



**HAL**  
open science

# La recherche-action coopérative pour accompagner la transition pédagogique dans l'enseignement supérieur

Elsa Chusseau, Maëlle Crosse

## ► To cite this version:

Elsa Chusseau, Maëlle Crosse. La recherche-action coopérative pour accompagner la transition pédagogique dans l'enseignement supérieur. Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, 6e édition, " 2022, Quels accompagnements pour les transitions en éducation et formations de demain ? ", Oct 2022, Rennes, France. hal-04238719

**HAL Id: hal-04238719**

**<https://hal.science/hal-04238719>**

Submitted on 12 Oct 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **La recherche-action coopérative pour accompagner la transition pédagogique dans l'enseignement supérieur**

Elsa Chusseau, CREAD et LIDILE, Université Rennes 2,  
[elsa.chusseau@univ-rennes2.fr](mailto:elsa.chusseau@univ-rennes2.fr)

Maëlle Crosse, MICA, Université Bordeaux Montaigne  
et CREAD, Université Rennes 2, [maelle.crosse@univ-rennes2.fr](mailto:maelle.crosse@univ-rennes2.fr)

## **RESUMÉ**

Face aux défis sociétaux actuels, le système de l'enseignement supérieur se trouve engagé dans une inévitable transition sociale, politique et pédagogique. Dans un tel contexte, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se trouvent questionnées. Un des enjeux, pour les institutions du supérieur, est de permettre aux acteurs de s'approprier ces changements, dans une dynamique de résilience organisationnelle. L'accompagnement des acteurs suppose alors de soutenir une transformation de valeurs et de normes nécessaires à l'émergence de nouvelles postures (Lameul, 2016). Dans cette perspective systémique, comment soutenir un changement de postures aux différents niveaux de l'institution pour favoriser cette résilience ? Au travers des apports de théories de l'innovation, l'accompagnement des acteurs dans le changement semble indispensable (Kourilsky, 2014). En référence à l'approche par les capacités, cet accompagnement vise le développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif pour permettre à chacun d'être acteur de la transition pédagogique attendue. L'accompagnement peut ainsi être appréhendé sous l'angle du développement d'une « dynamique capacitante » (Fernagu, 2022) qui s'inscrit dans les interactions entre les niveaux micro, méso et macro (Crosse, 2021). Nous faisons l'hypothèse qu'un dispositif de recherche-action-formation réunissant différentes catégories d'acteurs autour de problématiques liées à cette transition, contribue à soutenir un changement de posture dans une perspective systémique.

Notre terrain d'étude est celui d'un « Living Lab » expérimenté au sein du consortium des établissements du supérieur rennais depuis 2017, dans le cadre de deux Projets d'Investissement d'Avenir axés sur des transformations pédagogiques et numériques. Il vise à favoriser le développement de postures plus réflexives des acteurs de terrain (enseignants, étudiants, accompagnateurs pédagogiques), en les impliquant dans des recherches-actions coopératives (Bonny, 2015). Nous nous appuyons sur les analyses menées (Chusseau, 2021) pour interroger les postures des praticiens et des chercheurs au travers de leur participation

active et conjointe dans des enquêtes collectives sur les pratiques (Sensevy, 2013). Nous interrogerons ensuite, dans cette perspective systémique, l'implication des gouvernances dans ces recherches.

Mots-Clés : accompagnement, recherche coopérative, posture, pédagogie, enseignement supérieur

## INTRODUCTION

Face aux défis sociétaux actuels, le système de l'enseignement supérieur se trouve engagé dans une inévitable transition sociale, politique et pédagogique. Dans un tel contexte, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se trouvent questionnées. Un des enjeux, pour les institutions du supérieur, est de permettre aux acteurs de s'appropriier ces changements, dans une dynamique de résilience organisationnelle. Il ne s'agit plus uniquement de soutenir les initiatives du terrain mais de s'assurer, face à l'ampleur de la transition à réaliser, que chacun puisse être acteur des transformations pédagogiques, dans une perspective inclusive.

