

Défis pédagogiques des Enseignants-Chercheurs de rang B dans les travaux dirigés à l'Université Félix Houphouët-Boigny

N'GORAN N'faissoh Franck Stéphane^{[a],*}

^[a] Maître-Assistant des Sciences de l'Education, Institut de Recherche d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan, Côte d'Ivoire), Abidjan, Côte d'Ivoire.

*Corresponding author.

Received 2 November 2025; accepted 10 December 2025

Published online 26 December 2025

Résumé

Cette étude vise à connaître les défis pédagogiques rencontrés par les Enseignants-Chercheurs de rang B dans la conduite des travaux dirigés à l'Université Félix Houphouët-Boigny, en tenant compte des facteurs contextuels, professionnels et institutionnels qui influencent la mobilisation et le développement de leurs compétences pédagogiques. L'échantillon est composé de 102 Enseignants-Chercheurs de rang B, sélectionnés selon des méthodes non probabilistes (accidentel et par jugement). La collecte des données s'est appuyée sur une approche méthodologique mixte, combinant analyse documentaire, questionnaire, observation en classe et entretiens semi-directifs. L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS (version 26), mobilisant à la fois des techniques qualitatives et quantitatives. Les cadres théoriques de Christopher Day sur le développement professionnel continu et de Guy Le Boterf sur la mobilisation des compétences ont été utilisés pour interpréter les résultats. Les principaux résultats révèlent des difficultés récurrentes dans la gestion de l'hétérogénéité, la préparation des supports, la gestion du temps, la démotivation des étudiants et le manque de soutien institutionnel. Ces contraintes affectent la qualité de l'enseignement et freinent l'innovation pédagogique. L'étude souligne la nécessité de renforcer les dispositifs de formation continue, d'améliorer les conditions matérielles et de valoriser les compétences pédagogiques pour une meilleure efficacité des TD.

Mots-clés : Enseignement supérieur, Travaux dirigés, Compétences pédagogiques, Enseignants-Chercheurs, Université Félix Houphouët-Boigny

N'GORAN N'faissoh, F. S. (2025). Défis pédagogiques des Enseignants-Chercheurs de rang B dans les travaux dirigés à l'Université Félix Houphouët-Boigny. *Canadian Social Science*, 21(6), 78-92. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/13930>
DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/13930>

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur, repose sur la qualité de transmission des savoirs et sur la capacité à former des individus autonomes, critiques et créatifs. Au cœur de ce processus se trouvent les Enseignants-Chercheurs, acteurs clés de la formation des générations futures. Leur rôle ne se limite plus à la simple diffusion de connaissances ; il englobe désormais l'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages, le développement de leurs compétences et leur préparation à un monde du travail en constante évolution. Dans ce contexte, les TD occupent une place stratégique au sein des cursus universitaires. Complémentaires aux cours magistraux, les TD offrent un espace privilégié d'interaction, d'approfondissement des concepts, de mise en pratique des connaissances et de développement des compétences transversales (Felder & Brent, 2009).

Cependant, la réalité de l'enseignement en TD est souvent complexe et semée d'embûches, en particulier pour les Enseignants-Chercheurs de rang B. Ces derniers, souvent jeunes docteurs en début de carrière, sont confrontés à de nombreux défis dans la mise en œuvre d'habiletés pédagogiques efficaces. Recrutés avant tout pour leur potentiel de recherche, ils sont souvent peu préparés aux exigences spécifiques de l'enseignement (Boyer & Corrales, 2001), et plus particulièrement

à l'animation des TD, qui requiert des compétences spécifiques en gestion de groupe, en communication et en évaluation. Comme le souligne Hativa (2000), « l'efficacité de l'enseignement nécessite plus qu'une simple expertise en matière de contenu ; elle requiert également la capacité de traduire cette connaissance en stratégies d'instruction efficaces ». Or le manque de formation pédagogique formelle et adaptée constitue un obstacle majeur pour de nombreux Enseignants-Chercheurs de rang B. Confrontés à une charge de travail importante entre la recherche, les tâches administratives et les responsabilités d'enseignement, ils peuvent manquer du temps et des ressources pour se former aux méthodes pédagogiques les plus efficaces. De plus, la transposition didactique, c'est-à-dire la transformation du savoir en savoir à enseigner, représente un défi majeur pour ces enseignants. Shulman (1986) a mis en évidence l'importance de la « pedagogical content knowledge » (PCK), c'est-à-dire la capacité de l'enseignant à adapter son savoir disciplinaire aux besoins et aux niveaux des étudiants. Or, le développement de cette PCK nécessite une réflexion approfondie sur le processus d'apprentissage et sur les stratégies pédagogiques les plus appropriées. Les difficultés rencontrées par les Enseignants-Chercheurs de rang B dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques peuvent avoir des conséquences négatives sur l'engagement des étudiants et sur la qualité de leur apprentissage. Comme le souligne Zepke et Leach (2010), un enseignement peu stimulant peut entraîner un désintérêt, une participation limitée et un apprentissage superficiel (Entwistle, 2009). Les travaux dirigés sont essentiels pour le développement des compétences pratiques et analytiques des étudiants. Si les Enseignants-Chercheurs rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre de leurs habiletés pédagogiques, cela peut nuire à la capacité des étudiants à acquérir des compétences critiques nécessaires dans leur domaine d'études. Selon Hadji et Baillé (1998), comprendre les pratiques d'enseignement est fondamental pour transformer l'éducation. En améliorant ces pratiques, on favorise le développement des compétences des étudiants, ce qui est crucial pour leur réussite professionnelle future.

L'Enseignant-Chercheur est entièrement responsable de son enseignement et libre d'en fixer le contenu néanmoins il doit se conformer à un programme d'enseignement national. Or, le problème qui se pose est au niveau du profil de ces Enseignants-Chercheurs de rang B. La plupart du temps, ils sont recrutés sur la base de leur expertise disciplinaire et leur potentiel de recherche. Cependant, ils manquent généralement d'une expérience significative et d'une formation pédagogique approfondie ; et ce, en plus d'une forte pression de la recherche et des exigences de publication. Leur formation doctorale est généralement axée sur l'acquisition de compétences en recherche, mais elle accorde souvent peu de place au développement des compétences pédagogiques. Par conséquent, bon nombre de ces jeunes Enseignants-Chercheurs de rang

B se retrouvent rapidement en position d'enseignant en charge de travaux dirigés sans avoir reçu de formation spécifique pour cela. Enstwistle (2000) souligne que l'enseignement des travaux dirigés (TD) requiert des compétences pédagogiques spécifiques. À défaut, les enseignants peuvent rencontrer des difficultés dans plusieurs domaines clés, tels que : la gestion de groupes hétérogènes, l'animation de discussions, l'adaptation aux profils étudiants, l'évaluation formative, la préparation des séances, la communication pédagogique, ainsi que la confiance en soi face aux imprévus.

Comme toute action produit généralement des réactions, tel en est le cas pour ces difficultés rencontrées par ces Enseignants-Chercheurs de rang B. Kuh, G. D., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2010), mettent en lumière quelques impacts de ces difficultés. Ils disent qu'elles rendent les TD peu efficaces et peu engageants pour les étudiants, tout en engendrant des difficultés d'apprentissage et un sentiment de frustration chez ces derniers. Du côté de l'Enseignant-Chercheur de rang B, une démotivation et un stress se fait ressentir. Cependant, les établissements d'enseignement supérieur perdent leur crédibilité, car il apparaît un sentiment de reproduction d'inégalité entre étudiants, les moins favorisés étant souvent les plus affectés.

A bien des niveaux, l'enseignement supérieur, en particulier le cadre universitaire, se singularise au sein du système éducatif d'abord en raison du profil de ses étudiants orientés vers une spécialisation progressive et une future insertion sur le marché du travail, ensuite par la double fonction des Enseignants-Chercheurs, enfin par le « statut particulier de l'institution universitaire, productrice à la fois de connaissances et de formations » (Poteaux, 2013, p. 1).

Rappelons-le, pour dispenser les cours au supérieur, l'institution a longtemps pensé qu'il suffisait d'être un chercheur expert dans son domaine et que le rôle de transmission des savoirs allait de soi ou s'apprenait « sur le tas ». Or comme le rappelle Endrizzi (2011), certaines recherches, certaines expérimentations pédagogiques et les évolutions de pratiques des étudiants questionnent cet *a priori* et tendent à promouvoir un développement professionnel spécifique pour les enseignants du supérieur. Certes tout Enseignant-Chercheur possède des compétences disciplinaires avérées, car c'est sur un niveau d'excellence scientifique dans son domaine qu'il est recruté. Néanmoins, il se retrouve comme tout nouveau professionnel parfois démunie face aux responsabilités du métier. Il faut noter que la fonction de transmission des savoirs a pourtant été analysée et cette dernière a par exemple montré le nécessaire processus de transposition didactique (Chevillard, 1991). Ainsi, les savoirs scientifiques doivent subir une transformation pour devenir enseignables ; ce qui implique un important travail didactique et pédagogique. On peut identifier un passage des savoirs savants et des pratiques sociales de références (Martinand, 1989) aux savoirs enseigner mais également une nécessaire maîtrise des savoirs pour

enseigner (et « faire son métier ») et des savoirs pour « être à son métier » (Marcel, 2005).

