



HAL
open science

**L'innovation pédagogique dans l'enseignement
supérieur : aventure personnelle ou source d'inspiration ?
Partie 2 Cas de recherche-action, enjeux et
accompagnement**

Cédric Vanholandt, Marine Moyon, Jeanne Parmentier, Martin Riopel

► **To cite this version:**

Cédric Vanholandt, Marine Moyon, Jeanne Parmentier, Martin Riopel. L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : aventure personnelle ou source d'inspiration ? Partie 2 Cas de recherche-action, enjeux et accompagnement. L'enseignement supérieur et les communautés : des dynamiques interconnectées (AIPU 2024), May 2024, Sherbrooke (Québec), Canada. hal-04615623

HAL Id: hal-04615623

<https://hal.science/hal-04615623v1>

Submitted on 18 Jun 2024

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.

L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : aventure personnelle ou source d'inspiration ? Partie 2

Cas de recherche-action, enjeux et accompagnement

Cédric Vanhollandt^{1,2}, Marine Moyon¹, Jeanne Parmentier¹ & Martin Riopel^{1,3}

¹ Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique, Institut Villebon-Georges Charpak, Université Paris-Saclay, Orsay, France

² Institut de Recherches en Didactiques et Éducation de Namur, Université de Namur, Namur, Belgique

³ Faculté des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

cedric.vanhollandt@universite-paris-saclay.fr

Mariane Frenay⁴ (discutante)

⁴ Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

mariane.frenay@uclouvain.be

Résumé

Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur conjugué à des réformes des systèmes éducatifs à différents niveaux, l'innovation pédagogique représente un enjeu important. Ce mouvement s'inscrit dans la lignée de courants scientifiques, tels que le *Scholarship of Teaching and Learning*. Il s'insère aussi dans des courants politiques soutenant la nécessité de promouvoir de nouvelles méthodes d'enseignement en réponse à l'hétérogénéité croissante des cohortes d'apprenants.

Une première condition à l'innovation en éducation consiste à ce que la nouveauté soit relative et contextualisée. Ce changement doit aussi être volontaire, intentionnel et délibéré, inscrit dans un processus de développement du désir de transformer la formation. En ce sens, la motivation de l'enseignant·e qui innove est fondamentale. Au départ, elle est une volonté de faire mieux par toutes sortes de moyens, qu'ils soient ou non sollicités dans le contexte académique.

Des enjeux fondamentaux de l'innovation pédagogique peuvent être identifiés. Ils se composent des conditions en sa faveur, des zones de tensions qu'elle peut amener et de la pérennisation. L'alignement avec les points de vue des étudiant·es invite à considérer plusieurs indicateurs d'impact de leurs pratiques. Qu'ils proviennent du champ scolaire ou des sciences de l'éducation, il est pertinent d'être en capacité d'en prendre une mesure.

En enseignement supérieur, de nombreuses institutions se sont saisies de la question du soutien et de l'accompagnement de l'innovation pédagogique. Généralement, les initiatives se focalisent sur le support adressé aux enseignant·es. Un projet collaboratif franco-québécois centré sur l'innovation pédagogique a été initié en 2019 sous la forme d'une Chaire de recherche-action dont les chercheurs accompagnent idéalement les enseignant·es volontaires jusqu'à la publication de leurs innovations pédagogiques.

Ce symposium met l'accent sur une coécriture multiréférentielle et pluridisciplinaire. Il s'articule en deux parties. La première partie se focalise sur des innovations pédagogiques plus spécifiques (davantage focalisées sur les praticiens) tandis que la deuxième partie s'oriente vers quelques pistes de généralisation et d'ouverture (davantage focalisées sur les chercheurs) qui seront discutées avec les participants.

Abstract

In a context of massification of higher education, combined with reforms of education systems at various levels, pedagogical innovation represents a major challenge. This movement is in line with scientific trends such as the *Scholarship of Teaching and Learning*. It is also in line with political currents supporting the need to promote new teaching methods in response to the growing heterogeneity of learner cohorts.

A first condition for innovation in education is that novelty must be relative and contextualized. This change must also be voluntary, intentional and deliberate, part of a process of developing the desire to transform training. In this sense, the motivation of the innovating teacher is fundamental. At the outset, it is a desire to do better by all kinds of means, whether or not they are solicited in the academic context.

Fundamental issues in pedagogical innovation can be identified. These include the conditions that favor it, the areas of tension it can create, and its sustainability. Aligning with students' points of view invites us to consider several indicators of the impact of their way of teaching. Whether they come from the academic field or from educational science, it's important to be able to measure those indicators.

In higher education, many institutions have taken up the issue of supporting and accompanying pedagogical innovation. Generally speaking, initiatives focus on support for teachers. A collaborative Franco-Quebec project focusing on pedagogical innovation has been initiated in 2019 in the form of a Chair whose researchers accompany volunteer teachers ideally through to publication of their pedagogical innovations.

This symposium focuses on multi-referential and multi-disciplinary co-writing. It is divided into two parts. The first part will focus on more specific pedagogical innovations, while the second part will look at a few avenues of generalization and openness that will be discussed with participants.

Mots-clés

Partenariat, équipes pédagogiques, innovation pédagogique, enjeux disciplinaires, recherche-action

Texte de cadrage du symposium – Partie 2

1. Contexte

La massification de l'enseignement supérieur datant des années 1980-90 s'est accompagnée de réformes successives des systèmes éducatifs au niveau international (*Processus de Bologne* en Europe, approche par compétence) ou national (*Réforme du Bac* en France, *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* en Belgique...). Par voie de conséquence, ces réformes ont amené de profondes mutations dans les institutions d'enseignement supérieur. D'un côté, ces changements touchent fortement les communautés étudiantes. À leur entrée au postsecondaire, les profils de ces cohortes deviennent de plus en plus variés, notamment en termes d'âges, de parcours préalables et de compétences acquises. De l'autre, au sein des communautés professorales, cette mutation se fait aussi ressentir, notamment dans la multiplicité des tâches qui leur sont confiées à côté de leurs missions d'enseignant·e et de chercheur·e, mais aussi par leurs interactions avec les communautés étudiantes.

Dans ce contexte de mutations à travers le monde et en réponse à celles-ci, l'OCDE estime que l'innovation pédagogique représente un enjeu important (Vincent-Lancrin et al., 2019). Ce mouvement particulier s'inscrit dans la lignée de courants scientifiques tels que le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL, mouvement apparu en Amérique dans les années 1990). Il s'insère aussi dans des courants politiques soutenant la nécessité de

promouvoir de nouvelles méthodes d'enseignement en réponse à l'hétérogénéité croissante des cohortes d'apprenants. Ces méthodes sont appelées à être davantage centrées sur l'apprentissage des étudiant·es et le développement de compétences complexes¹.

2. Ancrage théorique

2.1. L'innovation en éducation

De nombreuses définitions de l'innovation existent dans la littérature et chaque domaine se l'approprie en fonction de sa matrice disciplinaire. Néanmoins, et bien qu'elle soit non suffisante, une première condition de l'innovation est la nouveauté relative et contextualisée (Capron Puozzo & Vuichard, 2022). Plus spécifiquement dans l'enseignement, Cros et Broussal (2010, p.10) soulignent aussi que :

« L'innovation est incontestablement un changement, mais pas n'importe lequel. Pour l'innovation, le changement doit être volontaire, intentionnel et délibéré, c'est-à-dire un changement investi d'une certaine attente, choisi en connaissance de cause, à un moment délibéré et inscrit dans un processus de développement du désir de transformer la formation. »

En ce sens, la motivation de l'enseignant·e qui innove est fondamentale. Cela le conduit à investir de son temps et de son énergie... de sorte que certains le qualifient même de militant (Cros & Broussal, 2020). Cette posture est appuyée par une perspective d'amélioration : vouloir améliorer une situation insatisfaisante. Cette force motivationnelle est à la source de l'innovation tandis que cette tension conduit parfois à confondre innovation et résolution de problème dont la procédure est cadrée et linéaire (Cros & Broussal, 2020). Il faut aussi souligner que, pour les enseignant·es, innover exige non seulement beaucoup de temps et d'énergie, mais aussi de l'engagement et de la persévérance. Pour eux, la tentation est grande de penser qu'ils sont les seuls à rencontrer tel succès ou à éprouver telle difficulté. Le risque de fatigue, de démotivation est grand (Bédard & Bédard, 2009).

