

S'engager professionnellement comme enseignant-chercheur

De l'art de jongler entre temps d'enseignement, de recherche et de services

Mariane Frenay, Nathalie Kruyts & Pascale Wouters

1. Introduction

Par leurs missions, les enseignants-chercheurs alternent littéralement entre plusieurs sphères d'activités et de facto, entre des temps de formation pédagogique et d'enseignement d'une part, et d'autre part de socialisation disciplinaire et de pratique de la recherche. Leurs communautés de référence et les contextes dans lesquels ils s'exercent sont imbriqués tout en étant partiellement spécifiques : contexte de la discipline ou du champ professionnel (Becher & Trowler, 2001), selon les spécialités (physiciens versus médecins) mais aussi le contexte d'enseignement de sa discipline (Bodin, Millet, & Saunier, 2018 ; Neumann, Parry, & Becher, 2002) et le champ de l'enseignement supérieur et de ses évolutions.

La diversité de ces activités peut provoquer des tensions, notamment dans le rapport au temps : imbrication d'échelles de temporalités multiples et parfois concurrentes, l'absence de séparation intrinsèque entre les différentes sphères d'activités professionnelles et hors professionnelles, la discontinuité de pratiques professionnelles saccadées, le décalage entre des représentations personnelles du métier d'enseignant-chercheur et l'évolution d'injonctions institutionnelles de productivité, de rentabilité et d'instantanéité relative, couplé à un rythme d'activité en accélération (Ali & Rouch, 2013 ; Dahan & Mangematin, 2010 ; Drucker-Godard, Fouque, Gollety, & Flanhec, 2013 ; Millet, Oget, & Sonnta, 2015 ; Paivandi, 2016).

De plus, les liens d'interdépendance entre les différentes activités d'un enseignant-chercheur¹, dont les trois principales sont l'enseignement, la recherche et les services à la société ou interne à l'institution, varient selon les cultures disciplinaires et l'établissement, mais aussi selon le statut professionnel, les choix de carrière et les contraintes familiales de chacun. Il n'existe donc pas un modèle de professeur d'université mais une multitude de modèles et de façons de l'exercer.

Or, si la formation à la recherche constitue une étape clairement instituée dans le parcours des futurs enseignants-chercheurs à travers le doctorat notamment, la formation des enseignants-chercheurs aux activités associées à la formation des étudiants, voire aux responsabilités administratives, rencontre des réalités beaucoup plus diverses, dépendant des politiques nationales ou institutionnelles tant pour leur caractère plus ou moins obligatoire que pour leur organisation.

Pourtant, la formation des enseignants-chercheurs constitue depuis plusieurs années un champ de recherches et de pratiques qui vise à développer, pour ce public-cible spécifique des enseignants-chercheurs, leurs compétences pédagogiques dans leur contexte professionnel. Cela peut prendre plusieurs formes selon les offres institutionnelles, les contextes régionaux ou nationaux (Frenay & Paquay, 2011 ; Saroyan & Frenay, 2010), mais aussi viser des compétences variées, allant de la manière de penser un dispositif de formation jusqu'à la responsabilité d'une équipe de programme au sein d'un contexte d'enseignement supérieur qui est en constante évolution. Dans la majorité des cas, il s'agit de se former et d'apprendre par l'engagement en situation de travail (Frenay, Wouters, Warnier, & Savard, 2017 ; Merhan & Bourgeois, 2015). Ce processus de développement professionnel et d'apprentissage contextualisé est associé à la réflexion sur les pratiques d'enseignement et à la formalisation des dispositifs mis en œuvre pour les étudiants.

La particularité du métier d'enseignant-chercheur renvoie donc à cette capacité de jongler entre les différentes activités inhérentes à ce métier, mais relevant de trois grands domaines (recherche, enseignement, services), ce qui s'apparente, le plus souvent, à un franchissement de frontières. Il s'agit également d'exercer ces différentes activités, au plus haut niveau, sachant les enjeux d'évaluation et de reconnaissance qui y sont attenantes, tout en entamant, voire en poursuivant, son développement professionnel, et notamment le développement de ses compétences pédagogiques par la formation ou toute autre forme de développement pédagogique.

