Reçu le : 15/02/2022 Accepté le : 15/06/2022 Publié le : 20/08/2022

La tâche de l'enseignant supérieur : entre pédagogie universitaire et didactique professionnelle

The task of the higher teacher : between university pedagogy and professional didactics

Nabila BENHOUHOU,

ÉNS de Bouzaréah-Alger

Leila MOHELLEB,

ÉNS de Bouzaréah-Alger

Résumé :

Cet article[1] traite de la problématique de l'enseignement supérieur. Munies de démarches et d'outils conceptuels issus de la didactique professionnelle, nous avons procédé à l'analyse de pratiques pédagogiques de six enseignants universitaires en activité dans différentes filières relevant des sciences « dures » et des sciences humaines dans le but de dégager un répertoire d' « *invariants opératoires* » (Vergnaud, 1990, 2007) qui pourrait nous semble –t-il, servir à l'accompagnement pédagogique et à la professionnalisation des enseignants primo-arrivants dans le métier d'enseignant du supérieur. Nous mettrons l'accent sur leur manière de coopérer avec les étudiants pour assurer l'apprentissage et faire en sorte que le cours soit interactif.

Mots –clés : *Invariants opératoires*, accompagnement pédagogique, professionnalisation des enseignants, compétence professionnelle.

ABSTRACT :

This article deals with the issue of higher education. Using conceptual approaches and tools from professional didactics, we conducted an analysis of the pedagogical pratices of six university lecturers working in different branches of « hard » sciences and the humanities. The aim was to come up with a repertory « operational invariants » (Vergnaud, 1990), which we reckon might be used for the pedagogical coaching and the professionalization of novice teachers entering higher education. We will focus on how these lecturers cooperate with students to ensure learning and make the course interactive.

Keywords: Operative invariants, educational support, professionalization of teachers, professional competence.

[1] Une partie de cet article a fait l'objet d'une conférence présentée le jeudi 25 mars 2021 pour le compte de l'ANECLEA. https://www.youtube.com/watch?v=eclId2oczn Y&t=2141s

Introduction

Dans le contexte éducatif algérien, il est d'usage d'évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants du cycle scolaire (primaire, collège et lycée) pour dire « *c'est un bon/un mauvais enseignant* », « *il explique bien/il n'explique pas bien* », « *on ne comprend pas le cours avec untel.* », « *c'est un bon pédagogue* », « *on a du mal à suivre avec tel enseignant* », « *avec untel on n'a même pas besoin de réviser, on sort du cours, on a tout dans la tête* », …. Ce qui n'est pas le cas des enseignants universitaires, en effet, il est rare d'entendre ce discours d'opinion les concernant, l'argument le plus souvent avancé est que l'enseignant universitaire, généralement plus diplômé[2] et plus gradé que l'enseignant du cycle scolaire[3], est hautement qualifié pour transmettre des connaissances académiques, pour former intellectuellement l'étudiant, contribuer à son développement scientifique et le préparer de manière efficiente soit à accéder au marché du travail, soit à investir le monde de la recherche ; tâches qui incombent à tout enseignant universitaire. L'enseignant universitaire est l'acteur principal en charge de cette mission, pour la mener à bien, il est appelé à user de différentes stratégies d'enseignement en plus de leurs activités de recherches parallèles.

Toutefois, depuis le basculement de l'université algérienne dans le système LMD (Licence, Master, Doctorat), les étudiants se plaignent de la qualité des enseignements assurés, des écarts sont constamment relevés dans les pratiques d'enseignement, notamment chez les enseignants nouvellement recrutés. Les étudiants les trouvent peu ou pas formés sur le plan pédagogique. La question qu'ils posent (se posent) souvent est : pourquoi ces enseignants, ayant des diplômes similaires, n'accrochent-ils pas les étudiants de la même manière ? Autrement dit, certains savent enseigner et d'autres non, certains maitrisent la spécialité et la discipline qu'ils enseignent, d'autres non. C'est une question qui dérange d'ailleurs nombre d'enseignants universitaires pensant que parce qu'ils sont titulaires d'un doctorat (ou d'un Magister), ils assurent des enseignements dont les étudiants sont satisfaits. Il est vrai qu'on peut être un bon chercheur mais pas forcément un bon enseignant (Rege Colet et Berthiaume, 2009). Dans leur grande majorité, les enseignants universitaires affirment tous avoir appris à enseigner en enseignant parce qu'il n'existe pas de formation pédagogique ou de formation continue qui leur soit dédiée. Dans le système universitaire classique, l'étudiant titulaire d'une licence passait le concours du Magister, préparait et soutenait son mémoire de Magister et était recruté d'office comme enseignant universitaire après l'obtention de son diplôme de Magister. Dans le système LMD, l'enseignant universitaire est recruté après l'obtention du doctorat. Dans les deux cas de figure, ils n'ont suivi aucune formation leur permettant d'enseigner dans le supérieur et en vérité, il ne leur est pas demandé de pré-requis pédagogiques. Par conséquent, ils

[2] Titulaire d'un magister (système classique : Bac + 5) ou d'un doctorat.
[3] Titulaire d'une licence.

passent du jour au lendemain, du statut d'étudiant au statut d'enseignant universitaire n'ayant somme toute aucune expérience en matière d'enseignement.

Depuis la rentrée universitaire 2016-2017, le Ministère de l'enseignement supérieur a mis en place une formation en ligne au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés[4]. Toutefois, nous n'avons pas de retour sur la question pour voir quel impact a cette formation sur les compétences pédagogiques des enseignants ayant bénéficié de cette formation. En effet, il serait intéressant de voir quelles actions sont mises en œuvre pour la formation continue des enseignants nouvellement recrutés et quels critères d'évaluation sont retenus pour confirmer l'enseignant universitaire dans son poste.

Soulignons également que dans le corps enseignant du supérieur, un nombre assez élevé d'enseignants sont vacataires[5], n'ayant peut-être pas les qualifications nécessaires pour enseigner dans le supérieur. Mais parmi les enseignants universitaires permanents et qui sont titulaires du poste, certains proviennent du monde scolaire, ils ont eu la possibilité de poursuivre leurs études en post-graduation tout en enseignant au lycée. Ils ont rejoint l'université après l'obtention du magister. Ces derniers ayant déjà enseigné, disposent de pratiques pédagogiques leur permettant la gestion de groupes-classes. Toutefois, les pratiques pédagogiques des enseignants ayant exercé dans le cycle scolaire, touchant par conséquent un public scolaire adolescent, ne sont pas conformes ou adaptées au contexte universitaire et ne peuvent être appliquées telles quelles au public estudiantin (adulte). Les cours dispensés dans l'enseignement supérieur relèvent de spécialités pointues et demandent des modalités pédagogiques particulières. C'est pourquoi, des questions s'imposent : qu'est-ce qu'enseigner à l'université ? En quoi consiste la tâche de l'enseignant du supérieur ? Quelles sont les finalités de l'enseignement dans le supérieur ? Que forme-t-on à l'université ? Les connaissances ? Les compétences ? Les deux ? Dans quel but ? L'université prépare-t-elle l'étudiant à la vie active ? A la recherche ? aux deux à la fois ?

