

Le travail collectif des enseignants-chercheurs sur leurs enseignements : quelles pratiques et dans quel cadre ?

MORGANE MARIDET

Sapiens-USPC, chercheuse associée au Cerlis (UMR 8070), Paris, France

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

S'appuyant sur une enquête exploratoire menée en 2016-2017, cet article s'intéresse aux pratiques de travail collectif des enseignants-chercheurs autour de leurs enseignements. L'enquête a ainsi permis de constater que de telles pratiques existent, et d'en construire la catégorisation – mais elle a également pu montrer que ces pratiques étaient très variées entre établissements et au sein même de ceux-ci, ce qui rend difficile pour les enseignants la construction de pratiques de travail unifiées au long de leur carrière.

SUMMARY

This article focuses on group work teaching practices among university teachers. Based on an exploratory research conducted in 2016-2017, this study highlights that such practices exist and can be classified and implemented in very different ways depending on the institutions and on the teaching staff. This diversity of practices and lack of uniformization makes it quite difficult for university teachers to elaborate unified group work practices throughout their career.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Travail collectif ; pédagogie ; enseignement ; équipe ; socialisation

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Collective work ; pedagogy ; teaching ; team ; socialization

1. Introduction

Viaud [Viaud, 2015] constate que dans les recherches menées sur l'enseignement supérieur, peu se consacrent aux enseignants eux-mêmes (y sont plutôt abordés les étudiants, les processus de socialisation, la question de l'échec ou de la démocratisation). Concernant les enseignants, quelques travaux se focalisent sur la question de la formation à la pédagogie [Demougeot-Lebel et al. 2012 ; Beney et Pentecouteau, 2008], d'autres, plus rares, s'intéressent aux pratiques pédagogiques mises en œuvre [Soulié, 2002 ; Annot et Fave-Bonnet, 2004]. La question du

travail collectif des enseignants-chercheurs dans le volet pédagogique de leur métier est plus rarement encore abordée – sans doute parce qu’un constat prime : « il n’y a pas, ou très peu, d’actions concertées : chaque enseignant s’adapte seul » [Annoot et Fave-Bonnet, 2004, p. 40]. L’objectif de la recherche exploratoire dont je rends compte ici était de s’interroger sur cette idée (très présente dans le sens commun [Bourgin, 2011]) que les enseignants, dans la construction et l’organisation de leurs enseignements, ne travaillent pas de façon collective. Un certain nombre de travaux [Becquet et Musselin, 2004 ; Faure et al., 2005] montre que la pédagogie n’est pas le volet du métier des enseignants-chercheurs le plus valorisé à l’université : la place qu’elle occupe dans le recrutement ou l’avancement de carrière, la façon dont sont perçus les engagements dans les questions pédagogiques par les pairs¹ sont autant d’éléments qui montrent (autant qu’ils expliquent) les réticences des enseignants à s’investir individuellement comme collectivement dans cet aspect de leur métier. L’enquête exploratoire en question avait pour but premier de recenser les pratiques effectives de travail collectif des enseignants-chercheurs autour des cours et de comprendre comment ces pratiques pouvaient constituer des instances de socialisation professionnelle, dans le domaine pédagogique. L’enquête avait également une visée praxéologique, puisque réalisée au sein d’un service de pédagogie universitaire, elle devait servir de base à une réflexion plus globale sur les outils possibles à construire pour accompagner les enseignants dans le travail pédagogique collectif. Le présent article – et avec lui, la communication soumise au QPES – propose de revenir sur la définition et l’organisation du travail collectif autour des questions pédagogiques, dans un contexte où ses pratiques et représentations ne sont pas unifiées d’un établissement à un autre. Après une rapide présentation de la méthodologie mise en œuvre ici, je reviendrai sur la définition d’équipe par les enseignants interrogés, puis sur les modalités du travail collectif émergent à partir d’une comparaison avec le secondaire et la non-unicité des pratiques, pour terminer en ouvrant sur l’impact de celle-ci.

