



**HAL**  
open science

# Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ?

Joëlle Demougeot-Lebel, Cathy Perret

## ► To cite this version:

Joëlle Demougeot-Lebel, Cathy Perret. Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2011, 27 (1), 20 p. halshs-00603359

**HAL Id: halshs-00603359**

**<https://shs.hal.science/halshs-00603359v1>**

Submitted on 2 Jun 2021

**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.

Joelle Demougeot-Lebel et Cathy Perret

# Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ?

## 1. L'introduction

- 1 Voilà un certain nombre d'années, qu'en France comme ailleurs, l'évolution de l'université soulève de nombreuses questions et entraîne nombre de mutations. On constate que les pratiques d'enseignement se modifient, souvent sous la pression d'évolutions sociales : diversification et hétérogénité des publics et arrivée des nouvelles technologies majoritairement. Ainsi, l'enseignement universitaire a changé de nature au cours des dernières décennies et les enseignants universitaires s'accordent à lui attribuer une plus grande complexité qu'auparavant. Pour faire face à celle-ci, des transformations sont à l'œuvre. Celle relative à la place de la pédagogique, et plus particulièrement la question de la formation et de l'accompagnement pédagogique des enseignants universitaires n'est pas des moindres<sup>1</sup>. En France, divers rapports ont insisté sur la mise en place d'une formation à l'enseignement universitaire (Dejean, 2002 ; Espéret, 2001 ; Fréville, 2002 ; Petit, 2002 ; Romainville, 2004 ; Faure & Soulié, 2005), de manière institutionnalisée au delà de l'apprentissage informel par les pairs. La perception de la pédagogique universitaire a évolué : la formation pédagogique, tant initiale que continue, n'est plus perçue majoritairement comme non nécessaire, et devient même parfois une priorité.   titre d'exemple, au niveau national, apparaissent des préconisations de formation pédagogique via par exemple un syndicat des enseignants chercheurs (SNESUP<sup>2</sup>) ou encore une association étudiante (UNEF<sup>3</sup>). Et enfin, avec la réforme du statut des enseignants-chercheurs intervenue en 2009, le Ministère dit vouloir prendre en compte l'investissement pédagogique dans la valorisation la carrière<sup>4</sup>.
- 2 Pourtant, aujourd'hui encore, il n'existe quasiment pas de formation pédagogique initiale des enseignants-chercheurs (si l'on excepte les actions proposées aux moniteurs par les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) mises à mal en 2009) et très peu de formations continues en dehors des établissements qui ont fait le choix de se doter d'une Structure universitaire de pédagogique (ci-après, SUP). Ces structures, dont les missions peuvent légèrement diverger en intégrant ou non les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), ont cependant toutes pour objectif d'aider les enseignants universitaires dans l'aspect « enseignement » de leur métier. Pour de telles structures, il existe une nécessaire réflexion de fond sur leurs missions et les actions à mettre en œuvre pour répondre à celles-ci. Lors de la création du Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation de l'Université de Bourgogne (ci-après, CIPE), préalablement au développement de toute activité de formation ou d'accompagnement pédagogique, une enquête qualitative par entretiens auprès de responsables de départements, de facultés et de quelques enseignants volontaires a été conduite. En 2010, après 6 années de fonctionnement, nous avons souhaité réinterroger les enseignants sur leurs besoins en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques. En effet, dans toute démarche d'ingénierie de formation, les besoins doivent être relevés périodiquement pour orienter les actions et plus globalement la politique de développement de l'unité en charge de soutenir les actions. Dans ce cadre, on suppose que co-existent trois dimensions : a) une situation réelle supposée problématique, b) une situation désirée idéale et c) un cadre général collectif de changement (Le Boterf, 1990). Relever les besoins consiste à faire un état de la situation réelle afin de mettre en place des actions qui permettront d'atteindre la situation idéale. La difficulté réside, ici, dans le contexte bien spécifique de la formation pédagogique des enseignants universitaires. En effet, en l'absence

de référentiel de compétences en France, il est difficile d'établir les situations « idéale » et « problème », d'une part, et le cadre collectif de changement ne peut être considéré comme certain, d'autre part. Et de fait, le choix de l'outil de mesure s'en trouve affecté (Chiadli, Jebbah & De Ketele, 2010). Afin de pallier ce problème, nous avons choisi de réaliser une enquête exploratoire pour relever les « besoins exprimés par les acteurs » selon la conception de Roegiers (2007), c'est-à-dire sur la base de leurs perceptions de leurs réalités, en dehors de toute tentative de mesure d'un écart entre la situation réelle et la situation idéale. D'autres modalités auraient pu être employées comme les « boucles courtes » qui consistent à offrir des ateliers de formations formelles et à constater l'intérêt –ou le désintérêt– du public. Souvent considérées comme plus efficaces que les enquêtes de besoins, ces modalités ont toutefois des coûts plus élevés (humains et financiers) pour l'institution qu'une enquête de besoins, même si cette dernière a des limites connues (faible taux de répondants, difficulté de ceux-ci à exprimer leurs besoins, etc.). Cette enquête correspond, en outre, à une forte demande institutionnelle de notre établissement.

3 Cet article est composé de quatre parties. La première expose les principaux éléments à prendre en compte pour le développement de la formation et de l'accompagnement pédagogique des enseignants universitaires en s'appuyant sur les résultats de la recherche du domaine. Puis dans une deuxième partie, la méthode d'enquête est explicitée. Les premiers résultats de cette enquête sont détaillés dans une troisième partie. Dans la quatrième partie dédiée à la discussion, nous tentons de dégager les éléments les plus importants et les questions soulevées par cette enquête. Enfin, la conclusion nous conduit à revenir sur les principaux éléments permettant de documenter le développement de notre SUP.

## 2. La formation et l'accompagnement pédagogique des enseignants universitaires

### 2.1. Le contexte général en France

4 En France, la formation pédagogique des enseignants-chercheurs universitaires n'est pas obligatoire. En d'autres termes, il n'y a pas de pré-requis pédagogiques lors du recrutement des nouveaux enseignants-chercheurs et il n'est pas rare de pouvoir faire toute sa carrière sans jamais avoir accès à une quelconque formation ou à du soutien pédagogique. Il existe pourtant des possibilités pour nourrir sa pratique pédagogique lorsqu'on enseigne dans certaines universités et plus spécifiquement dans celles qui se sont dotées d'une SUP, ce qui, à ce jour, représente moins de 10 universités en France. Ces centres locaux de soutien à l'enseignement se préoccupent aussi bien de la formation initiale « de la relève » (Langevin, 2007) que de la formation continue des enseignants déjà en poste. Mais ces structures sont émergentes en France et de nombreuses questions se posent à elles. La première, et non des moindres, est celle du déploiement de leurs actions.

5 Ces structures ne peuvent pas se référer à un cadre structurel national et c'est donc uniquement sur le corpus théorique et méthodologie établi par la recherche qu'elles doivent appuyer leur développement. Ce champ de recherche, riche et déjà ancien, puisque né il y a plus de 30 ans, dans le milieu anglo-saxon, est à l'origine de la création de nombre de centres de soutien à l'enseignement et, de surcroît, il documente leurs actions (Rege Colet, 2009). Mais en France, le champ est beaucoup moins développé. Nous pourrions en situer l'émergence au début des années 2000, avec l'apparition de premiers colloques sur le sujet à l'initiative d'écoles d'ingénieurs<sup>5</sup>, ou légèrement plus tard, avec la parution de l'ouvrage de Annot & Fave-Bonet (2004) qui pourrait être considéré comme la première synthèse des recherches sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Mais selon Adangnikou (2008), la question de la recherche en pédagogie universitaire, et même de sa définition, n'avait jamais été posée avant 2008. Selon lui, dans l'espace institutionnel, la pédagogie universitaire ne semble même pas exister. Quid alors de la transposition des études, des enquêtes, des publications et des autres conférences dans un contexte français qui semble même ignorer le concept ? Les principes à observer et les modèles à développer qui nous viennent de la recherche anglo-saxonne ou d'autres pays francophones, sont-ils applicables en l'état par les SUP françaises ?