1. Contexte

Si on se réfère à la NAME (Nomenclature Algérienne des Métiers et Emplois)[6], le métier d'enseignant universitaire[7] est défini comme celui qui « *organise la formation des étudiants selon les programmes d'enseignement au sein des établissements universitaires. Peut réaliser et superviser des travaux de recherche universitaire. Peut diriger une structure ou une unité de recherche universitaire.* ». Comparée à d'autres définitions du métier d'enseignant du

[4] Arrêté ministériel n° 932 du 28 juillet 2016 fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté.
[5] Nous ne disposons pas de statistiques officielles donnant un chiffre exact.
[6] www.fce.dz/nomenclature-algerienne-des-metiersemplois
[7] NAME : Fiche 01501-Enseignement supérieur et recherche scientifique.

supérieur de quatre pays, la France[8], la Belgique[9], le Canada[10] et la Suisse[11], la définition de la NAME ne comporte pas la mention « *possède des compétences pédagogiques* », comme nous l'avons relevé dans les fiches définissant le métier d'enseignant du supérieur dans ces pays ; compétences qui constitueraient un « *facteur déterminant pour la réussite des étudiants* » (Bertrand, 2014). Il nous semble intéressant de se saisir de quelques courants de recherche dans le but d'étudier les pratiques professionnelles de l'enseignant universitaire en Algérie. Cela pourrait aider à bonifier les apprentissages des étudiants d'un point de vue local, et d'un point de vue plus large, mettre en marche l'université algérienne dans le mouvement de développement que vivent les universités à l'international.

1.1. Qu'est-ce qu'enseigner ?

Si on se réfère aux définitions de l'acte d'*enseigner*, nous relevons que toutes ciblent le monde scolaire et rares sont celles qui le définissent dans un cadre supérieur. En vérité, certaines pratiques d'enseignement dans le supérieur sont calquées sur celles du cycle scolaire (Cf. ci-haut) et « se limitent » quelquefois à l'idée de transmettre le savoir, même si ce pôle demeure le plus important dans l'enseignement supérieur. Or, *enseigner* dans le *Dictionnaire des concepts-clés en pédagogie*, veut dire : « *proposer à l'apprenant un certain nombre de situations qui visent à provoquer l'apprentissage* » (1997 : 128). De cette définition, nous relevons un mot-clé, celui d'*apprentissage*. Or, très peu d'enseignants universitaires se posent la question : *qu'est-ce que les étudiants ont appris avec moi ?* C'est une question cruciale qui permet de comprendre et de développer les pratiques d'enseignement. On ne peut guère isoler les pratiques d'enseignement sans tenir compte de celles de l'apprentissage, les deux évoluent en tandem. Ainsi comme le souligne Y. Reuter *et al*, « *Au sein de la même situation peuvent donc s'articuler, se superposer, se croiser… ces deux processus que sont l'enseignement et l'apprentissage.* » (2013 : 92). L'acte d'enseigner ne recouvre pas uniquement les actions réalisées en situation, mais relève d'un processus qui commence par les phases de préparation, d'élaboration, de configuration, d'adaptation, d'organisation,…jusqu'à l'évaluation, au travers de multiples démarches pédagogiques au gré des situations singulières qui se présentent à l'enseignant.

[8] ROME : Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois. www.data.gouv.fr/fr/datasets/repertoire-operationnel-des-metiers-et-des-emplois-rome. (Fiche K2108-Enseignement supérieur)
[9] http://metiers.siep.be/metier/professeur-e-dans-l-enseignement-superieur/
[10] www.cicdi.ca/902/explorez-le-repertoire-des-profils-des-professions.canada.
[11] www.orientations.ch/liste-metiers-professions-suisse.

1.2. La notion de *tâche* en didactique professionnelle

La didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), s'intéressant au travail en vue du développement professionnel, définit la tâche de l'enseignant comme étant une tâche de conception (Pastré, 2011) qui associe le savoir académique défini comme étant un savoir théorique, au savoir professionnel selon une approche pragmatique. L'enseignant universitaire conçoit des séquences didactiques où les savoirs savants transmis sont amenés à être opérationnalisés dans un circuit de réflexion et de développement conceptuel. Une double *transposition didactique* (Chevallard, 1985) s'opère. Dans l'enseignement supérieur, certes c'est le savoir savant qui constitue l'objet principal de la formation, mais c'est la dimension pragmatique du savoir qui est privilégiée dès lors que l'enseignement supérieur destine au monde du travail. Il faut préciser que la tâche d'enseignement ne relève pas de la catégorie de tâche *taylorienne* où le sujet est exécutant et applique un mode d'emploi. Elle relève de la tâche dite *discrétionnaire* (Pastré, 2011) nécessitant la conceptualisation dans la tâche (Vergnaud, 1990). Dans la tâche dite *discrétionnaire*, le sujet ne peut pas donner une description détaillée des actions mobilisées dans la tâche, il ne peut pas verbaliser ce qu'il est en train de faire, le mode opératoire reste *discret*. Le sujet construit des connaissances pragmatiques au travers des actions effectuées. Son système cognitif s'adapte et s'accommode aux situations souvent inédites qui se présentent à lui ; il ne peut donc pas expliquer comment il a fait pour réussir telle ou telle tâche ou comment il a fait pour surmonter les difficultés qu'il a rencontrées. Pastré souligne que la *tâche discrétionnaire* se caractérise par une prescription qui

> se contente de préciser le but de l'action, laissant à la « discrétion » des acteurs et à leur compétence, le soin de choisir le bon mode opératoire. C'est notamment le cas pour un grand nombre d'activités de service, où la variété des situations est telle qu'il serait illusoire de s'appuyer sur une prescription trop détaillée et rigide. (2007 : 86).