La résilience organisationnelle désigne « la capacité d'un groupe à éviter des chocs organisationnels en construisant des systèmes d'action et d'interactions continus destinés à préserver les anticipations des différents individus les uns par rapport aux autres » (Vidaillet in Koninckx et Teneau, 2010). Il s'agit alors de créer des milieux favorables à l'émergence de cette résilience chez les acteurs de l'organisation. Confrontés à de multiples déstabilisations dans le cadre de l'enseignement, il s'agit de soutenir au sein des institutions d'enseignement supérieur une transformation de valeurs et de normes nécessaires à l'émergence de nouvelles postures (Lameul, 2016). Dans cette perspective systémique, comment soutenir un changement de postures aux différents niveaux de l'institution, pour favoriser cette résilience ?

## CADRE DE RÉFÉRENCE

Les modèles du changement (Lewin, 1952 ; Collerette et al., 1997) mettent en exergue le caractère déstabilisant du processus pour les individus. En effet, le changement suppose un processus d'appropriation qui correspond à une phase de transition entre le « déjà-là » (les

pratiques existantes) et le « à-venir » (les nouvelles pratiques), dans une dynamique duale (Giddens, 1987). Cette transition implique l'abandon d'habitudes, de routines pour pouvoir exprimer son potentiel. Or les routines, en tant que repères pour l'action, réduisent l'incertitude de la situation et participent ainsi à la construction du sentiment de confiance des sujets (Ibid.). Un tel processus génère *de facto* un sentiment d'insécurité et d'anxiété qui émane de préoccupations diverses (Bareil, 2008 ; Simon, 2000).

Afin de permettre aux individus de « lâcher prise » (Scharmer, 2018) face à cette perte de repères, la construction d'une situation sécurisante apparaît alors comme une condition indispensable pour leur permettre d'exprimer pleinement leur pouvoir d'agir. Ce dépassement des routines suppose d'être soutenu par un accompagnement étayant (Bruner, 1983). Amener les individus à construire par eux-mêmes le sens des situations participerait d'un lâcher-prise nécessaire à ce dépassement, à travers la projection dans un futur possible et acceptable. Il s'agirait alors d'accompagner ce travail de construction du sens par une réflexion qui amène l'individu à une connaissance de lui-même en situation (Paul, 2009). Or la construction de sens se réalise dans un processus d'intersubjectivation. L'accompagnement doit donc aussi contribuer à soutenir la transformation des conceptions au sein de l'institution pour que de nouvelles postures puissent émerger, dans une dynamique systémique.

En référence à l'approche par les capacités (Sen, 2000), cet accompagnement vise le développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif pour permettre à chacun d'être acteur de la transition pédagogique attendue. L'accompagnement peut ainsi être appréhendé sous l'angle du développement d'une « dynamique capacitante » (Fernagu, 2022). Pour qu'un environnement soit capacitant, il doit permettre la transformation des capacités en possibilités réelles d'action. La capacité de l'organisation à réunir les conditions favorables à l'engagement est alors interrogée en développant la capacité des sujets. Pour permettre aux individus de « devenir des agents de leur développement » (Fernagu Oudet, 2018), un environnement capacitant supposerait de reconnaître leur pouvoir d'action, de réunir les conditions de la mise en mouvement propice au questionnement de la limite des routines et d'amener les sujets à dépasser ces routines pour adopter de nouvelles postures indispensables à la transition pédagogique.

Nous faisons l'hypothèse qu'une démarche de recherche coopérative à visée développementale réunissant différentes catégories d'acteurs autour de problématiques liées à

cette transition, contribue au développement d'un environnement capacitant propice à un changement de posture dans une perspective systémique.

## MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

Dans le cadre de cette étude, nous croisons les résultats de deux travaux menés dans le cadre de recherches doctorales.