## 2.2. Les principes de développement d'une offre de formation et d'accompagnement pédagogique

- 6 Le développement d'une offre de formation et d'accompagnement pédagogique pour les enseignants universitaires procède d'une multitude de dimensions en interaction. Et certaines décisions peuvent être le résultat de compromis entre plusieurs forces structurantes. Cependant, un centre de soutien à l'enseignement qui souhaite développer son action d'après les savoirs issus de la recherche doit s'attacher à respecter certains principes de développement mis en évidence à travers la recherche et les comptes rendus de pratiques. Parmi les champs explorés dans la recherche, on retrouve régulièrement des arguments à propos des missions, des rôles et des activités des centres de pédagogie universitaires. Nous ne prétendons pas restituer, ici, un aperçu de tout ce qui existe, mais nous choisissons de présenter les dimensions les plus souvent mises en avant comme constitutives de « bonnes pratiques » à déployer dans la formation pédagogique des enseignants universitaires.
- 7 Dès 1999, quatre principes-clés pour la mise en place des dispositifs de formation à la pédagogie universitaire avaient émergé d'un mini-colloque de l'AIPU (Parmentier, 1999) : 1) le principe d'isomorphisme ; 2) le principe de contextualisation ; 3) le principe du "juste assez ... juste à temps" ; et 4) le principe de variété. Le courant du *Scholarship of Teaching and Learning* (plus connu sous son acronyme SoTL), initié par Boyer (1990) et développé depuis de nombreuses années, encourage, quant à lui, le lien entre enseignement et recherche, et se positionne dans une démarche complexe sur l'analyse et l'étude des pratiques d'enseignement imprégnée de la pratique réflexive (Schön, 1983) qui participe à la construction de l'identité professionnelle (Saroyan & Amundsen, 2004). Dans tous les cas, il importe que les modèles pédagogiques proposés ne soient pas normatifs (Parmentier, 2006) et que l'offre soit construite en tenant compte des spécificités du monde académique (Saroyan, Amundsen, McAlpine, Weston, Winer & Gandell, 2006) et de ses modèles habituels de développement professionnel (Romainville, 2009). Enfin, de nombreux auteurs (Frenay & Paul, 2004 ; Parmentier, 2006 ; Wright, 1995) pointent la nécessité de reconnaître, soutenir et valoriser l'engagement des enseignants vis-à-vis de leur pratique d'enseignement. Plus précisément, certains plaident pour une offre de formation variée, construite sur l'offre et sur la demande, à partir des situations professionnelles des enseignants (Parmentier, 2006). D'autres relèvent l'intérêt des situations d'apprentissage non formelles (De Ketele, 1996 ; Knight, Tait & Yorke, 2006) ou accompagnés de « mentors » plus expérimentés. Par ailleurs, selon Kang & Miller (2000) ou Langevin, Grandtner & Ménard (2008), il faudrait veiller à ce que l'offre de formation soit différenciée en fonction de l'expérience des enseignants. Si Romainville (2009) défend l'idée de formations légères afin de ne pas surcharger enseignants, d'autres nous informent que les formations ponctuelles ne sont pas les plus efficaces pour développer de réels changements dans les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants (Langevin, 2009).
- 8 D'ores et déjà, on voit qu'il est difficile pour un centre de pédagogie universitaire, en l'absence de cadre de référence, de créer un projet institutionnel de développement professionnel des enseignants universitaires qui tienne compte de l'ensemble des principes présentés. En outre, il apparaît difficile de situer le développement de la formation pédagogique en France dans un modèle transformatif. Reste alors la question d'un développement de type additif ou alors un style de développement intermédiaire que nous pourrions qualifier de « modèle transformatif imparfait ». La réponse de l'orientation à privilégier contre tenu de notre contexte à l'Université de Bourgogne est l'objectif de l'enquête présentée dans la partie suivante.

## 3. La méthode de travail

### 3.1. La description des objectifs de l'enquête

- 9 L'objectif est de mettre en évidence les attentes et les besoins exprimés par les enseignants dans le but d'orienter le développement du CIPE et de mettre en place des actions d'accompagnement pédagogique. Ce travail s'inscrit plus généralement dans un contexte de méconnaissance des attentes réelles des enseignants universitaires français. En effet, à notre connaissance, il n'existe pas d'enquête nationale sur le sujet (exceptée celle portant sur

l'analyse des besoins de formation des personnels de l'enseignement supérieur à l'usage des TICE établie en 2005 à la demande du Ministère), ni d'enquête locale d'envergure qui pourrait servir de support à la construction de l'offre d'une SUP.

### 3.2. Le protocole d'enquête

- 10 Nous avons choisi la méthode du questionnaire en ligne pour réaliser cette enquête, d'une part, pour réduire les coûts de production et de saisie des réponses et, d'autre part, pour favoriser une plus grande rapidité dans la gestion du processus. En effet, notre outil nous permet de relancer facilement les non-répondants après quelques jours et d'augmenter encore le taux de retours à moindre coût et il est possible d'exploiter directement certaines capacités de l'outil (calculs, tris, filtres) pour la production directe des résultats de l'enquête (sans le passage par une phase de saisie). Ces deux types de raisons sont traditionnellement avancés lors de l'étude des avantages des enquêtes en ligne (Chirouze, 2002 ; Gunn, 2002). Nous espérons ainsi obtenir un taux de retour plus élevé que via un questionnaire papier (voir Porter & Whitcomb, 2004 pour une recension à ce sujet). En effet, nous sommes parties de l'hypothèse qu'une partie des résultats de la recherche sur la faiblesse et les biais des taux de participation aux enquêtes en ligne étaient datés (Montez, 2003 ; Umbach, 2004) et ne concernaient pas notre population d'enseignants-chercheurs. En effet, l'accès au web et la communication par courrier électronique font partie de leurs pratiques professionnelles. En outre, l'ensemble des communications professionnelles au sein de notre institution pour ces personnels se fait usuellement via ces outils.
- 11 Précisons que cette enquête garantissait l'anonymat des répondants, ce qui, selon nous, était le garant d'un meilleur taux de réponse (Solomon, 2001). D'un point de vue technique, le questionnaire a été construit afin d'empêcher toutes recherches d'informations ultérieures concernant les participants à l'enquête. Une procédure d'authentification automatique a ainsi été mise en place à partir des courriels, mais aucune information sur la connexion des participants à l'enquête n'a été stockée dans la base de données de l'enquête.

### 3.3. Le questionnaire

- 12 Le questionnaire intitulé « *Vos besoins pour enseigner à l'uB : quels accompagnements ?* » est composé de 22 questions et une dizaine de minutes sont nécessaires pour y répondre. Il vise à détailler les attentes et demandes de formation ou d'accompagnement pédagogiques propres aux enseignants-chercheurs de l'établissement. Il interroge les enseignants sur la formation à la pédagogie (expériences et points de vue). Il recueille leurs besoins de formation pédagogique à l'aide de questions ouvertes et en proposant une liste de thématiques de formation, ainsi que leurs avis sur ses modalités de mise en œuvre (durée, formes et périodes propices dans l'année). Le questionnaire porte également sur les types et niveaux d'enseignement dans lesquels interviennent les enseignants et il questionne ces derniers sur les activités professionnelles les plus motivantes et les plus éloignées de leurs compétences professionnelles. S'ajoutent des questions relatives aux caractéristiques professionnelles (statuts, ancienneté, discipline, responsabilités administratives) et sur le sexe et l'âge des enquêtés. Enfin, il comporte une question ouverte générale relative aux attentes en termes de formation : « Vous aimeriez que l'Université de Bourgogne vous propose des formations sur les thèmes suivants : ». Ce questionnaire permet le recueil d'informations exploitables essentiellement avec l'aide des outils de la statistique descriptive, auxquels se rajoutent les analyses plus « qualitatives » des réponses aux questions ouvertes. Au final, cette enquête correspond à 9 pages web.

### 3.4. Le bilan de l'enquête

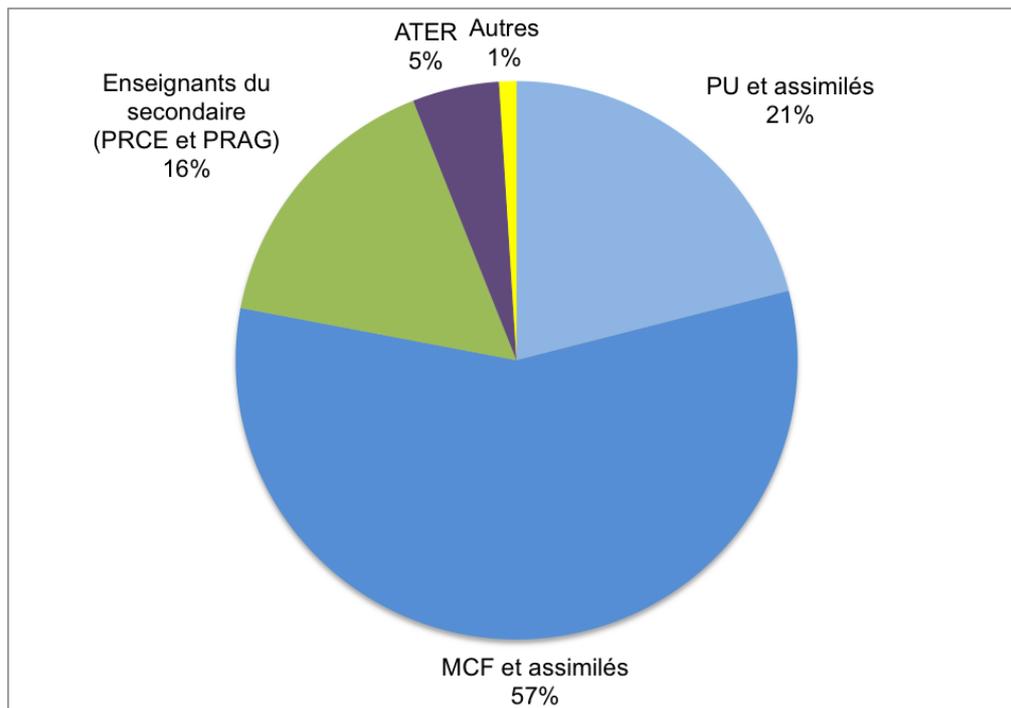
- 13 Le questionnaire a été adressé aux 1440 enseignants et enseignants-chercheurs de l'université de Bourgogne (titulaires et contractuels) recensés dans le fichier du personnel de l'établissement en octobre 2009. Ces enseignants ont différents statuts. Parmi les titulaires, on compte les maîtres de conférences ou assimilés (MCF) (premier grade des enseignants-chercheurs), les professeurs des universités et assimilés (PU), les enseignants du primaire et du secondaire, dont les professeurs certifiés (PRCE) et les professeurs agrégé (PRAG),