Enfin, l'innovation peut aussi apparaître comme une aventure dès lors que la volonté d'améliorer l'emporte sur la question de l'anticipation (Cros & Broussal, 2020). Cet élan

¹ Voir par exemple le *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

innovateur est souvent canalisé dans les actions de formation ou d'accompagnement, mais au départ, il est une volonté particulière de faire mieux par toutes sortes de moyens, y compris ceux généralement peu sollicités dans le contexte académique. Par exemple, un·e enseignant·e de mathématiques intégrant des buzzers dans ses travaux pratiques de première licence ou d'autres y proposant un dispositif mêlant métacognition et différenciation.

2.2. Enjeux de l'innovation pédagogique

En sciences de l'éducation et depuis quelques années, des échanges entre praticiens et chercheurs sont particulièrement au cœur de la question de l'innovation de l'innovation pédagogique et abordent la question de ses enjeux (Capron Puozzo & Vuichard, 2022 ; Bédard & Raucent, 2015 ; Bédard & Bécard, 2009).

Ainsi, selon Bédard et Raucent (2015), trois enjeux fondamentaux de l'innovation pédagogique peuvent être identifiés :

- Les conditions qui la favorisent ou qui l'inhibent.

Dès lors qu'un changement est exigeant pour soi-même et pour les autres et en vue de faciliter son acceptation, les enseignant·es doivent préciser les valeurs et les objectifs dans lesquels il s'opère. Ils doivent aussi tenir compte du contexte académique et administratif dans lequel il s'inscrit.

- Les zones de tension.

Si on peut percevoir l'innovateur comme créatif et capable de prendre des initiatives ou des risques, celui qui n'innove pas peut naturellement se sentir mis à l'écart. L'existence de ces tensions doit être prise en compte pour veiller à en diminuer l'impact.

- La pérennisation.

Un projet peut périlcliter avec le temps. De la résistance au changement peut venir des personnes comme des structures. Il importe donc d'adopter une vision à long terme du changement pour prévenir les écueils qui apparaîtront. Cela mène à des compromis et des concessions en cours de route, mais qui ne devraient pas en remettre en cause le cœur.

À ces trois enjeux, nous proposons d'en associer un quatrième qui relève de la nécessité de penser un alignement entre les besoins et/ou préoccupations des étudiant·es et les initiatives des enseignant·es. Il vient renforcer les trois précédents proposés par Bédard & Raucent

(2015) et invite les « innovateurs » à considérer plusieurs indicateurs d'impact (efficacité, efficience) de leurs pratiques en intelligence avec celles et ceux à qui ils adressent leurs efforts.

2.3. Mesure

Dans le champ des innovations pédagogiques, il est facile de glisser vers une succession d'aphorismes (Capron Puzozzo & Vuichard, 2022) tels que « *faire manipuler les élèves permet de mieux apprendre* » ou « *les élèves apprennent mieux quand ils découvrent par eux-mêmes* » dont les enseignant·es pourraient apprendre à questionner la validité.

Dès lors qu'on parle d'innovation pédagogique, il est important d'être en capacité de la mesurer (Vincent-Lancrin et al., 2019, p.12). Des pistes existent. L'une consiste à confronter un certain nombre d'idées reçues liées à l'innovation pédagogique à un état actuel des connaissances scientifiques (Tricot, 2007, cité par Capron Puzozzo & Vuichard, 2022). Une autre privilégie la recherche de degrés de corrélation entre les innovations et des résultats probants (Vincent-Lancrin et al., 2019). Ils pourraient être issus du champ scolaire ou des sciences de l'éducation (didactique, psychologie cognitive, ergonomie, didactique professionnelle...). En écho aux enjeux, il nous semble important de laisser tous ces champs ouverts.

3. Le soutien et l'accompagnement de l'innovation pédagogique

En pédagogie de l'enseignement supérieur, la question du soutien et de l'accompagnement de l'innovation pédagogique est présente au sein des services de support à l'enseignement dans de nombreuses institutions. À titre d'illustration, on relève l'Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIEVA, UQAM) qui soutient susciter le dialogue sur l'innovation pédagogique et en évaluation en développant des outils pour placer les enseignant·es dans un mode innovant ; la construction d'un observatoire de l'activité des personnes en situation d'apprentissage (2@-DP, Université de Namur / Institut français de l'éducation). De manière générale, la réponse à la question du soutien et de l'accompagnement semble tourner autour du support adressé aux enseignant·es et peu d'interconnexions entre communautés internationales d'accompagnants apparaissent stables dans la durée.

Depuis décembre 2019, un projet collaboratif franco-québécois centré sur l'innovation pédagogique a été initié sous la forme d'une Chaire de recherche-action. Actuellement, il

réunit l'Université Paris-Saclay (UPSaclay, France), l'Institut Villebon-Georges Charpak (IVGC, groupement d'intérêt public, France) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM, Québec) dont est notamment issu le premier titulaire de cette Chaire.

Ses activités reposent sur un axe d'accompagnement scientifique personnalisé pour les enseignant·es-chercheur·es volontaires pour s'engager dans une démarche rigoureuse menant idéalement jusqu'à la publication. Actuellement, des chercheur·es en Sciences de l'éducation de l'UQAM ainsi que deux chercheur·es postdoctorant·es de l'UPSaclay sont en charge de cet accompagnement.

La multiplicité potentielle des acteurs interconnectés, tant intra- qu'interinstitutionnels, et impliqués dans cette question justifie la tenue d'un symposium proposant de les rassembler.

4. Un symposium sur l'innovation pédagogique

4.1. Objectifs

S'insérant dans le thème du congrès « *L'enseignement supérieur et les communautés. Des dynamiques interconnectées* » et en écho aux recommandations de l'OCDE (Vincent-Lancrin et al., 2019), le symposium veut répondre à trois niveaux d'objectifs :

- au niveau des enseignant·es (Obj.1) :
 - contribuer à une reconnaissance de (leur) innovation pédagogique,
 - favoriser l'inspiration de nouvelles pistes d'innovations pédagogiques ;
- au niveau des chercheur·es (Obj.2) :
 - questionner les relations entre la recherche et la pratique,
 - questionner la posture d'accompagnant dans l'enseignement supérieur.
- au niveau des étudiant·es (Obj.3) :
 - contribuer à l'exploration de leurs préoccupations, de leurs pratiques, de leurs besoins,
 - favoriser les espaces et les temps de mise en dialogue entre les différents acteurs / auteurs de la démarche d'enseignement-apprentissage.

En cohérence avec la thématique, les communications de ce symposium privilégient une co-écriture multiréférentielle (didactique, pédagogique, psychologique, ergonomique...), voire pluridisciplinaire (praticien/chercheur). Elles mettent l'accent sur l'analyse. Le discutant est choisi en fonction de l'isomorphisme de son profil avec la dynamique du symposium.

4.2. Organisation

La discutante proposée est enseignante-chercheuse au sein du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF) et responsable de la Chaire de pédagogie universitaire de son université.

Le symposium s'articule en deux parties. La première partie se focalise sur des innovations pédagogiques plus spécifiques tandis que la deuxième partie s'oriente vers quelques pistes de généralisation et d'ouverture qui seront discutées avec les participants.

Partie 1 : Des spécificités...

- Introduction au symposium ;
- Innovation pédagogique 1 : Armelle Girard et Isabelle Gérard (Université de Versailles-Saint-Quentin, France) pour « *Étude de l'impact d'un dispositif d'apprentissage différencié et personnalisé en sciences en première année d'université.* » ;
- Innovation pédagogique 2 : Agnès Saint-Sulpice et Marion Lenoir (Centre Hospitalier Intercommunal de Poissy-Saint-Germain-en-Laye, France) pour « *Identifier les critères prédictifs de réussite au développement du raisonnement clinique en formation d'infirmier-ères anesthésistes.* » ;
- Innovation pédagogique 3 : Marie Erard et Cécile Bouton (Université Paris-Saclay, France) pour « *Une école d'été comme formation à l'interdisciplinarité : kit de démarrage innovant pour des étudiants en troisième cycle.* » ;
- Innovation pédagogique 4 : Anne-Marie Vimard (Université de Versailles-Saint-Quentin, France) pour « *Mise en évidence du contrôle inhibiteur et efficacité d'un entraînement neurocognitif et ludique pour les mathématiques.* » ;
- Conclusion intermédiaire.