### 1. Une enquête conjointe menée au sein d'un master

Une étude exploratoire inscrite dans un travail de thèse sur les pratiques d'essaimage s'intéresse à l'ingénierie coopérative en tant que processus méthodologique dans lequel un collectif s'engage dans une action conjointe pour co-élaborer, mettre en œuvre et réimplémenter à chaque étape du projet (Sensevy, Bloor, 2019) et comme un lieu de partage de pratique (Sensevy, 2011). Notre étude porte sur la démarche de co-conception et de co-analyse collective en œuvre entre une enseignante-chercheuse, porteuse d'un projet pédagogique international, et des étudiants en master 1. Pendant six semaines, les étudiants endossent un rôle de coach auprès d'une équipe d'environ cinq étudiants internationaux (cinq pays représentés), en concurrence avec d'autres équipes, pour les accompagner à distance à relever un défi sur l'environnement dans leur établissement. Une démarche d'enquête amène les acteurs à être confrontés dans des situations données à des problèmes et vont chercher ensemble à trouver des solutions. Ils identifient ensemble les fins de l'action et les moyens nécessaires pour mener une action conjointe pour comprendre / transformer (Sensevy, 2016). Ce processus dynamique de changement et de transformation participe à améliorer en continu l'action en cours et le projet en vue d'une prochaine édition mais contribue aussi au développement professionnel des acteurs impliqués.

L'analyse de deux sessions de travail en visio, l'une entre l'enseignante-chercheuse et les étudiants et l'autre dans le cadre d'une journée d'étude sur « La dynamique multi-acteurs en didactique des langues » montre la difficulté de collaborer, l'importance de l'entente sur les conditions d'organisation et de fonctionnement (Chusseau, 2021). Des phases de négociation et d'accord sur les modalités de travail et de contribution sont visibles pour favoriser la co-conception. Un nouveau rapport aux savoirs naît au sein d'espaces de co-construction et de problématisation partagée qui permettent un développement professionnel des acteurs où chacun apprend de l'autre à partir des situations vécues et analysées en collectif. Une

nouvelle place est donnée à l'étudiant, partenaire actif, avec un changement de posture pour lui et l'enseignante-chercheuse.

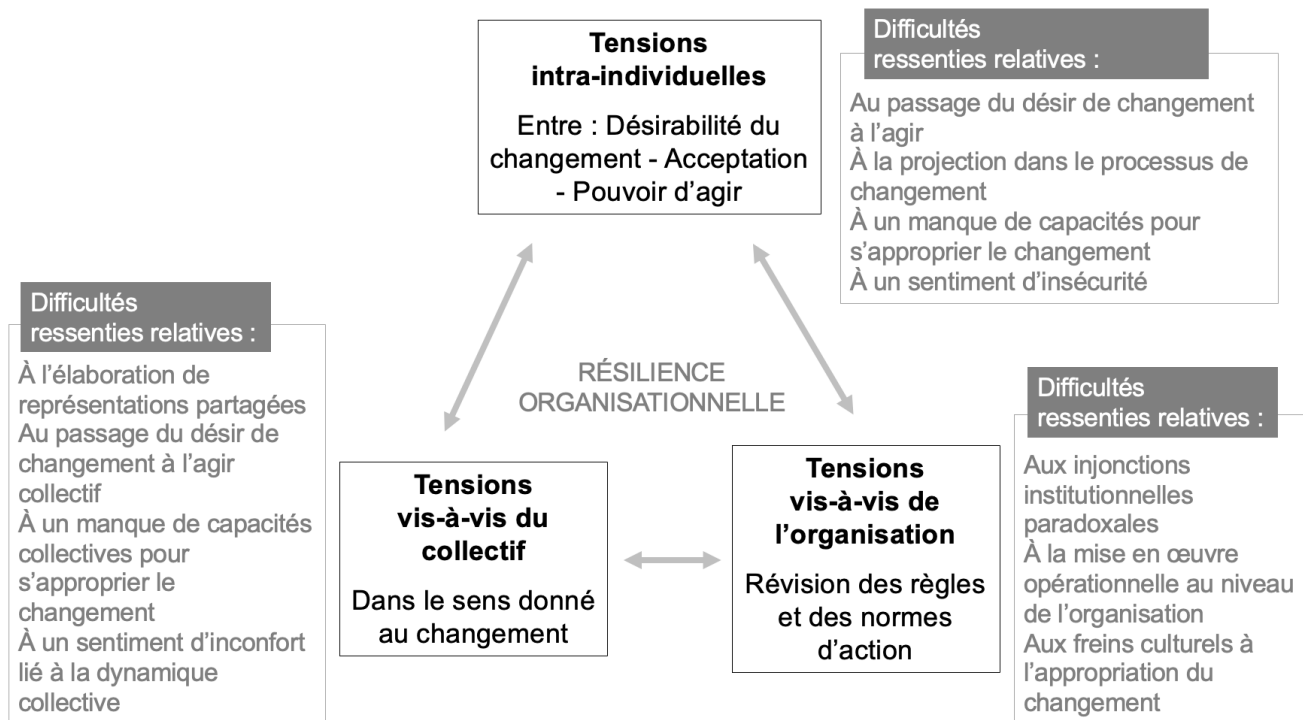
Des limites sont identifiées dans cette volonté de pouvoir d'agir des acteurs. Malgré un environnement qui se veut capacitant, une certaine appropriation par l'étudiant est nécessaire. Il rencontre des difficultés à agir dans ce contexte habitué aux consignes et formaté par une manière d'apprendre et d'étudier. Le cadre administratif et organisationnel souvent contraignant peut s'avérer non adapté à ce type de projet qui demande de la souplesse et de la flexibilité. Les heures accordées au projet dans les maquettes de formation sont réduites pour un équilibre avec les autres enseignements malgré un temps nécessaire à donner aux acteurs pour comprendre et transformer. Présenté institutionnellement comme un projet « démonstrateur », nous nous interrogeons aussi sur la formalisation et la diffusion des résultats, comment donner à voir ce que produit le travail d'enquête notamment l'émergence de nouveaux savoirs sur les pratiques pédagogiques, le changement de postures, le développement de nouvelles compétences et l'acquisition de connaissances. Chacun, enseignant et étudiant, adopte une posture de praticien-chercheur, qui amène à une responsabilité partagée et prend sens dans cette démarche d'enquête à co-construire.