¹ Voir par exemple les travaux engagés par N. LAVIELLE-GUTNIK à l’Université de Strasbourg (projet Tec-Meus, SumTec, ADB)

2. Méthodologie de l'enquête exploratoire

Ce travail se base sur 12 entretiens semi-directifs² menés auprès d'enseignants appartenant à un même groupement d'établissements³ durant l'année universitaire 2016-2017. J'ai souhaité pour cette enquête travailler prioritairement avec des enseignants « investis » dans les questions de pédagogie. Déterminer la façon dont on mesure cet « investissement » a posé question, de même que celle de repérer les enseignants avec un investissement « élevé ». J'ai finalement décidé qu'un des indicateurs de cet investissement serait le fait d'avoir suivi plusieurs formations et/ou d'avoir bénéficié d'un accompagnement par le service partagé de pédagogie du groupement d'établissements concerné, dans lequel j'exerce les fonctions de conseillère pédagogique⁴. En effet les enseignants interrogés étaient engagés dans l'ensemble ou presque des ateliers de formation proposés par le service, ce qui implique de leur part un investissement en temps considérable (un atelier par semaine), et ont également parfois été accompagnés sur un projet personnel de transformation de ses pratiques d'enseignement. Dans le cadre de cette recherche ont également été menées 2 sessions d'observation de réunions⁵, désignées par mes

² Les entretiens abordaient 4 thématiques principales : la carrière et son déroulement, les pratiques et les représentations de l'enseignement à l'université, le fonctionnement du travail collectif dans les équipes passées et présentes, le rapport à la pédagogie (intérêt, formation et auto-formation...). L'analyse des entretiens a commencé par leur retranscription intégrale à l'aide du logiciel Sonal, qui a permis distinguer dans les entretiens des moments correspondants à des thématiques précises, sortant parfois de celles prévues par le guide d'entretien. Une seconde lecture systématique des entretiens a permis de recenser tous ces thèmes, puis de sélectionner les *verbatim* correspondants à chacun d'eux – quelques exemples de thématiques : « description travail collectif et tâches du travail collectif sur la pédagogie », « lieux et locaux mobilisés pour le travail collectif », « conflits avec des collègues », « description de l'arrivée dans l'équipe pédagogique et des premiers contacts ».

³ Les enseignants ayant participé à l'enquête travaillent dans 4 établissements de ce regroupement d'IDF – pour assurer un anonymat minimal, ces établissements ne sont pas nommés, mais désignés comme suit : Univ. 1 (Lettres et SHS), Univ. 2 (SHS et Santé), Univ. 3 (Lettres, SHS, Sciences et Santé), Univ. 4 (SHS et Santé). Les enseignants – sauf une doctorante contractuelle, Clémence – sont tous titulaires de leurs postes (PRAG ou MCF). Les prénoms des enquêtés, qui serviront à les désigner avec leur université de rattachement et leur champ disciplinaire, ont été changés.

⁴ Ce qui a eu pour conséquence un accès assez facile au terrain. De par cette proximité il m'était aisé d'aborder le sujet de mon enquête avec les enseignants à l'issue des ateliers de formation, et d'obtenir leur consentement étant donné qu'ils me connaissaient déjà par le biais de celles-ci (un seul refus de terrain, avec une enseignante impliquée dans un groupe de réflexion pédagogique, mais non venue en formation). Il serait toutefois intéressant d'analyser plus en détail l'impact de cette « double casquette » sur la relation enquêté-enquêtrice, dans une situation où les enquêtés étaient la plupart du temps amenés à me revoir après l'entretien, voir à m'inclure dans certains projets pédagogiques impliquant tout ou partie de leur équipe.