Pour preuve, l'enseignant ne fait jamais le même cours de la même façon car la complexité de la tâche est déterminée par des paramètres liés au contexte : situations favorables ou non à l'apprentissage ? Situations problèmes ? Interactions ou non avec les étudiants ? Milieu réactif ou passif ? Quelles (s) démarche (s) pédagogique (s) pour telle (s) discipline (s) ou telle (s) spécialité (s) ? Quelle(s) approche(s) pour une meilleure acquisition mais surtout pour une meilleure appropriation. Toutes ces dimensions doivent être prises en considération lors de l'exécution de la tâche d'enseignement.

Ces questions appellent donc à convoquer le champ de la pédagogie universitaire qui demeure peu (pour ne pas dire pas du tout) exploité en Algérie. Si la mission de l'université est de diffuser et de transmettre le savoir, elle est **aussi et surtout** le lieu où on produit le savoir. Mais quel savoir ? Un savoir savant qui contribue à former l'étudiant aux connaissances académiques et disciplinaires dans le but de mettre sur le marché du travail des professionnels activant dans différents secteurs d'activités (ingénieurs, médecins, architectes, juristes, dentistes, enseignants, …). Et également dans le but de former des chercheurs. Il faut reconnaitre que l'université forme aussi bien pour le monde du travail que pour la recherche scientifique. Le développement socio-économique tire profit des deux. La tâche de l'enseignant universitaire est par conséquent double et complexe, toutefois, les modalités pédagogiques pour préparer l'étudiant au monde du travail sont différentes de celles qui visent à préparer le futur chercheur.

1.2. Qu'est-ce que la pédagogie universitaire ?

A l'heure où la notion d'assurance-qualité investit l'université algérienne, il est urgent de s'intéresser de très près au champ de la pédagogie universitaire. C'est un champ de recherche apparu dans l'espace francophone vers les années 60, mais développé bien avant aux Etats-Unis. Issue de la sociologie et des sciences de l'éducation, la pédagogie universitaire s'intéresse aux pratiques et aux modalités d'enseignement, aux modalités d'apprentissage et aux pratiques et aux modalités d'évaluation dans le supérieur, le rapport des enseignants universitaires à l'enseignement et aux étudiants ; modalités qui sont et de loin, différentes de celles établies dans le monde scolaire.

S'il est vrai que pour définir la pédagogie universitaire, on a tendance à mettre l'accent sur les modalités d'enseignement, et on vise par-là, les pratiques d'enseignement. Mais, il ne faut pas perdre de vue que la pédagogie touche aussi les pratiques d'apprentissage parce que celles-ci déterminent les premières. Si l'enseignant universitaire ne fait pas de retours réflexifs sur ses pratiques, il pourra difficilement évaluer de manière objective les acquis et l'appropriation des savoirs en termes de compétences des étudiants. L'enseignement en milieu institutionnel impose de prendre en considération l'apprentissage.

Pour Jean- Marie de Ketele, la pédagogie universitaire s'organise de la manière suivante :

> au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum, en aval, les résultats des activités pédagogiques, transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politique, sociaux, culturels, économiques). Le tout

forme un système aux interactions complexes, car aucune des composantes n'agit seule et, en conséquence ne peut être étudiée isolément.'' (2010 : 5).

Par conséquent beaucoup de paramètres entrent en ligne de compte quand il s'agit de définir la pédagogie universitaire. Nombre de chercheurs se sont intéressés à l'un ou à l'autre de ces paramètres sans toutefois qu'on ait des définitions claires et reconnues (Adangnikou, 1998).
Les recherches aujourd'hui visent à concevoir la formation universitaire sur la base de la pratique réflexive et pragmatique des enseignants. En effet, l'enseignant universitaire n'est plus le '' *déversoir des connaissances*'' (Bélair, 2012 : 3) car aujourd'hui, « *la connaissance se démocratise ou du moins devient très facilement accessible et les apprenants sont de plus en plus conscients du rôle de l'Internet et du Web dans l'appropriation des savoirs.* » (Bélair, 2012 :3).
La notion de *compétences* est primordiale dans le domaine de la pédagogie universitaire. Dans la citation qui suit, P. Pastré, G. Vergnaud et P. Mayen expliquent ce qui nous permet de dire que A est plus compétent que B, ou bien A est plus compétent au moment t0 qu'au moment t1, t2, … :

- A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire.

-A est plus compétent s'il s'y prend d'une meilleure manière : plus rapide par exemple, ou plus fiable, ou encore mieux compatible avec la manière de faire des autres.

-A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permettent d'adapter sa conduite aux différents cas de figure qui peuvent se présenter.

-A est plus compétent s'il est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontré auparavant. (2006 : 151)

Aujourd'hui, un bon professionnel « *est un sujet capable de s'adapter à l'irruption de nouveaux instruments dans son métier* » (Pastré, 2007). Ce qui est donc recommandé c'est la *compétence-adaptation*, c'est-à-dire « *sa capacité à s'adapter à la plus grande variété possible de situations* » (Pastré, 2007 : 112).

2. Enquête : observations de cours et entretiens

Nous avons mené une enquête qualitative par observations et par entretiens auprès de six enseignants universitaires de rang magistral[12], réputés pour leur savoir-faire en matière de formation universitaire et travaillant dans deux établissements universitaires pour voir ce qui

[12] Grades : Maitre de Conférences/A et Professeur.

caractérise les pratiques pédagogiques de ces enseignants. Les investigations ont consisté à observer les séances dans lesquelles ils ont intervenu et à mener des entretiens avec eux.

Le contexte qui a fait l'objet de cette étude obéit à une dynamique particulière. Ce sont des comportements discursifs déterminés par les relations socio-institutionnelles qui existent entre les interlocuteurs. Cette conception dynamique du contexte joue un rôle décisif dans les processus de production et d'interprétation du discours. Selon les différentes classes de situations, nos observations ont été menées tantôt dans des salles de cours ordinaires, tantôt dans un amphithéâtre, tantôt dans un laboratoire et ce, dans deux institutions universitaires différentes : l'ENS de Bouzaréah-Alger (Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah) et l'Université Morsli de Tipaza[13] et dans différents départements[14]. Nous avons assisté à des séances de cours magistraux (CM), à des séances de travaux dirigés (TD) et à des travaux pratiques (TP). Notons que tous les CM, TD et TP se déroulent en français et que les enseignants ont recours quelquefois à la pluralité linguistique (Français-arabe), (français-anglais) ou (français-arabe-anglais) pour faire le cours, expliquer, faciliter l'apprentissage et aider les étudiants à acquérir et à s'approprier le discours de spécialité, favorisant ainsi les interactions enseignant-étudiants et étudiants-enseignant. Nous pouvons dès lors considérer le recours à la pluralité linguistique dans les cours dispensés à l'université comme étant un *invariant opératoire*. G. Vergnaud définit les *invariants opératoires* comme suit :

> Les invariants opératoires forment la partie la plus épistémique du schème[15], celle qui a pour fonction d'identifier et de reconnaitre les objets, leurs propriétés, leurs relations et leurs transformations. La fonction principale des invariants opératoires est de prélever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente (2007 : 7).