Ce concept de franchissement de frontières (*boundary crossing*) et d'objets-frontière (*boundary objects*) a fait l'objet d'un nombre important de travaux, notamment en sciences de l'éducation (Fox, 2011 ; Trompette & Vinck, 2009). Le concept de frontière (*boundary*) est défini comme : "*a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in a particular way*" (Akkerman & Bakker, 2011, p.133). Ainsi, ce concept de frontière met en avant à la fois la possible discontinuité entre les domaines séparés par cette frontière, mais en même temps, le fait même qu'ils soient accolés à cette frontière suggère qu'il y a une forme de continuité entre eux et une frontière qui les lie. C'est ainsi que les recherches ont pointé l'importance de cette possibilité de franchissement de frontière et d'objets-frontière qui jouent le rôle de ponts facilitant ce franchissement. Ces derniers sont définis comme « des objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (Trompette & Vinck, 2009, p. 8). Il ne s'agit donc pas de transférer des compétences d'un domaine à l'autre, ce qui supposerait une forme d'acquisition préalable dans un domaine pour le mobiliser dans un autre mais d'un processus continu, d'allers et de retours, impliquant des actions bilatérales et des interactions entre ces contextes, ce qui n'affecte pas seulement l'individu mais également les deux contextes. Il y a donc clairement une porosité de ces frontières qui permettent aux individus de naviguer, de part et d'autre, par l'intermédiaire d'objets-frontière qui peuvent être travaillés des deux côtés.

Dans leur synthèse de la littérature, Akkerman et Bakker (2011) identifient quatre mécanismes d'apprentissage potentiels qui peuvent ainsi avoir lieu aux frontières, et qui résultent de ce possible franchissement de frontières : (1) l'identification, qui consiste à apprendre à connaître les diverses pratiques de part et d'autre, (2) la coordination, qui consiste à créer des échanges coopératifs et routiniers entre les pratiques, (3) la réflexion, qui consiste à élargir

¹ Le récent document du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation diffusé en 2018 (*Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur*) en France et présentant les activités et les compétences de l'enseignant-chercheur, montre toute la complexité et la variété de celles-ci. Ce document cite sept types d'activités associées au métier d'enseignant-chercheur et un référentiel de compétences ciblant quatre compétences communes à toutes les activités, deux à l'intersection de la formation ou de la recherche, quatre spécifiques à la formation et deux spécifiques à la recherche.

ses perspectives sur les pratiques et (4) la transformation, qui concerne la collaboration et le codéveloppement de (nouvelles) pratiques.

Ces mécanismes montrent comment les différences socioculturelles et les discontinuités d'action et d'interaction qui en résultent, peuvent devenir des ressources pour le développement d'identités et de pratiques qui se croisent. Nous reviendrons dans la discussion de ce chapitre sur le potentiel de ces mécanismes d'apprentissage en les mettant en perspective par rapport aux travaux sur les apprentissages professionnels accompagnés (Jorro, De Ketele, & Merhan, 2017). Carlile (2004, cité par Trompette & Vinck, 2009) avance que la gestion des connaissances à la frontière passerait par trois types d'activités : (1) le transfert par gestion des formats choisis (quand une situation est stable et qu'il existe un répertoire commun), (2) la traduction pour échanger et adapter les connaissances ou modes de faire et (3) la transformation, par construction et négociation de compromis.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous interrogeons sur la manière spécifique dont quatre enseignants-chercheurs, engagés au sein d'une institution universitaire, saisissent les différentes opportunités offertes par le contexte institutionnel ou facultaire pour s'engager pleinement dans leur activité d'enseignement et la manière dont ils franchissent spécifiquement les frontières entre leurs contextes et communautés disciplinaires, d'une part et les contextes et communautés de formation, d'autre part. Quels sont les objets frontaliers qu'ils utilisent pour tisser les ponts entre ces différents contextes ? Comment leur rapport au temps vient-il également colorer tout ceci ? Par quels mécanismes ont-ils soutenu leur développement professionnel ?

2. Méthodologie

2.1. Contexte d'émergence de l'étude

Les enseignants-chercheurs, nouvellement nommés à l'UCLouvain, sont invités à participer à un module de formation « Construire son enseignement » (CSE) organisé par le Louvain Learning Lab². Ce module de formation a pour objet de construire ou de revisiter le dispositif pédagogique d'un enseignement que les participants auront à donner lors de leur première année dans l'institution. Les contenus travaillés sont les acquis d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, les outils technologiques ainsi que l'évaluation et l'alignement pédagogique.

2.2. Échantillon

Dans cette étude exploratoire, quatre enseignants-chercheurs de l'UCLouvain ont été interrogés. Les critères de choix des personnes ont été au nombre de trois : avoir participé au module de formation CSE, appartenir à des secteurs différents (sciences et technologies, sciences humaines et sciences de la Santé) et avoir de la disponibilité pour participer à un entretien. Deux enseignants-chercheurs sont issus du secteur des Sciences humaines, un du secteur des Sciences et Technologies et le dernier du secteur des Sciences de la Santé.

2.3. Procédure

Deux conseillères pédagogiques du Louvain Learning Lab (LLL) ont mené les interviews sous la forme d'entretiens semi-dirigés à l'aide d'un guide d'entretien rédigé par l'équipe de recherche. Les données recueillies sont donc des données provoquées au sens de Van der Maren (2003).