Partie 2 : ... vers une tentative de généralisation.

- Innovation pédagogique 5 : André-Sébastien Aubin (Université du Québec à Montréal, Canada) pour « *Outils pour outiller les équipes enseignantes dans leurs discussions sur l'implantation de l'approche par compétences* » ;
- Innovation pédagogique 6 : Loïc Braida et Amélie Tonneau (Université de Namur, Belgique) pour « *Des préoccupations des uns aux initiatives des autres... Quels outils pour penser les conditions d'une rencontre des besoins ?* » ;

- Innovation pédagogique 7 : Marine Moyon et Cédric Vanhoolandt (Université Paris-Saclay, France) pour « *Le partenariat recherche-pratique comme levier d'innovation pédagogique.* » ;
- Discussion avec les participants ;
- Conclusion générale.

Références bibliographiques

Bédard, D., & Béchar, J.-P. (Éds.). (2009). *Innovater dans l'enseignement supérieur* (1re éd). Presses universitaires de France.

Bédard, D., & Raucet, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : Pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.898>

Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : Deux notions en résonance. *Éducation et socialisation*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>

Puozzo Capron, I., & Vuichard, A. (Éds.). (2022). *L'innovation pédagogique : De la théorie à la pratique*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Mesurer l'innovation dans l'éducation 2019 (Version abrégée) : Quels changements dans les pratiques scolaires?* OECD Publishing.

Outiller les équipes enseignantes dans leurs discussions sur l'implantation de l'approche par compétences

André-Sébastien Aubin¹, Sébastien De Rossi² & Dalva Rospape³

¹ Faculté des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

² Institut d'Optique Graduate School, Université Paris-Saclay, Palaiseau, France

³ Institut Villebon-George Charpak, Orsay, France

aubin.andre-sebastien@uqam.ca ; sebastien.derossi@institutoptique.fr &

dalva.rospace@gmail.com

Résumé

Le passage souhaité ou obligé de plusieurs programmes universitaires français à l'approche par compétences (ApC) confronte plusieurs équipes de personnes enseignantes à des questions parfois complexes. Ces équipes n'ayant souvent pas de formation initiale ou continue en sciences de l'éducation et en évaluation des apprentissages, un Cahier d'activités a été développé afin de les aider à cheminer dans ce processus. La présente communication porte sur le développement d'un cahier d'accompagnement par une personne experte en évaluation des compétences, une personne enseignante dans un programme formant des ingénieures et des ingénieurs et une personne ayant une expérience de *designer* professionnel.

En respectant les étapes pour un devis de recherche et développement en éducation proposées par Gall, Gall et Borg (2003), les différentes itérations de création et d'essais sont expliquées et les apports des différents membres de l'équipe sont décrits. Durant le processus, deux versions du Cahier ont été créées (V1 et V2). La première version a été mise à l'essai lors de la Semaine de la Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique de l'Institut Villebon George Charpak. Durant quatre jours complets, huit équipes de 2 à 5 personnes ont utilisé la version V1 du Cahier pour les guider dans leurs travaux sur le passage à l'ApC dans leur programme. Cette première version était utilisée en complément d'une équipe de personnes accompagnatrices les aidant à négocier chaque étape. Une version V2 a été produite après cette semaine d'essai. Elle

est une amélioration de la version V1, qui peut être utilisée par des équipes désirant le faire de façon autonome. Dans la communication, l'apport de chacun des membres de l'équipe responsable de la conception est discuté, particulièrement celui de la personne professionnelle en design, puisqu'il s'agissait d'un élément de nouveauté dans la conception d'un tel outil. Nous présentons aussi l'utilisation réelle qu'en ont faite les équipes de personnes enseignantes. Dans le futur, la V2 sera disponible en format dématérialisé et de nouveaux essais avec cette nouvelle version sont prévus.

Abstract

The desired or obligatory transition of several French university programs to the competency-based approach (CBA) confronts several teams of teachers with sometimes complex questions. These teams often do not have initial or continuing education in educational sciences and learning assessment, so an Activity Book has been developed to help them navigate this process. This communication focuses on the development of an accompanying Activity Book by an expert in educational assessment, a teacher in an engineering program and a professional designer.

By respecting the steps for Research and Development (R&D) in social sciences proposed by Gall, Gall and Borg (2003), the different iterations of creation and tests are explained and the contributions of the different members of the conception team are described. During the process, two versions of the Activity Book were created (V1 and V2). The first version was tested during the annual workshop week of the Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique de l'Institut Villebon George Charpak. For four full days, eight teams of 2 to 5 people used the V1 version of the Activity Book to accompany them in their work on transforming their program following the CBA. This first version was used in addition to a team of accompanying experts helping them negotiate each step. A V2 version was produced after this week. It is an improvement of the V1 version, which can be used by teams wishing to do it independently. In this communication, the contribution of each member of the design team is discussed, especially the role of the designer, since it was a novelty element in the design of such a tool. In the future, V2 will be available in paperless format and new tests with this new version are planned.

Mots-clés

Approche par compétences, Évaluation par compétences, Accompagnement, Innovation pédagogique

1. Contexte

L'approche par compétences (Tardif, 2006 ; Scallon, 2004) se repend à travers les pays francophones depuis plus de 20 ans et est appliquée aux différents ordres d'enseignement, dont le supérieur (Leroux, 2015). En France, l'approche par compétences (ApC) atteint maintenant l'ordre d'enseignement universitaire (Poumay et Georges, 2022). Ce changement est parfois mu par une obligation au niveau gouvernemental, comme dans la réforme des Bachelors Universitaires de Technologie (BUT), parfois par un incitatif professionnel, comme pour les programmes accrédités par la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) et, aussi, parfois par un désir des personnes enseignantes de moderniser leur programme.

Quelles que soient les raisons poussant les équipes enseignantes à se lancer dans l'aventure de l'ApC, la marche à suivre pour passer du référentiel à une maquette de programme reste peu balisée et les équipes enseignantes, qui ne sont habituellement pas des personnes expertes en pédagogie ou en innovation pédagogique, se sentent perdues dans un univers qu'elles ne connaissent pas. Pourtant, l'implantation de cette approche doit permettre de dépasser les impératifs ministériels et permettre de réels changements pédagogiques dans les programmes affectés.

Dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique de l'Institut Villebon George Charpak, une semaine dédiée à cette problématique a été planifiée en décembre 2023. Différentes questions touchant l'ApC elle-même se posent et une analyse des besoins des participantes et des participants a été faite afin de trouver les meilleurs outils pour les accompagner dans leurs travaux sur la transformation de leur programme universitaire. Deux défis ont été identifiés avant même la création de cet outil. Le premier est celui de la flexibilité, puisque certaines équipes de personnes enseignantes étaient déjà embarquées dans le passage à l'ApC depuis plusieurs mois (et mêmes années) alors que d'autres en étaient encore aux premières réflexions. L'outil doit donc permettre de les prendre où elles sont plutôt que d'obliger toutes les équipes à faire la même étape. Le second défi est celui de la progression, soit de trouver un outil qui encourage la progression, même si une étape n'est pas parfaitement complétée. Un exemple fréquent de ce défi est que les équipes de personnes enseignantes passent souvent de nombreuses heures pour parfaire

leur référentiel de compétences et repoussent les discussions sur l'évaluation à plus tard. L'évaluation des compétences permet souvent de concrétiser à quoi ressemblera la version du programme incluant l'ApC et il est donc important de commencer à y réfléchir rapidement.

La présente communication porte donc sur le développement d'un cahier d'accompagnement (le Cahier) par une personne experte en évaluation des compétences, une personne enseignante dans un programme formant des ingénieures et des ingénieurs et une personne ayant une expérience de *designer* professionnel.

2. Méthodologie

Le développement du Cahier a été fait en suivant les étapes de Gall, Gall et Borg (2003) pour un devis recherche et développement (R&D) en sciences sociales. Un devis R&D permet de proposer de transformer un modèle théorique en un objet concret, pouvant être utilisé par des personnes pouvant en bénéficier.