L'enseignant organise et conduit l'activité selon le mode qu'il estime le mieux adapté aux étudiants et à la situation dans laquelle il effectue sa tâche.

2.1. Outil d'investigation : observation des pratiques d'enseignement

L'observation est une technique de recueil des données des plus utilisées en sciences humaines. Pour la définir, on peut se référer à Alex Mucchielli (2009), également à Pierre Paillé et Alex Mucchielli, (2008). Ou alors à Jean Massonat dans un ouvrage qu'il a co-écrit avec Alain Blanchet, Rodolphe ghiglione et Alain Trognon (1993). Jean Massonat souligne

[13] Ville située en bord de mer à 70 kms à l'ouest d'Alger.
[14] Afin de garantir l'anonymat des enseignants qui ont bien voulu nous accueillir dans leurs cours, nous ne nommerons pas les départements dans lesquels nous avons mené les observations et les entretiens.
[15] « *Le schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée* » (G. Vergnaud, 2007 : 7).

que « *l'observation est une démarche d'élaboration d'un savoir, au service de finalités multiples qui s'insèrent dans un projet global de l'homme pour décrire, comprendre son environnement et les évènements qui s'y déroulent.* » (1993 : 24)

A la différence de l'enquête par entretiens, l'enquête par questionnaires ou l'enquête par les récits de vie, l'observation vise à comprendre **un comportement**, **un phénomène**[16]**.** Parmi les différents types d'observation qui existent, nous avons retenu l'*observation participante* définie par Ph. Blanchet comme « *une méthode principalement issue du champ de l'ethnologie où elle est largement pratiquée, notamment pour accéder aux pratiques langagières au sens large. C'est la méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirico-inductive.* » (2011 : 73). Les modalités de l'observation varient selon que l'observateur est faiblement impliqué (observation-participation) ou fortement impliqué (participation observante).

En nous inspirant des travaux d'A. Duguet (2014), nous avons élaboré une grille d'observation des pratiques pédagogiques des enseignants retenus pour l'enquête. Lors de nos observations, nous avons tenu à garder à l'esprit que nous ne pouvons qu'inférer l'intention de l'action à partir de certains indices car l'action humaine ne se révèle pas à l'œil nu et échappe à l'observation. Elle est déterminée par un ensemble de facteurs non observables, comme le souligne Schutz : « *Il y a un sens de départ et un sens susceptible de dévier en cours d'action. L'écart entre l'action réalisée et l'action projetée font partie de l'agir.* » (1998 : 36).

Nous présentons ci-après la grille d'observation[17] comportant différents paramètres :

INTERACTION AVEC LES ETUDIANTS		**Commentaires**
De façon générale l'enseignant interagit avec les étudiants (1= très rarement , 6= continuellement)	OUI ☐ NON ☐ Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6	

[16] C'est nous qui soulignons en gras.
[17] Nous invitons le lecteur à adapter cette grille au gré de leurs recherches.

Il encourage les questions et les commentaires de la part des étudiants (1= très rarement , 6= continuellement)	OUI ☐ NON ☐ Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6	
Il questionne **individuellement** les étudiants OUI ☐ NON ☐ **Si oui,** à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement , 6= continuellement) **Si oui,** quelle est la nature de ces questions ? (Possibilité de cocher plusieurs cases) ☐ Vérifier la compréhension des étudiants ☐ Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil ☐ Les inciter à exprimer leur avis sur un concept, une théorie.. etc. ☐ Autres *(Précisez dans la case « commentaire «)*		

Il pose des questions au **groupe entier** Oui ☐ Non ☐ **Si oui,** à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement , 6= continuellement) **Si oui,** quelle est la nature de ces questions ? (Possibilité de cocher plusieurs cases) ☐ Vérifier la compréhension des étudiants ☐ Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil ☐ Les inciter à exprimer leur avis sur un concept, une théorie.. etc. ☐ Autres *(Précisez dans la case « commentaire «)*		
Il laisse le temps de la réflexion après avoir posé une question	Oui ☐ Non ☐	
Il demande aux étudiants si tout est bien compris	Oui ☐ Non ☐	

Il demande aux étudiants leur avis sur le cours	Oui ☐ (concernant la méthode employée) Oui ☐ (concernant les thèmes abordés et le contenu du cours) Non ☐	

UTILISATION DU MATERIEL		Commentaires
L'enseignant utilise un power-point	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation d'un power-point :		
Nombre de diapos :	1 2 3 4 5 6 (1= très pue de diapos, 6= très nombreuses diapos)	
Vitesse de défilement des diapos :	1 2 3 4 5 6 (1= très lentement, 6= très rapidement)	

le power-point contient l'intégralité de ce que dit l'enseignant	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant a intégré des schémas dans son power-point **Si oui,** ces schémas sont-ils clairs ?	Oui ☐ Non ☐ Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant utilise le tableau	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation du tableau :		
L'enseignant note le plan du cours au tableau	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant note des références , noms des auteurs ;mots compliqués phrases clés	Oui ☐ Non ☐ **Si oui** , à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement , 6= continuellement)	
L'enseignant fait des schémas **Si oui** , ces schémas sont-ils clairs ?	Oui ☐ Non ☐ Oui ☐ Non ☐	

L'enseignant fournit (ou a fourni)un plan du cours	Oui ☐ (sous forme papier) Oui ☐ (sous forme orale) Non ☐	
L'enseignant fournit (ou a fourni) une bibliographie	Oui ☐ (sous forme papier) Oui ☐ (sous forme orale) Non ☐	
L'enseignant distribue des polycopiés autres que le plan du cours et la bibliographie (articles scientifiques , cours …)	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation de polycopiés , ceux –ci sont lus en cours	Oui ☐ Non ☐	
Si utilisation de polycopiés ,ceux-ci servent de base au cours	Oui ☐ Non ☐	
L'enseignant utilise un micro (précisez dans la case commentaire s'il n'y a pas de micro)	Oui ☐ Non ☐	