⁵ Pour ces observations, une grille a été construite en recoupant problématique de l'enquête et observations exploratoires participantes menées à l'occasion de réunions de département auxquelles j'ai pu assister en tant qu'enseignante non-titulaire, mais en restant volontairement « large » afin de laisser la place à l'émergence d'observations non prévues, la recherche étant exploratoire.

enquêtés comme « réunions pédagogiques », dans 2 établissements et 2 disciplines différents (en plus d'observations plus informelles durant des ateliers de formation ou des colloques de pédagogie universitaire). Au vu de l'étendue du terrain, l'enquête n'a pas du tout but à produire une montée en généralité : elle vise davantage à servir de piste pour une analyse plus poussée des pratiques et représentations du travail collectif autour des enseignements.

3. Le travail collectif autour des enseignements : une réalité... à définir

Il est fait mention, dans le référentiel métier des enseignants chercheurs élaboré en 2017 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur⁶, d'une dimension collective du travail des enseignants chercheurs. Ainsi, est mentionné le travail « en équipe et en réseau » (p. 13) comme une compétence transversale, relative à tous les volets du métier. Au sein des « compétences spécifiques à la formation » (p. 13) donc le point qui nous intéresse particulièrement ici, il est fait mention de « l'équipe pédagogique », censée définir « les objectifs du module ou du cursus de formation, en termes de connaissances et de compétences » (p.13), sans que soient détaillées plus avant les attentes concrètes en termes de travail collectif. L'équipe pédagogique est définie dans une acception assez large ne se limitant pas aux autres collègues enseignants-chercheurs, englobant également les intervenants extérieurs et les personnels d'appui à la pédagogie (ingénieurs et conseillers pédagogiques, par exemple)⁷. Que ressort-il, justement, de l'enquête exploratoire en ce qui concerne la définition d'une « équipe pédagogique » ?

Le premier élément est que n'émerge pas des entretiens une définition unifiée de ce qu'est une équipe pédagogique. Tous les enquêtés n'ont d'ailleurs pas employé spontanément ce terme

L'attention était ainsi portée sur : les lieux occupés, leur disposition, etc. ; les objets mobilisés lors de la réunion (notamment pour les prises de notes, ou l'utilisation de supports pédagogiques type cours, maquettes, syllabus...) ; les personnes en présence (fonctions, statuts, rôles formels et informels, sous-groupes éventuels, etc.), les interactions (prises et temps de parole, conflits, postures d'écoute, sujets abordés, jargon etc.) ; activités menées (règles cadrant la réunion et respect de ces règles, déroulement, temps accordé à chaque moment, etc.). Les observations ont permis de renforcer certaines pistes d'analyse (par ex. sur l'absence de vocabulaire commun pour parler de pédagogie) tirées des entretiens, mais seront peu abordées dans le présent article.

⁶ « Référentiel métier de l'enseignant-chercheur », document interne, MENESR, 2017 – le document était en voie de finalisation lors de l'enquête exploratoire, mais n'a finalement pas été publié – il fournit néanmoins un point de départ intéressant pour étudier les termes institutionnels décrivant les missions des enseignants-chercheurs.

⁷ Plus haut dans le document, p. 7, on trouve ainsi dans le descriptif de la mission « élaboration et mise en œuvre d'enseignements », la « participation aux travaux de l'équipe pédagogique *rassemblant les professionnels (intervenants, personnels de soutien) impliqués dans un programme/ cursus.* » (je souligne)

Le travail collectif des enseignants-chercheurs sur leurs enseignements

pour décrire le groupe de collègues avec lequel ils travaillent ponctuellement autour des cours. Dans ce cas-là, j'amenais moi-même le terme afin de leur demander ce qu'il pouvait recouvrir. Différentes définitions de ce qu'est l'équipe pédagogique apparaissent ainsi dans les entretiens :

