

# Mise en situation pour développer le pouvoir d’agir des moniteurs d’enseignement supérieur

OLIVIER VILLERET

Maître de conférences, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN-EA 2661),  
INSPE, Université de Nantes, site d’Angers, 7 rue Dacier, 49000 Angers, France.

[olivier.villeret@univ-nantes.fr](mailto:olivier.villeret@univ-nantes.fr)

## TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

## RESUME

La formation des moniteurs d’enseignement supérieur permet à des jeunes doctorants de s’initier à la pédagogie. La mise en place dans la formation d’un dispositif d’analyse réflexive de situations pédagogiques permet une augmentation du pouvoir d’agir des doctorants.

## SUMMARY

The training of higher education instructors allows young doctoral students to learn about pedagogy. The implementation in the training of a reflexive analysis device of pedagogical situations allows an increase of the power to act of the doctoral students.

## MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Moniteurs d’enseignement supérieur, analyse de pratique réflexive, coopération, pouvoir d’agir

## KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Higher Education Teachers, Reflective Practice Analysis, Cooperation, Power to act

## 1. La formation des moniteurs d’enseignement supérieur

Quand j’ai commencé ma carrière d’enseignant chercheur il y a trente ans, aucune formation pédagogique n’était prévue pour aider les débutants ou les doctorants chargés d’enseignement à bien démarrer dans le métier et nous étions obligés de faire « au mieux ». Aujourd’hui un certain nombre d’actions sont proposées, avec plus ou moins de succès, pour aider les doctorants « moniteurs d’enseignement supérieur » à remplir au mieux leur mission qui consiste à effectuer l’équivalent de 64h TD avec les étudiants. J’ai été amené en tant que formateur à l’INSPE des Pays de la Loire à mettre en place un dispositif destiné à ces doctorants. Le dispositif s’étend sur deux années. Chaque année les doctorants suivent une formation de deux journées de sept heures (9h-12h30, 13h30-17h) séparées par une semaine afin d’assurer d’une part la continuité de la réflexion et d’autre part la possibilité d’un travail

inter session. Les groupes sont composés selon les années de 8 à 16 doctorants. La formation a lieu plutôt en début d'année (octobre à décembre) les doctorants indiquant lors des évaluations que cette formation est très utile avant ou au début de leur activité. Nous analyserons dans cet article le dispositif mis en place pour la première année, et plus particulièrement le dispositif de mise en situation des doctorants. La formation donnée repose sur un certain nombre de principes et se décline, en ce qui concerne la première année, en quatre demi-journées ayant chacune un objectif différent que nous allons tout d'abord présenter.

## **1.1. Les principes directeurs de la formation**

Les enseignants du premier et du second degré disposent d'une formation de base considérablement plus importante (deux années complètes de formation). On ne peut pas en deux fois deux jours avoir le même impact, des choix sont donc à effectuer pour former au mieux les doctorants. Nous avons donc travaillé sur les principes qui permettent de former efficacement des novices provenant d'horizons très différents (droit, médecine, sciences humaines, sciences exactes et naturelles, ingénierie...). Nous avons retenu pour cette formation quatre principes que nous allons présenter.

### **1.1.1. La formation de praticiens réflexif.**

A la suite des écoles normales, les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) puis les ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) maintenant INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education) ont mis en valeur la démarche réflexive à travers les analyses de pratique et le mémoire professionnel ou de recherche. Ceci a conduit à redécouvrir que la pratique recèle de l'intelligence et de la réflexion qu'il faut mettre à jour. Le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983) supporte aujourd'hui la formation des enseignants et des éducateurs. Nous prenons ce paradigme à notre compte ici en y ajoutant aussi celui du praticien créatif (Munoz & Villeret, 2014).

### **1.1.2. La pédagogie des situations**

La pédagogie mise en place dans l'analyse de pratique peut se situer dans le cadre d'une « pédagogie des situations » (Pastré, 2009 p.185) avec ici toutefois quelques caractéristiques différentes.