Cependant, il n’en est pas totalement le cas, car de nombreux enseignants expriment un sentiment d’insuffisance face aux multiples défis que pose la gestion de l’hétérogénéité en salle de classe (Bergeron, 2014 ; Horne et Timmons, 2009 ; Prud’homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011). Ils peinent encore à percevoir cette diversité autrement que comme une source de complications, s’inscrivant majoritairement dans une logique d’enseignement uniforme, ayant pour fondement, la transmission classique du savoir. Au Québec, Gaudreau et al. (2008) relèvent que, bien que diverses mesures incitent à l’adoption de pratiques pédagogiques plus flexibles et différencierées, afin de répondre aux divers besoins des apprenants dans les classes dites ordinaire, la majorité des enseignants conservent une posture relativement traditionnelle. De plus, plusieurs auteurs (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Forlin, 2010) relèvent les insuffisances récurrentes des programmes de formation initiales des enseignants, en ce qui concerne la prise en compte des questions liées à la diversité et l’équité. Il convient de rappeler que pour favoriser l’engagement cognitif des étudiants dans le processus d’apprentissage, les enseignants doivent recourir à des méthodes pédagogiques pertinentes et efficaces, susceptibles de stimuler l’implication active des apprenants, les incitant ainsi à construire leur propre savoir et à devenir acteurs de leur propres formation (Willmot & Bamforth, 2010). Toutefois, un bon nombre d’enseignants ont tendance à attribuer les difficultés d’apprentissage aux étudiants eux-mêmes, invoquant notamment la diversité des profils et le manque d’investissement cognitif (Endrizzi, 2010). Or, de leurs côtés, les étudiants expriment des réserves quant aux méthodes adoptées par les Enseignants-Chercheurs, ainsi qu’à la qualité de la relation pédagogique qu’ils entretiennent avec ces derniers. Ces mécontentements doivent être pris au sérieux, dans la mesure où les enseignants du supérieur ne bénéficient généralement d’aucune formation systématique en pédagogie et que leurs savoirs pédagogiques sont souvent fragmentaires, bien qu’enrichis par des expériences de terrain précieuses (Langevin, Grandtner, & Ménard, 2008).

Il apparaît dès lors que les enseignants nécessitent un accompagnement plus poussé en matière de pratiques d’enseignement et de mobilisation des apprenants dans leurs apprentissage (Caplan, Clough, Ellis, & Muncey, 2009). L’adoption des méthodes pédagogiques de qualité s’impose comme une dimension essentielle à considérer, puisque comme le souligne Altet (2004), les gestes professionnels de l’enseignant ont une influence certaine sur les étudiants.

L’université Félix Houphouët-Boigny, institution phare de l’Enseignement Supérieur en Côte d’Ivoire, n’échappe pas à ces défis. La massification de l’enseignement, la diversité des profils étudiants et l’évolution rapide des

connaissances sont autant de facteurs qui complexifient la tâche des Enseignants-Chercheurs, en particulier ceux de rang B. Il est donc essentiel d’étudier de près les difficultés qu’ils rencontrent dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques en TD, afin d’entrevoir des mesures concrètes et adaptées au contexte spécifique de cette institution. Dès lors, une question centrale se pose :

Quels sont les défis pédagogiques rencontrés par les Enseignants-Chercheurs de rang B dans la conduite des travaux dirigés à l’Université Félix Houphouët-Boigny, et les facteurs qui les sous-tendent ? De cette question centrale découlent les questions subsidiaires ci-après :

Les limites liées à la formation pédagogique, au manque de ressources et à l’absence de reconnaissance institutionnelle influencent-elles la mobilisation et l’innovation pédagogique des Enseignants-Chercheurs de rang B dans les travaux dirigés ? Les contraintes liées aux activités de recherche et l’expérience professionnelle influencent-elles l’engagement et l’amélioration des pratiques pédagogiques des Enseignants-Chercheurs de rang B dans les travaux dirigés ?

Les théories de Christopher Day (1999, 2004, 2011) sur le développement professionnel continu et de Guy Le Boterf (2000, 2015, 2016) sur la mobilisation des compétences offrent un cadre complémentaire pour analyser les défis pédagogiques rencontrés par les Enseignants-Chercheurs de rang B dans les travaux dirigés. En effet, Christopher Day met en lumière le caractère évolutif et contextuel du développement professionnel. Selon lui, les enseignants se construisent et s’améliorent continuellement à travers l’expérience, la réflexion sur leur pratique et les interactions sociales. Cette approche souligne que les défis pédagogiques ne peuvent être compris sans tenir compte du contexte institutionnel, des ressources disponibles, et des opportunités de formation et de collaboration. Guy Le Boterf, quant à lui, insiste sur la mobilisation effective des compétences dans des situations concrètes. Il distingue les savoirs (connaissances), savoir-faire (méthodes) et savoir-être (attitudes), et montre que la compétence ne réside pas seulement dans la possession de ces ressources, mais dans leur activation pertinente face aux exigences du terrain.

Cette étude vise à connaître les défis pédagogiques rencontrés par les Enseignants-Chercheurs de rang B dans la conduite des travaux dirigés à l’Université Félix Houphouët-Boigny, en tenant compte des facteurs contextuels, professionnels et institutionnels qui influencent la mobilisation et le développement de leurs compétences pédagogiques.

De manière spécifique, il s’agit :

- Monter l’impact des limites liées à la formation pédagogique, aux ressources disponibles et à la reconnaissance institutionnelle sur la mobilisation et l’innovation pédagogique des Enseignants-Chercheurs de rang B dans les travaux dirigés.

- Vérifier l’influence des contraintes liées aux activités de recherche et de l’expérience professionnelle sur l’engagement et l’amélioration des pratiques pédagogiques

des Enseignants-Chercheurs de rang B dans les travaux dirigés.

1. MÉTHODOLOGIE

1.1 Terrain, population, échantillon, outil de collecte de données

Pour la conduite de cette recherche, le choix du terrain s'est porté sur l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB). Cet établissement public situé à Abidjan en Côte d'Ivoire, est l'une des principales institutions d'enseignement supérieur du pays. L'UFHB abrite plusieurs facultés, dont la Faculté des Sciences et Techniques, la Faculté de Droit et la Faculté des Sciences Politiques, la Faculté des Lettres, la Faculté Arts, la Faculté Sciences Humaines, etc. Elle participe activement à de nombreux projets de recherche, en partenariat avec des institutions tant nationales qu'internationales, et propose des programmes de formation couvrant plusieurs disciplines, notamment les sciences exactes, les sciences sociales et le droit.

La présente étude cible principalement les Enseignants-Chercheurs de rang B exerçant à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Ce choix s'explique par leur implication directe dans la problématique abordée. En effet, les difficultés analysées dans le cadre de cette recherche correspondent aux défis qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions pédagogiques. L'étude repose sur un échantillon de 102 Enseignants-Chercheurs de rang B de l'Université Félix Houphouët-Boigny, sélectionnés selon deux méthodes non probabilistes : l'échantillonnage accidentel, basé sur l'accessibilité et la disponibilité des participants, et l'échantillonnage par jugement, ciblant ceux ayant une expérience significative dans l'encadrement des Travaux Dirigés. Ce double choix méthodologique permet de garantir une représentativité pertinente malgré l'impossibilité d'inclure l'ensemble de la population cible. L'adoption de cette double stratégie méthodologique vise à optimiser la représentativité de l'échantillon, en dépit de l'impossibilité d'intégrer l'ensemble de la population cible dans l'étude.