- L'équipe est constituée de collègues enseignant au sein d'un même département – n'enseignant pas forcément la même discipline. Les collègues dont il est question sont avant tout des titulaires – il apparaît que les personnels contractuels ou vacataires constituent une sorte de second cercle, moins inclus dans les activités collectives parce que très variables d'un semestre à l'autre, ce qui est regretté par les enseignants (« Alors que si on change d'enseignant même si on travaille sur les mêmes thèmes on risque d'être perdus... Et y'a beaucoup d'énergie je pense qui est perdue, et de possibilité d'apprentissage aussi. » Pablo, MCF, Univ. 1, langues)
- L'équipe désigne des collègues avec lesquels on travaille sur un cours précis, une UE partagée – elle est donc souvent assez restreinte et peut être constituée uniquement de 2 collègues. Cette définition ne recoupe pas forcément la précédente : l'équipe en question se forme en fonction des projets et non de la structure du département. Pour deux enseignants de l'enquête, elle inclut également, de façon ponctuelle, l'ingénieur ou le conseiller pédagogique qui les a assistés sur le projet de cours. Sophie (MCF, Univ. 4, biologie) mentionne par exemple : « Bah, [l'] équipe pédagogique à l'époque où on a monté le [cours de projet professionnel] ... [...] [elle cite des collègues précisément] Voilà ça c'est les gens qui s'intéressaient... mais pas du tout dans le disciplinaire c'était à travers [ce cours] qu'on se rencontrait. Et après y'a eu [le conseiller pédagogique]. »
- Plus restreinte que la première définition et définie sur des critères d'implication dans le travail collectif, l'équipe peut également contenir uniquement une partie des enseignants d'un même département. On a alors une « sous-équipe » qui se dessine à l'intérieur de l'équipe définie par la structure : « Finalement on est que 15 sur une équipe censée avoir 20 personnes et sur ces 15 on en a que 6-7 vraiment actifs. » (Pierre (PRAG, Univ. 3, physique))

Le deuxième élément est que l'existence d'une équipe pédagogique (qu'elle soit clairement identifiée ou non) n'induit pas nécessairement du travail collectif sur les enseignements. Les enseignants interrogés sont ainsi parfois en mesure de définir une équipe sans pour autant que celle-ci soit le cadre de pratiques communes. Ainsi, Charlotte (MCF, Univ. 3, santé) évoque, au sujet des enseignants avec qui elle partage les cours sur une même discipline et un même niveau de licence :

« [...] c'est tout sauf une équipe, c'est un groupe où y'a même pas de ... même pas d'échange. C'est même pas de la coopération, on est en dessous de ça. Donc... [**>Question?**]: Tu dirais pas vraiment que vous formez une équipe pédagogique... [**>Charlotte**]: Non ! Vraiment pas, et même pas un groupe. [...] C'est un groupe d'individus qui ne coopèrent pas. La seule chose qu'on ait en commun c'est d'enseigner la même discipline c'est tout. On a rien d'autre en commun. »

Cette absence de pratiques de travail collectif au sein des équipes, quelles qu'elles soient, conduit par ailleurs certains enseignants à pointer du doigt un fonctionnement qui, justement, ne leur apparaît pas comme un fonctionnement d'équipe, comme Charlotte ci-dessus, mais également comme Sylvie (MCF, Univ. 2, chimie) : « Ça demande une régularité une dynamique et les gens sont pris dans leurs trucs... [une collègue] je pense qu'elle aimerait le faire, mais elle a tellement de trucs sur le feu... Donc c'est l'énergie d'un qui déclenche un truc, mais ça a du mal à s'installer ».

C'est en constatant ces disparités dans l'usage du terme « d'équipe » que j'ai choisi d'éviter son utilisation, dans le cadre de cette recherche, pour désigner les pratiques de travail incluant plusieurs individus. À l'instar des travaux portant sur ce même aspect du travail enseignant dans le secondaire, j'ai donc plutôt choisi de parler de « travail collectif » en partant de la définition proposée par Lessard et al. [Lessard et al., 2009] qui explique que celui-ci « peut varier en degré et couvrir un large éventail de pratiques allant d'un simple échange d'information à la co-construction, à la coréalisation d'une activité professionnelle » (p. 59-60).