Si la didactique professionnelle transpose une situation professionnelle en situation didactique en formation, dans notre cas, ce sera plus qu'une transposition puisque la situation professionnelle sera la situation didactique (les doctorants font cours à leurs collègues).

Les fonctions du formateur décrites par Pastré (Pastré, 2009) sont ici quelque peu modifiées.

La fonction « metteur en scène » reste présente en ce sens que le formateur choisit le sujet du travail et le négocie avec le doctorant mais l'initiative du contenu est ici transférée au doctorant en ce qui concerne le choix des variables et des conditions didactiques du scénario. Il y a transfert partiel de responsabilité pour la mise en scène mais les situations choisies n'en constituent pas moins des situations potentielles de développement professionnel pour les doctorants (Mayen, 1999). Le formateur est également le metteur en scène du débriefing.

La fonction « médiateur » est toujours présente car, même si le formateur laisse au moment du débriefing le débat à la discrétion des étudiants, il gère les tours de parole et vers la fin du débriefing il enrichit le débat d'un éclairage théorique, il a donc une fonction d'accompagnement dans l'apprentissage (évolution de la médiation au tutorat).

La fonction « outilleur » intervient lorsque lors du débriefing le formateur apporte des outils (conceptuels ou techniques).

Quant à la fonction « analyste » elle est présente en amont du débriefing (une des activités cachées du formateur). Le débriefing n'est pas improvisé, le formateur a déjà une idée de son déroulement et des incontournables qu'il aura à traiter à la fin, si ceux-ci ne sont pas apparus dans les débats.

Malgré ces petites différences, on est bien ici dans le cadre d'une « pédagogie des situations » décrite par la didactique professionnelle (Pastré 2009, 2011).

### **1.1.3. L'immersion forte dans la pratique**

Être au plus près des situations est une constante dans cette formation c'est pourquoi la seconde demi-journée est consacrée à l'analyse d'une véritable séance observée en direct (encore plus proche de la réalité qu'une vidéo) et la troisième demi-journée est consacrée à l'analyse d'une véritable situation effectuée et analysée par les doctorants (c'est cette dernière qui est développée dans cette présentation).

### **1.1.4. Le débriefing après observation**

Il existe un grand nombre de types d'analyse de pratique. Menant ce type d'analyse avec les étudiants depuis plus de vingt ans nous avons écarté un certain nombre de méthodes qui se

sont révélées peu efficaces dans le cadre d'un grand groupe comme l'entretien d'explicitation, ou qui ne se prêtent pas bien au traitement en direct des situations lorsque les étudiants n'en ont pas l'habitude comme le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives). Nous avons choisi un dispositif inspiré de la clinique de l'activité (Clot, 2008) qui possède les caractéristiques suivantes :

- Est basé sur la pratique réelle et non sur du déclaratif.
- Colle le plus possible au réel (avoir assisté au cours est préférable à la vidéo)
- Permet une analyse approfondie juste après l'activité ou en différé (autoconfrontation)
- Permet l'implication de chaque doctorant qui a vécu la situation.
- Permet la formation individuelle par la coopération du groupe.

La séance de débriefing suit donc le cours présenté par le doctorant. Elle est très encadrée du point de vue déontologique par le formateur (confidentialité des données observées et discutées, respect des personnes analysées...). La parole est donnée tour à tour au doctorant qui a fait le cours (il analyse ce qui s'est passé, donne son point de vue, son ressenti...), aux doctorants du groupe puis au formateur (questions supplémentaires, références théoriques). Cette structure de prise de parole permet aux doctorants de s'exprimer sans intervention préalable du formateur.

### **1.1.5. Le principe d'isomorphisme**

Pour promouvoir le développement professionnel des doctorants nous utilisons le principe d'isomorphie entre les situations de formation et les situations d'enseignement (Develay, 1994). En faisant vivre aux doctorants des analyses de situations pédagogiques en formation on postule que ceux-ci feront des analyses in situ dans leur pratique professionnelle.