L'entretien débute par la possibilité, pour chaque participant, de faire un croquis ou de sélectionner un des dessins repris de la méthodologie de Leclerc-Olive (1997) dans le but d'illustrer son engagement pédagogique. En effet, cette représentation par le dessin permet de représenter sur une échelle de temps les événements qui ont ponctué cette évolution. Ceci permet, dans le cadre de l'entretien, de récolter des données sur la description chronologique de l'évolution de l'engagement pédagogique dans son parcours d'enseignant. Les questions posées sont par exemple : À quoi correspondent les différentes inflexions représentées ? Quels événements sont à l'origine de chacune des inflexions ? Quelles conséquences ces derniers ont-ils eu sur votre parcours ?

Afin d'analyser chacun des entretiens, ils ont été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité. Lors de chaque entretien, une garantie de confidentialité de l'entretien était fournie à chaque enseignant-chercheur. Ces entretiens

² Le Louvain Learning Lab, anciennement appelé Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM), est le service de pédagogie universitaire de l'UCLouvain depuis 1995.

ont été analysés en partant d'une grille d'analyse inspirée des travaux de Billett (2001b) et de Bourgeois (2013)³, telle qu'elle avait également été utilisée en 2017 (Frenay et al., 2017). Ces entretiens ont été revisités dans la perspective de ce chapitre pour y dégager les éléments clés qui permettent de comprendre le vécu de ces enseignants, entre les contextes disciplinaires/de recherche et d'enseignement, entre les contextes d'exercice de leur enseignement et les contextes de formation au développement de leurs compétences.

3. Résultats

Les résultats des entretiens de ces quatre enseignants-chercheurs, engagés au sein de la même institution universitaire, ont été analysés pour repérer la manière dont ils saisissent les différentes opportunités, offertes par le contexte institutionnel ou facultaire pour s'engager pleinement dans leur activité d'enseignement, et la manière dont ils franchissent spécifiquement les frontières entre leurs contextes et communautés disciplinaires et les contextes et communautés de formation. Quels sont les objets frontaliers qu'ils utilisent pour tisser les ponts entre ces différents contextes ? Par quels mécanismes ont-ils soutenu leur développement professionnel ? Comment leur rapport au temps vient-il également colorer ceci ?

3.1. Entretien 1 : Delphine

Delphine est une enseignante-chercheuse en sciences humaines, qui se définit comme « n'aimant pas enseigner », et qui choisit d'accepter un job comme assistante pour faire une thèse à la fin des années nonante, puis est partie quelques années comme enseignante-chercheuse à l'étranger avant de revenir en Belgique pour occuper un poste permanent. Elle met aussi ses compétences professionnelles au service de la société en s'engageant comme militante. Elle explique également que le point de départ de son engagement est certainement son parcours d'étudiante, chaotique. C'est à partir de ses expériences, qu'elle pose un regard critique sur la manière de mieux accompagner les étudiants dans leur parcours.

3.2. J'ai entre guillemets souffert quand j'étais étudiante, j'étais pas bien dans ma peau à l'unif, c'était le manque d'existence, le fait d'être comme ça complètement anonymisé dans une masse d'étudiants, avec aucune forme d'interactions, aucune forme de capacité, de pouvoir à la fois s'identifier de pouvoir dire les choses quand ça n'allait pas, etc. Donc, j'essaie aussi beaucoup de faire des enseignements très interactifs (L.259-263).

Elle raconte comment elle considère qu'aujourd'hui, son engagement dans son enseignement est parti d'une opportunité, qui n'était pas, au départ, l'enjeu de l'enseignement, mais la volonté entre collègues de produire un ouvrage de vulgarisation qui définisse leur domaine, la criminologie, dans une perspective interdisciplinaire.

3.3. Désespérée que, en langue française, les seuls ouvrages de fond qui présentent une criminologie intéressante étaient en langue anglaise et que quelques ouvrages très pointus sur « c'est quoi la discipline, ses enjeux, les questions premières, etc. ? » n'existaient pas... on s'est dit qu'il faudrait faire quelque chose » (L.113-116).

3.4.

3.5. La goutte d'eau qui a fait déborder le vase, c'est l'édition « Pour les nuls », qui a été faite par quelqu'un qui est idéologiquement à la limite de l'extrême-droite et on a été très en colère de voir qu'une édition qui passe tellement dans le grand public qui était si idéologiquement marquée par une idéologie qui n'avait rien à voir avec notre éthique, avec notre discipline... [...] C'est vraiment ça, on s'est croisés plusieurs fois dans le couloir, en disant « t'as vu ce bouquin qui est sorti » et, chaque fois, c'était « on devrait faire quelque chose » et, à un moment donné, je ne sais plus quand [...] on s'est dit « on va se fixer une réunion et on fait ça » et on l'a fait entre collègues qui s'entendent bien, qui partageaient ce même ras-le-bol » (L.132-140).