4. Les modalités du travail collectif autour des enseignements : des pratiques non unifiées

C'est également dans la comparaison avec des travaux sociologiques sur le travail enseignant – et particulièrement le travail collectif – dans le secondaire que j'ai fait émerger, dans cette recherche exploratoire, différentes modalités du travail collectif des enseignants chercheurs autour des questions pédagogiques. Ainsi, le travail collectif au secondaire est une modalité prescrite : les textes officiels insistent sur l'importance du travail en équipe et de l'organisation de projets éducatifs au sein des établissements. Mais, comme le souligne Barrère dans ses recherches sur le travail des enseignants du secondaire [Barrère, 2002], la réalité des pratiques professionnelles peut être différente : le travail collectif des enseignants existe – il est

Le travail collectif des enseignants-chercheurs sur leurs enseignements

de toute façon obligatoire sous certaines formes, mais il n'occupe pas un volume horaire très important et reste occasionnel.

Barrère distingue ainsi trois formes de travail collectif - je les présente ici sans en livrer le détail, mais en expliquant en quoi elles recouvrent partiellement des pratiques de travail effectives dans le supérieur.

La première modalité du travail collectif enseignant englobe ce qui relève des obligations statutaires, par exemple, les conseils de classe. Les enseignants apparaissent réticents à ces formes de travail imposées par l'institution, qu'ils cherchent à éviter en favorisant les arrangements informels. Cette modalité apparaît relativement peu dans l'enquête exploratoire : sans être inexistante (il est par exemple fait mention des jurys de fin d'année ou de semestre), elle est peu évoquée, si ce n'est pour remarquer son absence ou sa rareté.

La deuxième modalité définie par Barrère est le travail sur projet : rassemblés autour d'un projet commun (voyage de classe...), les enseignants valorisent davantage ce type de travail collectif, souvent construit autour d'une « sociabilité professionnelle affinitaire » [Barrère, 2002, p. 486]. Les projets se font ainsi en partie sur la base d'une interconnaissance et d'affinités avec certains collègues. Dans les entretiens, ce type de travail collectif est bien présent – notamment chez les enseignants en poste depuis plusieurs années, qui ont noué des relations affinitaires avec certains collègues. Ces projets émergent en effet souvent de la rencontre entre demande institutionnelle (un nouveau cours ou niveau de formation, un enseignement à distance...) et possibilité de travailler avec un collègue avec lequel on a déjà des affinités – affinités qui peuvent être d'ailleurs basées sur une vision commune de l'enseignement et de la pédagogie.

La troisième modalité de travail collectif désigne les échanges informels entre enseignants : des conversations autour de la profession qui se font hors du cadre institutionnel avec des collègues avec qui ont été nouées des affinités. Comme pour le secondaire, ces échanges informels peuvent concerner les projets en cours et donc être à la frontière de ces deux dernières modalités. Mais certains échanges concernent aussi des préoccupations pédagogiques plus générales, évoquées avec des collègues avec qui l'on s'entend bien, mais qui ont également été repérés comme « réceptifs » à ces problématiques : on ne parle pas pédagogie avec n'importe quel collègue. En effet comme Sylvie le souligne : « dès qu'on parle de pédagogie un peu comme ci comme ça, "et puis quoi faudrait encore...", y'en a ils sont pas très réceptifs quoi, genre "vous voulez quoi qu'on leur mette des dessins animés", on a ce genre de remarque ».

En comparant les modalités de travail collectif des enseignants du secondaire et du supérieur, on y retrouve donc certaines similitudes, sans pour autant pouvoir calquer un modèle sur l'autre : les enseignants de l'université n'entretiennent pas exactement la même relation avec leurs collègues – ni même en fait avec l'enseignement qui n'est, pour la plupart qu'une part de leurs missions outre la recherche et/ou des charges administratives de plus en plus importantes, ou l'espace physique de l'université (par exemple, l'existence d'une « salle des profs » n'est pas systématique). Il est particulièrement intéressant de noter que, là où, au secondaire, il existe pour la première modalité de travail collectif, des « figures imposées », ce n'est pas le cas pour les enseignants de l'université. Ainsi, même autour de tâches et de problématiques récurrentes telles que l'évaluation des étudiants, le travail collectif est organisé différemment selon l'université, ou même le département ou l'UE.