2.1.1 Sexe d'appartenance

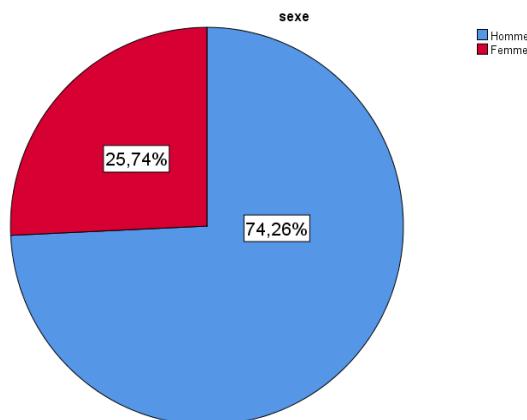


Figure 1
Répartition des Enseignants-Chercheurs de rang B selon le sexe
Source : enquêtes (N'GORAN, 2025)

Dans le cadre de cette étude, une approche méthodologique mixte a été adoptée, combinant analyse documentaire, enquête par questionnaire, observation en situation de classe et entretiens semi-directifs. L'analyse documentaire a permis d'examiner les textes institutionnels (plans de cours, rapports d'évaluation, directives pédagogiques) et les travaux scientifiques antérieurs, afin de mieux cerner la problématique et de situer l'étude dans son contexte théorique. Le questionnaire a permis de recueillir des données quantitatives sur les difficultés rencontrées par les Enseignants-Chercheurs de rang B dans l'enseignement des TD, leur formation, leur expérience et leur perception du soutien institutionnel. L'observation directe en classe a fourni des données empiriques sur les pratiques pédagogiques réelles, les interactions, les difficultés concrètes et l'engagement des étudiants, permettant de confronter les intentions déclarées aux comportements observés. Les entretiens semi-directifs ont enrichi l'analyse en recueillant des données qualitatives sur les expériences, perceptions et stratégies des enseignants, tout en nuançant les résultats quantitatifs et en révélant des facteurs implicites. L'ensemble de ces méthodes a été mobilisé dans une logique de triangulation, renforçant la validité des résultats. Pour l'analyse des données, une double approche a été utilisée : l'analyse qualitative a permis d'explorer les logiques d'action et les contraintes contextuelles, tandis que l'analyse quantitative a structuré les perceptions à travers des indicateurs mesurables, facilitant la généralisation des résultats. Le traitement des données a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS (version 26).

2. RÉSULTATS

2.1 Caractéristiques des Enseignants-Chercheurs de rang B enquêtés

Le sexe, le département d'enseignement, le grade universitaire et le nombre d'années en tant qu'Enseignant-Chercheur de rang B à l'UFHB sont des aspects pris en compte pour définir le profil des enquêtés.

Selon les statistiques présentées par cette figure, la grande majorité (74,2%) des Enseignants-Chercheurs de rang B appartiennent au sexe masculin. A côté de ceux-ci,

une proportion non-négligeable (25,7%) est constituée de femmes. Il ressort de cette analyse que les hommes, dans cette étude, sont les plus nombreux à être interrogés.

2.1.2 Faculté d'enseignement

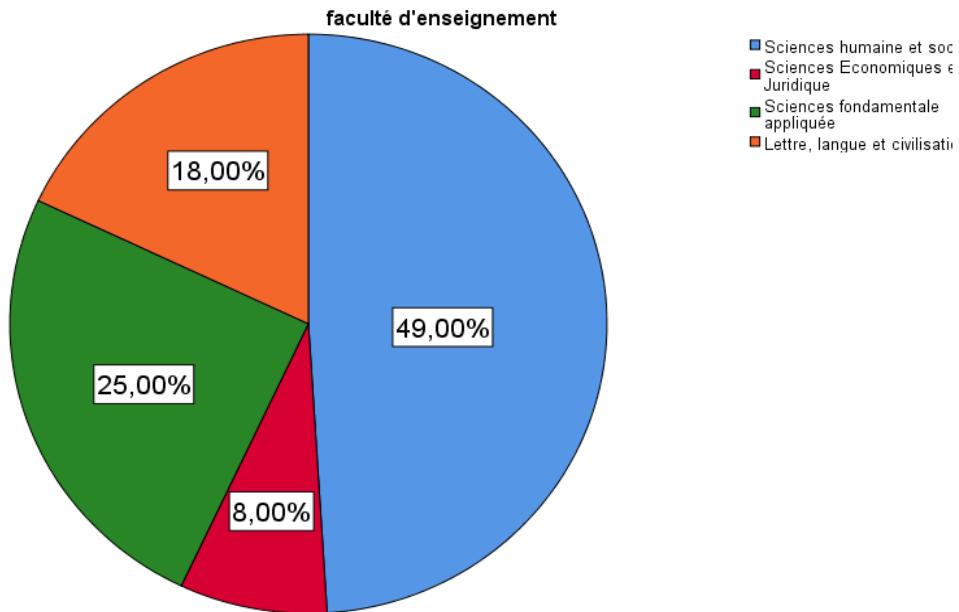


Figure 2
Répartition des enquêtés selon la faculté d'enseignement
Source : enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

Les résultats indiquent une forte représentation des Enseignants-Chercheurs issus de l'UFR des Sciences Humaines et Sociales, qui constituent 49 % de l'échantillon. L'UFR des Sciences Fondamentales et Appliquées arrive en deuxième position avec 25 %, suivie de la Faculté des Lettres, Langues et Civilisations avec 18 %. Enfin, les Sciences Économiques et Juridiques ne représentent qu'une minorité de 8 %. Cette répartition suggère une concentration des répondants dans les disciplines des Sciences Humaines et Sociales.

2.1.3 Nombre d'année d'expérience en tant qu'Enseignant-Chercheur de rang B à l'UFHB

L'analyse descriptive des données révèle que 98 réponses valides ont été enregistrées, contre 4 réponses manquantes. En ce qui concerne l'expérience des répondants, la moyenne s'établit à 4,37 ans, ce qui indique une expérience modérée dans l'enseignement des travaux dirigés. Toutefois, la médiane, fixée à 3,5 ans, montre que la moitié des participants ont moins de 3,5 ans d'expérience, tandis que le mode, soit 2 ans, suggère une concentration notable autour de cette durée. Par ailleurs, la dispersion des données est relativement élevée, comme en témoignent l'**écart type** de 3,034 et la variance de 9,204, ce qui traduit une hétérogénéité des parcours professionnels. L'expérience varie fortement, allant de 1 an au minimum à 19 ans au maximum. L'analyse des percentiles permet d'affiner cette lecture : 25 % des

répondants ont 2 ans d'expérience ou moins, 50 % ont 3,5 ans ou moins, et 75 % ne dépassent pas 6 ans. Ces résultats mettent en évidence une majorité d'enseignants relativement jeunes dans la fonction, avec une minorité disposant d'une expérience plus étendue.

Tableau 1
Résumé des paramètres statistiques portant sur le nombre d'année d'expérience en tant qu'Enseignant-Chercheur de rang B à l'UFHB

N	Statistiques	
	Validé	Manquant
Moyenne	4,37	
Médiane	3,50	
Mode	2	
Ecart type	3,034	
Variance	9,204	
Minimum	1	
Maximum	19	
	25	2,00
Percentiles	50	3,50
	75	6,00

Source : enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

2.2 Difficultés rencontrées par des Enseignants-Chercheurs de rang B dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques pendant les travaux dirigés

2.2.1 Gestion de l'hétérogénéité

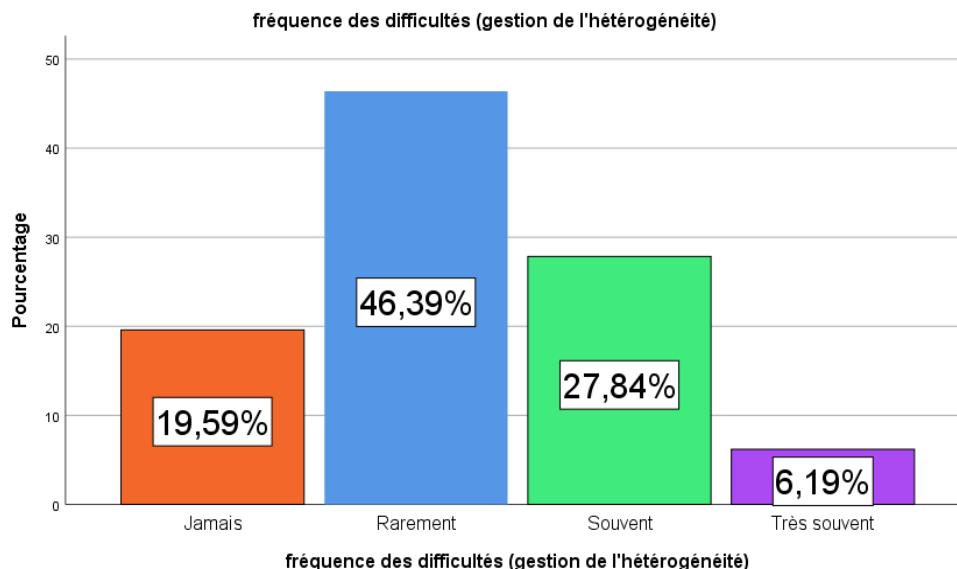


Figure 3
Répartition des réponses des enquêtés selon leurs fréquences de difficultés en gestion de l'hétérogénéité
Source : Enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

L'examen des données révèle que 46,3 % des Enseignants-Chercheurs déclarent rencontrer rarement des difficultés dans la gestion de l'hétérogénéité des groupes, ce qui constitue la proportion la plus élevée. En revanche, 27,8 % affirment rencontrer ces difficultés souvent, traduisant une occurrence notable. Une part non négligeable, soit 19,5 %, indique n'avoir jamais été confrontée à ce type de problème, tandis qu'une minorité de 6,19 % reconnaît en rencontrer très souvent. Cette distribution suggère que, bien que la majorité des enseignants parvienne à gérer l'hétérogénéité sans grandes difficultés, une proportion significative éprouve des contraintes régulières, ce qui mérite une attention particulière dans les dispositifs de formation pédagogique. Cette analyse montre que la plupart des enquêtés rencontrent rarement des difficultés dans la gestion de l'hétérogénéité. Cependant, la proportion de ceux qui s'identifient souvent et même très souvent bien que moins élevés, reste qu'à même très significative et non-négligeable.