et des fonctionnaires détenteurs d'un poste d'enseignant dans l'enseignement supérieur. Les non titulaires sont les assistants temporaires d'enseignement et de recherche (ATER). N'ont pas été prises en compte les personnes exerçant des activités d'enseignement comme vacataires, dans la mesure où l'enseignement à l'Université de Bourgogne n'est pas leur activité professionnelle principale.

- 14 Le CIPE a pu recueillir les réponses de 135 personnes ayant répondu à l'enquête, soit 9,4 % des enseignants ou enseignants-chercheurs de l'Université de Bourgogne. Le taux de réponse net de cette enquête atteint 10,2 % : 82 % des personnes ont répondu en se connectant à l'enquête en ligne et 18 % en renvoyant par courrier interne un formulaire papier. Plus de la moitié des réponses, 56 % exactement, ont été obtenus dès la première vague d'enquête, 38 % lors de la première relance et 6 % lors de la relance partielle.
- 15 Quels constats peuvent faut-il établir face à ces résultats ? Tout d'abord, la relative faible participation à cette enquête peut être mise sur le compte des résistances générales à l'égard des formations et des programmes de développement professionnel. En effet, en s'appuyant sur des travaux américains, Langevin, Grandtner & Ménard (2008) ont montré que les enseignants réticents à participer à des programmes de développement professionnel mettent en avant leur surcharge de travail et le fait qu'ils considèrent que la formation est importante seulement pour les autres et pas pour eux-mêmes. Faut-il en déduire que le manque d'intérêt pour l'enseignement universitaire en général conduit aussi à un manque d'intérêt aux enquêtes à son sujet ? Et ceci, d'autant plus quand le faible du taux de réponse ne devrait pas être imputable aux modalités de l'enquête, notamment avec des relances. Enfin, il ne faut pas négliger le fait que les répondants font sans doute partie des enseignants réceptifs à la question de leur formation pédagogique (leurs opinions pouvant être positives comme négatives).
- 16 L'analyse des caractéristiques des répondants avec la population globale concernée par cette enquête permet de mettre en évidence deux principaux constats. Premièrement, nous relevons une surreprésentation des maîtres de conférences et assimilés (57 % contre 43 % au niveau de l'Université de Bourgogne) alliée à une sous-représentation des professeurs d'université et assimilés (21 % contre 28 %) et des enseignants du secondaire (16 % contre 20 %). La proportion d'ATER est équivalente dans l'enquête et dans la population globale. Deuxièmement, nous observons une légère surreprésentation des femmes avec 40 % des répondants contre 35 % de la population ciblée par l'enquête. Une analyse plus complète des différences entre les répondants et la population concernée par cette enquête est impossible.

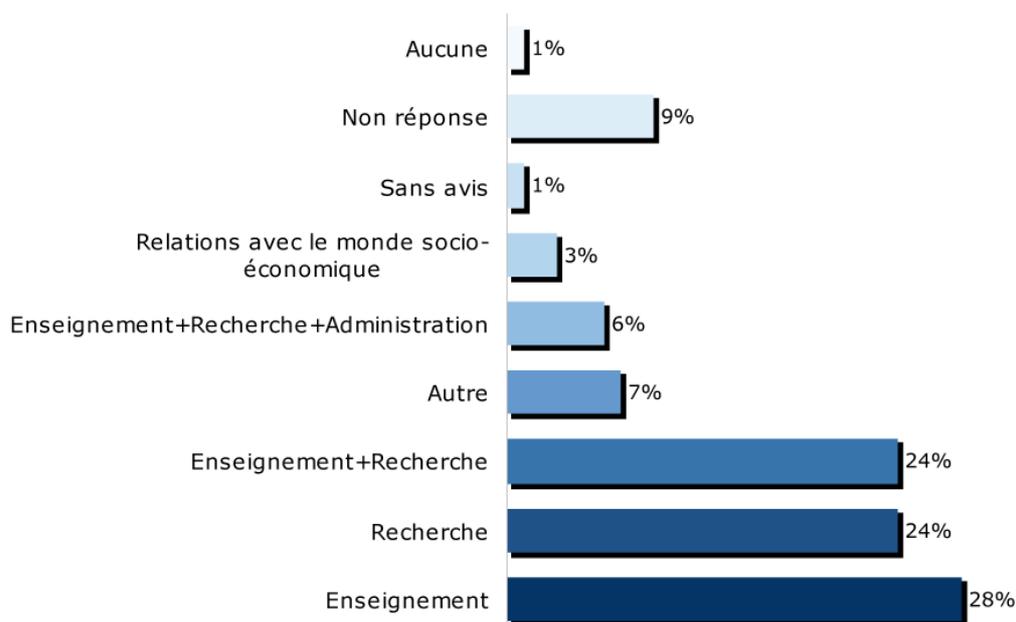
### 3.5. Les profils des répondants à l'enquête

- 17 Près de six répondants sur dix ont un statut correspondant à celui de maître de conférences (57 % exactement) et deux sur dix ont un grade supérieur relevant de la catégorie des professeurs d'université et assimilés. On compte également 16 % d'enseignants de l'enseignement secondaire (PRAG ou PRCE) exerçant dans l'enseignement supérieur (voir Figure 1). 40 % des répondants sont des femmes. La moitié des participants a plus de 10 ans d'ancienneté d'enseignement à l'université. Parmi l'autre moitié, 35 personnes (soit globalement 26 % des répondants) ont 5 ans au plus d'expérience. En termes de disciplines, 49 % des répondants se réfèrent aux sciences-technologies-staps (Sciences et Techniques Appliquées aux Pratiques Sportives), 22 % aux domaines arts-lettres-langues, 11 % aux sciences humaines et sociales et 11 % au domaine droit-économie-gestion et 7 % au secteur de la santé. L'âge moyen des enseignants s'élève à 43 ans : la moitié a entre 38 et 49 ans (inclus), 1/4 a entre 37 et 27 ans et un autre quart a entre 50 et 62 ans.

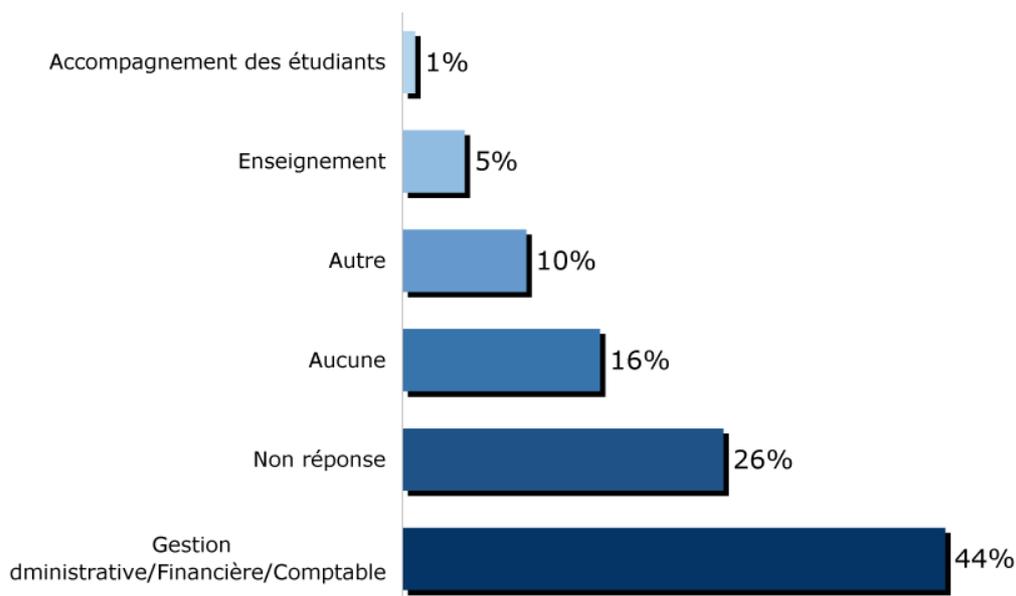
**Figure 1. : Les statuts professionnels des répondants à l'enquête (N =135 personnes)**