Les modalités de travail collectif ne semblent donc pas clairement instituées : au contraire des conseils de classe dans le secondaire, les enseignants-chercheurs ne semblent pas systématiquement tenus d'assister à des événements formellement identifiés, définis et organisés. Attardons-nous par exemple ici sur des tâches récurrentes (ayant lieu chaque semestre, année ou toutes les X années), qui pourraient, comme dans le secondaire, inscrire les pratiques dans un fonctionnement clairement défini et ritualisé. Occasionnellement, lors de la refonte des maquettes par exemple, l'équipe pédagogique peut se retrouver de façon plus fréquente autour des questions d'enseignement, sans forcément aboutir à un travail de consultation et de coordination qui satisfasse les enquêtés. En effet comme Georges (MCF, Univ. 1, langues) le mentionne : « je pense que c'est un petit peu dommage parce que ce serait quand même bien qu'on arrive à mieux coordonner l'ensemble de la licence... pas faire de répétition, savoir qui fait quoi, etc. ». Sur les sujets plus récurrents, mais sans que ces réunions soient systématiquement ni immédiatement évoquées dans les entretiens – et donc qu'on puisse penser qu'elles sont inscrites dans un fonctionnement évident des équipes, on peut dégager trois moments différents de travail collectif – ou du moins d'échanges au sujet des enseignements. Premièrement, la réunion de début d'année qui a pour but de présenter l'équipe, montrer qui sont les référents, attribuer des responsabilités). Celle de fin d'année ensuite, qui permet de faire un bilan et d'anticiper sur les enseignements et leur répartition l'année suivante. Et enfin, la tenue des jurys consacrés à la revue des notes et moyennes des étudiants et à la validation des UE. Les discours des enseignants, toutefois, tendent à présenter ces réunions comme peu fréquentées (eux-mêmes ne s'y rendent pas systématiquement), souvent par les mêmes

Le travail collectif des enseignants-chercheurs sur leurs enseignements

enseignants, et n'abordant pas les contenus et les modalités pédagogiques concrètes des enseignements.

Au-delà de ces trois moments, il ne semble donc pas exister de fonctionnement type, notamment en ce qui concerne la construction même des cours, même autour de tâches qui sont pourtant récurrentes. L'évaluation des étudiants, par exemple, ne donne pas systématiquement lieu à une concertation ; lorsqu'elle a lieu, elle concerne avant tout des enseignants qui partagent un même enseignement (enseignant titulaire d'une UE et chargés de TD par exemple). Enfin, les moments de travail collectif se font très souvent à distance, par mail essentiellement : il semble rare que soient organisées des séances de travail formelles sur tel ou tel enseignement ou problématique, au sujet de l'évaluation en général, de la définition des objectifs d'apprentissage visés (pour ne citer que quelques exemples). Le fait que ce type de travail collectif n'ait pas un temps et un lieu clairement défini le rend d'ailleurs moins visible et moins mémorable pour les enquêtés en situation d'entretien.

5. Diversité des pratiques de travail collectif, circulation de l'information et socialisation professionnelle

Le fait que les pratiques diffèrent d'un contexte à un autre – que ce soit pour l'organisation de réunions de début ou de fin d'année, d'accueil des nouveaux enseignants, de jurys, de séances de travail sur une même UE, etc. – contraint par ailleurs les enseignants à « réapprendre » les façons de faire de leur nouveau département à chaque nouvelle étape de leur carrière. Les habitudes de travail acquises en tant que vacataire ne seront pas identiques à celles à mettre en œuvre en tant qu'ATER puis en tant que MCF⁸. Outre une socialisation professionnelle « en dents de scie », qui nécessite de reconstruire régulièrement, surtout en début de carrière, ses pratiques de travail collectif, l'enquête exploratoire montre que la diversité des pratiques au sein d'un même établissement ne facilite pas la circulation de l'information sur le fonctionnement des cours, leur contenu ou même les approches pédagogiques privilégiées au sein d'une même formation. Les équipes sont libres d'organiser ou non des moments ou processus de travail collectif, et, dans le cas de cette enquête exploratoire, ne disposent pas de documents de référence clairs ni de traces d'aucune sorte