2.2.2 Préparation des supports

Les données du tableau ci-dessus révèlent que la majorité des Enseignants-Chercheurs interrogés, soit 48,5 %, déclarent rencontrer rarement des difficultés dans la préparation des supports de cours. Cette proportion importante suggère que, pour la plupart, cette tâche ne constitue pas un obstacle majeur. En revanche, 30,3 % des répondants affirment rencontrer ces difficultés souvent, ce qui traduit une occurrence régulière pour près d'un

tiers des participants. À cela s'ajoute 19,2 % des enquêtés qui indiquent n'avoir jamais été confrontés à ce type de problème, témoignant d'une certaine aisance dans la préparation des supports. Enfin, une minorité (2 %) reconnaît rencontrer ces difficultés très souvent, ce qui révèle des situations particulièrement contraignantes pour quelques enseignants. Ainsi, bien que la préparation des supports de cours ne semble pas poser de problème majeur pour la majorité des enseignants, il convient de noter que 32 % des répondants (souvent et très souvent) éprouvent des difficultés significatives à ce niveau. Ce constat mérite une attention particulière dans les dispositifs de formation et d'accompagnement pédagogique.

Tableau 2
Fréquence de difficultés dans la préparation des supports de cours

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Jamais	19	18,6	19,2
	Rarement	48	47,1	48,5
	Souvent	30	29,4	30,3
	Très souvent	2	2,0	2,0
Manquant	Total	99	97,1	100,0
	Système	3	2,9	
	Total	102	100,0	

Source: Enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

2.2.3 Gestion du temps de TD

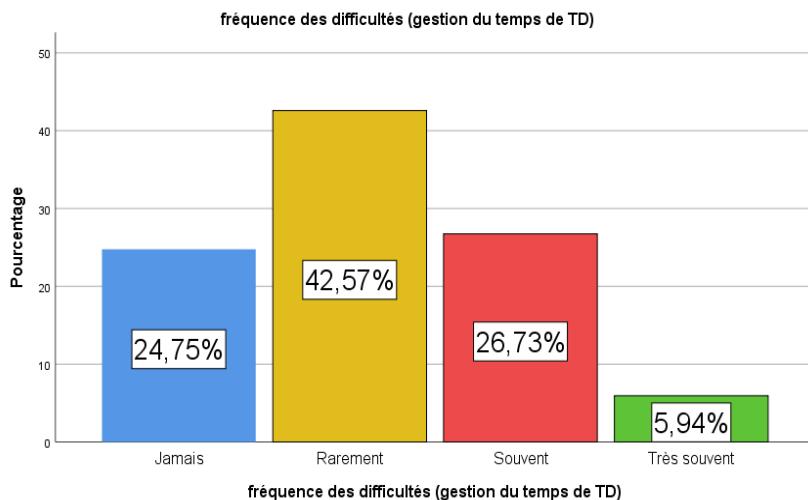


Figure 4
Répartition des enquêtés selon la fréquence de difficulté en gestion du temps de TD
Source: enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

Selon les statistiques contenues dans la figure sus-indiquée, une forte proportion des Enseignants-Chercheurs interrogés, (42,5 %), déclarent rencontrer rarement des difficultés dans la gestion du temps des Travaux Dirigés (TD). En revanche, 26,7 % des répondants affirment rencontrer ce problème souvent, ce qui traduit une occurrence notable. À cela s'ajoute 24,7 % des enquêtés qui indiquent n'avoir jamais été confrontés à ce type de difficulté, témoignant d'une certaine aisance dans la planification des séances. Enfin, une minorité de 5,9 % reconnaît rencontrer ces difficultés très souvent, ce qui révèle des situations particulièrement contraignantes pour quelques enseignants. Ainsi, bien que la gestion du temps ne semble pas constituer un obstacle majeur pour la majorité, elle demeure un facteur critique pour près d'un tiers des enseignants qui y sont régulièrement confrontés. Ce constat souligne la nécessité d'intégrer des stratégies spécifiques de gestion du temps dans les dispositifs de formation pédagogique.

2.2.4 Gestion de groupe

Tableau 3
Répartition des enquêtés selon les difficultés rencontrées dans la gestion de groupe

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Jamais	29	28,4	29,3
	Rarement	47	46,1	47,5
	Souvent	18	17,6	18,2
	Très souvent	5	4,9	5,1
	Total	99	97,1	100,0
Manquant	Système	3	2,9	
Total		102	100,0	

Source : enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

Ces données révèlent qu'une forte proportion des Enseignants-Chercheurs interrogés, (47,5 %), déclarent rencontrer rarement des difficultés dans la gestion de groupe. À cela s'ajoute 29,3 % des répondants qui indiquent n'avoir jamais été confrontés à ce type de problème, ce qui témoigne d'une certaine aisance dans la conduite des Travaux Dirigés.

En revanche, 18,2 % des enquêtés affirment rencontrer ces difficultés souvent, traduisant une occurrence notable, tandis qu'une minorité de 5,1 % reconnaît en rencontrer très souvent, révélant des situations particulièrement contraignantes pour quelques enseignants. Ainsi, bien que la gestion de groupe ne semble pas constituer un obstacle majeur pour la majorité, il est important de souligner que plus de 70 % des répondants ont déjà été confrontés à ce défi, même si les fréquences varient. Ce constat met en évidence la nécessité d'intégrer des stratégies spécifiques de gestion de groupe dans les dispositifs de formation pédagogique.

2.2.5 Démotivation des étudiants

Les statistiques révèlent qu'une très forte proportion des Enseignants-Chercheurs interrogés sont concernés par la démotivation des étudiants, mais à des degrés variables.

En effet, 40,82 % des répondants déclarent rencontrer ce problème souvent, ce qui constitue la proportion la plus élevée. À cela s'ajoute 32,65 % qui affirment y être confrontés rarement, traduisant une occurrence modérée. Par ailleurs, 18,37 % des enquêtés indiquent n'avoir jamais rencontré ce type de difficulté, ce qui témoigne d'une certaine aisance dans la gestion de la motivation des étudiants. Enfin, une minorité de 7,8 % reconnaît rencontrer ce problème très souvent, révélant des situations particulièrement critiques. Des propos obtenus auprès de certains Enseignants-Chercheurs viennent corroborer ces statistiques.

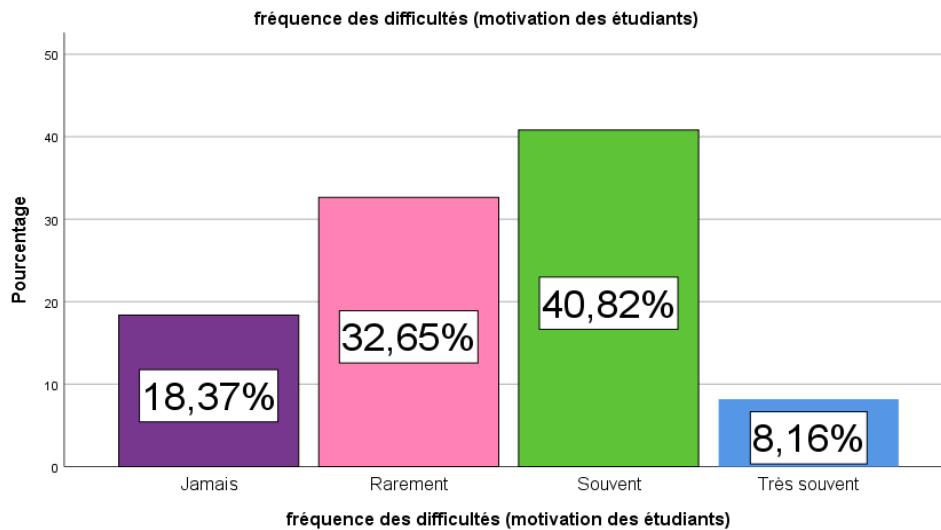


Figure 5
Répartition des enquêtés selon la fréquence de difficulté liée à la démotivation des étudiants
Source: enquêtes (N'GORAN N'FAISSOH, 2025)

F.G. affirme : « ...sans paraître radical, je fais face à un auditoire quasi absent. Généralement lors des séances de TD, la quasi majorité des étudiants sont absent, et ce tout le temps. Il nous arrive souvent mes collègues et moi de penser qu'ils ont désertés, mais bon, nulle n'en est le cas car lorsque les examens sont programmés, nous nous retrouvons avec un superflu d'étudiants. Ce fléau est tellement récurrent qu'il en est devenu une habitude pour tous nos étudiants, ce qui perturbe aussi nos habiletés pédagogiques... ».