ORGANISATION		**Commentaires**
Au début de la séance, l'enseignant présente le but du cours : Oui ☐ Non ☐		
En début de séance , il fait un récapitulatif de ce qui a été vu la fois précédente	Oui ☐ Non ☐	
Au début du cours, il demande aux étudiants ce qu'ils ont retenu de la fois précédente	Oui ☐ Non ☐	
Il respect le volume horaire dont il dispose *(pas de notion développée « à la va vie « juste avant la fin du cours car n'a plus suffisamment de temps , volume horaire entièrement rempli …)*	Oui ☐ Non ☐	
En fin de séance, il fait un résumé des notions qui ont été abordées	Oui ☐ Non ☐	
Il accorde une pause aux étudiants entre 2 heures de cours	Oui ☐ Non ☐	

Il alterne entre cours magistral et travail individuel ou en groupe de la part des étudiants	Oui ☐ Non ☐	
Il organise son cours de façon claire et structurée	Oui ☐ Non ☐	

FACON DE TRANSMETTRE LE COURS		Commentaires
L'enseignant lit ses feuilles	Oui ☐ Non ☐	
Il lit son power-point	Oui ☐ Non ☐	
Il dicte le cours	Oui ☐ Non ☐ **Si oui** , à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement , 6= continuellement)	
Il fait des pauses quand il parle pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes	Oui ☐ Non ☐ **Si oui** , à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1= très rarement , 6= continuellement)	
Il raconte des anecdotes	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise l'humour	Oui ☐ Non ☐	
Il utilise des exemples	Oui ☐ Non ☐	

Les résultats auxquels nous avons abouti seront présentés ici de manière très synthétique car nous ne disposons pas d'espace pour rendre compte de toutes les séances observées[18]. Nous insisterons sur ce qui relève de quelques *invariants opératoires* (Vergnaud, 1990, 2007).

[18] Une cinquantaine d'heures a été comptabilisée.

A l'ÉNS de Bouzaréah, nous avons observé une séance de CM (Cours magistral) de didactique des langues. L'enseignante utilise le Power Point sur lequel sont notés sur les diapositives les différents concepts qu'elle se propose d'expliquer. Comme le cours porte sur les méthodologies d'enseignement des langues, l'enseignante entame l'explication de la notion de « *visée communicative* » à des étudiants de dernière année de licence de langues. Au fur et à mesure du déroulement du cours, elle note sur le tableau, la notion et les références bibliographiques d'auteurs qui ont défini cette notion. Tout en interagissant sans arrêt avec les étudiants en les interpelant sur d'autres notions abordées précédemment, elle récupère la notion « *visée communicative* » pour la contextualiser davantage à travers des exemples pris de différentes situations d'enseignement des langues dans le cycle secondaire algérien, étant entendu que ces mêmes étudiants sont appelés à enseigner les langues dans le même cycle. L'enseignante transmet donc le savoir d'une manière implicite, elle agit sur l'apprentissage des étudiants en faisant appel notamment à des apprentissages parallèles. Les didacticiens appellent cela, la compétence de transversalité. Cette compétence est récurrente tout au long de la séance, nous pouvons en déduire qu'elle fait partie intégrante de l'agir professionnel de l'enseignante et par conséquent représente un *invariant opératoire* du sujet.

Dans le CM auquel nous avons assisté à l'université de Tipaza, des illustrations et des images relevant du domaine de l'hydrodynamique marine sont projetées sur un data-show. L'enseignant expose les points essentiels qu'il va aborder. Il montre la définition, lit et explique les points importants. Il explique tantôt en français, tantôt en arabe dialectal tout en donnant des exemples qui relèvent de la vie réelle. Il donne constamment des exemples contextualisés. Les étudiants prennent note au fur et à mesure des explications et acquiescent souvent de la tête qui est un signe non-verbal ou un indicateur qui montre qu'ils ont compris l'explication de l'enseignant. La compétence de l'enseignant réside dans le fait de faire en sorte que l'assertion qui est sous forme de définition présentée par l'enseignant à travers un data-show, prête à discussion avec les étudiants, en leur permettant sa mise en cause. Cette compétence nous apparait comme un *invariant opératoire*. Les éléments qui prêtent à la discussion étaient visiblement présents, les conditions étaient donc favorables à l'interaction, cependant nous avons relevé que les étudiants ne réagissaient pas comme le souhaitait l'enseignant. Face à la situation statique des étudiants qui ne montrent pas de réaction lors de la séance, l'enseignant leur fait des remarques à ce sujet et leur donne des conseils au moment où l'enseignant demande aux étudiants s'ils savent ce qu'est un bâtiment naval et que les étudiants ont répondu par la négation. Le conseil intervient en tant que FFA (Face Flattering

Acts) Goffman (1955). Autrement dit, l'enseignant intervient de façon positive afin de ne pas leur faire perdre la face. Un conseil négatif de la part de l'enseignant ferait perdre la face aux étudiants et risquerait de mettre à mal l'ordre des interactions voire même inhiber l'apprentissage. Cette manière d'agir démontre l'aspect relationnel de l'enseignant envers ses étudiants, nous pouvons en déduire que c'est une remarque qui intervient dans un but de motivation. Cette attitude et cette façon d'aborder les étudiants est pour nous, un *invariant opératoire* et plus précisément *un invariant opératoire du sujet* comme l'affirme I. Vinatier (2013).

Concernant les TD (travaux dirigés) et les TP (travaux pratiques), ils représentent une forme d'enseignement où l'étudiant est appelé à mettre en œuvre les connaissances et le savoir acquis à travers des activités que l'enseignant met en place. Ils se font dans un groupe d'effectif réduit et ainsi l'enseignant peut aider plus facilement les étudiants et adapter ses interventions à leurs difficultés. Les étudiants se répartissent en petits groupes de deux ou trois pour effectuer les tâches demandées.

En TD, nous avons observé une tradition qui tend à découper la séance en une suite d'exposés durant un laps de temps déterminé par l'enseignant et de reprises effectuées par l'enseignant. Cette démarche de travail est parfois critiquée et pour cause elle plonge les étudiants dans une double passivité, celle ressentie devant l'exposé de leur camarade, au statut souvent incertain, les informations données sont-elles fiables ou non ? Doit-on donc prendre des notes ou attendre l'intervention du professeur ? Puis celle accompagnant la prise de notes pendant la reprise, souvent faite dans l'urgence et sous forme de CM. Ainsi mené, le TD se trouve relégué à la fonction d'évaluation en parlant d'exposé et d'inculcation des connaissances et/ou de prolongement du CM, sans véritable interaction, ni travail pratique. Ce qui, en théorie, devrait être la fonction des TD.