⁸ Ces questions sont bien entendu à mettre en lien avec l'intégration au sein des équipes des personnels non-titulaires, statutaires ou vacataires.

pouvant indiquer, d'une année sur l'autre, les points essentiels à aborder en réunion, ou fournir aux nouveaux arrivants ou à ceux qui prennent de nouvelles fonctions de responsabilité.

Cette circulation de l'information mise en œuvre localement peut donc créer des tensions (c'est le cas dans l'une des équipes où une observation a été menée, où une discussion agitée a lieu autour de la question du recrutement et des fonctions des vacataires) ou simplement des incompréhensions. C'est par exemple le cas lors d'une observation de réunion d'équipe, où deux enseignantes, très impliquées dans l'organisation des enseignements et une réflexion sur leurs modalités pédagogiques, décrivent le programme d'un cours, qui concerne l'ensemble des L1, dont la majorité des autres enseignants ignorent le nom et le contenu. Dans les entretiens, plusieurs enseignants rapportent par ailleurs qu'en récupérant un nouveau cours (soit en arrivant dans une équipe, soit lors d'une redistribution des enseignements), ils sont amenés à le reconstruire entièrement, sans forcément avoir au préalable d'informations sur les connaissances des étudiants concernant le thème ou les objectifs du cours. Les enseignants doivent donc trouver d'autres sources d'informations que leurs collègues : la brochure du département mise à disposition pour les étudiants (qu'ils ne reçoivent pas automatiquement, mais doivent parfois aller chercher eux-mêmes sur le site internet de leur établissement), ou, plus souvent, auprès de leurs étudiants. Pablo (MCF, Univ. 1, langues), par exemple :

« En grammaire avancée 2e année c'est les étudiants mêmes qui m'ont dit ce qu'ils avaient fait l'année d'avant. Et surtout, les enseignants, quand j'ai demandé des conseils, ce que je dois faire, le niveau... ils [les collègues du département] m'ont dit des choses qui ne correspondaient pas du tout à ce que j'ai vu en cours [ensuite]. »

Ainsi, chaque nouvelle étape dans une carrière (nouveau poste, nouvelles responsabilités, nouveaux cours) s'accompagne d'une nécessaire reconstruction de pratiques à partir du décodage d'un fonctionnement souvent implicite⁹.

⁹ En ce qui concerne le travail sur le contenu des cours à proprement parler, l'explicitation des façons de faire est également rendue difficile par l'absence d'une terminologie partagée (par exemple sur la notion « d'objectifs pédagogiques »). Une des observations illustre bien cette idée : deux enseignantes mènent la discussion au sujet d'un cours de L1, partagé par d'autres autour de la table, et proposent, pour aider à unifier les objectifs, contenus, évaluations du cours, de rédiger un syllabus qui pourrait être distribué aux étudiants et aux nouveaux enseignants chargés du cours. Un enseignant réagit alors ainsi « Un « cyclabus » ? qu'est-ce que c'est que ça ? ».