### **1.1.6. La grille d'analyse**

La grille d'analyse du formateur employée ici est l'étoile de David (Villeret, 2018 p.163). Seront donc discutés dans le débriefing les aspects scientifiques, didactiques, pédagogiques et relationnels de la situation, tous ces aspects étant en étroite inter relations.

## **1.2. Le contenu de la formation**

La formation de première année étudiée ici se décline en quatre demi-journées ayant chacune un objectif différent. L'enchaînement des activités peut parfois être bouleversé si des contraintes apparaissent (observation de cours possible en première demi-journée par exemple).

### **1. Les méthodes pédagogiques et le vocabulaire de la didactique.**

La première demi-journée de la formation (sous forme de cours dialogué) présente aux doctorants les notions de base en pédagogie et didactique afin que le groupe puisse discuter avec un vocabulaire commun. Sont discutés les principaux courants pédagogiques (transmission et maïeutique, behaviourisme, constructivisme, socioconstructivisme...). Des textes courts sont étudiés (Rousseau, Piaget, Vygotski, Bachelard, ...) et des exercices montrent l'utilité de connaître les représentations des étudiants qui constituent un obstacle à l'apprentissage. Le vocabulaire de la pédagogie et de la didactique est progressivement introduit (transposition didactique, pratique sociale de référence, contrat didactique...). Le triangle pédagogique de Jean Houssaye est étudié comme modélisation d'une situation.

### **2. Analyse de pratique : observation d'une situation pédagogique**

Lors de la seconde demi-journée, une grille d'analyse de pratique est distribuée et les axes d'observation sont répartis. Le groupe participe ensuite à une observation d'un enseignant de l'université en situation de cours-TD (durée 1h20). Un débriefing suit la séance durant laquelle les doctorants s'initient à l'analyse.

Pour la séance suivante (qui a lieu une semaine après) les doctorants doivent préparer (dans leur spécialité) un cours-TD (durée 1h20) qu'il effectueront devant tout le groupe de doctorants (donc un cours vulgarisé, compréhensible par tous). Ils sont prévenus qu'ils n'effectueront que le début de leur cours (de 5 à 15 minutes), le formateur démarrant le débriefing assez vite pour qu'un maximum de doctorants puissent passer.

### **3. Analyse de pratique : observation de sa pratique pédagogique**

Lors de la troisième demi-journée les doctorants effectuent le début de leur cours et le formateur mène le débriefing afin de faciliter l'initiation à l'analyse réflexive des doctorants. C'est cette partie de la formation que nous détaillons dans cet article.

### **4. Réflexion sur la pratique pédagogique**

La dernière demi-journée de la formation permet aux doctorants, initiés au vocabulaire des sciences de l'éducation, de parler de leur propre pratique professionnelle. Ils découvrent notamment qu'ils ne sont pas dans des conditions identiques (entre ceux qui sont contraints de suivre un protocole qui leur est imposé et ceux qui ont toute latitude pour prévoir leur intervention...).

### **1.3. La question de recherche**

La formation doit permettre aux doctorants de se former collectivement à la pédagogie et entre autre à l'analyse de pratique réflexive. Nous étudions dans cet article la troisième demi-journée de formation. En quoi l'analyse des cours faits par les doctorants permet collectivement à ceux-ci d'aborder l'analyse de points importants de pédagogie et d'augmenter ainsi leur pouvoir d'agir. Quels sont les points abordés ? Quelles modifications observées au cours des présentations successives ? Quel intérêt pour les doctorants ?

## **2. Méthodologie de recherche**

Afin de répondre à la problématique un dispositif est mis en place pour recueillir les interventions des doctorants lors des débriefings et leur avis sur la formation.