## 2. Une analyse du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans une perspective systémique

Dans le cadre d'une recherche doctorale (Crosse, 2021), nous avons mené une enquête anthropo-sociologique (Paillé et Mucchielli, 2012) au sein d'une université française engagée dans un projet institutionnel de transformation pédagogique visant une plus grande réussite des étudiants et une meilleure insertion professionnelle. Ce projet prévoit notamment le développement de la personnalisation des parcours de formation et une diversification des méthodes d'enseignement.

À la suite d'une enquête exploratoire, nous avons mené trente-quatre entretiens semi-directifs, auprès d'enseignants universitaires et de représentants de la gouvernance de l'institution. Ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio avant d'être retranscrits intégralement et analysés à l'aide du logiciel Nvivo. L'analyse de contenu met en évidence des tensions dans le processus de changement qui ne se situent pas uniquement au niveau individuel mais aussi aux niveaux collectif et organisationnel. Ces tensions peuvent être source de "vulnérabilités" entendues comme la capacité individuelle ou collective à « anticiper l'aléa, à faire face à l'urgence, à adapter son comportement en temps de crise, et à

se reconstruire » (Barocca et al., 2013). Elles seraient donc à prendre en compte dans le cadre d'un soutien au développement d'une résilience organisationnelle. Ces tensions sont présentées dans le schéma suivant :



### *Tensions identifiées dans le processus de transformation des pratiques pédagogiques*

Nous avons ainsi identifié, au-delà de tensions individuelles, des difficultés qui relèvent de besoins d'étayage au niveau des collectifs professionnels, des besoins d'étayage organisationnels et structurels et enfin des besoins d'étayage dans le domaine du management. Ces différents étayages pourraient être pris en charge indépendamment les uns des autres. Pourtant, une autre partie de nos analyses nous conduit à penser qu'ils devraient être mis en œuvre dans une dynamique systémique.

En effet, nous identifions chez les acteurs interrogés, quelles que soient leurs fonctions dans l'institution, une tendance à détourner la responsabilité de la transition pédagogique sur autrui. L'endossement d'une responsabilité peut être considéré comme

« une interpellation de l'individu à choisir de « faire face à ses responsabilités » ou non (Fray, 2008, p. 107). Il aurait donc la possibilité d'y répondre ou de la rejeter, ou encore de « détourner l'interpellation vers un autre acteur, situé en amont dans la

chaîne des causes ou plus haut dans la hiérarchie des pouvoirs » (ibid.) » (Crosse, 2021).

