

## Le développement professionnel des enseignants-chercheurs

Christiana Charalampopoulou, Dima Hanna

► **To cite this version:**

Christiana Charalampopoulou, Dima Hanna. Le développement professionnel des enseignants-chercheurs. 2018, <https://transitions.hypotheses.org/325>. halshs-02514220

**HAL Id: halshs-02514220**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02514220>**

Submitted on 21 Mar 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Le développement professionnel des enseignants-chercheurs

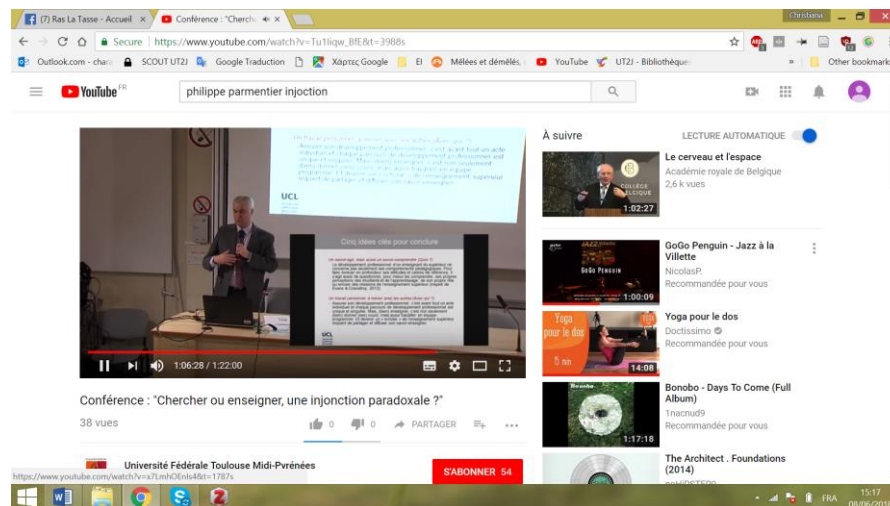
Christiana Charalampopoulou

Dima Hanna

Docteures en Sciences de l'éducation et de la Formation UMR EFTS

## Introduction

Cet article est inspiré par la conférence de Philippe Parmentier<sup>1</sup> intitulée « Chercher ou enseigner : une injonction paradoxale ? » présentée à l'Université de Toulouse le 30 janvier 2018 et organisée par le Service Interuniversitaire de Pédagogie (SiUP<sup>2</sup>). Il s'agit d'une réflexion sous l'angle de la formation et du développement professionnel des enseignants-chercheurs<sup>3</sup> et non pas d'un état des lieux exhaustif de la question. Ci-dessous la vidéo de la conférence :



Depuis plus de vingt-cinq ans et de manière continue, le développement professionnel des enseignants a fait l'objet de nombreux travaux de recherche de la part de chercheurs en Sciences de l'éducation. Même si les précurseurs dans le domaine de la recherche sur le développement professionnel sont en majorité les laboratoires anglo-saxons ou québécois, le thème du développement professionnel est aussi mis en avant par des laboratoires français comme l'UMR EFTS de l'Université de Toulouse et notamment les recherches en lien avec les nouvelles pratiques professionnelles (Marcel, 2005). Ce concept possède un caractère polysémique de par

---

<sup>1</sup> Professeur en Sciences de l'éducation et directeur de l'Administration de l'enseignement et de la formation à l'Université catholique de Louvain en Belgique.

<sup>2</sup> Le site Internet du SiUP <http://plip.univ-toulouse.fr/>

<sup>3</sup> Quand on parle des « enseignants-chercheurs » ou des « enseignants », on inclut les professionnels des deux sexes.

la multitude d'expressions plus ou moins équivalentes telles que « développement professionnel » (Marcel, 2009), « formation continue » (Boucher & L'Hostie, 1997), « développement pédagogique » (Lafortune *et al*, 2001), « développement de carrière » (Huberman, 1989).