Voici les étapes proposées par Gall, Gall et Borg en détail : (1) recherche et collecte d'informations, (2) planification, (3) développement de formes préliminaires de produits, (4) essais préliminaires sur le terrain, (5) révision du produit, (6) essais sur le terrain, (7) révision opérationnelle du produit, (8) essais opérationnels sur le terrain, (9) révision finale du produit, (10) diffusion et mise en œuvre. Bien que Gall, Gall et Borg (2003) proposent 10 étapes, la présente communication ne couvre que les 7 premières, les trois dernières n'étant pas encore réalisées. Dans la section Résultats, nous présentons comment ont été réalisées ces différentes étapes et les personnes impliquées à chacune de ces étapes.

3. Résultats

Les résultats sont présentés en suivant les 7 premières étapes de la démarche de R&D. Ces étapes ont été effectuées entre juin et décembre 2023.

La première étape, la recherche et la collecte d'information ont été entamées à l'été 2023 après que la Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique de l'Institut Villebon George Charpak ait décidé d'organiser une semaine sur l'évaluation dans l'Approche par compétences. La Chaire a imposé, parmi les contraintes pour cette semaine, que soit développé un outil de médiation physique qui accompagnerait les participantes et les participants à la semaine, mais qui permettrait aussi à d'autres équipes,

plus tard, de faire le même cheminement vers l'implantation de l'ApC dans leur programme.

La seconde étape, la planification, a consisté à établir les grandes étapes parmi lesquelles une équipe désirant proposer un programme respectant l'ApC doit passer. À partir de cette étape, une personne enseignante et une personne professionnelle du design se sont jointes à la personne experte en évaluation des compétences. La personne enseignante était elle-même en train de travailler sur le passage à l'ApC de son programme et à planifier les étapes à intégrer dans l'outil tout en permettant de surmonter les deux défis présentés plus haut, soit celui de la flexibilité et de la progression.

La troisième étape, le développement de formes préliminaires du produit, a été réalisée par la personne professionnelle en design qui a proposé à l'équipe de développement plusieurs formes préliminaires. L'équipe a décidé de finalement retenir un cahier d'activités structuré autour de l'idée que le passage à l'ApC était un voyage dans un archipel, où chaque île était une étape. L'équipe de conception a aussi établi que chaque île devait être visitée à deux reprises, une première visite étant exploratoire et une seconde, pour compléter l'étape associée à l'île. Cette façon d'utiliser le cahier permet aux équipes de ne pas avoir à compléter l'étape 1 avant d'aller voir l'étape 2, et ainsi de suite.

La quatrième étape, les essais préliminaires, a été faite auprès de plusieurs personnes ayant une expérience d'encadrement d'équipes désirant intégrer l'ApC dans leur programme. Leurs apports ont été inestimables et ont permis de préciser certains aspects, de clarifier certaines définitions, de s'assurer que les termes choisis étaient ceux utilisés habituellement en France lorsqu'il est question de l'ApC.

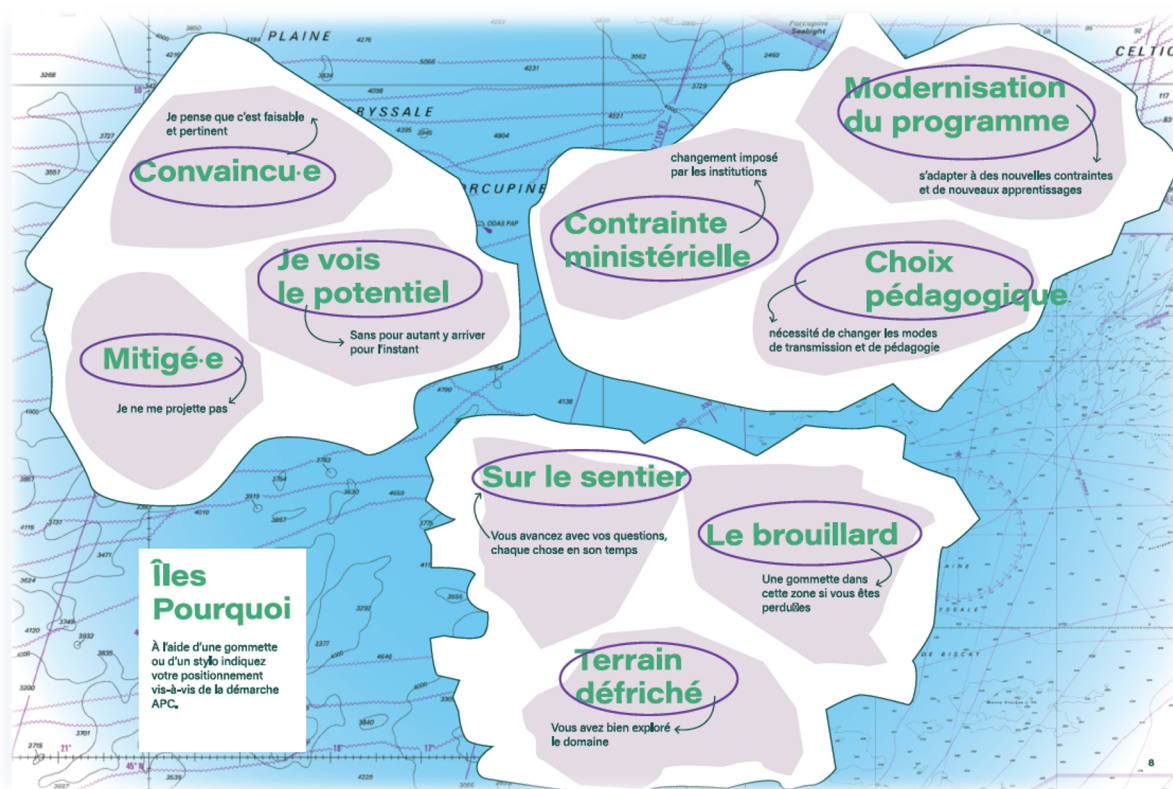
La cinquième étape, la révision du produit, a été faite suite aux commentaires reçus à l'étape 4. À la fin de cette étape, une première version papier du Cahier, nommée V1, a été produite à 70 exemplaires. Bien que le terme cahier ait été choisi, elle est réductrice de ce qui a été produit. En effet, la version V1 comprend 3 éléments : un cahier individuel, une version d'équipe du cahier et des affiches murales pouvant être installées dans un espace commun. Le cahier individuel permet à chacun de répondre à certaines questions et de mettre ses réflexions sur papier en amont. La version d'équipe permet à chaque équipe de

mettre par écrit le fruit de leurs discussions communes. Finalement, les affiches permettent aux différentes équipes de partager leur progression (voir Figure 1).

La sixième étape, les essais sur le terrain, a été réalisée en décembre 2023, lors de la semaine sur l'évaluation des compétences de la Chaire. Huit (8) équipes, composées de 2 à 5 personnes, ont utilisé la version V1 du cahier afin de guider leurs travaux durant la semaine de la Chaire. Durant 4 jours, de 8h30 à 17h30, ces équipes ont cherché à trouver des solutions pertinentes pour transformer leur programme selon les contraintes que pose l'ApC dans le contexte universitaire. Après cette semaine, un questionnaire spécifiquement sur la version V1 du cahier a été envoyé à chaque personne ayant participé à la semaine de la Chaire. Le retour des équipes montre que la qualité de la présentation du Cahier, de sa réalisation, mais surtout le souci de proposer des modalités pour susciter la conversation à l'intérieur des équipes a été fructueuse, et ce, quel que soit le niveau d'avancement de l'implantation de l'ApC dans leur programme.

Finalement, la septième étape, la révision opérationnelle du produit, a été réalisée d'après les réponses au questionnaire et a permis de produire la version V2. La version V2 est non seulement une amélioration de la version V1, mais c'est aussi une version plus facile à distribuer. En effet, cette nouvelle version a été pensée pour être utilisée de façon autonome et donc imprimable par toute équipe intéressée à l'utiliser, même dans d'autres universités. Les affiches murales ne sont pas incluses dans la V2, puisqu'elles n'avaient de sens que dans le cadre d'une semaine où plusieurs équipes travaillaient en même temps sur l'évaluation des compétences.

Figure 1. Extraits du Cahier.