Ce détournement de responsabilité inconscient pourrait selon nous être suscité par les tensions intra-individuelles évoquées précédemment, lorsque celles-ci sont trop importantes pour les sujets. Un individu, en particulier s'il se sent peu compétent, peut adopter des « conduites d'évitement » qui contribuent à protéger l'estime de soi (Cosnefroy, 2009). En faisant porter la responsabilité à autrui, les individus auraient alors la possibilité de lui attribuer l'échec plutôt que de se l'attribuer à eux-mêmes.

Chez les enseignants interrogés, le sentiment de ne pas pouvoir assurer une formation de qualité est attribué en grande partie à l'institution ou au système qui ne leur dégagerait pas suffisamment de temps pour le faire ou qui ne leur apporterait pas un soutien suffisant dans le développement de leurs compétences pédagogiques. Certains attribuent d'autre part ce manque de qualité aux étudiants qui ne seraient pas assez engagés dans leurs apprentissages. Chez les membres de la gouvernance interrogés, l'insuffisance de la qualité de la formation serait attribuée au manque de moyens alloués par l'État à l'établissement, à un rejet du changement par certains enseignants ou encore à un manque d'intérêt de ces derniers. Il ne s'agit pas ici de discuter de la véracité de ces difficultés mais de mettre en exergue le fait que la transition pédagogique repose sur une pluralité de facteurs, ce qui appelle à questionner la responsabilité à différents niveaux de l'organisation.

Plutôt que de considérer un étayage à chaque niveau afin que chacun puisse endosser la responsabilité qui lui incombe, nous pensons que l'étayage doit se construire dans les interactions entre les niveaux pour s'orienter vers une responsabilité partagée de la transition pédagogique au sein de l'institution. Une telle responsabilité partagée nous semble en effet au cœur du développement d'une résilience organisationnelle. Nous supposons que l'inscription de l'organisation dans une démarche d'enquête collective pourrait favoriser l'émergence de nouvelles postures pour tendre vers cette responsabilité partagée. Appréhender la responsabilité dans une dynamique systémique nous semble en outre pouvoir contribuer à une sécurisation de la transition pédagogique pour les différents acteurs du changement.

## DISCUSSION



Les analyses présentées dans cette communication contribuent à construire la stratégie d'un Living Lab<sup>1</sup> chargé de soutenir la transition pédagogique en appui sur des recherches-actions coopératives (Bonny, 2015), au sein d'un consortium d'établissements du supérieur rennais. Elles nous conduisent à interroger le lien entre le niveau micro et le niveau macro d'une institution d'enseignement supérieur pour tendre vers une responsabilité partagée dans le cadre de la transition pédagogique. Le développement du niveau méso comme espace de médiation entre ces deux niveaux nous semble alors indispensable. L'enjeu du Living Lab est ainsi de constituer un « inter-monde » (Paquelin et al., 2006) entre les niveaux micro et macro par l'intermédiaire de recherches coopératives permettant la rencontre autour d'objets frontières. La démarche de soutien ne se situe alors plus à un niveau individuel mais à un niveau collectif.

Il convient dans ce cadre de développer un sentiment de pouvoir d'agir collectif - sentiment d'être capable d'agir collectivement sur et avec son environnement - indispensable à une résilience organisationnelle. S'éloignant de l'idée qu'il suffirait d'exiger des individus qu'ils assument leurs responsabilités pour qu'ils le fassent, l'enjeu du Living Lab est d'amener la communauté dans son ensemble à mobiliser les ressources à sa disposition pour qu'elle puisse se sentir capable d'assumer collectivement cette responsabilité autour d'un objet qui devrait être perçu comme commun. Ainsi, la responsabilité de la transition pédagogique ne repose plus uniquement sur les individus mais aussi sur l'organisation qui doit s'assurer que chacun s'y retrouve et peut trouver sa place dans la dynamique de transition.