18 Questionnés, à l'aide d'une question ouverte, sur les activités professionnelles qui les motivent le plus, les enseignants indiquent : 28 % d'entre eux seulement l'enseignement ; 24 % l'enseignement et la recherche ; et 8 % l'enseignement, la recherche et l'administration. Au final, pour 60 % d'entre eux, l'enseignement est l'activité ou l'une de leurs activités qui les motive le plus (voir Figure 2). Attention cependant, nous avons, là, un nombre de répondants trop faible pour en déduire que des changements significatifs seraient à l'œuvre par rapport à l'enseignement universitaire, d'autant que sept de nos répondants considèrent que l'enseignement est l'activité qui leur paraît la plus éloignée de leurs compétences professionnelles. S'agit-il, là, de mettre en lumière leur absence de préparation à cette dimension de leur métier ? Ou de nous informer qu'ils se sentent chercheurs avant tout ? De surcroît, 40 % estiment que ce sont les questions relatives à la gestion administrative, financière et comptable qui sont les plus éloignées de leurs compétences professionnelles (voir Figure 3). La grande variété et diversité des tâches que comprend la « métaprofession » (Arreola, Theall, & Aleamoni, 2003) qu'est devenu le métier d'enseignant du supérieur pose problème à ceux qui doivent assurer tous ces rôles. Parmi les plus jeunes (moins de cinq années d'ancienneté dans le métier, c'est-à-dire 35 personnes), seul environ le tiers d'entre eux considèrent que les tâches relatives à la gestion administrative, financière et comptable sont les plus éloignées de leurs compétences professionnelles (soit 12 d'entre eux) contre près de la moitié des enseignants ayant une plus longue expérience (47 personnes). Ici, les plus jeunes semblent, dès le début, avoir pris conscience de la grande diversité des tâches que comprend la profession au-delà du duo classique enseignement-recherche.

**Figure 2. : Les activités les plus motivantes selon les enseignants répondants à l'enquête (N =135 personnes)**



**Figure 3. : Les activités les plus éloignées de leurs compétences professionnelles selon les enseignants répondants à l'enquête**



19 Enfin, 76 enseignants sur 135 déclarent exercer des responsabilités administratives au sein de l'établissement, soit 56 % de notre échantillon. Pour 31 % d'entre eux, ils occupent ces responsabilités depuis moins de six ans (cinq ans au plus).

20 Plus de la moitié des répondants (52 % exactement) n'a pas bénéficié d'une formation pédagogique durant leurs études. Ces derniers ne se singularisent pas en fonction de leur ancienneté dans le métier. En revanche, 90 % d'entre eux ont le statut d'enseignant-chercheur (maître de conférences ou professeurs des universités) alors qu'ils représentent seulement 78 % des répondants à l'enquête. Ainsi, 60 % des enseignants-chercheurs n'ont pas eu une telle formation durant leurs études contre seulement 14 % des PRAG et PRCE.

21 Au cours de ces cinq dernières années, 32 % des répondants ont suivi des ateliers/conférences/formations dédiés à la pédagogie. Parmi les enseignants n'ayant pas suivi des activités formatives dédiées à la pédagogie ces cinq dernières années, soit 89 personnes sur 135, 29 auraient aimé en suivre (soit 21 % de l'ensemble des répondants) et 10 (soit 7 % de l'ensemble

des répondants) ignoraient qu'il était possible d'en suivre à l'Université de Bourgogne. Parmi les 43 enseignants ayant déjà suivi des formations pédagogiques ces cinq dernières années, 27 l'ont fait avec le CIPE soit 63 %.

## 4. Les premiers résultats

22 Les résultats de notre enquête sont déclinés sous quatre thèmes : 1) les points de vue sur la formation à la pédagogie ; 2) les thèmes de formation ; 3) la forme des formations ; et 4) le temps à consacrer à la formation pédagogique.

### 4.1. Les points de vue sur la formation pédagogique

23 Les répondants à notre enquête se positionnent très clairement en faveur d'une formation à la pédagogie (91 %) dont 82 personnes qui jugent la formation utile et 41 qui la considèrent nécessaire. Seulement 9 % de nos répondants la juge sans intérêt, soit 12 personnes. Parmi ces dernières, remarquons que 9 n'ont jamais suivi de telles formations (soit 69 %).

24 L'examen des points de vue des enseignants révèle une tendance plutôt intéressante : un avis positif sur l'intérêt d'une formation pédagogique est lié au fait d'avoir suivi ou de vouloir suivre des formations pédagogiques. Ainsi, parmi les enseignants estimant que la formation à la pédagogie est nécessaire (41 personnes), près de la moitié ont déjà suivi de telles formations (19 personnes) et deux sur dix auraient aimé en suivre (7 personnes) et seulement 9 personnes n'en n'ont pas suivi. A noter que 5 d'entre eux ignoraient qu'une telle offre existait à l'Université de Bourgogne. Par ailleurs, parmi ceux qui considèrent qu'une formation à la pédagogie est utile, soit 82 personnes, 21 d'entre elles ont suivi une telle formation (soit près d'un quart) et plus de 22 auraient aimé en suivre (environ un quart) et 33 personnes n'en ont en revanche pas bénéficié (soit environ quatre sur dix).

25 Mais 25 %, soit 34 enseignants, ne répondent pas lorsqu'on leur demande « Pour vos enseignements, l'an prochain vous aimeriez être davantage capable de... » « et dans 5 ans, vous aimeriez être davantage capable de ... » Ce taux de non-réponse atteint même près de la moitié de nos répondants pour ce qui est des envies à 5 ans (43 % exactement). On peut se demander à quoi correspond ce fort taux de non-réponse : des difficultés à exprimer des envies et/ou des besoins pour l'exercice du métier d'enseignant ? Un manque de réflexion sur le sujet parce que le développement professionnel en pédagogie est très rarement questionné ? Une charge de travail telle qu'elle ne laisse pas le loisir de s'interroger ?

26 Pour ceux qui ont répondu, à un an comme à cinq ans (respectivement 94 et 77 personnes), les principales attentes concernent l'amélioration de l'enseignement (respectivement 49 et 24 personnes, soit près de la moitié et du tiers des personnes ayant répondu à cette question) et l'utilisation et la maîtrise de nouveaux outils (respectivement 22 et 18 personnes, soit près du quart des répondants à cette question).

### 4.2. Les thèmes souhaités

27 Parmi les demandes exprimées par les enseignants, deux se dégagent nettement : « L'enseignement magistral interactif » (48 %) et « Les méthodes pédagogiques actives » (44 %). Vient ensuite une demande portant sur l'usage pédagogique de l'outil PowerPoint (33 %). Environ un quart des enseignants souhaite des formations relatives à l'hétérogénéité des publics, le tutorat et le suivi individualisé et enfin l'accompagnement des étudiants en difficultés. Enfin, deux enseignants sur dix expriment des souhaits relatifs à des outils pédagogiques (travail en groupe des étudiants, cartes conceptuelles, méthodes pédagogiques actives, la planification et l'organisation des enseignements) ou sur des aspects tels que la gestion des conflits et la discipline, la triche et le plagiat des étudiants. Dans les mêmes proportions, les enseignants réclament des formations introduisant la pédagogie universitaire d'une manière générale. En revanche, des demandes de formation sur les examens ou le plan de cours sont nettement plus marginales (voir Figure 4). A noter que, parmi ceux qui déclarent vouloir d'autres thèmes que ceux proposés dans la liste (10 personnes, soit 7 %) beaucoup souhaitent se former aux outils multimédia pour l'enseignement. Signalons que, de manière étonnante, une partie des enseignants, huit exactement, qui considèrent que la

formation pédagogique est sans intérêt, expriment toutefois des attentes en termes de type de formation.