4. Discussion

Les résultats des essais auprès des équipes de personnes enseignantes montrent la pertinence à la fois d'accompagner les équipes dans l'implantation de l'ApC et celle d'utiliser un outil flexible qui cherche à dépasser l'établissement (ou l'appropriation) d'un référentiel de compétences. Toutes les équipes ont utilisé le Cahier, mais en respectant leur dynamique et leur niveau d'avancement. Pour des personnes enseignantes-chercheuses dans des disciplines autres que les sciences de l'éducation, de nombreux défis se présentent lorsqu'il est temps de modifier en profondeur leur programme. Bien qu'il ne solutionne pas tous ces défis, le Cahier a permis de mieux baliser le chemin et de leur permettre de se projeter dans ce que pourrait être, pour ce programme, la façon de concrétiser l'ApC et l'évaluation des compétences.

Une des questions qui restera à documenter est l'utilisation de la V2. Cette seconde version a été pensée afin que les équipes puissent l'utiliser sans accompagnement, ce qui amènera probablement l'identification de nouvelles améliorations à apporter.

Références bibliographiques

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An Introduction*. Allyn and Bacon.

Leroux, J. L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Chenelière Éducation.

Poumay, M., & Georges, F. (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* De Boeck Supérieur.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

Des préoccupations des uns aux initiatives des autres... Quels outils pour penser les conditions d'une rencontre des besoins ?

Loïc Braïda¹, Amélie Tonneau², Clarisse Ancion², Guillaume Mele², Charlotte Sine² & Valérie Wathelet²

¹ Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation, Institut de Recherche en Didactiques et Education de l'Université de Namur, Université de Namur, Namur, Belgique

² Equipe PUNCH, Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation, Université de Namur, Namur, Belgique

loic.braïda@unamur.be ; amelie.tonneau@unamur.be ; punch@unamur.be

Résumé

Cette communication aborde la problématique de l'échec en première année universitaire, soulignant que cette phase est souvent perçue comme un choc culturel plutôt qu'une transition académique douce. Dans les pays de l'OCDE, l'échec en première année est une préoccupation éducative et sociale majeure. La transition du secondaire à l'université est vue comme une rupture, pouvant être déstabilisante et décourageante. De nombreux obstacles à cette transition ont été identifiés dans la littérature.

L'ajustement académique est présenté comme le processus actif d'adaptation par les étudiant·es pour réussir la transition vers l'enseignement supérieur. Dans les modèles de persévérance aux études, l'ajustement académique contribue à l'intégration académique, permettant à l'étudiant·e de maîtriser de nouvelles connaissances et méthodes de travail. Cependant, de nombreux étudiant·es n'ont pas la capacité réflexive nécessaire pour gérer leurs processus mentaux, ce qui peut être un obstacle majeur à la réussite.

Les recherches sur la persévérance aux études universitaires ont identifié de nombreuses variables explicatives, mais les interrelations entre ces variables restent peu étudiées.

L'ajustement académique demeure un sujet peu documenté, et comprendre l'intégration académique est considéré comme essentiel pour comprendre la persévérance aux études.

Deux approches complémentaires sont présentées : la première examine comment les enseignant·es prennent en compte la réalité de la transition pour accompagner les étudiant·es, tandis que la seconde observe ce que les étudiant·es font pour s'adapter. Ces recherches ont été menées simultanément auprès d'étudiant·es et d'enseignant·es volontaires de l'Université de Namur.

L'inventaire des "pratiques pédagogiques inspirantes" a été réalisé auprès d'enseignant·es ayant développé des approches novatrices pour aborder le travail. Les enseignant·es considèrent qu'ils sont à l'origine d'initiatives différentes en réponse à un diagnostic intuitif. L'analyse de l'activité des étudiant·es primo-entrant·es vise à comprendre leurs stratégies d'ajustement académique, en utilisant des cadres théoriques et des outils méthodologiques de l'analyse de l'activité réelle des étudiant·es.

Bien que les difficultés d'ajustement académique soient réelles et conduisent un tiers des étudiant·es à quitter le système universitaire sans diplôme, les deux tiers restants persévèrent. Cela soulève de nouvelles questions sur la manière dont ceux qui réussissent font face aux difficultés, mobilisent des ressources et évoluent dans le temps.

Quarante étudiant·es, novices et expert·es, ont participé à la recherche. L'analyse des activités réelles des étudiant·es a permis d'identifier cinq gestes professionnels génériques caractérisant un genre "*étudieur*". La communication cherche à créer une passerelle entre les représentations de la tâche des enseignant·es et des étudiant·es, en explorant les convergences et divergences dans la conception du but dans des conditions déterminées.

Cette communication contribue à mettre en lumière l'importance de comprendre les dynamiques d'ajustement académique des étudiant·es pour améliorer la persévérance aux études universitaires. Les enseignant·es jouent un rôle crucial en développant des pratiques « différentes » en résonance avec les besoins perçus de leurs étudiant·es, tandis que ces derniers déploient des gestes professionnels spécifiques pour s'adapter. Une approche intégrative est privilégiée pour une compréhension approfondie du phénomène en questionnant le « comment » les uns et les autres s'y prennent et si les « chemins » empruntés les amènent à se rencontrer pour mobiliser des synergies constructives.

Abstract

This paper tackles the problem of failure in the first year of university, emphasizing that this phase is often perceived as a culture shock rather than a smooth academic transition. In OECD countries, first-year failure is a major educational and social concern. The transition

from secondary school to university is seen as a rupture, which can be destabilizing and discouraging. Numerous obstacles to this transition have been identified in the literature.

Academic adjustment is presented as the active process of adaptation by students to make a successful transition to higher education. In models of student retention, academic adjustment contributes to academic integration, enabling students to master new knowledge and working methods. However, many students lack the reflective capacity to manage their mental processes, which can be a major obstacle to success.

Research on university persistence has identified numerous explanatory variables, but the interrelationships between these variables remain little studied. Academic adjustment remains a poorly documented topic, and understanding academic integration is considered essential to understanding student retention.

Two complementary approaches are presented: the first examines how teachers take account of the reality of transition to support students, while the second looks at what students do to adapt. This research was carried out simultaneously with students and volunteer teachers at the University of Namur.

The inventory of "inspiring teaching practices" was carried out with teachers who have developed innovative approaches to work. The teachers consider themselves to be at the origin of different initiatives in response to an intuitive diagnosis. The analysis of first-time student activity aims to understand their academic adjustment strategies, using theoretical frameworks and methodological tools for the analysis of real student activity.

Although academic adjustment difficulties are real and lead one-third of students to leave the university system without a degree, the remaining two-thirds persevere. This raises new questions about how successful students cope with difficulties, mobilize resources and evolve over time.

Forty students, both novices and experts, took part in the research. Analysis of the students' actual activities enabled us to identify five generic professional gestures characterizing a "*student*" genre. This paper seeks to bridge the gap between teachers' and students' representations of the task, by exploring convergences and divergences in the conception of purpose under given conditions.

This paper contributes to highlighting the importance of understanding students' academic adjustment dynamics to improve persistence in university studies. Teachers play a crucial role in developing "different" practices that resonate with the perceived needs of their students,

while the latter deploy specific professional gestures to adapt. An integrative approach is favored for an in-depth understanding of the phenomenon, by questioning "how" each of them goes about it, and whether the "paths" they take bring them together to mobilize constructive synergies.