3.6.

3.7. Les collègues avaient envie d'être engagés dans ce travail-là [...] qui m'a donc soutenue pour toutes les années où on l'a préparé, c'était un travail de très longue haleine [...] j'ai été en discussion avec des collègues avec lesquels j'ai travaillé, c'est une opportunité assez rare. (II, L.34-38)

La production de cet ouvrage a constitué pour elle un véritable **objet-frontière** (« il y a eu quelque chose de l'ordre de la découverte intellectuelle qui était un moteur »), car il lui a permis de tisser les ponts entre sa discipline

³ Voir le mémoire de Master en sciences de l'éducation de Françoise Prévost et de Claire Stievenart. Les entretiens ont été menés par deux des auteures de ce chapitre, N. Kruyts et P. Wouters, conseillères pédagogiques au LLL/IPM et retranscrits par les deux étudiantes. Que ces dernières en soient ici remerciées.

et son enseignement, permettant ainsi une discussion entre collègues de disciplines différentes, tous engagés dans le même programme de formation en criminologie et qu'elle a ensuite utilisé dans le cadre de son cours d'introduction. Cela l'a également questionnée sur la forme de cours *ex-cathedra*, du présentiel des étudiants même si, par les évaluations de l'enseignement, les étudiants indiquent qu'ils apprécient son cours car, comme enseignante, elle ancre beaucoup ses cours dans l'actualité et dans sa connaissance du terrain.

Elle expérimente ses cours, elle les modifie, les ancre dans la réalité grâce à ses engagements hors université. Elle est militante pour une association engagée dans les droits humains. Et, là encore, on voit que cet engagement est fondamental pour lui permettre une certaine porosité avec son enseignement et sa discipline.

3.8. Moi, j'ai toujours conçu [...], c'est une manière d'envisager ma discipline... mais il me fallait du militantisme à côté [...] cela m'a obligée à faire un énorme travail de vulgarisation, de travail de langage, de travail de proximité ... ce type d'expérience en parallèle nourrit énormément le métier d'enseignant.

3.9.

Elle peut s'améliorer et ne l'envisage qu'en se tournant presque exclusivement vers le service de pédagogie universitaire :

3.10. Quand j'ai repris le cours d'intro à la discipline [...], j'ai eu tellement peur que tout de suite, j'ai fait appel à l'IPM, je leur ai dit de venir tout de suite [...] ça m'a bien aidée, on a construit ça progressivement, on a construit les TD et là ce truc roule vraiment très bien et c'est là-dedans qu'on a intégré ce bouquin qui vient de sortir, donc là, c'est vraiment la cerise sur le gâteau donc, cet enseignement-là, on me le retirerait, je pense que je serais malheureuse, alors que je dis que j'aime pas enseigner (I1, L.341-349).

3.11.

Tout au long de son entretien, Delphine indique clairement qu'elle a besoin d'articuler son enseignement à sa discipline et à son engagement militant, elle ne conçoit pas l'activité d'enseignement sans ce **franchissement de frontières** et sans s'impliquer pleinement dans une démarche d'apprentissage accompagné, en interne, par ses collègues et par les professionnels du service de pédagogie universitaire.

3.12. Entretien 2 : Claude

Claude est enseignant-chercheur dans les sciences et technologies depuis plus de 4 ans et a effectué plusieurs formations au Louvain Learning Lab (LLL, ancien institut de pédagogie universitaire et multimédia), après le cycle « construire son enseignement ». Il a été préalablement enseignant en haute école (HE), dans un bachelier professionnalisant, fonction qu'on lui demande d'interrompre, ce qu'il regrette car il considèrerait cette fonction comme une opportunité d'expérimenter au niveau pédagogique, mais qui ne peut être comptabilisée dans sa charge d'enseignement à l'UCLouvain.

Dans son entretien, ce qui ressort clairement, c'est qu'il fait souvent référence aux frontières entre son enseignement en HE et son enseignement à l'UCLouvain. Le franchissement des frontières, tel qu'il l'opère, passe par un processus d'identification : il a besoin de parler de son enseignement à l'UCLouvain en référence à l'enseignement en HE. Il souhaitait aussi légitimer la coexistence des deux types d'enseignement, mais cela lui a été refusé, ce qu'il n'a pas compris et qu'il continue à regretter.