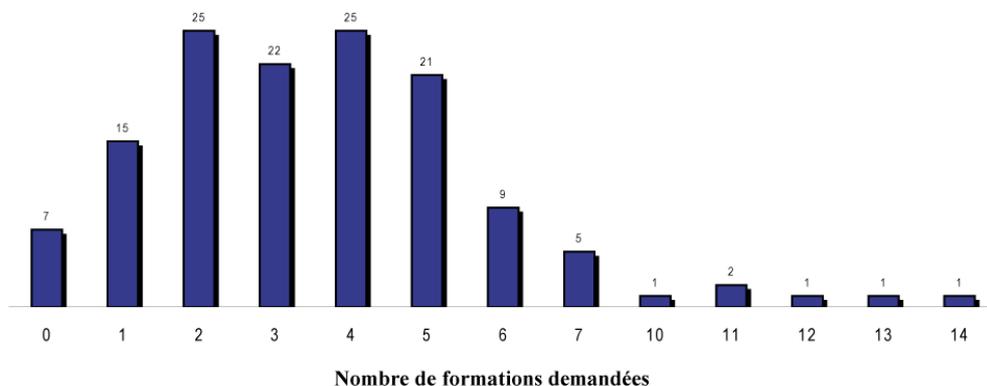
**Figure 4. : Les thèmes de formation demandés par les enseignants répondant à l'enquête (N =135 personnes)**



### 4.3. Le nombre de formations demandées

28 Si un répondant se déclare intéressé par 14 des 16 thèmes proposés, sept personnes n'ont retenu aucun. En moyenne, les enseignants expriment trois demandes différentes. 41 enseignants sont intéressés par au moins plus de cinq thématiques de formations (soit 30 % des enseignants répondants). Seulement 15 enseignants émettent une seule demande en termes de formation pédagogique (11 %). Parmi les huit personnes déclarant la formation pédagogique sans intérêt mais émettant des demandes en termes de formation, on relève que seulement trois ont une seule demande (la triche et le plagiat des étudiants ou l'enseignement magistral interactif), les cinq autres ont entre deux et quatre souhaits de formation. Ces huit enseignants ont des souhaits de formation variés : seules les formations relatives aux examens ou à la planification et l'organisation des enseignements ne sont pas demandées.

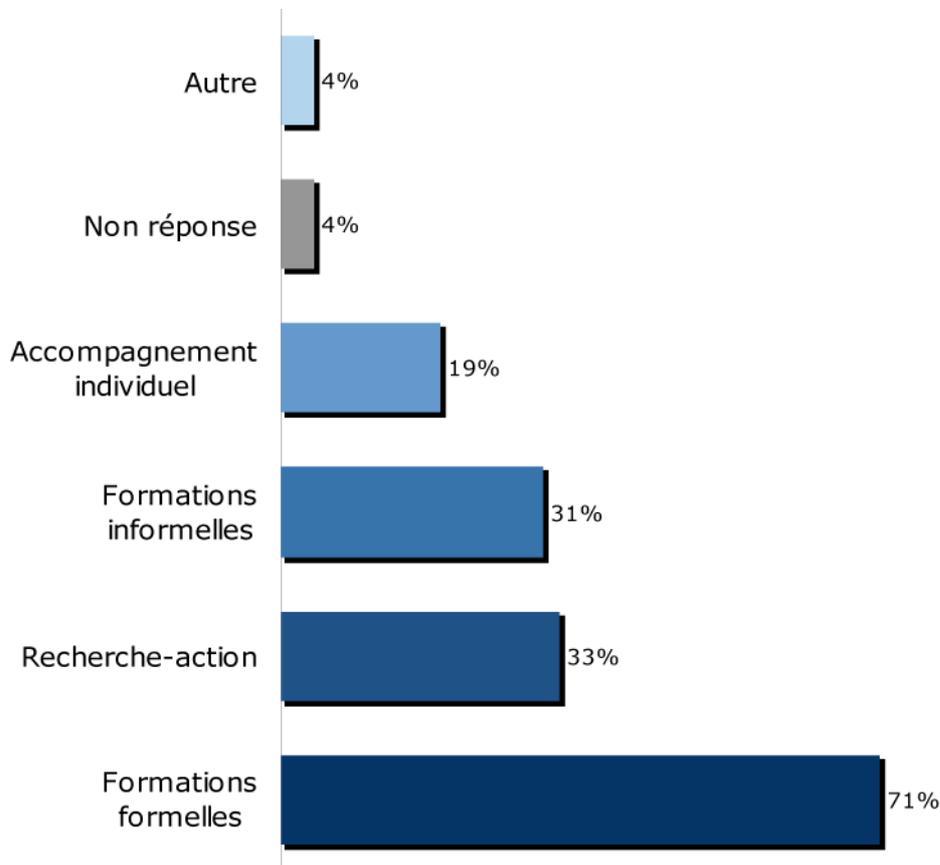
**Figure 5. : Nombre de thématiques de formation exprimé par les enseignants répondant à l'enquête (N =135 personnes)**



#### 4.4. Les formes attendues

29 Sept enseignants sur dix répondant à notre enquête attendent des formations ayant une forme très codifiée (ateliers, conférences, etc.). Seulement un tiers (33 %) considère un autre type de formation que serait la recherche-action et 31 % envisage des formations informelles sous forme de discussion débat avec les pairs. Seulement 25 enseignants apprécieraient un accompagnement individuel qui prendrait en compte leur problématique spécifique, soit 19 % des répondants à l'enquête.

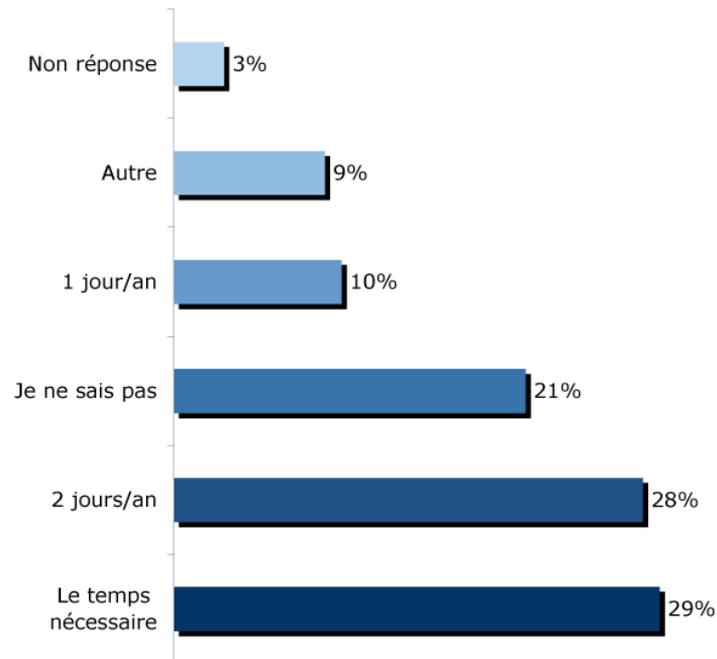
**Figure 6. : Les formes de la formation pédagogique selon les répondants à l'enquête (N =135 personnes)**



#### 4.5. Le temps et la période à consacrer à la formation pédagogique

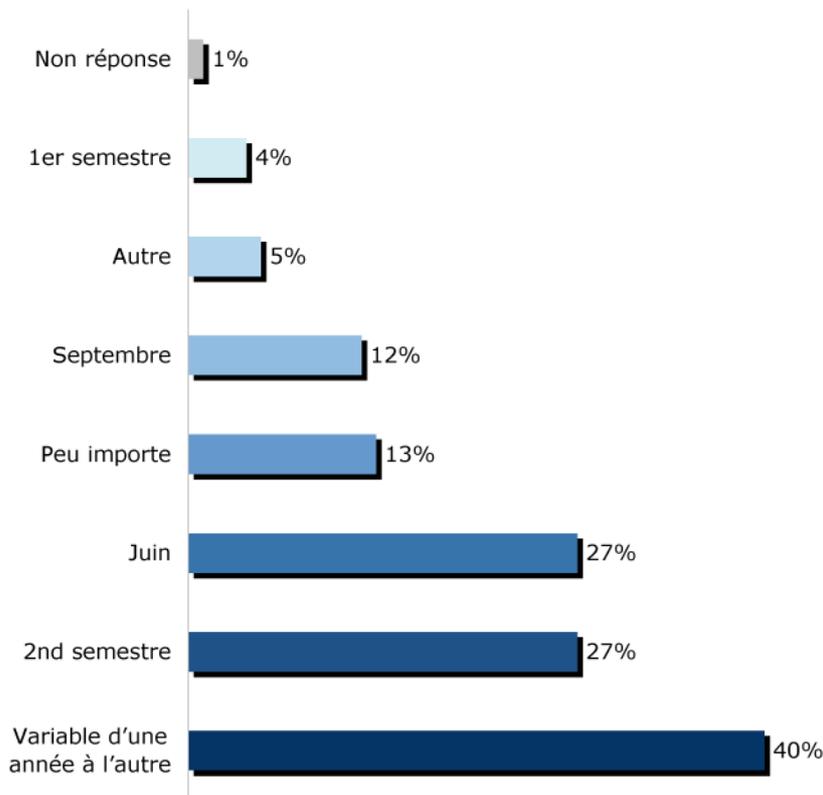
30 Près de trois répondants sur dix se disent prêts à consacrer le temps nécessaire pour la formation à la pédagogie universitaire ou deux jours par an. Dix pour cent souhaitent seulement y consacrer une journée et deux personnes sur dix n'ont pas d'idée sur cet aspect.