Toujours par rapport à la démotivation des étudiants, une autre enseignante (D.K.) ajoute :

« ... la démotivation de la part de mes étudiants est un fléau si récurrent, alarmant mais malheureusement, surtout grandissant. C'est soit on se retrouve dans une salle de TD quasi vide ou avec une poignée d'étudiants complètement désintéressés. Face aux questions posées, aucune réponse, et de leurs parts, ils ne font jamais l'effort de poser une question pertinente ou en lien avec la séance de TD. Très souvent, les questions posées sont des enquêtés sur ce qui viendra à l'examen.

Il fut de cela deux mois par-là, je leurs ai annoncé la publication de mon article que je mettrai gratuitement pour ceux qui seront intéressées. Jusqu'ici, aucun étudiant n'a suscité d'intérêt, juste pour vous montrer à quel point ils sont démotivés. Et puis dites-moi, face à ce genre d'attitudes, quelle posture adopter ? Car c'est tellement déséquilibrant. ».

Toujours par rapport à la démotivation des étudiants, un autre enseignant (M.O) a ajouté :

« ... nous faisons face à des situations très difficiles. En plus du manque de salles de classe et d'équipement de travail, nous avons aussi des étudiants qui ne facilitent rien du tout. Des étudiants fantômes qui n'apparaissent que lors des examens ou lors des réclamations des notes de Procès-Verbaux. Pour la minorité qui viennent en cours, ils sont généralement très paresseux. Les devoirs d'exposé sont souvent très catastrophiques, faisant preuve de manque d'efforts et de recherche et ceux malgré l'avancée de L'AI (l'Intelligence Artificielle). »

Lorsqu'il parlait encore, son collègue de bureau (T.Y.) est intervenu en disant :

« Regards toutes ces copies sur la table, sur plus de 150 copies déjà corrigées seules 5 ont une note égale ou supérieur à 10 sur 20. La moyenne jusqu'ici est de 03/20. »

Et un dernier (J.S.) a complémenté :

« C'est même plus grave chez les étudiants de Master. L'autre jour mon étudiant m'a fait parvenir une partie de ses travaux de recherche, je vous assure qu'il était bourré de fautes grammaticales et d'orthographes. Je n'ai pas pu lire deux lignes de suite sans trouver de fautes. C'est tellement désolant pour l'enseignant que nous sommes, car nous ne savons plus quelle technique est approprié pour remédier à cette situation. Cette situation nous pousse parfois à remettre en question nos méthodes d'enseignement... ».

Ainsi, bien que la démotivation des étudiants ne soit pas systématique, elle demeure un enjeu majeur, puisque plus de 80 % des répondants déclarent y être confrontés à des fréquences diverses. Ce constat souligne la nécessité de mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées pour renforcer l'engagement des étudiants lors des Travaux Dirigés.

2.2.6 Manque de soutien Institutionnel

Cette analyse révèle que la grande majorité des Enseignants-Chercheurs (79%) déclarent ne pas être du tout d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'université met à disposition des ressources pédagogiques suffisantes. Toutefois, une faible proportion (15 %) restent neutres, sans opinion tranchée. Seules deux minorités, 4 % et 2 %, se disent respectivement plutôt d'accord et tout à fait d'accord. Il ressort de cette étude que la quasi-totalité d'Enseignants-Chercheurs réfutent la thèse selon laquelle l'université met à disposition des ressources pédagogiques suffisantes.

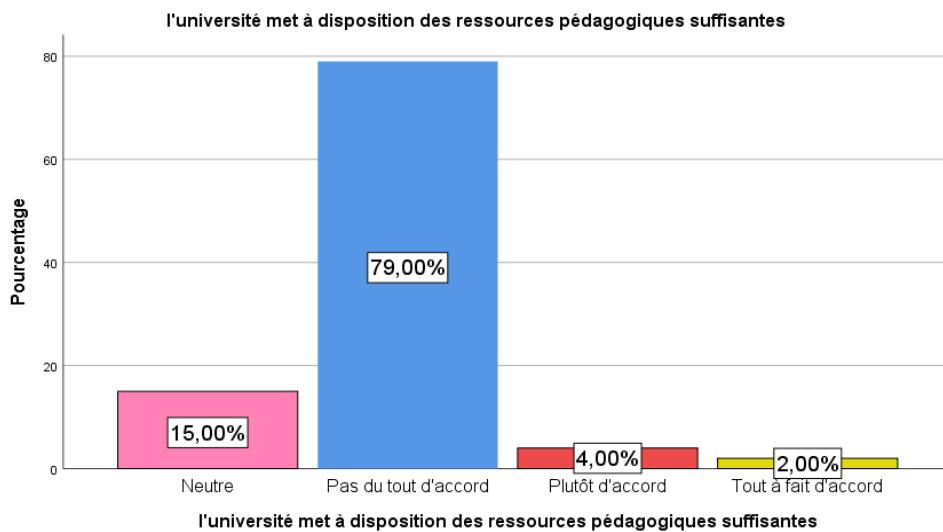


Figure 6
Répartition des enquêtés selon le degré d'accord sur la disposition des ressources pédagogiques suffisantes par l'université
Source: enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

Ce manque de soutien institutionnel se traduit également par la non subventionne des formations pédagogiques par l'université. Cela est corroboré par la figure ci-après.

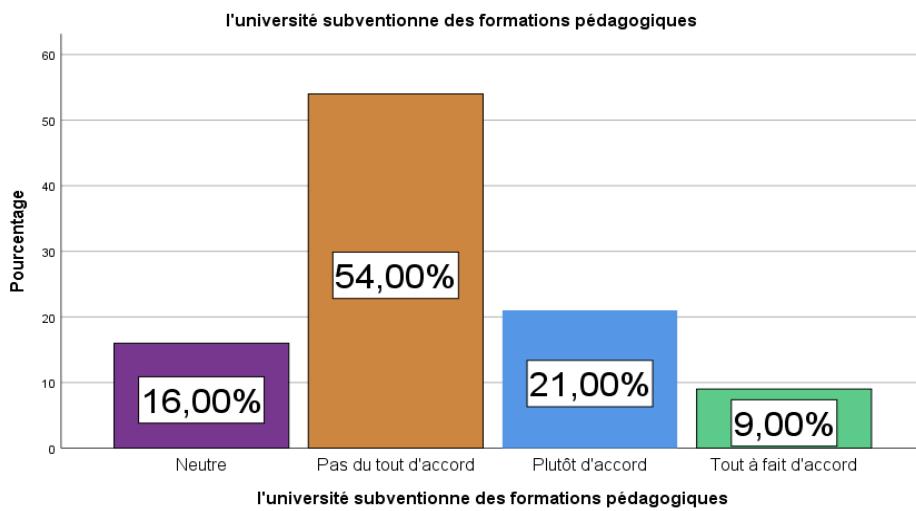


Figure 7
Répartition des enquêtés selon le degré d'accord sur le fait que l'université subventionne des formations pédagogiques
Source: enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

L'analyse de la figure montre une perception contrastée du soutien institutionnel en matière de formation pédagogique. Plus de la moitié des enquêtés (54 %) affirment ne pas être du tout d'accord avec l'idée que l'université subventionne ces formations, ce qui traduit un sentiment dominant d'absence de financement. À l'inverse, une minorité significative (21 %) se dit plutôt d'accord, tandis que 9 % sont tout à fait d'accord, indiquant que certaines initiatives existent mais restent limitées. Enfin, 16 % des répondants adoptent une position neutre, ce qui peut refléter un manque d'information

ou une indifférence sur la question. Globalement, ces résultats révèlent un déficit perçu de soutien institutionnel, susceptible d'influencer la qualité des pratiques pédagogiques et la motivation des Enseignants-Chercheurs.

Pour mieux illustrer ces propos, nous citons la déclaration d'un Enseignant en Biosciences, recueillie lors d'une séance de travaux dirigés à laquelle nous avons assisté.