Ce n'est heureusement pas le cas pour tous les TD observés, nous présentons un extrait d'une séance de TD qui se caractérise par des interactions. L'enseignante fait travailler les étudiants sur la notion de « consigne ». L'activité consiste à faire la distinction entre deux consignes différentes afin de comprendre dans quelle catégorie les classer. Les consignes sont rapportées au tableau, nous avons enregistré l'interaction suivante entre l'enseignante et l'étudiante qui était au tableau :

- Enseignante : *Dans quelle catégorie vous mettez le deuxième ?* (en parlant du verbe de la deuxième consigne)

- Etudiante : *la catégorie réutilisez*

-En : *Continue* (l'étudiante ne donne pas la réponse complète. L'enseignante encercle le verbe sur lequel elle met l'accent et oriente la réflexion des étudiants).

L'étudiante répond de manière inaudible pour l'ensemble des camarades et aussitôt l'enseignante réagit :

En : *je suis d'accord avec toi, ce n'est pas faux ce que tu as dit, seulement…*

L'enseignante explique par la suite, dans quel cas la réponse de l'étudiante est correcte. Elle reporte la consigne sur le tableau. Elle revient vers la première consigne sur laquelle porte les échanges et l'explique davantage. Les étudiants prennent note.

L'enseignante compare, fait des va et vient entre la consigne proposée par l'enseignante prélevée du sujet d'examen et la consigne que l'enseignante a reformulée pour expliciter son discours. Elle donne deux exemples et utilise une métaphore. Elle cherche à amener les étudiants à comprendre l'importance du choix des verbes lors de la formulation des consignes des activités : « *ça vous le notez, le verbe de la consigne qui préside à l'expression écrite et à la production écrite, doit être : 1. un objet évaluable, « imaginez, inventez, n'est pas un objet évaluable » 2- déclencheur d'expression, « rédigez, donnez une suite, élaborez… sont des verbes déclencheurs d'expression, imaginer, l'imagination relève du psychisme et je ne peux pas l'évaluer. Est-ce que vous comprenez le danger de ce verbe* ? » Elle met l'accent sur l'importance du choix du verbe de la consigne et les modalités de l'évaluation (*imaginez, est un objet non évaluable*, répète-t-elle).

Dans les différents échanges entre l'enseignante et les étudiants, nous remarquons la conceptualisation de l'enseignante qui cherche à enrôler les étudiants dans le processus d'apprentissage pour les aider à développer leur propre conceptualisation à propos de l'objet de l'interaction. C'est ce qui l'amène à opérer des choix dans le déroulement de sa réflexion afin de mener les étudiants à construire leur apprentissage. Ces actions pédagogiques relèvent de la conceptualisation de l'enseignante. Les schèmes de l'enseignante se traduisent à travers le choix de ses actions pédagogiques qui représentent in fine des *invariants opératoires*. Nous remarquons dans l'extrait ci-dessus, la manière dont l'enseignante gère les échanges et sa capacité à gérer les raisonnements de ses étudiants, c'est ce que I. Vinatier appelle « *la gestion de l'objet du savoir* » (2013). Elle n'hésite pas à prendre des exemples en usant des

déictiques *je* et *tu* afin de s'impliquer et d'impliquer les étudiants dans la démonstration et construire le savoir opératoire chez eux. Cette théâtralisation relève de ce que I. Vinatier appelle « *invariant du sujet* » (2013). Les échanges verbaux sont régis par des relationnèmes pendant le déroulement de la communication, ils ont pour finalité d'atteindre le pôle résolution qui est celui de la compréhension de l'importance du choix du verbe de la consigne et donc l'achèvement de l'objet des échanges. Les *invariants opératoires* observés chez cette enseignante se manifestent à travers son travail d'argumentation, les explications inductives et déductives et le recours à la transversalité dans l'explication. En effet, ces actions « pédagogiques » démontrent la conceptualisation que se fait le sujet de son activité. Ce sont des éléments qui font partie de l'identité professionnelle de l'enseignante qui se construit au fil de l'expérience.

L'autre TD auquel nous avons assisté, nous avons relevé également que le discours de l'enseignant se caractérise par l'étayage et l'argumentation. Les étudiants passent à tour de rôles au tableau pour résoudre une équation mathématique, avec de temps à autre, l'implication de leurs camarades. L'enseignant n'intervenait qu'en cas de réelle difficulté pour aider ses étudiants à avancer dans leur réflexion. Il s'agissait de la correction de l'examen et ce qui nous a semblé intéressant c'est la manière dont l'enseignant interagit avec ses étudiants afin de leur expliquer où ils ont échoué et raté l'examen. Une étudiante consciente d'avoir échoué dans la résolution d'un problème demande à l'enseignant de leur expliquer la démarche qu'il fallait suivre. L'enseignant lui explique que le résultat dépend de la règle qu'elle utilise dans la résolution du problème. Pour cela, il reporte la règle au tableau, explique où la plupart des étudiants s'étaient trompés. Il revient sur l'activité proposée durant l'examen et explique comment il fallait procéder pour régler le problème. Toutefois, nous avons retenu que les étudiants n'arrivaient pas à développer leur réflexion pour résoudre des équations qui demandaient l'application de la même règle mathématique. L'enseignant leur explique que pour comprendre les mathématiques, il faut faire des efforts cognitifs. C'est ce qui leur permet de s'adapter au sujet de l'examen. Face au malaise ressenti chez les étudiants dans leur difficulté à trouver des solutions adaptées aux problèmes, l'enseignant, tout en les ménageant, leur répond de manière à les responsabiliser dans leur apprentissage.