3.13. Ta mission d'enseignement, elle se limite juste à l'UCL, et ce que tu fais à l'extérieur, c'est du service [...] mes activités à la HE, aussi enrichissantes puissent-elles être au niveau pédagogique (j'ai des rapports pédagogiques chaque année, chaque année je suis évalué) et bien, j'ai mis ça de côté, parce que c'était du service, mais cela reste, quelque part dans la globalité, une activité pédagogique et l'investissement qu'on a ailleurs, on le répercute aussi à l'UCL et inversement, le fait d'être utilisé en service à l'extérieur, c'est parce qu'on connaît et reconnaît la qualité pédagogique de l'UCL [...] du point de vue personnel, de dire « vos activités pédagogiques à l'extérieur, c'est pas de la pédagogie, c'est du service » c'est un message qui est faux et je trouve négatif par rapport à des activités qui, au contraire, sont personnellement un truc où on s'implique (I813-820).

3.14.

Il voit aussi l'engagement dans son activité d'enseignement comme important, mais peu valorisé au sein de sa faculté (« s'investir pédagogiquement, c'est presque vu comme une faiblesse », L.245). Il a peu d'occasions d'en parler en interne, sauf avec un collègue qu'il apprécie car il lui renvoie des feedbacks clairs sur sa façon d'enseigner. Il ressent les **frontières** entre ce qui est attendu pour la recherche, très valorisé, et l'enseignement. Il apprécie cependant que l'outil DVP⁴ existe et soit une façon de pouvoir écrire sur son enseignement (L.803-808 « pour l'enseignement, c'est pas facile [...] le DVP, il permet de mettre des mots sur la pratique d'enseignement »).

⁴ Le DVP est l'acronyme de Dossier de valorisation pédagogique, qui est introduit par les enseignants-chercheurs dans leur dossier de promotion, pour rendre compte de leur mission d'enseignement.

Il choisit cependant de s'investir dans une équipe projet en Bac1, afin d'avoir cette dynamique de coordination avec des collègues et des tuteurs étudiants même si, dans cet enseignement, il a parfois l'impression de ne pas être reconnu par les étudiants, uniquement comme le tuteur des tuteurs (il était appelé « le Dark Vador des tuteurs ») :

3.15. Le travail en équipe, c'est à la fois reposant, car on peut justement compter sur les autres, mais c'est aussi extrêmement difficile et frustrant [...] parce qu'il faut surcoordonner : coordonner les tuteurs et coordonner mes propres cotitulaires [...] et quand on a de grandes cotitulatures⁵, il est très difficile d'avoir une empreinte, c'est-à-dire que les étudiants reconnaissent bien que ce professeur est spécialisé... on est un petit polyvalent ... alors qu'en master, c'est différent » (L.166-173).

3.16. Il faut dans les équipes une vision commune de la pédagogie (L.445).

3.17.

Il a apprécié la formation des jeunes académiques, le fait de pouvoir bénéficier d'un suivi pédagogique au niveau du LLL (ex-IPM) et la possibilité, au sein de sa faculté, d'avoir la possibilité de faire appel à un conseiller pédagogique spécifique mais il a surtout appris sur le terrain et notamment avec un de ses collègues proches. Cela l'a aidé face à ce qu'il qualifie de complexité de la pédagogie, pour laquelle il n'est pas formé à la base alors qu'il a quinze ans de formation technique et scientifique.

3.18. Entretien 3 : Fabienne

Fabienne a une carrière variée dans l'enseignement : d'abord assistante à l'UCL, puis enseignante dans le fondamental et le secondaire, avant d'être engagée comme enseignante-chercheuse à l'UCLouvain, depuis près de 25 ans. Elle a continué à se former tout au long de son parcours, en suivant le cycle « construire son enseignement » et en participant à au moins une formation par an au LLL. Sa longue expérience d'enseignante, aux différents niveaux de l'enseignement, lui a permis de développer ses compétences et de développer également un intérêt et une passion pour ses activités d'enseignement dans lesquelles elle investit énormément, au détriment de sa carrière académique qu'elle n'a jamais mise en avant. Elle participe aux réflexions sur les programmes et déplore qu'il y ait parfois des responsables pour qui l'enseignement n'est pas une priorité ; elle s'est sentie évincée pendant 3 ans, sans possibilité d'agir, au bénéfice du programme.

3.19. Mais c'est ambivalent, parce qu'évidemment tu es valorisé là-dedans mais il y a quand même la carrière académique qui, à un moment, commence à poser question (L.68-71).

3.20.

3.21. Il y a eu un changement de président. Et ici, il y a eu un président qui lui n'avait strictement rien à faire dans l'enseignement. [...] et du jour au lendemain, ils m'ont dit « Écoute, toi, tu t'es déjà occupée de la Commission de Programme longtemps assez donc on va mettre quelqu'un d'autre ». Là tu as donc eu un creux de trois ans à mon avis dans lequel j'ai eu vraiment l'impression d'être mise un peu en quarantaine (L.106-111).