### **2.1. Enregistrement audio des échanges et synoptique des sujets traités**

Un enregistrement audio des échanges est effectué lors des débriefings. Un tableau synoptique est ensuite réalisé pour étudier la teneur des débats et repérer les sujets fondamentaux discutés.

### **2.2. Questionnaire de satisfaction**

Deux questionnaires sont analysés. Un questionnaire (anonyme) est donné par le formateur en fin de formation pour connaître les points jugés les plus intéressants et ceux jugés moins intéressants par les doctorants. Un questionnaire de satisfaction (anonyme) est envoyé par l'école doctorale. Les résultats des deux questionnaires sont analysés.

## **3. Analyse du dispositif**

### **3.1. Des situations très différentes permettant un « pas de côté »**

Les doctorants venant de tous les domaines, les thèmes, les méthodologies et les matériels ou documents utilisés sont très divers. On a pu voir au cours de ces dernières années une débauche d'idée pour rendre le cours intéressant. Les doctorants du domaine « santé » peuvent venir avec du matériel (maquette de cœur démontable pour la physiologie cardiaque, squelettes de bassins et poupons en plastique pour une doctorante sage-femme, boîtes de Pétri...), un doctorant en physiologie végétale fait disséquer une fleur, un doctorant en lettres classique fait travailler sur un texte en vieux français, un juriste fait faire une étude de cas...

On pouvait penser a priori que l'éventail des disciplines poserait problème, les doctorants d'une discipline n'étant pas supposé être intéressé pour travailler une séance pédagogique issue d'un autre domaine. Ce n'est pas le cas, les doctorants se montrent à chaque fois intéressés par ce que proposent leurs camarades (les questions posées par les doctorants non spécialistes sont très pertinentes). Il est vrai que le fait de faire une leçon de vulgarisation y est pour beaucoup. Remarquons que ce type de leçon est fréquent à l'université et demande des qualités de dévotion (d'enrôlement) de la part des doctorants. Donnons quelques exemples : comment intéresser des biologistes à un cours de géologie, des historiens à un cours de géographie... on retrouve aussi ces qualités lors du travail de méthodologie universitaire, lors des UEL (unité d'enseignement libre) qui s'adressent à des non spécialistes. Finalement observer et analyser un cours hors de son champ d'activité permet aux doctorants un « pas de côté » très apprécié, on observe que des transferts intéressants ont lieu et donc on assiste à une augmentation du pouvoir d'agir.

### **3.2. Un travail sur les thématiques rencontrées permettant des « prises de conscience »**

Les enregistrements des débriefings permettent d'analyser ce qui est travaillé tant du point de vue « scientifique », « didactique », « pédagogique » et « relationnel » aussi bien en positif qu'en négatif d'ailleurs (le travail sur l'accroche peut se faire sur une bonne accroche ou sur une accroche défailante). On repère dans nos tableaux des exemples de thèmes souvent abordés (+++ = quasiment à chaque fois, ++ = souvent, + = parfois). Le groupe de doctorants prend conscience d'un certain nombre de principes pédagogiques. Le travail sur la vulgarisation (médiation) et la bonne préparation de leur intervention, les questions posées par les doctorants d'autres disciplines leur fait prendre conscience que la qualité du cours présenté est relié à sa préparation et influe éminemment sur la gestion du cours, sur le « climat de classe ».

#### **3.2.1. L'aspect « scientifique » de la situation présentée**

Les doctorants travaillent lors du débriefing sur la façon dont le « professeur » a explicité les concepts, les principes, les lois présentés.... Les efforts de vulgarisation pouvant parfois aboutir à des erreurs scientifiques, on peut alors travailler avec les doctorants sur la vigilance épistémologique à avoir avec les concepts traités.