Les exemples contextualisés, la schématisation, ainsi que le choix de favoriser l'autonomie des étudiants marquent l'*agir professionnel* de l'enseignant. Ce sont des manières

procédurales qui ne changent pas chez le sujet et que nous pouvons considérer comme *invariants opératoires.*

Quant au TP, séance de deux heures, il s'est déroulé dans un laboratoire. L'enseignante, ne disposant pas de tableau, se contentait du discours oral pour expliquer, schématiser, démontrer en utilisant le matériel nécessaire à la démonstration. Les étudiants manipulaient les outils en se constituant en binôme. Elle pose la question : « *Comment vous allez déterminer la capacité calorifique de l'alcool ? Donc, vous allez prendre 100ml d'eau froide…* ». Au fur et à mesure de la manipulation des éléments de l'expérience, l'enseignante explique les raisons des différentes réactions chimiques entre les éléments utilisés et continue la démonstration en posant des questions directes. Ces questions sont des actes illocutoires performatifs dont le but est d'impliquer les étudiants dans l'expérience et de retenir leur attention, surtout qu'en l'absence de moyens ils risquent facilement de tomber dans la passivité. La démarche utilisée par l'enseignante dans l'argumentation est tantôt inductive et tantôt déductive, c'est-à-dire qu'à certains moments du cours, elle part de la théorie pour ensuite réaliser l'expérimentation et à d'autres moments, elle commence par la démonstration pour remonter vers des notions théoriques. A la fin de la démonstration, les étudiants sont censés réaliser leurs propres expérimentations. L'enseignante les note selon différents critères : manipulation des outils, les résultats de l'expérience, etc. Cependant, comme nous l'avons souligné plus haut, le manque de moyens limite l'organisation et le bon déroulement du TP. Afin de vérifier la compréhension des étudiants, l'enseignante organise à la fin de la séance, une interrogation de 5mn sur l'une des notions importantes abordée lors de la séance, la notion de calorimétrie. Cette évaluation est une sorte d'évaluation formative dont les étudiants tirent profit.

Une constante se dégage des observations : les séances sont marquées par la prédominance du discours oral et qui plus est, discours de spécialité. Nous avons également relevé une théâtralisation et une mise en scène qui ont empêché toute passivité de s'installer, c'est ce qui a attiré notre attention. Cependant la fonction d'étayage omniprésente dans les discours des enseignants universitaires s'est avérée, par moments, insuffisante pour obtenir la participation des étudiants.

Nous avons, remarqué que la présence des supports visuels variés, des ressources audiovisuelles, des animations, des outils technologiques aidaient l'enseignant universitaire dans la réalisation de son activité. Le data-show était le principal outil utilisé lors de la présentation des cours observés, à l'aide d'un microphone ou sans, l'enseignant universitaire

faisait défiler le contenu de son diaporama. En effet, Les TIC font aujourd'hui l'objet de recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire pour voir quel impact ils ont sur l'apprentissage.

Ces invariants peuvent caractériser l'*agir professionnel* et l*'agir pédagogique* qui pourraient faire l'objet d'une formation continue visant le développement des compétences des enseignants nouvellement recrutés à l'université.

2.2. Outil d'investigation : entretiens menés avec les enseignants

Nous avons également mené des entretiens avec ces mêmes enseignants après les cours auxquels nous avons assisté dans le but de les amener à faire des retours réflexifs sur leurs actions. Dans ce second mode de recueil de données, nous avons essayé de provoquer des commentaires de la part des acteurs à propos de leurs actions. Si dans les observations on compare les pratiques, dans les entretiens, on compare les pratiques au discours tenu sur les pratiques. Nous nous sommes appuyées sur la capacité que tout individu possède d'interpréter lui-même son comportement. En tant que sujet réflexif, l'enseignant universitaire a nécessairement quelque chose à dire sur sa propre action.
Nous avons élaboré nos entretiens en nous inspirant de la démarche de P. Vermersh (1994) concernant les *entretiens d'explicitation* et qui consiste à mettre en mots l'action préalablement effectuée, à partir de questions plus ou moins ouvertes qui offrent la possibilité de comprendre l'activité cognitive des sujets en l'occurrence des enseignants universitaires, lors de la mise en œuvre de l'activité. L'entretien a l'avantage de conserver à travers la verbalisation, le lien entre la cognition et l'action, une prise de recul par rapport à la situation.

Les questions posées portaient sur les objectifs de chacune des séances observées, sur l'explicitation de la démarche suivie, sur le rôle du CM, du TD et du TP.

Certains enseignants avaient du mal à verbaliser les actions. A la question « *Comment définiriez-vous votre méthode d'enseignement, votre approche du cours que vous venez de faire ?* », une enseignante a répondu *« Je ne peux pas la nommer, il n'y a pas d'approche claire »*. Puis, après un silence embarrassé, elle déclare :

> […] nous sommes à l'université et par sa vocation, elle recueille toutes les idées, nous sommes libres de nos pratiques. A mon avis, c'est une bonne chose, mais il faut tout de même les grandes lignes qu'on doit pas dépasser, c'est une approche que je pourrais qualifier de très similaire à l'approche par compétences, car l'étudiant est au centre de l'apprentissage, l'enseignant a le rôle de guide, nous demandons aux étudiants pour une grande partie de réaliser des exposés .

Un autre enseignant a déclaré : *« Pour des étudiants en 1ère année ayant subi durant toute leur vie une formation marquée par le parcoeurisme, on essaye d'apporter un peu d'enseignement cognitif »*. Quant à l'enseignante E3, elle dit : « *Je définis ma méthode d'enseignement d'interactive, dans la mesure où je suis en interaction avec l'étudiant, le lien établi entre la formatrice et l'étudiant a pour visée la co-construction du savoir. Autrement dit, j'accompagne l'étudiant dans la construction du savoir.* ». L'enseignante E1 a mis l'accent sur la formation de l'étudiant : « *Dispenser un enseignement basé sur le développement du savoir savant et du savoir professionnel, développer chez l'étudiant la réflexivité, l'appropriation des théories et la prise de distance par rapport à ces théories pour se positionner en tant que futur chercheur.* ». Certains enseignants font peut-être preuve d'une meilleure expertise que d'autres en sachant expliciter leur activité d'enseignement. En effet, selon les spécialistes, l'un des critères de reconnaissance d'un sujet expert est sa capacité à verbaliser son action en démontrant la compréhension de cette action au-delà de sa réussite pratique. Les mots qui reviennent sont : *faire connaitre, faire découvrir, faire comprendre, analyser.*

A la question : *« Vous utilisez des exemples qui relèvent de la vie réelle, est-ce anodin ou volontaire ?* ». L'enseignante E3 a répondu : *« Effectivement, cela est très important, les exemples concrets ont la capacité de réduire le degré d'abstraction du concept ou de la notion abordée en cours, et donc vulgariser le savoir et le rendre plus accessible à l'étudiant. »*. L'enseignante E2 répondu : « *Oui, il faut montrer que l'enseignement apporté concerne leur vie quotidienne et leur vie future, un étudiant a besoin de se projeter dans le futur.* ». Selon l'Enseignante E1

> Le niveau des étudiants est hétérogène, les exemples permettent de faire le lien entre le savoir acquis en cours et la réalité en dehors de l'université, en outre, les exemples aident à retenir les informations reçues.[…] Oui, lorsque je convoque les connaissances des étudiants acquises dans d'autres modules en ayant comme objectif de créer une transversalité entre les différentes années de la licence et entre les différentes unités d'enseignement, ceci permettait de mieux fixer les notions. Cette approche m'a montré que les étudiants comprenaient mieux l'intérêt d'étudier tel ou tel module et comprenaient mieux les liens qui s'établissaient entre les modules .