3.22.

Globalement, elle **tisse très nettement des frontières** entre ses activités d'enseignement, les projets menés, la responsabilité et la coordination des programmes et des travaux pratiques (TP), stages qu'elle valorise beaucoup et qu'elle continue à apprécier, même si elle considère que « les messages que l'on reçoit de l'institution sont des messages plutôt négatifs vis-à-vis de l'enseignement » (L.319-320). La dimension temporelle et la surcharge vécue, vu le volume important d'heures d'enseignement qu'elle a toujours accepté au bénéfice du programme et des étudiants, est dominante dans son entretien, de même que le poids de la charge administrative, pour la coordination d'un nombre très important d'activités de TP ou de stages, qui ne comptent pas dans ses heures. Elle parle peu de ses activités recherche, sauf qu'elle ne prend pas le temps de publier « je n'arrive pas à faire jusqu'à la publication et là, c'est une erreur de ma part, mais je sais très bien que je n'ai pas le temps » (L.366-367).

On retrouve dans cet entretien certains des éléments évoqués en introduction sur les tensions vécues dans la gestion du temps, la discontinuité des activités et le décalage entre ses valeurs de service et les injonctions institutionnelles contradictoires, ce qui l'amène à un profil désabusé, « c'est épouvantable » (L.378) alors même que, fondamentalement, elle a toujours la passion de son métier.

⁵ Les enseignants peuvent être nommés à plusieurs pour assurer certains enseignements, ils ont alors une cotitulature pour un enseignement avec leurs collègues. Ils forment ainsi l'équipe enseignante de cette unité d'enseignement.

3.23. Entretien 4 : Charles

Charles a enseigné cinq ans dans l'enseignement universitaire à l'étranger avant d'arriver comme enseignant-chercheur à l'UCLouvain au milieu des années 2000. Dès son entrée en fonction, il suit le cycle « construire son enseignement » et a continué à suivre deux autres formations courtes au LLL.

Pour Charles, l'apprentissage principal qu'il a dû réaliser était de clarifier sa vision de l'enseignement et de développer ses compétences pédagogiques au sein de la nouvelle institution, par rapport à des réalités assez différentes connues avant. Sa manière de réagir a été de solliciter régulièrement le service de pédagogie universitaire, pour mieux percevoir, via les formations et les observations de collègues, si ce qu'il mettait en place était propice au développement des compétences des étudiants. La question des **frontières** ici se situe entre le contexte de l'expérimentation sur le terrain, dans sa fonction enseignante, et la possibilité d'essayer, d'observer d'autres collègues dans le temps de la formation. Il profite également des échanges informels qu'il a avec ses collègues cotitulaires ainsi que des dispositifs d'évaluation des enseignements.

3.24. [...] c'était à [lieu B] lorsque j'ai eu mon premier assistant. Je pense que c'est là qu'on a dû clarifier nos rôles respectifs ; jusqu'à ce moment-là, j'avais un seul rôle et je pouvais organiser mes activités. Mais c'était pour la première fois qu'on a dû établir les rôles, les responsabilités et collaborer ensemble. Donc je pense que c'était une personne clé. Établir les règles de collaboration, les responsabilités. Sinon, il y a d'autres professeurs avec lesquels on collabore notamment pendant les cours en co-titulature⁶. Donc il y a toujours un ajustement et une vraie opportunité d'observer d'autres styles pédagogiques qu'on n'a pas. Observer son collègue, observer ses méthodes, négocier certaines méthodes pour avoir un cours cohérent et, là, on se rend compte d'une variabilité de style... On doit se plier, faire des compromis, s'ajuster justement et je pense que j'ai eu deux cotitulatures jusqu'à maintenant. Même trois si je compte la période en [lieu-F]. Donc comme personnes clés, comme acteurs, vraiment des personnes en fonction desquelles on doit ajuster son style ou trouver un compromis de la part de l'autre personne (L 170-178).

3.25.

3.26. [...] Quand je dis contexte, je pense que je parle plutôt des éléments peu contrôlables de type taille des groupes, et aussi je pense qu'il y a une certaine culture disons au niveau des étudiants ; ça veut dire qu'ils ont une certaine attente et dès qu'on les sollicite à travailler plus ou à imaginer d'autres méthodes plus interactives, il y a toujours une force de résistance qu'on ressent. Il y a d'autres éléments de contexte par exemple liés aux pré-acquis par exemple... (L.265-268).