Tableau 1 : Exemples d'aspects « scientifiques » travaillés avec leurs fréquences

Thématique traitée	Fréquence	Remarques
Médiation, vulgarisation	+++	Éviter formules indigestes
Précision du vocabulaire	++	Précision des mots, concepts bien expliqués
Applications proposées	+	Exemples d'application pour illustrer
Enjeux, intérêt du travail	+	Réflexion épistémologique

### 3.2.2. L'aspect « didactique » de la situation présentée

Les doctorants travaillent sur l'introduction du sujet (objectif, représentations préalables, dévolution, accroche), sur l'objectif et les compétences développées, la place des rappels, du matériel... Travail sur l'induction (les doctorants prennent conscience du caractère inducteur de leurs interventions). Travail sur l'erreur (Astolfi, 1997).

Tableau 2 : Exemples d'aspects « didactiques » travaillés avec leurs fréquences

Thématique traitée	Fréquence	Remarques
Anticipation, analyse à priori	+++	Fiche de préparation
Objectifs	+++	Compétences travaillées
Travail sur les représentations du groupe	++	Demander au groupe plutôt que présenter les concepts. Casser les stéréotypes (bactéries gentilles...).
Accroche, dévolution, enrôlement	+++	Idee originale ou de qualité pour l'accroche, mise en situation passionnante, exercice simple pour commencer
Rappels indispensables	++	Prérequis revisités
Choix des exemples	++	Les faire donner par le groupe
Anticiper une carte mentale	+	Écrire au tableau en ayant anticipé la place des divers éléments
Méthodologie employée	+	Démarche d'investigation plutôt que TP protocole. Pas valoriser trop vite la bonne réponse. Compte rendu obligatoire ?
Induction inconsciente	++	Effet Topaze...
Travail sur l'erreur	++	Outil pédagogique puissant (Astolfi 1997)

### 3.2.3. L'aspect « pédagogique » de la situation présentée

Les doctorants travaillent sur la pédagogie employée.

Tableau 3 : Exemples d'aspects « pédagogiques » travaillés avec leurs fréquences

Thématique traitée	Fréquence	Remarques
--------------------	-----------	-----------



Passer du magistral à la maïeutique	+++	Donner plus la parole au groupe
Consigne, Reformulation	++	Compréhension des exercices, ne pas demander si le groupe a compris ou qui n'a pas compris
Grosseur de l'écriture	++	Taille des caractères et des images (tableau, ppt.) Aller en fond de salle pour constater
Matériel	+	Qualité des feutres
Voix	+	Articuler, pas débit mitraille, compréhensibilité
Dynamisme	+	Permet une écoute attentive
Déplacements justifiés, patrouillage	+	Bonne occupation de l'espace
Choix de l'élève interrogé	+	Faire passer les élèves au tableau
Interaction des écritures vidéoprojecteur-tableau	+	
Utilisation de la couleur	++	Fonctions chimiques, catégories...

Les doctorants sont très souvent dans l'explication magistrale et le travail sur la mise en place d'une maïeutique est important. Une réflexion sur la « position stratégique » et le « patrouillage » (Villeret, 2018) est également menée ainsi qu'un travail sur les consignes, la reformulation. Les doctorants découvrent qu'ils écrivent trop petit et que leurs polices de caractères sont trop petites (power point). Le rôle du discours (clarté, débit...). Utilisation de la couleur pour souligner des choses.

### 3.2.4. L'aspect « relationnel » de la situation pédagogique présentée

Aspect peut-être moins travaillé du fait de l'excellente ambiance dans le groupe et de la qualité des membres (pas de police à faire). Néanmoins des aspects travaillés comme le dépistage des difficultés, des non compréhensions, l'encouragement...

Tableau 4 : Exemple d'aspects « relationnels » travaillés avec leurs fréquences

Thématique traitée	Fréquence	Remarques
Interaction avec le groupe	+++	Fait participer, encourage, interroge tout le monde, maïeutique
Encouragements	++	Même en cas d'erreur
Bouge pas du tableau	+	Attitude statique, casse la relation
Humour	+	Blague à propos

L'aspect relationnel est travaillé lors de la deuxième demi-journée. Les doctorants remarquent que la qualité de l'écoute du groupe est due à l'intérêt porté au discours. Prise de conscience que bien souvent les problèmes de gestion de groupe ont une origine dans la qualité des activités proposées.