### **Le métier évolutif de l'enseignant-chercheur**

L'enseignant-chercheur est un spécialiste d'une discipline qui fait de la recherche et enseigne les résultats de cette recherche (Parmentier, 2018). Comme l'indique son intitulé, deux missions cohabitent en un métier : l'enseignement et la recherche<sup>4</sup>. D'une part, il a une obligation statutaire d'un service d'enseignement de 128 heures (CM) par an et il doit préparer les cours et les évaluations, enseigner en CM ou en TD, corriger des copies, assurer des permanences... Toute liberté pédagogique est laissée à l'enseignant. Au niveau de la recherche, il est censé effectuer des recherches empiriques, publier, échanger avec la communauté scientifique, encadrer des mémoires et des thèses, organiser et participer à des manifestations scientifiques. Sans oublier les responsabilités administratives (la « partie immergée du travail universitaire » selon Millet, Oget et Sonntag (2016)) au sein de l'université, du laboratoire ou de l'UMR qui consistent à participer aux groupes de travail et aux réunions, à chercher des financements, préparer un budget, répondre aux appels d'offres, élaborer des programmes de recherches, gérer des cours virtuels, etc. Selon Parmentier (2018), ce métier cache encore une mission, le « service » à la société, à la communauté, à l'institution, à la collectivité... Autrement dit, il est attendu que l'enseignant-chercheur ne reste pas enfermé dans le « Tupperware » (Bourgau, 2017) universitaire mais qu'il participe au débat public (presse, conférences). Toutes ces tâches demandent « une gestion compliquée des temps, des lieux et la capacité d'articuler des compétences et des intérêts hétérogènes, ressentis parfois comme incompatibles » (Annot, 2011, p. 231).

De plus, aujourd'hui, on assiste à une époque de mutations où l'université change, se transforme et se réforme. Le métier de l'enseignant-chercheur évolue aussi au niveau du statut, de la formation, du sens du métier, des charges et de l'évaluation (Parmentier, 2018). La réalité des conditions universitaires actuelles paraît de plus en plus dure avec des effectifs d'étudiant.es très importants, des salles non adaptées et des infrastructures souvent insuffisantes. La mise en concurrence et la compétition en milieu universitaire ainsi que la rentabilité des systèmes éducatifs sont des caractéristiques du quotidien des enseignants-chercheurs et, par conséquence, des étudiant.es en France.

### **La formation des enseignants-chercheurs**

Parmi ces missions, une seule fait l'objet d'une longue formation : la recherche. Pendant l'élaboration d'une thèse de doctorat, l'apprenti chercheur a l'occasion de suivre des formations liées à la recherche scientifique mises en place par l'École doctorale et le laboratoire qu'il intègre. En l'occurrence, l'École doctorale CLESCO (Comportement, Langage, Éducation, Socialisation,

---

<sup>4</sup> Missions définies par le décret du 6 juin 1984 modifié.

COgnition) de l'Université Toulouse-Jean Jaurès propose aux étudiant.es une grande variété de formations en lien avec la recherche, la méthodologie, les outils d'analyse, etc. Mais quelle est la place des formations de nature pédagogique dans la formation initiale des enseignants-chercheurs ? L'offre du portail ADUM<sup>5</sup> propose aux doctorant.es des formations axées sur la pédagogie universitaire<sup>6</sup>, tel que le parcours intitulé « Pratiques pédagogiques et enseignement » organisé par l'École des Docteurs de l'Université Fédérale de Toulouse. Il y a d'autres services d'accompagnement des jeunes enseignants-chercheurs qui proposent des dispositifs de formation initiale et continue tels que des séminaires, des conférences et des ateliers qui ont pour vocation la diffusion des bonnes pratiques et des innovations pédagogiques (ex. le SiUP). De plus, le directeur ou la directrice de thèse peut proposer aux doctorant.es d'effectuer quelques heures d'enseignement en tant que vacataires ou dans le cadre d'un contrat d'ATER (Attaché.e Temporaire d'Enseignement et de Recherche). Cela étant dit, il paraît qu'il y a une préparation déséquilibrée au regard des deux différents rôles de l'enseignant du supérieur (Parmentier, 2018).

### Le développement professionnel

En dehors de sa formation initiale, l'enseignant-chercheur a la possibilité de se développer professionnellement tout au long de sa carrière. Il se trouve en progression permanente. Chacun est acteur de son développement professionnel et en porte une part importante de responsabilité (Donnay & Charlier, 2006). L'université doit aussi aider l'enseignant-chercheur à gérer la double contrainte des deux missions (recherche, enseignement) qui risquent parfois de se trouver en tension.