« ... De vous en moi, à quoi à l'aire cette pièce ? Si on ne vous avait pas dit qu'ici c'est un laboratoire, l'auriez-

vous imaginé ? Parfois il est important de toucher les réalités du doigt comme vous le faites pour vraiment comprendre ce à quoi nous sommes confrontés durant les séances de TD. Nous apprécions déjà le fait d'avoir une salle pour des TD, mais cela est très insignifiant face aux nombres d'étudiants que nous avons, et aussi aux vues des résultats que nous souhaitons atteindre. Il est quasi impossible d'atteindre nos objectifs pédagogiques sans ressources matérielles. Mes collègues et moi peinions énormément à travailler dans de telles conditions, raison pour laquelle nous ne cessons d'interpeller les autorités compétentes pour l'équipement de nos laboratoires qui sont totalement vide... ».

Un Enseignant en Sociologie toujours par rapport au manque de ressources et support institutionnelle a ajouté :

« ... nous ne disposons pas de bureau, la preuve en est, regards où je te reçois, dans un amphi, en raison d'une insuffisance en ressource infrastructurelle, et pourtant l'université dispose d'assez de place pour construire de nouvelles infrastructures. »

Un autre Enseignant en Anthropologie lors d'un entretien affirme :

« Les enseignants souffrent beaucoup. Nous ne recevons pas d'accompagnement institutionnel, après recrutement, c'est à chacun de mettre en place des moyens pour atteindre les objectifs pédagogiques fixés. Les politiques éducatifs ne mettent pas de ressources nécessaires pour mener à bien ce travail. N'allons pas loin, trouvez-vous normale que je vous reçois sous un arbre... ? La raison étant que je ne dispose pas de bureau... ».

Certains enseignants au département d'histoire ont rajouté lors d'un entretien :

« Hormis les salaires, l'université ne fournit aucun effort pour nous accompagner, raison pour laquelle nous rencontrons énormément de difficultés dans l'implémentation des pratiques pédagogiques. Pour nous qui avons suivie des formations continues, nous ne disposons pas malheureusement de ressources matérielles pour appliquer ce que nous avons appris. Dans un département très peuplé comme celui-ci, nous ne disposons pas de vidéo projecteur, ce qui freine énormément le processus d'enseignement et même d'apprentissage étant donné qu'il y a des étudiants qui sont visuels. Ce qui freine leur concentration ».

Un autre a ajouté :

« L'utilisation du tableau n'est pas un réel problème pour moi, mais la qualité dont nous disposons laisse vraiment à désirer. Nos tableaux sont défaillants, les rendant inutilisables... »

Puis un autre enseignant en a rajouté :

« Certaines difficultés qui me sont difficile à surmonter seraient dû au manque de formation à la pédagogie, vue que l'université a arrêté de subventionner nos formations post recrutement depuis 2019. Ce qui fait que je cherche

encore à réunir les ressources financières nécessaires pour pouvoir me payer une formation ».

Ensuite, son collègue continue :

« Je ne dirai pas que l'Université met à disposition des ressources pédagogiques suffisantes car ma participation au séminaire de pédagogie universitaire avait été un coup de grâce. Malgré l'arrêt de subventionne des formations par l'université en 2019, notre formation avait été exceptionnellement subventionnée en 2023 par la Banque Mondiale et non l'université.

Au département de linguistique, une enseignante affirme lors d'un entretien :

« Depuis mon recrutement à l'université, j'ai eu à assister à cinq différentes formations en didactique et en pédagogie, et ce à mes propres fraies car à part notre salaire, l'université ne met pas en place des mesures d'accompagnements. Ce qui fait que nous sommes abandonnés à notre propre sort, et c'est à chacun de mettre en place des moyens pour exceller... et pour certains collègues qui ne disposent pas d'assez de moyen pour prendre de telles initiatives, ils se sentent coincés dans les méthodes d'enseignements utilisées. Ce qui rend cette pratique difficile parfois... »

Un autre Enseignant du même département a déclaré lors d'un entretien :

« L'université ne fait absolument rien pour nous accompagner dans cette lourde tâche qui est celle de la bonne transmission du savoir. D'une vue extérieure, on dirait un véritable joyau, un temple du savoir, par contre c'est une vraie façade à l'intérieur. Depuis un certain nombre d'années déjà, j'assiste à au moins un colloque et séminaire par an dans d'autres pays sub-sahariens et ce à mon propre compte. L'université ne fournir aucun effort pour nous accompagner dans cette lourde mission.

Hormis ce manque d'accompagnement, nous ne disposons pas de ressources matérielles, des bibliothèques sont presque vide, les salles de cours sans climatisation, des bureaux insuffisants pour ne que citer ceux-ci. Ce qui rend le processus d'enseignement fastidieux pour la plupart »

A ajouté un autre enseignant en Biosciences lors d'un entretien :

« ... je dirai que l'université fait au moins l'effort d'encourager l'innovation pédagogique, sauf qu'ils ne sont pas spécifiques aux différentes sciences. Je ne suis pas du tout d'accord avec le fait qu'elle impose des maquettes pédagogiques, car à chaque filière ses réalités... ».

2.3 Analyse inférentielle

Étude de la relation entre les difficultés de mise en œuvre des habiletés pédagogiques par les enseignants-chercheurs de rang B et certains facteurs susceptibles de les influencer

2.3.1 Étude la relation entre “difficultés de mise en œuvre des habiletés pédagogiques” et “grade universitaire de l’enseignant-chercheur”

Tableau 4
Répartition des enquêtés selon si oui ou non ils rencontrent des difficultés, et le grade universitaire de l’enseignant-chercheur

			Grade universitaire de l’enseignant-chercheur		
			Assistant	Maître-Assistant	Total
Rencontrez-vous des difficultés dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques ?	Oui	Effectif	42	25	67
	Oui	% dans rencontrez-vous des difficultés dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques ?	62,7%	37,3%	100,0%
	Non	% dans grade universitaire	84,0%	65,8%	76,1%
	Non	Effectif	8	13	21
Total	Oui	% dans rencontrez-vous des difficultés dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques ?	38,1%	61,9%	100,0%
	Oui	% dans grade universitaire	16,0%	34,2%	23,9%
	Non	Effectif	50	38	88
	Non	% dans grade universitaire	43,2%	100,0%	
% dans rencontriez-vous des difficultés dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques ?		56,8%			
% dans grade universitaire		100,0%			

Source: enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

Selon les statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, la grande majorité (76,1 %) des enseignants-chercheurs déclarent rencontrer des difficultés dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques. La prévalence de ces difficultés est significativement plus élevée chez les Assistants (84,0 %) que chez les Maîtres-Assistants (65,8 %), soit une différence absolue de 18,2 points (IC95 % : [0,0 ; 36,4]). L'association entre le grade universitaire et la présence de difficultés est faible mais statistiquement significative ($\chi^2(1) = 3,94$; $p < 0,05$; V de Cramér = 0,21). En termes de mesures relatives, le rapport de risque indique que les Assistants ont 1,28 fois (RR = 1,277) la probabilité de déclarer des difficultés par rapport aux Maîtres-Assistants, et les odds de déclaration sont environ 2,73 fois plus élevées (OR = 2,730). Ces résultats suggèrent qu'à l'échelle de cet échantillon (composé de 56,8 % d'Assistants

et de 43,2 % de Maîtres-Assistants) le grade universitaire est associé à la probabilité de rapporter des difficultés, avec un effet de taille modeste qui gagnerait à être précisé par des analyses contrôlant d'éventuels facteurs de confusion, tels que l'ancienneté, la discipline, la formation pédagogique et la charge d'enseignement.

Ces observations mettent en évidence une vulnérabilité particulière des enseignants-chercheurs de grade Assistant dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques. Cette situation pourrait s'expliquer par un manque d'expérience ou de formation spécifique à la pédagogie universitaire. Il apparaît donc nécessaire de renforcer les dispositifs d'accompagnement et de formation continue, notamment pour les grades les plus exposés, afin d'améliorer la qualité des pratiques pédagogiques et de réduire les disparités observées.

Tableau 5
Tests du Khi-carré

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
Khi-carré de Pearson	3,941a	1	,047		
Correction pour continuité	3,002	1	,083		
Rapport de vraisemblance	3,921	1	,048		
Test exact de Fisher				,076	,042
Association linéaire par linéaire	3,896	1	,048		
N d'observations valides	88				
a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,07.					
b. Calculée uniquement pour une table 2x2					

Source : enquêtes (N'GORAN N'FAISSEH, 2025)

Les résultats indiquent que le test Khi-Carré est valide car 0,0% des cellules ont un effectif théorique inférieur à 5. Le test du Khi-Carré de Pearson indique une relation significative entre les deux variables avec une P-value (0,04) inférieur à 0,05. Ce dernier confirme au seuil de risque alpha=5% qu'il existe un lien entre les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des habiletés pédagogiques et le statut de l'enseignant.