Ces extraits expriment chez cet enseignant-chercheur la nécessité de jongler, de **pénétrer le territoire** des autres enseignants, de négocier les rôles et les méthodes pédagogiques avec ses cotitulaires de cours. Ils traduisent également son envie, comme enseignant, de pouvoir passer les frontières liées aux amphis classiques pour s'essayer à des pédagogies plus interactives, à utiliser la pédagogie active comme objet frontalier lui permettant de questionner la culture des étudiants « formatés » à des approches associées à leurs attentes en fonction de la taille de leur groupe. Et sans doute, expriment-ils également sa difficulté à percevoir là où se trouvent les frontières, si elles existent ou si elles renvoient à des contraintes perçues alors qu'elles pourraient être potentiellement franchies en y mettant les ressources.

4. Discussion

Les résultats permettent de souligner que les opportunités, offertes aux enseignants par le service de pédagogie universitaire, sont saisies pour soutenir leur développement professionnel. Ces opportunités saisies dépendent de l'individu et de ce qui est offert par le contexte local et institutionnel, et permettent d'interroger les formes d'accompagnement et de formation au regard de résultats de travaux précédents (Frenay et al., 2017 ; Jorro et al., 2017). Cependant, pour deux d'entre eux, les injonctions de leurs autorités facultaires viennent questionner l'importance de leur engagement pédagogique.

Ces entretiens montrent également pour certains la **difficulté de jongler, entre les contextes** disciplinaires/de recherche et d'enseignement, entre les contextes d'exercice de leur enseignement et les contextes de formation au développement de leurs compétences.

Parmi les mécanismes dégagés par Akkerman et Baker (2011) pour faciliter le franchissement des frontières, nos entretiens ont surtout relevé l'identification et la réflexion. Comme le soulignent ces auteurs, le mécanisme

⁶ Ce terme de cotitulature évoque le fait que plusieurs enseignants sont désignés pour assurer un enseignement ensemble. Ils sont les cotitulaires de l'unité d'enseignement.

d'identification consiste davantage à construire et reconstruire les frontières plutôt qu'à les transcender. Les mécanismes d'identification et de **réflexion** renvoient clairement à des processus d'apprentissage qui sont orientés vers le sens (comment se situer et s'identifier à ces activités) plus qu'orientés vers l'action et les pratiques. De même, ils constituent des préalables à la coordination et la transformation, dans la mesure où, pour pouvoir contester des frontières et les dépasser, il faut pouvoir leur donner du sens et pouvoir avoir une perspective sur celles-ci. C'est ainsi que lors de l'entretien, Charles, dans ses observations et dialogues avec ses cotitulaires ou assistants prépare le terrain des échanges coopératifs et routiniers entre les pratiques pédagogiques de chacun et la spécification des rôles respectifs.

Parmi les **objets-frontière**, nous en avons identifié de trois types. Chacun de ces objets-frontière développe des caractéristiques différentes et qui peuvent être mises en perspective avec les quatre dimensions proposées par Wenger (2000) et reprises par Trompette et Vinck (2009) : l'abstraction (facilitation du dialogue entre mondes), la polyvalence (plusieurs activités ou pratiques sont possibles), la modularité (différentes parties de l'objet peuvent servir de base de dialogue entre acteurs) et la standardisation de l'information incorporée dans l'objet (qui rend interprétable l'information).

Le premier objet-frontière a été mentionné par une enseignante-chercheuse et a constitué en la production d'un **ouvrage** collectif, partagé avec l'équipe enseignante interdisciplinaire pour situer la discipline enseignée avant d'être un ouvrage à destination des étudiants. Cet ouvrage a réellement permis de tisser des ponts entre la discipline scientifique et l'enseignement de celle-ci et, à ce titre, sa modularité a servi de base de dialogue entre les acteurs. Les **outils institutionnels**, associés à la procédure de valorisation (DVP) et de promotion dans la carrière (dossier de promotion et projet académique individuel concerté – PAIC), constituent le deuxième type d'objet frontalier mentionné, permettant de délimiter les activités d'enseignement et de fournir une manière d'en parler, même si la prise en compte de ceux-ci par les commissions chargées d'évaluer les dossiers reste questionnée (Wouters, 2011). C'est la dimension de standardisation de l'information incorporée dans cet objet qui est sans doute la plus présente, voire également la possibilité d'abstraction, comme facilitation du dialogue. Un troisième type, mais plus délicat à appréhender, renvoie aux **méthodes pédagogiques** plus ou moins interactives : elles permettent de bousculer les frontières culturelles et les attentes des étudiants, mais elles sont aussi l'objet d'observations réciproques entre cotitulaires d'un même cours permettant de négocier ou coordonner les pratiques. Plusieurs dimensions ici peuvent être évoquées : la facilitation du dialogue (abstraction), la polyvalence (plusieurs façons de mettre en œuvre ces pratiques sont possibles) et la modularité, permettant aux équipes enseignantes de s'emparer de ces méthodes ou de certaines facettes de celles-ci pour servir de base au dialogue.