Inscrit à la formation tout au long de la vie, le développement professionnel est une recherche perpétuelle faite par l'enseignant durant sa vie et portant sur ses pratiques d'enseignement (Lieberman & Miller, 1990). L'enseignant étudie, évalue et analyse son travail et ses activités dans le but de les réajuster, de les renouveler lorsque des difficultés se présentent. En effet,

<sup>5</sup> Accès Doctorat Unique et Mutualisé

<sup>6</sup> En France, le terme de « pédagogie universitaire » est apparu récemment avec la création des services de pédagogie universitaire.

l'enseignant-chercheur aussi construit ses connaissances au fur et à mesure de son expérience professionnelle. Son développement professionnel passe principalement par l'expérience (Berthiaume & Rege Colet, 2013).

D'autre part, pour Kolb (1984), il ne suffit pas de « faire expérience » pour qu'il y ait un réel développement. Il convient de pouvoir analyser son expérience, en tirer des leçons et transférer ces leçons vers de nouvelles expériences (*learning through reflexion on doing*). Cela renvoie au concept de « pratique réflexive » de Schön (1983). Ce dernier propose donc le processus de réflexion en lien avec la pratique comme un processus d'expérimentation en situation réelle. Le professionnel n'agit pas tel un robot, il est conscient de son travail, de ses difficultés et il met en place des moyens pour résoudre ses problèmes. Selon ce même auteur (Schön, 1994), le développement professionnel par la réflexion se distingue par deux aspects :

- la réflexion *dans* l'action : comme son nom l'indique, cet acte induit la réflexion en simultané de l'action.
- la réflexion *sur* l'action : chaque expérience, chaque action va permettre la réalisation d'un « feed-back » *a posteriori*.

L'enseignant peut donc construire son savoir par ces deux aspects cités ci-dessus. Ainsi, il est un « praticien réflexif » et capable de délibérer sur ses propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité.

Plusieurs chercheur.es insistent en plus sur l'importance des interactions dans le développement professionnel. Il peut s'agir d'interactions sociales au sens large (Charlier, 1998) ou d'interactions avec l'altérité, au travers d'échanges avec les collègues, et par la confrontation à différentes réalités et expériences (débat, échanges, partages) (Daele & Charlier, 2006). D'après ces derniers, le but du développement professionnel est l'amélioration de la pratique en classe, à travers l'action et la réflexion sur les activités quotidiennes.

### **Le paradigme français vs l'expérience internationale**

En France, c'est exclusivement la qualité de la recherche des enseignants-chercheurs qui est évaluée tandis que les compétences pédagogiques ne sont ni évaluées ni valorisées au quotidien. Il paraît que ce métier est caractérisé par une résistance dans la formation initiale. Le stress pour publier régulièrement, le manque de temps, l'absence de consensus sur la question pédagogique constituent des possibles freins et des résistances au changement dans les universités (Fave-Bonnet, 2011). Une phrase de Fave-Bonnet (2011) résume nos propos : « Les enseignants-chercheurs sont formés au métier de chercheur (et généralement pas à l'enseignement), recrutés sur des critères scientifiques (et non pédagogiques) et évalués sur leurs activités de recherche (et non d'enseignement)... » (p. 135).

Cependant, Parmentier (2018) a souvent observé des enseignants qui disent : « Je ne demanderais pas mieux que de pouvoir enseigner autrement, mais je ne suis pas formé à cela. » L'expérience internationale (Belgique, Canada, Suisse) fait preuve d'un intérêt en faveur du