2.3.2 Lien entre “nombre d'heures par semaine consacré pour l'animation des TD” et “manque de temps pour mettre à jour les connaissances pédagogiques”

La vérification de cette relation nécessite le recours au Test T de Student qui est un test paramétrique. Cependant, ce test paramétrique implique le respect de deux conditions que sont :

La normalité de la distribution

L'égalité de variance

Les conditions de normalité n'étant pas remplies, selon le test de Shapiro-Wilk (P(value) de 0,00 soit P(value) 0,00 inférieure à alpha 0,05), l'on en déduit que le test T de Student n'est pas valide. On le remplace donc par le test de Mann-Whitney, qui est un test non paramétrique.

Tableau 6
Test U de Mann-Whitney

Récapitulatif du test d'hypothèse				
	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de quel nombre d'heures par semaine vous est consacrée pour l'animation des TD ? est la même sur les catégories de avez-vous l'impression de manquer de temps pour mettre à jour vos connaissances pédagogiques.	Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	,034	Rejeter les hypothèses nulles.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

Source : enquêtes (N'GORAN N'FAISSOH, 2025)

Le recours au Test U de Mann-Whitney permet de confirmer au seuil de risque de 5% une relation significative entre ces deux variables ($P=0,034$). En d'autres termes, le nombre d'heures attribués par semaine pour les TD affecte la capacité des enseignants à mettre à jour leurs connaissances pédagogiques. Il existe donc un lien entre la surcharge du travail et la capacité à rénover les connaissances pédagogiques.

2.3.3 Rapport entre l'expérience professionnelle et l'amélioration des pratiques pédagogiques dans les TD.

En vue de vérifier le lien entre le nombre d'années d'expériences et la capacité à surmonter les défis pédagogiques rencontrés, l'on a eu recours au test de

Kruskall-wallis, qui est un test non paramétrique. Les résultats de ce test sont contenus dans le tableau ci-après :

Tableau 7
Test de Kruskall-Wallis de l'impact de l'expérience professionnel sur la capacité à surmonter difficultés pédagogiques que rencontrent les enseignants-chercheurs

Récapitulatif du test d'hypothèse				
	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur est la même sur les 1 catégories de est-ce que votre expérience professionnelle vous aide à surmonter les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement en TD?	Test Kruskall-Wallis pour échantillons ,000 indépendants		Rejeter les hypothèses nulles.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

Source : enquêtes (N'GORAN N'FAISSOH, 2025)

Ce tableau révèle que le test est significatif au seuil de risque alpha = 5% ($P=0,000$), indiquant l'existence d'une relation entre la capacité à surmonter les difficultés pédagogiques et le nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur.

3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche met en lumière un ensemble de tensions pédagogiques qui traversent l'enseignement des Travaux Dirigés (TD) à l'Université Félix Houphouët Boigny (UFHB) pour les Enseignants Chercheurs (EC) de rang B. Elle montre que les difficultés déclarées telles que la gestion de l'hétérogénéité, la préparation des supports, la gestion du temps, la démotivation des étudiants et le déficit de soutien institutionnel, relèvent moins d'un déficit individuel isolé que d'un effet systémique où se conjuguent contraintes organisationnelles, injonctions contradictoires et ressources limitées. Nous discutons ci-après ces résultats à l'aune des travaux de la littérature et des cadres théoriques mobilisés (Day ; Le Boterf), puis nous explicitons la contribution spécifique de l'étude au débat académique.

3.1 Convergences et divergences avec la littérature

3.1.1 Hétérogénéité des publics et persistance des approches transmissives

Nos données indiquent qu'environ un tiers des Enseignants-Chercheurs déclarent rencontrer souvent ou très souvent des difficultés à gérer l'hétérogénéité des groupes, tandis qu'une majorité relative affirme ne les rencontrer que rarement. Cette bipolarité s'inscrit dans

le sillage des constats de Bergeron (2014), Horne & Timmons (2009) et Prud'homme et al. (2011). Selon ces auteurs, malgré la diffusion des discours sur la pédagogie différenciée, les pratiques demeurent majoritairement transmissives et relativement peu sensibles à la diversité des profils étudiants. Toutefois, nos résultats nuancent ce diagnostic en montrant l'existence d'un noyau d'enseignants qui réussissent à stabiliser la gestion de l'hétérogénéité (catégories « jamais » et « rarement »), suggérant des compétences locaux-contextuelles acquises par expérience, pédagogie informelle ou adaptation pragmatique (Altet, 2004). Cette nuance est importante, d'autant plus qu'elle pointe moins une incapacité généralisée qu'une inégale capacité d'adaptation, vraisemblablement corrélée au grade, à l'ancienneté et à l'accès aux ressources formatives.

3.1.2 Préparation des supports et gestion du temps : des « difficultés modérées » révélatrices de tensions structurelles

La préparation des supports et la gestion du temps sont déclarées problématiques par environ un tiers des Enseignants-Chercheurs. Ces difficultés, certes « modérées » statistiquement, prennent un relief particulier si l'on considère les charges concurrentes (recherche, administration) et l'insuffisance de ressources matérielles (salles, équipements, bibliothèques), abondamment documentées par Langevin et al. (2008) et Caplan et al. (2009). Elles renvoient aussi à la transposition didactique (Chevallard, 1991) et à la maîtrise du contenu (Shulman, 1986), qui exigent du temps, de la réflexivité et des supports adaptés ; autant de conditions compromises quand l'institution n'investit pas durablement la dimension pédagogique de la mission des Enseignants-Chercheurs.

3.1.3 Démotivation des étudiants et qualité de l'expérience d'apprentissage

La démotivation étudiante émerge comme l'enjeu le plus saillant (plus de 70 % des Enseignants-Chercheurs la rencontrent au moins « rarement », avec des pics de « souvent »).

Les témoignages qualitatifs recueillis (absentéisme stratégique, faible participation, focalisation sur l'examen) recoupent les analyses de Zepke & Leach (2010) et Willmot & Bamforth (2010) sur la relation étroite entre dispositifs d'apprentissage actifs, climat pédagogique et engagement cognitif. Ici, notre apport est double : nous montrons que la démotivation n'est pas un « trait » étudiant, mais un phénomène interactionnel alimenté par des formats d'enseignement contraints ; (2) nous mettons en évidence l'effet de contexte (massification, ressources limitées) qui transforme les TD en espaces davantage régulés par la contrainte que par l'exploration et la co-construction des savoirs.

3.1.4 Soutien institutionnel : une contrainte systémique décisive

Le déficit de soutien institutionnel est massif (près de 80 % « pas du tout d'accord » avec l'énoncé « l'université met des ressources suffisantes à disposition »). Ce résultat corrobore et actualise les analyses d'Endrizzi (2011) sur les injonctions paradoxales faites aux Enseignant-Chercheurs : on attend d'eux innovation, personnalisation et qualité, tout en minimisant la formation continue et l'investissement matériel. Notre étude apporte ici une contribution contextuelle majeure : elle documente ces paradoxes dans un environnement africain francophone marqué par la massification rapide et des moyens inégaux, élargissant ainsi un corpus souvent centré sur des contextes nord-américains et européens (Poteaux, 2013).

3.2 Implications théoriques : vers une lecture située des modèles de Day et de Le Boterf

3.2.1 Day : le développement professionnel comme trajectoire conditionnée

Les tests statistiques révèlent que le grade (assistant / maître assistant) est associé à la probabilité de déclarer des difficultés, et que l'expérience contribue à mieux surmonter ces difficultés (Mann Whitney, Kruskal Wallis significatifs). Ces résultats valident empiriquement la vision de Day (1999, 2004, 2011) qui affirme que le développement professionnel est processuel, contextuel et identitaire. Plus précisément :

- L'apprentissage par l'expérience (ancienneté) et la réflexivité permettent des ajustements progressifs ;
- Mais cet apprentissage est bridé quand l'environnement ne garantit ni temps (surcharge des TD), ni accès à la formation, ni espaces de collaboration (communautés de pratique, observation croisée).
- Ainsi, notre étude affine le modèle de Day en soulignant que, dans des contextes de contraintes structurelles élevées, la trajectoire de développement devient asymétrique : seuls certains Enseignants-Chercheurs parviennent à cumuler des expériences suffisamment formatrices, tandis que d'autres stagnent dans des routines défensives.