### **3.3. La restriction au début de cours**

Contrairement à la deuxième demi-journée où l'analyse se fait sur tout le cours, l'analyse se porte ici essentiellement sur le début de cours. Si les phases de début de cours sont bien travaillées (introduction, accroche, enjeux, dévolution, rappels...) en revanche les éléments de milieu de cours (comparaisons, débats, temps faibles, patrouillage, gestion de classe, aide différenciée, court-circuitage du travail cognitif, position stratégique, contrat didactique...) et conclusifs (institutionnalisation) sont peu, voire pas du tout évoqués. L'analyse de ces moments est donc développée lors de la deuxième demi-journée.

### **3.4. Evolution en situation**

Le groupe apprend vite. Les cours qui suivent un débriefing qui a mis en exergue une difficulté tiennent compte du débat (enjeux, accroche, maïeutique, taille des caractères...).

### **3.5. Travail caché de l'enseignant**

De nombreux aspects du travail caché de l'enseignant apparaissent dans les débats (préparation, utilisation du matériel TP, aspect psychologique (connaissance des problèmes des étudiants), aspect « orientation »).

### **3.6. La satisfaction des doctorants**

En fin de formation, le formateur demande aux doctorants d'indiquer ce qu'il faut conserver et ce qu'il faut améliorer dans la formation. Chaque année la satisfaction est très grande en ce qui concerne l'analyse de pratique, on peut lire des phrases telles que « temps d'échange avec les autres très importants et intéressants (...), les mises en situations étaient très intéressantes (...), assister à un cours et présenter un cours était très formateur (...) se retrouver avec tous les autres doctorants et partager les expériences était top (...), l'activité de mise en pratique où chacun amenait une séance et la présentation d'une partie de la séance devant le groupe était très intéressant, les échanges entre nous étaient utiles, indispensables même (...) le mieux c'était les mises en situation ». La satisfaction des doctorants pour cette formation est corroborée par les résultats de l'évaluation des enseignements par les étudiants (effectuée par l'école doctorale avec anonymat), la satisfaction est très élevée chaque année (la plupart du temps 100% d'avis très favorables).

## Conclusion

Le dispositif de débriefing après observation étudié permet aux doctorants de se former individuellement dans un dispositif collectif. Tour à tour acteur, observateur, analyste chaque doctorant par ses remarques permet au groupe de progresser et le groupe permet une formation individuelle de haut niveau. Le fait qu'un des doctorants déclare « je n'ai rien compris » oblige le « professeur » à mieux définir ses concepts. Il n'est pas rare d'entendre « maintenant j'ai compris pourquoi ils ne comprenaient pas », qui montre la prise de conscience et le développement de la pensée réflexive, donc du pouvoir d'agir des doctorants.

## Références bibliographiques

- Astolfi, J.P., (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : Edition Sociale Française.
- Clot, Y., (2008), *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France (3<sup>ème</sup> édition mars 2010).
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- Mayen, P. (1999) Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.
- Munoz, G. & Villeret, O. (2014) *Expérience de créativité dans l'activité de conception des enseignants comme problématisation*. Colloque Créativité et apprentissage. HEP de Vaud Lausanne 15 et 16 mai 2014.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? In M. Durand & L. Filliettaz (dir.). *Travail et formation des adultes*, (p.159-189). Paris : Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Edition française 1994). Montréal, Canada : Les éditions logiques.
- Villeret, O. (2018). Les obstacles à la mise en place d'une démarche d'investigation problématisante par des enseignants débutants de sciences physiques ; identification et travail en formation. Thèse de doctorat en sciences de l'Education. 11 avril 2018. Université de Nantes.