**Figure 7. : Temps à consacrer à la formation pédagogique par les répondants à l'enquête (N =135 personnes)**



- 31 Parmi les personnes ayant répondu « Autre », une personne évoque ½ journée par semaine, une autre ½ journée par an, une troisième 4 à 6 jours et deux autres se disent prêts à y consacrer 5 jours. Trois autres évoquent des questions de disponibilité et de nature des formations proposées (thématiques et qualité). Trois personnes rappellent qu'elles ne veulent pas y consacrer du temps (ce sont les personnes ayant manifesté un désintérêt pour la formation pédagogique, les autres n'ayant pas répondu à cette question).
- 32 Quant à la période propice à la formation du point de vue des enseignants, il apparaît clairement que ces derniers n'ont pas de période idéale pour se former. En effet, 40 % indiquent que la période serait variable d'une année à l'autre et 13 % estiment que cela à peu d'importance. Par contre, le premier semestre apparaît très clairement comme un moment défavorable, car seuls 4 % l'envisagent comme propice, ou alors en septembre avant le début des cours (12 %). Les enseignants se disent plus disponibles au second semestre (27 %) et plus spécifiquement en juin (27 %). Là encore des personnes ayant manifesté un désintérêt pour la formation pédagogique répondent à la question sur la période propice au déroulement de cette dernière ! Il s'agit des six personnes ayant également émis des souhaits en termes de formation pédagogique.

**Figure 8. : Périodes propices à la formation pédagogique selon les enseignants répondants à l'enquête (N =135 personnes)**



## 5. La discussion

33 L'objectif de cette enquête était de comprendre quels étaient, au sein de notre institution, les besoins de formation et d'accompagnement pédagogiques des enseignants. Les données récoltées apportent un premier éclairage. Il ne faut toutefois pas négliger qu'il s'agit d'une enquête exploratoire qui recueille des besoins exprimés (de l'ordre de la déclaration). En cela, elle diffère d'un travail d'analyse des besoins qui interroge plus finement, et sur des dimensions plus vastes, et qui peut *in fine* déboucher non seulement sur des préconisations de formation mais aussi sur des changements structurels et organisationnels. Nous avons tenté de dégager ce qui nous semblait être les éléments les plus importants et les questions qu'ils soulèvent.

### 5.1. Un taux de réponse faible ... mais une motivation forte

34 Un des éléments saillant de cette enquête est le taux de réponse indéniablement faible de 10 %. Pour l'expliquer, nous pouvons avancer quatre hypothèses : 1) les incidents techniques, 2) le mode d'enquête, 3) le sentiment de surcharge perçu par nombre d'enseignants universitaires et 4) le sujet.

35 Les incidents techniques qui ont émaillés cette enquête ont certes pu décourager certains enseignants qui ont tenté de se connecter ou les amener à se déconnecter en cours de saisie. Plus généralement le choix de ce mode d'enquête était-il une erreur ? En effet, les divers travaux réalisés sur les taux de réponse des étudiants à des enquêtes en ligne ont parfois mis en évidence une plus faible participation des répondants. À notre connaissance, il n'existe pas de travaux de ce type concernant les enseignants. Toutefois, la faiblesse du taux de réponse lors de l'envoi du questionnaire par courrier interne à un échantillon d'enseignants tend à balayer l'hypothèse de l'effet du mode d'enquête utilisé. En revanche, le fait que l'enquête ait été lancée directement par le CIPE, accompagné d'un message cosigné par la responsable du centre (également responsable politique de la formation des enseignants) et la responsable de la formation et l'accompagnement pédagogique des enseignants, et non par la Présidente de l'Université de Bourgogne, est peut-être un élément peu incitatif pour répondre. En effet,

l'absence de prise de position forte de la part de la direction de l'université pourrait être interprétée comme une faible valorisation institutionnelle de la formation. En outre, le message de présentation de l'enquête ne précisant pas les enjeux actuels de la formation pédagogique pouvait être également peu incitatif puisque les premières lignes étaient : « *Le CIPE (Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation) a pour mission d'accompagner les enseignants dans leur métier d'enseignant au sein de l'université de Bourgogne. Ainsi, dans le cadre du plan de formation des personnels enseignants le CIPE propose depuis 5 ans des conférences et ateliers sur des thématiques variées en lien avec la pédagogie. Afin d'améliorer ce programme et l'adapter plus encore à vos besoins d'enseignants universitaires, le CIPE organise une enquête pour connaître vos attentes.* ». Or, il est admis que les personnes impliquées répondent peu à une enquête en ligne (Chirouze, 2002).

36 Restent aussi des raisons non techniques renvoyant à des phénomènes plus profonds. Nous ne nions pas la lourdeur de la charge de travail dévolue à nombre d'enseignants universitaires. Faure S., Soulié C. & Millet (2005) montrent que 70 % d'entre eux travaillent plus de quarante heures par semaine. Ceux-ci se trouvent à travailler à « flux plus que tendu » et à gérer parfois l'urgence au fur et à mesure qu'elle se présente. Une enquête, bien que courte, ajoute encore à cette charge.

37 Enfin, reste le sujet qui pourrait ne pas être fédérateur. Bien que notre enquête intervienne dans un contexte de changement au sein de l'université et de changement du statut des enseignants-chercheurs<sup>6</sup>, pourquoi répondre à une enquête sur les besoins en pédagogie lorsqu'on est enseignant à l'université dans la mesure où les activités d'enseignement ne font pas avancer la carrière, voire même auraient la réputation de la freiner si on investit trop dans son enseignement ?

38 Il est donc nécessaire de garder en tête que notre enquête se fonde sur des déclarations exprimées par une population restreinte intéressée par la pédagogie. On peut même avancer qu'il s'agit d'une population très motivée compte tenu de son positionnement très clair en faveur d'une formation à la pédagogie (91 %) et du nombre de formations qu'elle souhaiterait suivre (3 à 4 en moyenne), près de trois sur dix étant même prêts à y consacrer le temps nécessaire.

39 Ces précautions prises, nous sommes cependant en mesure d'avancer certains éléments.

## 5.2. Des demandes peu différentes selon les statuts des enseignants

40 L'analyse des caractéristiques des répondants avec la population globale concernée par cette enquête permet de mettre en évidence la surreprésentation des maîtres de conférences et assimilés (57 % contre 43 % au niveau de l'Université de Bourgogne). Ce résultat pourrait nous inciter à penser que c'est au début de la carrière qu'on se préoccupe de pédagogie, hypothèse corroborée par les études qui montrent que les enseignants ont des besoins différents à différents stades de leur carrière (Kang & Miller, 2000 ; Langevin 2007). Cependant, l'examen des thèmes de formation demandés en fonction de l'ancienneté dans le métier (inférieur ou supérieur à cinq ans) ne permet pas de mettre en évidence des différences dans la nature des demandes exprimées, même si le nombre de formations demandées est légèrement plus important chez les plus jeunes enseignants (ils expriment en moyenne quatre demandes de formation contre trois pour ceux ayant une expérience de plus de cinq ans).

## 5.3. Des besoins très variés ... et un engagement élevé

41 Nous observons que les enseignants de notre enquête, s'ils n'ont aucune difficulté à choisir des thèmes de formation dans une liste préétablie, expriment difficilement leurs attentes lorsqu'on les interroge de manière ouverte sur ce qu'ils aimeraient être capables de faire pour leurs enseignements d'ici un an, puis d'ici 5 ans. S'ils le font, c'est sous le terme général « amélioration des enseignements » sans qu'ils puissent préciser le plus souvent quels moyens et actions ils souhaiteraient mettre en œuvre pour réaliser cette amélioration. Ce qui nous renvoie, d'une part, au type de recherche menée (une enquête sur les besoins et non une analyse des besoins) dont les limites connues de celle-ci et, d'autre part, à la question de la réflexion sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur et la façon dont elle est pensée. Il semble encore difficile d'associer nos répondants au modèle du praticien réflexif selon Schön (1983) ayant

des processus de recherche sur son enseignement selon la démarche du SoTL (Boyer, 1990) présentée plus haut.