Mots-clés

Transitions, université, régulation, formation en situation de travail, outils

1. Contextes et problématique

Si l'on tient compte des taux de réussite aux examens, la première année universitaire semble davantage relever du choc culturel que de la douce transition académique. En effet, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la question de l'échec en première année à l'université est une problématique éducative et sociale très forte. Le passage du secondaire à l'université est toujours vu comme une rupture et non comme une continuité, comme une période déstabilisante voire comme une mise à l'épreuve conduisant parfois à un découragement (Coulon, 1997). Les difficultés sous-jacentes à la transition entre le lycée et l'université ont fait l'objet de nombreux travaux qui identifient une grande variété d'obstacles (voir Paivandi, 2015 pour une synthèse). L'ajustement académique peut être considéré comme le processus actif d'adaptation mis en place par l'étudiant·e pour mener à bien l'évolution qualitative entre le secondaire et le supérieur et *in fine* devenir performant dans le contexte universitaire. Dans les modèles de la persévérance aux études de Tinto (1975, 1993, 1997), l'ajustement académique contribue à une forme d'intégration académique par laquelle l'étudiant·e décode et maîtrise progressivement de nouvelles connaissances et de nouvelles méthodes de travail nécessaires à sa persévérance aux études. Or, bon nombre d'étudiant·es à l'entrée à l'université ne maîtrisent pas la capacité à adopter une posture réflexive de gestion de ses processus mentaux, et à analyser et à réguler sa propre cognition, facteur reconnu important pour la réussite. Cette non-maîtrise représente un obstacle très important (voir Paivandi, 2015, pour une revue de littérature). Les recherches menées pour comprendre les déterminants de la persévérance aux études universitaires ont permis d'identifier de nombreuses variables explicatives. Toutefois, les interrelations existantes entre les différentes variables restent peu étudiées. En particulier, l'ajustement académique chez l'étudiant·e universitaire demeure un sujet peu documenté et il est difficile de dresser un portrait global de celui-ci. Différents chercheurs précisent que des recherches sur l'intégration académique sont nécessaires afin de

mieux comprendre le phénomène de la persévérance aux études. Le processus d'adaptation aux obstacles est décrit par Coulon (1997) comme l'apprentissage du « *métier d'étudiant-e* » en vue de la construction d'une socialisation universitaire définie par « *le degré auquel l'étudiant-e s'adapte à son environnement d'études et répond aux attentes et aux exigences pédagogiques* ». Dans une perspective développementaliste, parmi les stratégies pour favoriser la prise en compte de ces obstacles avec et par les étudiant·es, mais également avec les autres acteurs (notamment les enseignant·es) de cet environnement de travail particulier, diverses démarches peuvent être mises en avant : la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement, l'analyse des pratiques, notamment professionnelles ainsi que le soutien à la démarche.

2. Les enseignements de deux démarches de recherche complémentaires :

Une démarche compréhensive du phénomène nous a amené à considérer deux angles potentiellement complémentaires : 1. en analysant comment les enseignant·es prennent en compte cette réalité pour accompagner les étudiant·es ; 2. en observant et analysant ce que les étudiant·es mettent en œuvre pour tenter de s'en sortir.

Ces deux recherches ont été menées en parallèle, au cours de l'année universitaire 2022-23 auprès de membres (étudiant·es et enseignant·es) volontaires des différentes Facultés de l'Université de Namur. Nous avons, dans un second temps, observé les résonances que les enseignements de chacune des démarches pouvaient produire en croisant les regards portés sur les préoccupations des uns et des autres et les façons singulières de penser leurs activités.

2.1. Comprendre les motifs et les buts des initiatives pédagogiques des enseignant·es...

L'inventaire des « *pratiques pédagogiques inspirantes* » est une démarche d'entretiens semi-directifs réalisée en premier lieu auprès d'enseignant·es volontaires ayant répondu favorablement à un appel à manifestation d'intérêt. L'échantillon d'acteurs et de dispositifs s'est, par la suite, étendu par effet « boule de neige » grâce aux informations recueillies au fur et à mesure de notre exploration.

Les répondants considèrent qu'ils sont à l'origine d'initiatives qui, compte tenu de leurs environnements et conditions de travail, présentent, si ce n'est un caractère novateur, tout au moins une manière différente d'aborder le travail.

En d'autres termes, en réponse à un diagnostic (le plus souvent intuitif et heuristique) ces acteurs ont imaginé, développé, mis en œuvre et (partiellement) évalué des manières de « donner cours » différentes. Des raisonnements développés en arrière-plan orientent leurs choix et guident leurs activités. Ces raisonnements aboutissent à la construction de motifs, buts et règles d'action qui sont nourris par les représentations individuelles (concepts et théorèmes en acte) que se forgent les enseignant·es en ce qui concerne : a) ce qu'ils convient de faire pour être efficace dans le travail ; b) ce dont les étudiant·es ont besoin pour réussir ; c) les manières de concilier les deux formes d'auto-prescriptions précédentes. Il s'agit ici d'un dilemme socio-professionnel structurant qui oriente en profondeur les choix d'action.

Au cours de l'année universitaire 2022-2023, nous avons mené 106 entretiens avec des enseignant·es issus des 6 Facultés de l'université de Namur. Les informations recueillies ont été retranscrites et organisées en autant fiches classées dans un répertoire dont nous présenterons les différentes entrées et les contours.

2.2. Comprendre les préoccupations des étudiant·es...

L'analyse de l'activité des étudiant·es primo-entrant·es à l'université vise la compréhension des stratégies d'ajustements académiques des étudiant·es en questionnant, de façon intégrative et longitudinale (en termes d'évolutions dynamiques dans le temps) les variables explicatives de la persévérance aux études universitaires.

Pour servir cette visée, nous mobilisons les cadres théoriques et des outils méthodologiques de l'analyse de l'activité réelle des étudiant·es (ergonomie, clinique de l'activité) à des fins de formation (didactique professionnelle).

Nous souhaitons, à l'instar de Dieumegard et al (2021), dépasser les limites des approches exclusivement cognitives ou socioculturelles (qui ne donnent alors qu'une vision partielle de l'apprentissage) en adoptant l'expérience vécue des apprenants comme unité d'analyse pour la compréhension de l'activité des étudiant·es primo-entrants. Prendre appui sur des traces vécues, situées et explicitées de l'activité permet d'identifier et de caractériser les « épistémologies individuelles » des étudiant·es. Les données recueillies (en particulier audiovisuelles : capsules vidéos) sont construites et organisées de façon à stimuler les réflexions et les croisements de regards concernant les liens entre le travail des enseignant·es, celui des conseillers pédagogiques et celui des étudiant·es.

Si les difficultés d'ajustements académiques sont bien réelles et amènent un·e étudiant·e sur trois à sortir du système universitaire sans diplôme, les deux autres tiers de la cohorte

persévèrent. Dès lors, un ensemble de questions nouvelles émergent : quelles soient la nature et le niveau des difficultés rencontrées, comment ceux qui « réussissent » composent-ils avec les situations ? Comment s'en débrouillent-ils ? Quelles ressources (au sens large) mobilisent-ils ? Quelles références se construisent-ils ? Comment les font-ils évoluer dans le temps ? Quels dispositifs d'accompagnement peuvent en émerger ? ?

Quarante étudiant·es nous ont accompagnés dans cette recherche (26 « novices », primo-entrants ; 14 « experts », L3 à M2).

Après avoir observé, fait éliciter, analysé 1. les représentations de la tâche (Veyrac et Bouillier-Oudot, 2011), 2. les activités réelles et situées, 3. les points de vues des acteurs, nous avons pu identifier et décrire « *ce qu'ils font tous, mais de manières différentes* ». Ainsi, par-delà la typicalité des styles de chacun, cinq gestes professionnels génériques émergent, venant caractériser un genre « *étudieur* ».

3. Faire résonner (raisonner) les besoins :

Notre propos, dans cette communication, est de créer une passerelle afin que se rencontrent et dialoguent les représentations développées par chacun des protagonistes de la démarche d'enseignement-apprentissage. Il s'agit, de manière indirecte dans un premier temps, d'identifier les convergences et divergences dans les façons de concevoir et d'appréhender « *le but donné dans des conditions déterminées* » (Rabardel et al, 1998). Nous avons, en particulier, interrogé la manière dont chacune des « pratiques inspirantes » vient résonner (pour en accompagner le développement) avec l'un ou l'autre (et parfois plusieurs simultanément) des 5 gestes professionnels déployés par les « *étudieurs* ». Cette forme de typologie nous amène à raisonner en termes de dispositifs de « *professionnalisation* » des personnes en situations d'apprentissages.

Au-delà de cette première analyse, nous nous sommes également intéressés, à travers une étude de cas, à la façon dont peuvent se construire des synergies positives dans le système de croyances (inférences et attentes) réciproques. Nous avons réalisé une analyse croisée des activités d'un·e enseignant·e et de trois étudiant·es dans le cadre d'une série de travaux dirigés ludifiés (Droit des Obligations).

Nous montrerons alors comment ces résultats viennent éclairer et faire évoluer l'engagement des uns et des autres vis-à-vis des différentes clauses du contrat didactique.

