desbuissons, G. (2011), Les dispositifs français et leurs apports pédagogiques, *Administration et éducation*,(130), 39-48.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris, Les Presses de Sciences Po.

Endrizzi, L. (2011). *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*. Dossier d'actualité Veille et analyses, (64), septembre.

Endrizzi, L. & Rey, O. (2012, mai). *Penser l'entrée dans la carrière universitaire : le cas de la France et du Royaume-Uni*. Colloque de l'AIPU, Québec.

Etienne R. (2008). « Professionnalisation » et « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, (59), 121- 132.

Etienne, R. (2009). Accompagner le changement en éducation scolaire, une évolution décisive pour former les enseignants à l'université ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 181-200). Bruxelles : De Boeck

Fichez, E. (1998). Industrialisation contre médiation. In P. Mœglin (Ed.), *L'industrialisation de la formation : État de la question* (pp. 133-150). Paris : CNDP.

Frenay, M. & Paquay, L. (dir.) (2011). Former les universitaires en pédagogie, *Recherche et formation*, 67, 105-116.

Glasman, D, (2001). *L'accompagnement scolaire sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.

Ministère de l'Education nationale (2010). *Le nouveau lycée, repères pour la rentrée 2010*. En ligne http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf.

Paul, M. (2009). L'accompagnement : D'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : PUF.

Rayou, P. & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels, *Education et sociétés*, (23), 79-90.

Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires, in R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.). *Savoirs en (trans)formation au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles : De Boeck.

Rege Colet, N. & Romainville, M. (Eds.) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.

Saa, S. (2102, mars). *Une chance de réussite pour tous : l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur- rapport à Monsieur le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Savidan, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Paris : Hachette.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : PUF.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (28/1), 1-11.