- 42 Nous pouvons cependant relever que les souhaits évoqués pour les cinq années à venir se révèlent plus diversifiés que lorsqu'il s'agit de ceux sur l'année à venir. Mais peu sont en rapport direct avec des méthodes ou stratégies pédagogiques. Ainsi, certains nous disent vouloir diversifier leurs domaines et niveaux d'enseignements ou mieux articuler leurs enseignements et leur recherche (respectivement cinq personnes). Il faut également souligner le fait que quelques-uns de nos répondants (cinq) disent envisager le départ de l'enseignement. Ces derniers révèlent toutefois être encore dans une démarche active pour l'année à venir puisqu'ils expriment des envies relatives, par exemple, à l'amélioration des enseignements, à l'utilisation et la maîtrise de nouveaux outils, à l'organisation et la gestion du temps.
- 43 Il paraît plus facile, pour les enseignants répondants à notre enquête, de choisir parmi une liste préétablie de thèmes. Les demandes exprimées mettent en évidence qu'une partie importante d'entre eux semblent à la recherche de pistes pour maintenir un minimum d'interactivité dans les cours et de participation active des étudiants. On retrouve, là, certains thèmes considérés comme des « déclencheurs » (Romainville, 2009) de demande de formation pédagogique liés principalement à la gestion des grands groupes. Viennent ensuite des demandes portant sur l'utilisation d'un outil multimédia simple (PowerPoint) et une meilleure connaissance des étudiants (l'hétérogénéité des publics, le tutorat et le suivi individualisé et enfin l'accompagnement des étudiants en difficultés). Les souhaits relatifs aux « techniques » pédagogiques (le travail en groupe des étudiants, les cartes conceptuelles, les méthodes pédagogiques actives, la planification et l'organisation des enseignements) ou des aspects tels que la gestion des conflits et la discipline, la triche et le plagiat des étudiants, sont moins importants. D'autres thèmes comme ceux concernant les examens ou le plan de cours sont nettement plus marginaux.
- 44 En constatant la forte demande de formations en rapport avec les interactions avec les étudiants et la connaissance de ceux-ci, on pourrait faire l'hypothèse que nous répondants s'engagent dans le changement paradigmatique souhaité au niveau de l'enseignement supérieur. En effet, le champ de la pédagogie universitaire soutient que l'enseignant universitaire se réfère (de manière consciente ou non) à l'un ou l'autre des deux modèles pédagogiques suivants : un premier modèle centré sur l'enseignant et les contenus et un second modèle centré sur l'étudiant et ses apprentissages, que nous pourrions illustrer, de manière très simpliste à partir du titre de l'ouvrage de Michel Saint-Onge (1996) « *Moi j'enseigne... mais eux apprennent-ils ?* ». Le premier modèle se réfère à un enseignant plutôt préoccupé par ses stratégies d'enseignement, par la conduite du discours et par la maîtrise du contenu disciplinaire (« moi j'enseigne »). Le second modèle s'attache à connaître les étudiants et à développer des interactions avec eux de manière à guider et renforcer leurs apprentissages (« apprennent-ils ? »).

#### 5.4. Des formes de formation très codifiées ... mais une ouverture vers des modèles réflexifs

- 45 Nos résultats mettent en évidence l'importance que les enseignants accordent à la formation pédagogique formelle sous forme d'ateliers, de conférences, de séminaires, qui est, ici, souhaitée par plus de 7 personnes sur 10. C'est donc un modèle plutôt traditionnel que nos répondants plébiscitent alors même que les travaux scientifiques actuels nous invitent à des modèles qui incluent des processus de recherche sur son enseignement (SoTL) (Boyer, 1990) et de réflexivité (Schön, 1994). Les enseignants ont-ils tendance à considérer que, dans un emploi du temps très chargé, cette forme très formelle d'atelier est moins chronophage ? Serait-elle jugée plus efficace si l'on se fonde sur l'idée que les formations formelles présentent des modèles à appliquer ? Il est à noter que deux types d'enseignants privilégient spécifiquement la formation formelle : ceux ayant de nombreuses demandes en termes de formation et ceux centrés sur la communication avec les étudiants à la recherche de méthodes pédagogiques interactives.
- 46 La recherche-action sur sa propre pratique d'enseignement arrive en seconde position dans les demandes, mais bien loin. Faut-il y voir une méconnaissance de cette approche ? Ou faut-

il en déduire une spécificité du contexte français ? En effet, les modèles développés dans un contexte anglo-saxon, qui soutient la reconnaissance de l'engagement pédagogique pour la gestion des carrières académiques, pourraient ne pas être transférables tels quels en France, où un enseignant universitaire est actuellement reconnu comme « chercheur publiant » seulement s'il publie dans son domaine.

- 47 La formation par les pairs sous forme de discussion débat et partage d'expérience qui est, à ce jour, par défaut la plus utilisée par les enseignants universitaires, arrive seulement en troisième position dans leurs attentes. La participation à une communauté de pratique qui permet de partager les questionnements et les réflexions le plus souvent sous la guidance d'un enseignant plus expérimenté « mentor » (Sorcinelli & Yun, 2007) est pourtant reconnue dans la littérature comme d'un grand intérêt pour le développement pédagogique. Mais elle pourrait être mieux organisée/institutionnalisée rejoignant en ça les pratiques des universités anglo-saxonnes et nord-américaines ayant mis en place des programmes de mentorat considérés comme particulièrement efficaces pour le développement professionnel des jeunes enseignants. La formation par les pairs paraît être plutôt recherchée par les enseignants ayant de nombreuses demandes en termes de formation pédagogique, d'une part, et par les enseignants à la recherche de « trucs » pour enseigner, d'autre part.
- 48 Enfin, 25 enseignants apprécieraient un accompagnement individuel qui prendrait en compte leur problématique spécifique de manière confidentielle. Ces enseignants ne relèvent pas d'un groupe d'enseignants particuliers tels qu'ils ont pu être mis en évidence dans l'analyse des thématiques de formations demandées réalisée dans cette étude.

## 6. La conclusion : des recommandations pour renforcer et organiser l'accompagnement et le soutien auprès des enseignants

- 49 Depuis 2004, le CIPE est un lieu d'accompagnement et de ressources qui vise à dynamiser la réflexion et la préoccupation pédagogique en réponse aux transformations sociales et éducatives auxquelles l'enseignement universitaire est confronté. Lors de sa création, préalablement au développement de toute activité de formation ou d'accompagnement pédagogique, le CIPE avait conduit une enquête qualitative par entretiens auprès de responsables de départements, de facultés et de quelques enseignants volontaires. À la suite de celle-ci, une première offre de formation a été construite, résultat de diverses logiques parfois antinomiques : celles des besoins des enseignants (peu exprimés cependant) et celles des moyens dont dispose l'institution pour y répondre. Le contexte d'alors nous a amené à développer une offre de formation ouverte à tous, tant pour les novices que pour les plus expérimentées, et aux formes et durées variées. Ces formations sont alimentées par la recherche en éducation dans l'enseignement supérieur et orientées autour d'outils (« Quels potentiels pédagogiques pour PowerPoint ? »), de questions liées à la pratique quotidienne (« Motiver les étudiants » ; « La triche et le plagiat ») ou en réponse aux préoccupations actuelles (« Peut-on être pédagogue dans les grands groupes ? »). Du point de vue de la participation des enseignants, le bilan au terme de cette première période est globalement positif : au cours des quatre années écoulées, 592 personnes chargées d'enseignement ou de tutorat à l'Université de Bourgogne ont suivi l'un des 54 ateliers de pédagogie universitaire proposés par le CIPE.
- 50 L'objectif de cette étude était de comprendre quels étaient, aujourd'hui, les besoins de formation et d'accompagnement pédagogiques exprimés par les enseignants de notre université. Sur la base des résultats recueillis, l'étude visait *in fine* à formuler des recommandations pour renforcer et organiser les actions de notre centre. Nous nous interrogeons notamment sur la difficulté pour un centre de pédagogie universitaire, en l'absence de cadre de référence, de créer un projet institutionnel de développement qui tienne compte de l'ensemble des principes avancés par la recherche en pédagogie universitaire.
- 51 À partir des résultats obtenus, nous pouvons dresser un portrait de ce qu'attendent les enseignants répondants. La confrontation des résultats de cette recherche avec les apports des travaux sur le développement des centres de pédagogie universitaire montre des points

communs, mais aussi des spécificités marquées. Ainsi, nos répondants se singularisent par des demandes fortes, indifférenciées en fonction de l'avancée dans la carrière et ils attendent une offre de formation très formelle.

52 À l'avenir, comme par le passé, il est donc nécessaire que le CIPE organise une offre variée, ambitieuse mais réaliste :

- *Variée* afin qu'elle puisse répondre aux attentes des uns comme des autres à partir des attentes exprimées, mais aussi des situations professionnelles des enseignants (Parmentier, 2006) tout en favorisant la pluralité des profils ;
- *Ambitieuse* par son ampleur et notamment à destination des jeunes enseignants qui expriment une plus forte demande que les autres, mais aussi dans le sens où elle tient compte des attentes exprimées, mais ne s'y limite pas, et propose ce que la littérature nous permet de qualifier de « bonnes pratiques » éclairées.
- *Et réaliste*, c'est-à-dire consciente des contraintes et des diverses logiques à l'œuvre à l'Université. En effet, au-delà de ce niveau d'action individuel, il conviendra aussi de s'interroger sur les incitants, et notamment sur le soutien et la valorisation que peuvent espérer les enseignants de la part de l'Université s'ils s'engagent dans un développement professionnel en lien avec leurs enseignements. Rappelons que celui-ci doit être reconnu, soutenu et valorisé (Wright, 1995 ; Frenay et Paul, 2004 ; Parmentier, 2006).