Références bibliographiques

Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Dieumegard, G., Nogry, S., Ollagnier-Beldame, M., & Perrin, N. (2021). Lived experience as a unit of analysis for the study of learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100345. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100345>

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vandi.2015.01>

Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., & Lang, N. (1998). *Ergonomie : concepts et méthodes*. Toulouse : Octarès.

Veyrac, H., & Bouillier-Oudot, M. (2011). *Les concepts de représentations de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants*.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Les-concepts-de-repr%C3%A9sentations-de-la-t%C3%A2che-en-la-Veyrac-Bouillier-Oudot/9a427f87faa46f969031b6d0538a6378c2817ce2>

Le partenariat recherche-pratique comme levier d'innovation pédagogique

Marine Moyon^{1*}, Cédric Vanhoolandt^{1,2*}, Jeanne Parmentier¹, Martin Riopel³

¹ Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique, Institut Villebon-Georges Charpak, Université Paris-Saclay, Orsay, France

² Institut de Recherches en Didactiques et Éducation de Namur, Université de Namur, Namur, Belgique

³ Faculté des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

marine.moyon@universite-paris-saclay.fr ; cedric.vanhoolandt@universite-paris-saclay.fr ; jeanne.parmentier@villebon-charpak.fr & riopel.martin@uqam.ca

* Ces deux auteurs ont contribué à parts égales dans la réalisation de ce travail et doivent être considérés comme co-premiers auteurs.

Résumé

Nombreux sont les enseignant·es-chercheur·es soucieux de la qualité de leur enseignement et impliqués dans une démarche d'innovation pédagogique. Néanmoins, cet investissement admirable reste trop souvent peu valorisé ; la rédaction de publications dans des journaux et/ou congrès relevant des sciences de l'éducation n'étant pas aisément accessible. Le rapprochement entre les communautés de chercheurs en sciences de l'éducation et de praticiens (i.e. partenariat recherche-pratique) apparaît alors intéressant. Depuis décembre 2019, la Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique de l'Université Paris-Saclay offre un cadre aux praticiens de la même université afin que ces derniers soient en mesure de communiquer sur leurs innovations pédagogiques. Une quarantaine d'équipes (soit une cinquantaine de projets) a déjà été accompagnée. Afin de mieux saisir en quoi et comment le partenariat a pu bénéficier aux différents acteurs engagés, des entretiens semi-dirigés seront menés. L'objectif sera de faire ressortir d'éventuels profils types puis de les relier à la trajectoire de leurs projets d'innovation pédagogique. Cette communication permettra d'engager des discussions autour de l'alignement pédagogique entre les

besoins et/ou préoccupations des praticiens et les initiatives des chercheurs en sciences de l'éducation.

Abstract

Many teacher-researchers are concerned with the quality of their teaching and are involve in pedagogical innovation. However, this admirable investment is too often under-appreciated, and publications in educational journals and/or conferences are not readily available. Bringing together the communities of educational researchers and practitioners (i.e. research-practice partnership) therefore seems an interesting option. Since December 2019, the *Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique de l'Université Paris-Saclay* has been providing a framework for practitioners from the same university to communicate their pedagogical innovations. Some forty teams (i.e some fifty projects) have already received support. Semi-directed interviews will be conducted to gain a better understanding of how the partnership has benefited the players involved. The aim will be to bring out any typical profiles, then link them to the trajectory of their educational innovation projects. This paper will provide an opportunity to discuss the pedagogical alignment between the needs and/or concerns of practitioners and the initiatives of educational science researchers.

Mots-clés

partenariat, collaborations interprofessionnelles, accompagnement, innovation pédagogique, recherche-action

1. Contexte

Tout au long de leur carrière, les enseignant·e-chercheur·es sont chargé·es de missions plurielles, denses et diversifiées. Ces professionnels de l'enseignement supérieur assument la transmission du savoir à travers l'enseignement, portent et mènent des recherches dans leur discipline d'expertise et contribuent à la vie académique de leur institution. Cette pluralité de responsabilités confère à la profession une dynamique tout à fait captivante.

Malgré un contexte financier de plus en plus contraint, l'implication des enseignant·es-chercheur·es dans leurs différentes missions demeure remarquable. En effet, d'aucuns

s'engagent dans leurs tâches sans compter, en y investissant notamment un temps et une énergie considérables sans pour autant que le retour sur leur engagement ne soit garanti.

En effet, en ce qui concerne le volet enseignement, l'élan des enseignant·es-chercheur·es reste parfois sous-estimé des institutions et des étudiant·es au centre desquelles ils se trouvent. Le manque de reconnaissance résonnant avec un sentiment de « réinventer la roue », pourrait dès lors conduire à une démotivation croissante.

Fort heureusement, plusieurs enseignant·es continuent à persévérer dans l'amélioration de leurs enseignements. Pour ce faire, ils peuvent notamment s'appuyer sur leur expertise scientifique disciplinaire – c'est-à-dire la démarche scientifique expérimentale de leur champ de recherche – comme soutien rétroactif voire réflexif à leur pédagogie. Cela s'explique par la nature même de leur profil d'enseignant·e-chercheur·e, c'est-à-dire d'enseignant·e et de chercheur·e, les deux dimensions étant chez eux intrinsèquement liées. Un signe visible de cette interrelation, mais aussi du fruit de leur investissement personnel, s'observe d'ailleurs chez certains sous la forme de publications dans des journées d'échanges de pratiques ou *via* le descriptif plus informel de dispositifs à destination de pairs.

Néanmoins, et même si ces enseignant·es se forment sporadiquement dans cette optique, des niveaux de communications ou de réflexivité supérieurs – du point de vue des sciences de l'éducation – ne leur sont pas pour autant aisément accessibles. Ceci peut notamment s'expliquer par une non maîtrise du vocabulaire propre à ce champ de recherche spécifique ou encore par une connaissance incomplète des cadres théoriques en éducation. La maîtrise des différents cadres conceptuels (i.e vocabulaire précis, ancrage théorique), relève du champ de compétences de collègues, chercheurs en sciences de l'éducation. Il serait alors intéressant que les deux communautés que sont les praticiens (i.e enseignant·es expert·es d'un champ disciplinaire autre que les sciences de l'éducation) et les chercheurs en sciences de l'éducation puissent collaborer.

Dans la littérature, cette carence en collaboration entre les enseignant·es et les chercheur·es en éducation est souvent attribuée à l'inaccessibilité ou à l'impertinence des résultats de la recherche aux yeux des praticiens (Tseng et al., 2017).

Ce constat amène dès lors cette étude à questionner le rapprochement interdisciplinaire entre les communautés de praticiens et de chercheurs en éducation en vue d'une collaboration efficiente. Qu'est-ce qui rend un partenariat recherche-pratique fonctionnel et réussi ?

2. Cadre théorique

2.1. Partenariat recherche-pratique

Différentes formes de partenariat (i.e recherches partenariales participatives) recherche-pratique existent pour tenter de répondre au besoin de décloisonnement entre le monde de la recherche et le monde de la pratique, et plus globalement d'ouverture à l'altérité disciplinaire. Dans ce partenariat recherche-pratique, chacun des partenaires de l'investigation, sur appui de leur expérience respective et par une réflexivité conjointe, contribue au développement de connaissances en lien avec la pratique et au développement de la pratique elle-même. C'est dans une approche constructiviste et nullement prescriptive que le praticien agit et contribue « avec » (Desgagné et al., 2001) le chercheur au développement de connaissances en lien avec la pratique et la pratique elle-même. Selon le continuum proposé par Landry (2013), le partenariat constitue une forme de collaboration pour laquelle les interactions sont particulièrement fréquentes, l'implication est très intense et la relation est pérenne. Quatre ingrédients apparaissent indispensables pour qu'une collaboration puisse être labellisée de partenariat : i) un accord mutuel entre praticiens et chercheurs ; ii) une vision partagée des objectifs du partenariat ; iii) un partage et une mobilisation des savoirs et des expertises ; iv) un aspect itératif de la recherche, une construction dans le temps (Kamga, 2023). Parmi les types de recherches partenariales montant en population, est retrouvée la recherche-action.