Nous remarquons ici que la transversalité que privilégie le sujet E1 est accomplie dans un but didactique. C'est-à-dire pour former les étudiants à la réflexivité. La transversalité permet d'établir un lien global entre les différents savoirs dont traitent les différents modules.

En guise de conclusion

Les *invariants opératoires* repérés et relevés à partir des observations et des entretiens que nous avons menés se manifestent par :

- La théâtralisation du cours à travers l'implication personnelle du sujet dans son cours, le fait de se citer comme exemple. La posture et le ton de la voix de l'enseignant maintiennent l'attention des étudiants au maximum.
- Le recours à la transversalité entre les modules permet de tisser des rapports logiques entre les différents contenus d'apprentissage et permet aux étudiants d'élargir leurs horizons de compréhension et donc de mieux se saisir du savoir enseigné.
- Dans un discours argumentatif, le recours à des exemples relevant de la vie réelle, du sens commun, relevant aussi des expériences personnelles des enseignants est un *invariant opératoire* qui se manifeste chez tous les enseignants universitaires que nous avons observés. Son importance réside dans le fait qu'il permet la contextualisation du savoir que les enseignants universitaires cherchaient à construire avec leurs étudiants.
- L'emploi de la métaphore dans un discours argumentatif est considéré comme un procédé explicatif et est un outil très apprécié par les étudiants. La métaphore telle qu'elle a été utilisée chez les sujets que nous avons observés cible l'imagination des étudiants et attire l'attention.
- Les rappels des cours et des notions précédemment étudiés permettent d'établir le lien entre ce qui a été vu avant et ce qui allait être abordé dans le cours
- Les questions directes et indirectes sont principalement utilisées pour animer le cours et pour déclencher l'interaction avec les étudiants.
- La schématisation et les illustrations sont des outils pédagogiques servant à faciliter la compréhension des notions, des concepts. Ils simplifient le savoir en parlant et ils concrétisent l'objet du savoir par les illustrations.
- L'utilisation du tableau blanc pour reporter les notions et les concepts clés permet de focaliser l'attention des étudiants et de les orienter vers ce qui est essentiel à retenir.
- Le recours aux FFA (Face Flattering Acts) dans le discours de l'enseignant permet de tisser des liens de confiance entre les étudiants et l'enseignant. C'est ce qui crée un climat favorable à l'apprentissage.
- L'autonomie des étudiants est une façon de les responsabiliser dans leurs apprentissages. L'étudiant se voit faire des efforts cognitifs pour pouvoir construire ses propres apprentissages.
- Le recours à l'utilisation de l'arabe dialectal dans un but didactique. Notons que dans le contexte universitaire algérien et du fait que l'enseignement des filières scientifiques et technique se fait en français, le recours à l'arabe dialectal avec différentes fonctions est un *invariant opératoire*.

Le développement professionnel suppose la combinaison de deux dynamiques. L'acteur fait l'expérience d'internalisation de nouveaux paramètres et d'externalisation d'un savoir-faire

contextualisé, c'est ce qui constitue une plus-value au regard des actions antérieurement effectuées. Il ne faut donc pas confondre développement professionnel et apprentissage. Ce dernier fait partie des nombreuses configurations du développement professionnel chez un acteur. Ces configurations se font sur la base de savoirs professionnels déjà acquis par le sujet. C'est un renouvellement constant qui implique une transformation personnelle chez l'acteur car modifiant les composantes de son agir professionnel. Le tissage qui en résulte, mêle genre, style et éthos professionnel. Il permet à l'acteur de se positionner et d'agir en contexte.

L'observation en situation du comportement discursif des enseignants universitaires nous a permis d'analyser les occurrences de comportements verbaux au sein de situations d'enseignement-apprentissage. Cela nous a permis de déceler les actions et les stratégies de l'enseignant universitaire.

Références bibliographiques

- ADANGNIKOU, N., (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire aujourd'hui en France ? *Revue des sciences de l'Éducation*, Volume 34, n° 3. p. 601-621.
- BELAIR, L.M. (2012). « Quelle université pour demain ? ». *Congrès international de pédagogie AIPU.* Actes du colloque. Université du Québec à Trois-Rivières. Canada.
- BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Éditions des archives contemporaines. Paris.
- BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J. et TROGNON, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner.* Dunod. Paris.
- BERTRAND, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur. Paris.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage. Grenoble.
- DE KETELE, J-M. (2010). « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». *Revue française de pédagogie*. N°172 en ligne. URL : http://journal.openedition.org/rfp/2168. (consulté le 30 avril 2019).
- DUGUET, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Thèse. Sciences de l'éducation. Université de Bourgogne. 394 pages.

- GOFFMAN, E. (1955). « on face-work : an analysis of ritual elements in social interaction ». *Journal of Interpersonal Relations*, vol.18, p.213-231.
- MUCCHIELLI, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin Éd. Paris.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Dunod. Paris.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*. N°154 en ligne. URL : http://rfp.revue.org/157. (Consulté le 12 février 2013).
- PASTRÉ, P. (2007). « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation* [En ligne], 56 |, mis en ligne le 21 octobre 2011.URL : http:// journals.openedition.org/rechercheformation/907. (consulté le 30 avril 2019).
- PASTRÉ, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF. Paris.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF éditeur. Paris.
- REGE COLET, N. et BERTHIAUME, D. (2009). « Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire ». Dans N. Rege Colet & M. Romainville. (dir), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck. Bruxelles.
- REUTER, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck. Bruxelles.
- SCHUTZ, R.N. (1998). *Le chercheur et le quotidien.* Éd. Méridien. Paris.
- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, Vol. 10, n°2-3, p. 133-170.
- VERGNAUD, G. (2007). « Représentations et activité : deux concepts étroitement associés ». *Recherches en éducation*, n° 4, octobre. P.1-11.
- VERMESCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF Editeur. Paris.
- VINATIER, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck. Bruxelles.