53 Ce travail apporte un nouvel éclairage, mais il ne permet pas de prendre en compte l'effet d'autres dimensions telles que la perception de la valeur que l'enseignant universitaire accorde non seulement à ses tâches d'enseignement mais aussi aux autres projets ou encore, par exemple, les effets d'un mal-être révélé pour quelques enseignants dans cette enquête. C'est très clairement là une limite de cette contribution : il faudrait sans doute poursuivre ce travail par des enquêtes qualitatives auprès d'un échantillon d'enseignants.

54 *In fine*, au regard des résultats de notre enquête, il apparaît difficile de situer le développement de la formation pédagogique dans notre établissement dans un modèle transformatif. Au mieux pouvons-nous le qualifier de « modèle transformatif imparfait ».

---

### **Bibliographie**

Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621.

Annot, E., & Fave-Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.

Arreola, R., Theall, M., & Aleamoni, L. M. (2003). Beyond scholarship: recognizing the multiple roles of the professoriate. Paper presented at the 84<sup>th</sup> annual meeting of the American Educational research Association. Chicago : April 22. Repéré le 24 mai 2011 à <http://cedanet.com/meta>

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Chiadli, A., Jebbah, H., & De Ketele, J.-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs. *Revue de Sciences de l'Education*, 36, 1, 45-67,

Chirouze, Y. (2002). Les études quantitatives en ligne : techniques, coûts et conseils méthodologiques. *L'agora de la Cybermatique*, Repéré le 23 mai 2011 à <http://cybermercatique.free.fr/p100.html>

De Ketele, J.-M. (1996). La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. Dans J. Donnay, & M. Romainville (Dir.), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend* (pp. 86-112). Bruxelles : De Boeck.

Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école*. Paris : Haut conseil pour l'évaluation de l'école.

Espéret, E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Faure S., Soulié C., & Millet M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ?* Repéré le 13 décembre 2010 à <http://www.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/soulie2005a.pdf>

Fréville, Y. (2002). Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables. Rapport d'information fait au nom du Comité d'évaluation des politiques publiques et de la Commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs, 54 (2001-2002), Les Rapports du Sénat, Paris, 2001. Repéré le 24 Mai 2011 à <http://www.senat.fr/rap/r01-054/r01-054.html>

Frenay, M., & Paul, C. (2004). Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 34, 26 p.

Kang, B., & Miller, M.T. (2000). Faculty Development: Research Findings, the Literature Base, and Directions for Future Scholarship. ERCI document ED446574, 18 p.

Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The Professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.

Gunn, H. (2002). Seeking information on the world wide web. *Impact*, 11(2), 12-20.

Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Editions d'Organisation.

Langevin, L. (2007). La formation des professeurs de la relève. Dans L. Langevin (Dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action* (pp. 81-117). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans D. Bédard, & J.-P. Bécharde (Dir.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 140-150). Paris : PUF.

Langevin, L., Grandtner, A.-M., & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664.

Montez, J. (2003). Web surveys as a source of nonresponse explication. Paper presented at the 84<sup>th</sup> annual meeting of the American Educational research Association. Chicago : April 21-25.

Parmentier, P. (1999, mai). Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants. Communication présentée au colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal, 25-28 mai 1999.

Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. Dans M. Romainville, & N. Rege Colet (Dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 199-215). Bruxelles : De Boeck.

Petit, F. (2002). Amélioration pédagogique à l'université : rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Repéré le 23 mai 2011 <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/2002/petit.pdf>

Porter, S. R. & Whitcomb M. E. (2004). Understanding the Effect of Prizes on Response Rates, *New Directions for Institutional Research*, 121, 51-62.

Rege Colet, N. (2006). La pratique enseignante : un nouveau paradigme ou une communauté de praticiens ? Dans M. Romainville, & N. Rege Colet (Dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 217-226). Bruxelles : De Boeck.

Rege Colet, N. (2009). Relève professorale : des forces fraîches dans la mêlée. Dans D. Bédard, & J.P. Bécharde (Dir.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 229-245). Paris : PUF.

Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (2004). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Romainville, M. (2009). Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. Dans V. Bedin (Dir.), *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* (pp. 263-273). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Laval: Beauchemin.

Solomon, D. J. (2001). Conducting Web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(19). Repéré le 23 mai 2011 à <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=19>

Saroyan, A., & Amundsen, C. (Eds) (2004). *Rethinking Teaching in Higher Education. From a Course Design Workshop to a Faculty Development Framework*. Sterling, VA: Stylus.

Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L., & Gandell, T. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire ? Dans M. Romainville, & N. Rege Colet (Dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 171-184). Bruxelles : De Boeck.

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

Sorcinelli, M.-D., & Yun, J. (2007). From Mentor to Mentoring Networks: Mentoring in the New Academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(6), 58-61.

Umbach, P. (2004). Web Surveys : Best practices. *New Directions for Institutional Research*, 121, 23-38.

Wright, A. (1995). *Teaching Improvement practices: successful strategies for Higher Education*. Bolton, MA: Anker Publishing.

### **Notes**

1 Elle n'est cependant pas la seule. Les auteurs de cet article sont conscients du fait que d'autres facteurs sont en jeu. Il ne s'agit pas d'imputer l'ensemble de tous les maux dont souffre l'université française à une supposée « pédagogie défaillante » de l'ensemble des enseignants universitaires.

2 Communiqué du 1er septembre 2009 consulté à l'adresse suivante <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?cid=3716&ptid=5&aid=4286>

3 Cinquante propositions des étudiants pour la réussite de tous à l'université. Proposition N° 23 : « - Formation des enseignants à la pédagogie, prise en compte de l'investissement pédagogique dans les carrières et évaluation des enseignements par les étudiants », Site de l'UNEF consulté à l'adresse suivante : [http://www.unef.fr/delia-CMS/index/article\\_id-3006/topic\\_id-159,313/les-50-propositions-de-l-unef-pour-la-reussite-de-tous.html](http://www.unef.fr/delia-CMS/index/article_id-3006/topic_id-159,313/les-50-propositions-de-l-unef-pour-la-reussite-de-tous.html)

4 Article 7-1. Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs

5 Colloque « Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur ».

6 Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs

### **Pour citer cet article**

Référence électronique

Joelle Demougeot-Lebel et Cathy Perret, « Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27-1 | 2011, mis en ligne le 20 juin 2011. URL : <http://ripes.revues.org/index456.html>

### **À propos des auteurs**

#### **Joelle Demougeot-Lebel**

Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation, Université de Bourgogne  
joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr

#### **Cathy Perret**

Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation, Université de Bourgogne  
cathy.perret@u-bourgogne.fr

### **Droits d'auteur**

© Tous droits réservés

### **Résumé / Abstract**

Dans le modèle de développement des Structures Universitaires de Pédagogie, questionner et analyser les besoins est une étape incontournable de la démarche d'ingénierie de formation.

Dans cette perspective, cet article s'intéresse aux besoins de formation et d'accompagnement pédagogiques exprimés par des enseignants universitaires français à partir d'une enquête exploratoire. Il s'agit ainsi d'apporter des éléments prenant en compte la spécificité du contexte dans lequel nous évoluons. La recherche montre un faible intérêt des enseignants à répondre à cette enquête, mais la très forte motivation pour les questions de pédagogie de ceux qui y participent. Plus spécifiquement, si les répondants sont plutôt jeunes dans leur fonction d'enseignant, leurs attentes ne différencient pas des plus expérimentés. Tous expriment des besoins multiples et variés liés aux besoins de mieux connaître les étudiants, d'interagir plus facilement avec eux ou encore de pallier un certain sentiment d'inconfort.

**Mots clés :** formation pédagogique, accompagnement pédagogique, structures universitaires de pédagogie, développement professionnel des enseignants universitaires

Addressing and analysing needs is as essential step of curriculum and instructional design within the framework of faculty development units. This article studies educational and professional development needs established by French faculty through an inquiry. The purpose is to take into considerations specific aspects related to our context. The study indicates a low interest of faculty in answering the questionnaire but a high interest in educational development for those who take part. More precisely, if the respondents hold junior positions, their expectations do not differ from more experienced teachers. All express multiple needs basically related to the need to understand students, to relate to them easily or to overcome discomforted regarding teaching.