3.2.2 Le Boterf : de la compétence possédée à la compétence mobilisée

Dans la perspective de Le Boterf (2000, 2015, 2016), la compétence n'est pas la simple possession de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être), mais leur mobilisation pertinente dans l'action. Nos données montrent que, même quand des Enseignants-Chercheurs disposent d'un capital disciplinaire élevé, la mobilisation pédagogique est entravée par : des ressources matérielles insuffisantes (équipements, salles, bibliothèques) ; une faible ingénierie organisationnelle (sous financement des formations, absence de dispositifs d'accompagnement) et des configurations de TD peu compatibles avec l'apprentissage actif (massification, temps contraint).

Nous proposons ainsi d'opérationnaliser le modèle de Le Boterf dans les TD par trois conditions de capacité pédagogique, en l'occurrence, les ressources (supports, équipements, temps), les règles (politiques de formation, reconnaissance), et les réseaux (collectifs d'analyse de pratiques, tutorat entre pairs). Sans ce triptyque, la compétence reste latente et sa mobilisation aléatoire.

3.3 De la juxtaposition des constats à une contribution conceptuelle

3.3.1 Un cadre d'analyse systémique des TD

Les résultats invitent à dépasser une lecture strictement « déficitaire » centrée sur l'enseignant pour adopter une approche systémique articulant :

- Niveau micro : gestes professionnels, PCK, gestion du groupe (Altet, 2004 ; Shulman, 1986) ;
- Niveau méso : organisation des TD, dotations matérielles, accompagnement (Caplan et al., 2009 ; Langevin et al., 2008) ;
- Niveau macro : politiques universitaires, massification, priorités budgétaires (Poteaux, 2013 ; Endrizzi, 2011).

L'originalité de l'étude est de relier ces niveaux à des indicateurs empiriques (tests Khi carré, Mann Whitney, Kruskal Wallis) qui quantifient l'effet de facteurs tels que le grade, le temps consacré aux TD ou l'expérience sur la probabilité de rencontrer des difficultés.

3.3.2 Vers une « écologie de la compétence »

Nous avançons la notion d'écologie de la compétence pour articuler Day et Le Boterf : la compétence pédagogique se développe (Day) et se mobilise (Le Boterf) à l'intérieur d'une écologie qui combine ressources, règles et réseaux. Dans cette perspective, les difficultés observées ne sont pas des anomalies individuelles, mais des signaux d'un écosystème en tension. Transformer les TD exige donc une action synchronisée :

- Sur les ressources : dotations minimales (équipements de projection, tableaux de qualité), accès aux banques de cas et aux OER (ressources éducatives libres) ;
- Sur les règles : institutionnaliser la formation continue et en alléger le coût d'accès ; reconnaître la valeur pédagogique dans la carrière (évaluation, prime, progression) ;
- Sur les réseaux : consolider des communautés d'apprentissage d'enseignants, avec observation croisée et mentorat intra UFR.

3.4 Limites et pistes de recherche

Deux limites méritent d'être soulignées. Premièrement, l'échantillon non probabiliste (accidentel et par jugement) invite à la prudence dans la généralisation ; des plans d'échantillonnage stratifiés par UFR et la taille de cohorte renforcerait l'inférence externe. Deuxièmement, l'étude priviliege des indicateurs déclaratifs et des observations ponctuelles ; des dessins longitudinaux et des mesures

d'effet (par exemple, sur la réussite et l'engagement étudiants avant/après formation des Enseignants-Chercheurs) permettraient d'estimer l'impact causal de dispositifs concrets (apprentissage actif, évaluation formative, co enseignement). Au regard des résultats et des cadres théoriques, trois priorités complémentaires se dégagent :

D'abord, renforcer la capacité pédagogique, à travers des micro certifications en connaissance pédagogique, des ateliers de design de TD basés sur l'apprentissage actif (Felder & Brent, 2009) et l'évaluation formative, la libération de créneaux de temps dédiés à la préparation et à l'analyse réflexive.

Ensuite, institutionnaliser l'accompagnement, tout en mettant en relief un programme de mentorat par pairs (assistant/ maître assistant), des observations croisées avec feedback structuré, des communautés d'analyse de pratiques.

Enfin, aligner l'écosystème, prenant en compte les dotations matérielles minimales par salle de TD, les subventions régulières pour la formation pédagogique (et non exceptionnelles), la reconnaissance des contributions pédagogiques dans l'avancement de carrière.

CONCLUSION

En somme, cette étude confirme des tendances bien documentées (persistance des approches transmissives en contexte d'hétérogénéité, déficit de soutien institutionnel), tout en les nuancant par des résultats empiriques situés qui révèlent l'existence de poches de compétence mobilisée et l'influence déterminante de l'expérience et du grade. Sur le plan théorique, elle articule les modèles de Day (trajectoire de développement conditionnée) et de Le Boterf (compétence comme mobilisation) dans une écologie de la compétence qui rend intelligible la manière dont les contraintes institutionnelles modulent la capacité d'enseigner efficacement en TD. La contribution principale réside dans cette re problématisation systémique : transformer les TD ne peut relever d'injonctions adressées aux seuls enseignants ; elle requiert une politique de capabilisation qui aligne ressources, règles et réseaux au service du développement professionnel et de la réussite étudiante.

L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette étude met en évidence une série de tensions structurelles et pédagogiques qui affectent la qualité de l'enseignement des Travaux Dirigés à l'Université Félix Houphouët-Boigny, en particulier chez les Enseignants-Chercheurs de rang B. Ces derniers, bien que porteurs d'une expertise disciplinaire avérée, se trouvent confrontés à des défis multiples qui entravent la mobilisation optimale de leurs compétences pédagogiques. Les difficultés liées à la gestion de l'hétérogénéité, à la préparation des supports, à la démotivation des étudiants et au manque de ressources

institutionnelles traduisent une réalité professionnelle marquée par une faible reconnaissance de la dimension pédagogique du métier d'Enseignant-Chercheur. En confrontant ces résultats aux travaux théoriques mobilisés, il apparaît que l'absence de dispositifs de formation continue, de soutien matériel et d'accompagnement professionnel constitue un frein majeur à l'innovation pédagogique et au développement professionnel. Dès lors, il devient impératif pour les institutions d'enseignement supérieur de repenser leurs politiques éducatives en intégrant pleinement la formation pédagogique comme levier stratégique de qualité et d'équité. La valorisation des compétences pédagogiques, l'instauration de dispositifs d'accompagnement contextualisés et la reconnaissance institutionnelle du rôle formateur des Enseignants-Chercheurs de rang B sont autant de pistes à explorer pour renforcer l'efficacité des TD et favoriser une dynamique d'enseignement plus inclusive, réflexive et durable.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2004). *Les gestes professionnels dans la classe : Une approche plurielle des pratiques enseignantes*. Presses Universitaires de Rennes.
- Bergeron, G. (2014). *L'enseignement en contexte de diversité : défis et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., & St-Vincent, L. (2011). La formation initiale des enseignants à la diversité : un regard critique. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 123–142.
- Boyer, E. L., & Corrales, J. (2001). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
- Caplan, R., Clough, P., Ellis, R., & Muncey, T. (2009). *Improving teaching and learning in higher education: A whole institution approach*. Routledge.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- Day, C. (2011). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Endrizzi, L. (2010). *L'engagement des étudiants dans leurs apprentissages : une responsabilité partagée*. Institut Français de l'Éducation.
- Endrizzi, L. (2011). *Le développement professionnel des enseignants du supérieur : entre injonctions et expérimentations*. Institut Français de l'Éducation.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1–5.
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Gaudreau, N., Royer, É., & Beaumont, C. (2008). L'adaptation des pratiques pédagogiques à la diversité des élèves : un défi pour les enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(3), 651–676.
- Hadji, C., & Baillé, J. (1998). *Les pratiques d'enseignement : entre savoirs et croyances*. De Boeck Supérieur.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Kluwer Academic Publishers.
- Horne, M., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–292.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2010). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Langevin, L., Grandtner, M., & Ménard, L. (2008). Les savoirs pédagogiques des enseignants du supérieur : entre expérience et formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 24(1).
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2015). *Ingénierie des compétences*. Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2016). *Professionnaliser les pratiques*. Éditions d'Organisation.
- Marcel, J.-F. (2005). Les savoirs professionnels des enseignants : entre savoirs pour enseigner et savoirs pour être à son métier. *Revue française de pédagogie*, 151, 5–16.
- Martinand, J.-L. (1989). *Pour une logique de la formation*. INRP.
- Poteaux, N. (2013). Les transformations de l'enseignement supérieur : entre mutations institutionnelles et évolutions des pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(1).
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N., & Marion, L. (2011). L'enseignement en contexte de diversité : pratiques et représentations. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 143–162.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Willmot, P., & Bamforth, S. (2010). Using project-based learning to develop students' key skills. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 557–564.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177.