Dans cette perspective, le Laboratoire du changement (Engeström et al., 1996) apparaît comme une méthodologie prometteuse pour inscrire l'institution d'enseignement supérieur dans une dynamique capacitante. Il consisterait à faire émerger une responsabilité partagée à travers la conduite d'enquêtes collectives organisées au niveau du système d'activité. L'implication des acteurs dans une recherche coopérative autour d'un objet partagé favoriserait, selon nous, un changement de posture. En effet, en tant que co-chercheurs au sein d'une enquête collective, ils seraient amenés à se questionner, dans le cadre de la transition pédagogique, sur leur place, leur rôle, leurs leviers d'action, etc. Ces questionnements partagés conduiraient progressivement au développement d'un sentiment de pouvoir d'agir collectif qui permettrait de limiter le phénomène de conduites d'évitement et

---

<sup>1</sup> Les autrices de cette communication exercent leur activité professionnelle au sein de ce Living Lab.

de soutenir l'émergence d'une responsabilité partagée propice à une résilience organisationnelle.

Ces analyses nous conduisent à interroger le changement de posture des chercheurs au sein de cet espace de médiation que constitue le Living Lab. Le chercheur est-il un passeur dans la recherche avec les acteurs ou un partenaire au même titre que les autres collaborateurs ? Est-il un facilitateur de la circulation des savoirs scientifiques et pratiques à travers la conduite d'une démarche de problématisation ? Dans quelle mesure s'inscrit-il dans une posture plurielle et comment alors la caractériser ?

## RÉFÉRENCES

Bareil C. (2008), Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 14, automne, 89-105.

Barroca B., Di Nardo M., Mboumoua I. (2013). De la vulnérabilité à la résilience : mutation ou bouleversement ?. *EchoGéo*, 24. <http://journals.openedition.org/echogeo/13439>

Bonny, Y. (2015). Chapitre 3. Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire. In Les chercheurs ignorants ed., *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution de la connaissance* (pp. 36-43). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0036>

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (M. Deleau & J. Michel, Trad.). Presses universitaires de France.

Chusseau, E. (2021). Démarche exploratoire sur une ingénierie coopérative dans un projet pédagogique de co-conception multi-acteurs à l'université. 2e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, en ligne. [https://tacd-2021.sciencesconf.org/data/pages/TACD\\_2021\\_Actes\\_volume\\_6\\_final.pdf](https://tacd-2021.sciencesconf.org/data/pages/TACD_2021_Actes_volume_6_final.pdf)

Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997), *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Presses de l'Université de Québec.

Cosnefroy, L. (2009). Chapitre 5. Les théories reposant sur le concept de but. In P. Carré & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques* (pp. 89-106). Dunod.

Crosse, M. (2021). *Analyse compréhensive du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Repères pour un accompagnement des enseignants au changement* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne].

Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.

Fernagu, S. (2022, 17-20 janvier). Les environnements capacitants (Conférence). XIe édition

du Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, en ligne.  
<https://videos.univ-lr.fr/video/2240-conference-douverture-les-environnements-capacitants/>

Fernagu Oudet, S. (2018). *Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités* [Habilitation à diriger des recherches, Université Bourgogne Franche-Comté]. HAL.  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>

Kourilsky, F. (2014). *Du désir au plaisir de changer* (5e ed.). Dunod.

Giddens, A. (1987), *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.

Lameul, G (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise* [Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2]  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>

Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Éd.). Tavistock.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>

Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H., Hryshchuk-Berthet, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : L'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(3), 365-395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>

Paul, M. (2009b). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Éd. du Seuil.

Sensevy, G., Bloor, T. (2019) Cooperative Didactic Engineering. *Encyclopedia of Mathematics Education*, Springer International Publishing, pp.1-5.

Sensevy, G. (2016). Le collectif en didactique. Quelques remarques. In Y. Matheron, G. Gueudet, V. Celi, C. Derouet, D. Forest, M. Kryszynska, S. Quilio, M. Rogalski, T. A. Sierra, L. Trouche, C. Winslow, S. Besnier (Eds), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques* (vol. 1) (p. 223-253). La pensée sauvage.

Sensevy, G. (2013). Pourquoi Dewey. Quelques remarques introductives. In H.-L. Go (Ed.), *Dewey penseur de l'éducation* (pp. 9-30). Presse universitaires de Lorraine.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck Supérieur.

Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.  
<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/881>

Koninckx, G. & Teneau, G. (2010). Chapitre 2. La résilience en entreprise. Dans : , G. Koninckx & G. Teneau (Dir), *Résilience organisationnelle: Rebondir face aux turbulences* (pp. 61-87). De Boeck Supérieur.