6. Conclusion

L'enquête exploratoire a donc permis de constater l'existence de pratiques de travail collectif, mais également que celles-ci diffèrent fortement en fonction du contexte. On a pu ainsi voir que les trois modalités de travail collectif ne sont pas formalisées, ni au niveau institutionnel ni au niveau des équipes de travail (dont la définition varie d'un enseignant à un autre). Ces trois modalités décrites ici se déclinent, quand on entre dans le détail de ce qui se fait concrètement collectivement, en seize pratiques¹⁰ : il est donc possible de trouver des pratiques communes, mais cette catégorisation est faite a posteriori, et non pas par les enquêtés eux-mêmes qui n'identifient pas clairement des routines de travail collectif autour des cours. Des pratiques existent donc, mais ne forment pas un ensemble cohérent et partagé par l'ensemble de la communauté universitaire, ce qui impacte la façon dont, justement, les enseignants construisent et reconstruisent leurs pratiques. En croisant les pistes issues de la recherche et de la pratique du conseil pédagogique à l'université, plusieurs prolongements pourraient être donnés à cette recherche exploratoire. L'un d'eux pourrait être une réflexion sur la façon dont il est possible de fournir aux enseignants de l'université un cadre pour le travail en équipe sans pour autant aboutir à l'imposition de modèles normatifs et prescriptifs. Barrère [2002], mais également Perrenoud [1993] montrent en effet que la résistance au travail d'équipe provient en partie du fait que celui-ci est prescrit par l'institution sans forcément prendre en compte les besoins et préoccupations réels des enseignants. Par ailleurs, les enseignants de l'université ont plutôt des comportements autonomes dans l'exercice de leur métier, a fortiori en ce qui concerne les questions d'enseignement et de pratique enseignante [Kiffer, 2018]. En recherche comme en application pratique par les services d'appui à la pédagogie qui pourraient

¹⁰ Ces seize pratiques – qu'il n'est pas possible de détailler plus avant ici – qui recourent les modalités énoncées ci-dessus, ont été recensées cette fois à partir du matériau empirique et permettent d'entrer dans la description concrète de ce qui est fait et produit lors des moments de travail collectif. Certaines ont directement trait à ce qui se passe pendant les cours et entraînent une réflexion sur les modalités concrètes des enseignements (harmoniser le contenu d'une UE en se mettant d'accord sur les thèmes abordés, trouver des supports de cours partagés, échanger avec un collègue sur des applications concrètes d'outils et de concepts pédagogiques...). D'autres ne portent pas concrètement sur ce qui est fait en cours – même si ces pratiques peuvent mobiliser des tâches énoncées ci-dessus) et tiennent plus à l'organisation des enseignements (travailler sur les maquettes, négocier l'attribution des cours, accueillir les nouveaux recrutés...). Enfin, deux pratiques ont trait cette fois aux étudiants et leurs performances (jurys et réunions types « conseils de classe » qui reviennent individuellement sur les étudiants et leur perception par toute l'équipe – ne concerne qu'un enquêté).

là trouver une fonction supplémentaire, s'interroger sur les modalités de socialisation au travail collectif dans le métier d'enseignant-chercheur pourrait être une suite à ce travail.

Références bibliographiques

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

Barrère, A. (2002) "Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?", *Sociologie du travail*, vol. 44, p. 481-497.

Becquet, V. et Musselin, C. (2004). Variations autour du travail des universitaires. In : Convention MENRT.

Beney, M. et Pentecouteau, H. (2008). "La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université.", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, p. 69-86.

Bourgin, J. (2011). "Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : Les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ?", *Sociologie du travail*, vol. 53, n°1, p. 93-108.

Demougeot-Lebel, J., Ricci, J-L, et Romainville, M. (2012). "Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire.", *Savoirs*, no 1, p. 113-133.

Faure, S., Millet, M., et Soulié, C. (2005). "Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?", Rapport d'enquête, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00602398/document>

Kiffer, S. (2018) « Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], vol 34-3.

Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle M. (2009). "De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens", *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 59-77.

Perrenoud, P. (1993) *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Soulié, C. (2002). "L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie.", *Sociétés contemporaines*, n°4, p. 11-39.

Le travail collectif des enseignants-chercheurs sur leurs enseignements

Viaud, M-L. (2015). *Les Innovateurs silencieux : Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis les années 1950*. Grenoble : PUG.