« développement pédagogique ». Par exemple, dans l’université où enseigne Parmentier en Belgique (Université catholique de Louvain), au début de l’année académique, un guide est distribué aux nouveaux enseignants-chercheurs comme outil de réflexion pédagogique. Le recours aux ressources documentaires ainsi que l’évaluation de l’enseignant par les étudiants (EEE) sont des dispositifs qui existent dans les universités belges. La qualité et la disponibilité des ressources varient selon les établissements (Parmentier, 2018). En Belgique, il existe également un référentiel de compétences pour l’enseignant qui définit des attentes au sein d’un dossier d’enseignement. Il s’agit d’une forme d’autoévaluation. Telles compétences sont : planifier, mettre en œuvre et évaluer des activités d’enseignement, maîtriser les diverses formes de la communication pédagogique, animer et gérer les interactions dans des groupes d’étudiants de tailles diverses, accompagner les étudiants dans leurs apprentissages, promouvoir la réussite du plus grand nombre et le développement personnel de chacun, travailler en équipe pluri- ou interdisciplinaire à la réalisation de projets ou de programmes pédagogiques, développer une pensée réflexive à l’égard de sa pratique pédagogique, affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession d’enseignant universitaire<sup>7</sup>. Au Canada, un enseignant-chercheur fait un semestre de cours et un semestre uniquement de recherche.

## Conclusion

En résumé, comme soutiennent Day (1999) ainsi que Lieberman et Miller (2001), le développement professionnel des enseignants est un processus non seulement constitué de la formation initiale et continue, mais aussi de l’interaction avec les pairs et de la réflexivité personnelle dans les situations professionnelles ou privées. Autrement dit, l’enseignant-chercheur développe sa professionnalité tout au long de sa carrière que ce soit de façon formelle ou informelle, seul ou avec les autres, à l’intérieur ou à l’extérieur de l’école. Bien enseigner, c’est non seulement bien donner des cours, mais aussi travailler en équipe et partager son savoir-enseigner (Parmentier, 2018). Le travail de groupe ou entre pairs pour préparer, assurer un cours (CM ou TD) ou effectuer une recherche, la participation à des colloques, à des séminaires et à des conférences avec ses collègues avec une intervention à plusieurs voix sur la pédagogie universitaire, la



<sup>7</sup> Extrait du rapport de synthèse d’un mini-colloque AIPU (Parmentier, 2018) : *La formation pédagogique des nouveaux enseignants à l’université*.

coécriture d'articles sur cette même thématique, la présence dans le cours d'un collègue, etc. ce sont quelques propositions de développement professionnel collectif. De même, la création de NéopassSup, la plateforme de formation pour le développement professionnel des enseignants du supérieur peut aussi jouer un rôle non négligeable dans le travail de l'enseignant. Le numérique est aujourd'hui fortement investi par les structures pédagogiques institutionnelles.

## Remerciements

Nous remercions le SiUP de l'Université Fédérale de Toulouse ainsi que M. Parmentier pour sa conférence très intéressante.

## Bibliographie

Annoot, E. (2011). Le métier d'enseignant chercheur. In I. Elliott, M. Murphy, A. Payeur & R. Duval (Éds.). *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation* (p.221-231). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur*. Bern : Peter Lang.

Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bourgau, A.-E. (2017). Professeur(e) d'université, un sport de combat. Consulté en ligne le 4 mai 2018 : <http://sauvonsluniversite.com/spip.php?article7886#nb1>

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Daele, A. & Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants: pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London : FalmerPress.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Belgique : Presses universitaires de Namur.

Fave-Bonnet, M.-F. (2011). Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur, *Recherche et formation*, 68. Consulté en ligne le 3 mai 2018 : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1568>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86(1), 5-16.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.A. & Martin, D. (2001). *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lieberman, A. & Miller, J. E. (2001). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Marcel, J.-F. (2005). *Équipe pédagogique et pratiques d'enseignement. Le cas d'un projet « Afrique » en cycle I*. In J.-F. Marcel & T. Piot (Éds.). *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants* (p.145-157). Paris : INRP Édition.

Marcel, J.-F. (2009). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Recherche en éducation*, 5(11), 157-159.

Millet, C., Oget, D. & Sonntag, M. (2016). Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle : vers une transformation identitaire du métier ? *Phronesis*, 4(4), 56-63.

Parmentier, P. (2018). *Chercher ou enseigner : une injonction paradoxale ?* Communication orale dans le cadre du séminaire du SiUP « Le développement professionnel des enseignant(e)s-chercheur(e)s », Université Fédérale de Toulouse : [https://www.youtube.com/watch?v=Tu1liqw\\_BfE&t=3988s](https://www.youtube.com/watch?v=Tu1liqw_BfE&t=3988s)

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.