Enfin, les **tensions liées au rapport au temps** constituent très certainement une autre illustration de la difficulté de concilier et de jongler entre les différentes activités du métier d'enseignant-chercheur et mériteraient d'être creusées (Ali & Rouch, 2013). Elles traduisent parfois des conflits de valeurs entre les valeurs individuelles (centrées sur les valeurs de service public et de retour aux étudiants) et certaines valeurs prônées par des représentants des autorités facultaires ou universitaires qui mettent en avant la recherche et la production, ou l'intérêt premier de l'institution avant celui de ses bénéficiaires (Drucker-Godard et al., 2013).

La principale limite de cette étude réside dans le fait que les entretiens sont principalement focalisés sur les activités d'enseignement et les activités de formation au développement des compétences pédagogiques. Ce n'est qu'en filigrane qu'apparaissent les autres activités du métier d'enseignant-chercheur, ce qui ne permet pas d'affirmer avec certitude que les mécanismes retrouvés n'auraient pas été différents et plus variés si on avait interrogé explicitement les enseignants sur leurs missions de recherche et administratives. En effet, la spécificité de la gestion des différentes temporalités entre recherche (temps long), temps de l'enseignement (organisé par semaines, créneaux horaires, semestres) et activités de service (temps court, rapide, gestion des urgences) n'est que peu visible ici, alors même qu'elle constitue un des défis quotidiens auxquels sont confrontés les enseignants-chercheurs. De plus, l'ancrage théorique mobilisé a surtout été envisagé par la littérature citée dans l'articulation entre terrain professionnel et formation ; or, ici, les domaines d'activités ou contextes analysés n'ont pas toujours été facilement identifiés.

Références bibliographiques

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Ali, N. A., & Rouch, J.-P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 18. <https://doi.org/10.4000/temporalites.2632>

Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories : Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed). Open University Press.

- Billett, S. (2001). Learning through work : Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>
- Bodin, R., Millet, M., & Saunier, É. (2018). Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 143-167.
- Bourgeois, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 175-183). De Boeck.
- Dahan, A., & Mangematin, V. (2010). Recherche, ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur. *Annales des Mines - Gerer et comprendre*, N° 102(4), 14-24.
- Drucker-Godard, C., Fouque, T., Gollety, M., & Flanchec, A. L. (2013). Le ressenti des enseignants-chercheurs : Un conflit de valeurs. *Gestion et management public*, Volume 1/n°4(2), 4-22.
- Fox, N. J. (2011). Boundary Objects, Social Meanings and the Success of New Technologies. *Sociology*, 45(1), 70-85. <https://doi.org/10.1177/0038038510387196>
- Frenay, M., & Paquay, L. (Éds.). (2011a). *Former les universitaires en pédagogie* (Vol. 67). Ecole normale supérieure de Lyon.
- Frenay, M., & Paquay, L. (2011b). Former les universitaires en pédagogie. *Recherche et formation*, 67, 15-122.
- Frenay, M., & Paul, C. (2006). Le développement de projets pédagogiques : Reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? [Developing educational projects : Reflection or source for the engagement of faculty in their teaching duties?]. In N. Rege Colet & M. Romainville (Éds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université [Change of teaching practice in universities]* (p. 103-128). De Boeck.
- Frenay, M., Wouters, P., Warnier, L., & Savard, C. (2017). *Participation à un projet d'analyse de l'approche programme : Apprentissages vécus par les responsables de programmes impliqués* (A. Jorro, J.-M. De Ketele, & F. Merhan, Éds.).
- Galand, B., & Frenay, M. (2005). Impact de l'APP sur les connaissances des étudiants. In B. Galand & M. Frenay (Éds.), *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis* (p. 137-161). Presses Universitaires de Louvain.
- Jorro, A., De Ketele, J.-M., & Merhan, F. (Éds.). (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck Supérieur.
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement biographique*. Presses universitaires du Septentrion.
- Merhan, F., & Bourgeois, É. (2015). Dynamique d'engagement professionnel en situation de formation par alternance. In F. Merhan, A. Jorro, & J.-M. De Ketele, *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 20-36). De Boeck.
- Millet, C., Oget, D., & Sonnta, M. (2015). Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle vers une transformation identitaire du métier ? *Phronesis*, Vol. 4(4), 56-64.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts : A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417.

<https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>

Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche formation*, n° 81(1), 95-115.

Saroyan, A., & Frenay, M. (2010). *Building teaching capacities in higher education : A comprehensive international model*. Stylus.

Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 3, n° 1(1), 5-27.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

Wouters, P. (2011). *Valoriser la mission de formation à l'université par les dossiers d'enseignement*. Université catholique de Louvain.