2.2. Recherche-action

Les formes de recherches partenariales sont multiples (avec une abondance d'appellations, des définitions non établies et des frontières souvent poreuses). La recherche-action se distingue d'autres formes de recherches participatives par sa visée principale d'amélioration de la pratique. Son caractère relativement symétrique du rapport chercheurs-praticiens est également un élément de distinction. Les différents membres engagés dans ce type de partenariat sont considérés comme des co-chercheurs impliqués dans chacune des étapes de la recherche, depuis la précision de la problématique jusqu'à la communication de résultats ; le chercheur occupant alors une position de facilitateur.

La méthodologie d'intervention, exigeante en termes de temps, prend une forme d'aspiration tourbillonnaire itérative dans laquelle se succèdent des cycles de planification, action, observation - collecte de données puis évaluation – réflexion – théorisation (Guay & Prud'homme, 2018). L'objet de la recherche-action est la documentation de ce processus de changement.

2.3. Innovation pédagogique

Nous nous appuyons sur les travaux de Françoise Cros (2022) pour définir l'innovation pédagogique comme une pratique pédagogique i) nouvelle dans son propre contexte d'enseignement, ii) induisant un changement pérenne dans sa manière d'exercer, iii) présentant une plus-value pour l'apprentissage et iv) suscitant la réflexion chez les enseignant·es et/ou chez les apprenant·es. Cette intention délibérée, consciente et volontaire de provoquer une réflexion est un point essentiel de la définition. Pour que la pédagogie soit considérée comme innovante, elle doit nécessairement répondre à chacun de ces quatre éléments mentionnés.

3. Cas d'étude

Dans une visée de valorisation de l'engagement pédagogique de ses enseignant·es, l'Université Paris-Saclay a créé en décembre 2019 une "Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique" qui constitue un projet collaboratif franco-qubécois entre l'Université Paris-Saclay, l'Institut Villebon-*Georges Charpak* et l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La Chaire propose un accompagnement à la publication scientifique personnalisé pour les personnes enseignantes de l'Université Paris-Saclay.

Cette chaire propose aux personnes enseignantes un cadre pour i) enrichir leurs pratiques en s'inspirant de la recherche ii) observer l'impact d'une pratique donnée sur différentes variables d'intérêt et iii) apprendre à valoriser leur travail d'innovation pédagogique au travers de communications scientifiques dans le champ des sciences de l'éducation.

Il s'agit donc de proposer un cadre aux enseignant·es du supérieur, experts dans une discipline distincte des sciences de l'éducation (e.g. physique, mathématiques, biologie) pour que ces derniers puissent adopter une posture de praticiens-chercheurs aux côtés de chercheurs universitaires issus des sciences de l'éducation et sur la thématique de leur choix.

Une aide a été proposée à chacune des étapes de la recherche-action (e.g. problématique de recherche, bibliographie, identification d'outils standardisés, collecte et analyse de données, rédaction de communications scientifiques) En plus de cet accompagnement régulier – dont la fréquence dépend des besoins des praticiens – de multiples activités de format et durée variables sont proposées. Ces dernières sont permises grâce à la mise à disposition d'un espace privilégié (Figure 1), le Centre d'Expérimentation Pédagogique de l'Institut Villebon-Georges Charpak (i.e sur le campus de l'Université Paris-Saclay).

Figure 1. Le Centre d'expérimentation pédagogique de l'Institut Villebon-Georges Charpak.



Parmi les activités régulièrement proposées et qui permettent de soutenir la dynamique collective, nous pouvons citer des temps de formations (e.g. formation aux statistiques ; à la conduite d'entretien ; à la métacognition), des retraites de rédaction, des temps d'échange pédagogiques ou encore des rencontres « Journal Club » de partage bibliographique.

Figure 2. De multiples activités.



Cet accompagnement a permis d'aboutir à 31 communications acceptées en congrès et à 3 publications dans des revues à haut comité de lecture (2 sont encore en révision). D'autres retombées pourraient être mentionnées telles que la création d'outils d'accompagnement, l'ouverture de nouvelles unités d'enseignement et de formations continues, de retombées financières pour les praticiens.

4. Questions et hypothèse de recherche

Après quatre ans de fonctionnement de la chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique, se traduisant par l'accompagnement d'une quarantaine équipes (soit une cinquantaine de projets d'innovations pédagogiques), une phase de questionnement émerge en lien direct avec les trois enjeux fondamentaux de l'innovation pédagogique identifiés par

Bédard & Raucent (2015) (i.e. les conditions qui la favorisent ou l'inhibent, les zones de tension et la pérennisation).

Plus spécifiquement, l'offre des chercheurs en sciences de l'éducation est-elle congruente aux besoins des praticiens impliqués dans le partenariat?

Nous formulons l'hypothèse d'un alignement entre les besoins et/ou préoccupations des uns et les initiatives des autres.

5. Devis expérimental

Une première étape consistera en une analyse exploratoire basées sur des entretiens semi-dirigés de quelques acteurs du partenariat recherche-pratique (i.e. praticiens et chercheurs accompagnateurs). S'appuyant sur une méthodologie d'analyse qualitative, l'étude cherchera à faire ressortir les facteurs mobilisés dans le discours tenu par les acteurs du partenariat. Il visera à relever les gains perçus par les acteurs qui s'y engagent, à faire ressortir d'éventuels profils types, puis à les relier à la trajectoire de leurs projets d'innovation pédagogique.

Ceci permettra de faire ressortir en quoi et comment l'accompagnement des équipes par les chercheurs en sciences de l'éducation a pu bénéficier aux praticiens, et donc de faire émerger des critères de réussite pour le projet. L'analyse critique pourrait également mettre en lumière des zones de tensions. Les identifier pour les prévenir devrait contribuer à la pérennisation du partenariat.

Enfin, les facteurs mobilisés pourraient ne pas être alignés entre les acteurs du partenariat dans une dimension inter- et/ou intra- groupe.). Ces éventuelles discordances pourraient être mises en évidence.

Les résultats de cette recherche devraient servir, dans un second temps, de base pour une recherche plus approfondie d'un ensemble d'acteurs impliqués dans un partenariat recherche-pratique. Elle pourrait amener l'élaboration d'un questionnaire auto-rapporté ciblé et permettant une analyse nuancée d'une chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique et, plus largement, de toute initiative de partenariat recherche-pratique dans l'enseignement supérieur.

6. Pistes de discussion

Le partenariat recherche-pratique proposé dans le cadre de la Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique semble permettre une rencontre féconde et enrichissante entre les communautés de praticiens et de chercheurs en sciences de l'éducation. Au-delà de l'apport de connaissances (i.e. visée épistémique), le partenariat a permis une science écologique avec diffusion de résultats (visée pragmatique). Les praticiens du programme de la chaire étant enseignant·es-chercheur·es dans l'enseignement supérieur, ils ont une pratique de recherche dans leur discipline, ce qui a pu faciliter l'appropriation d'une méthodologie de recherche en sciences de l'éducation, même si ce domaine est éloigné de leur discipline d'expertise.

Le format proposé reste évidemment perfectible. À plus forte raison qu'elle touche à l'innovation pédagogique, les enjeux de ce partenariat rejoignent ceux de Bédard & Raucant (2015). C'est avec une vue particulière sur ceux-ci que nous proposerons une discussion lors de notre communication orale. Nous discuterons également l'alignement pédagogique entre les besoins et/ou préoccupations des uns et les initiatives des autres.

Références bibliographiques

Bédard, D., & Raucant, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : Pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.898>

Cros, F., préface à Capron Puozzo, I. & Vuichard, A. (2022), *L'innovation pédagogique: de la théorie à la pratique*, Alphil PUS, p. 9-23.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p.33-64.

<https://doi.org/10.7202/000305ar>

Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (4^e édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal.

Kamga, R., Allaire, S., Baron, M-P., Cody, N., Coulombe, S., Dumoulin, C., Pulido, L., & Thériault, P. (2023). The emergence of research-practice partnerships in education: A literature review. *Phronesis*, 12(1), 127-143. <https://doi.org/10.7202/1095154ar>

Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation. Des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans C. Landry & C. Garant (dirs.), *Formation continue, Recherche et Partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (pp. 31-62). Presses de l'Université du Québec.

Tseng, V., Easton, J.Q., & Supplee, L.H. (2017). Research-Practice Partnerships: Building Two-Way Streets of Engagement. *Social Policy Report*, 30(4), 1-17.