

EVES (Étudier et Valoriser l'Enseignement dans le Supérieur) : une recherche action pour mettre en œuvre une politique de développement professionnel dans le supérieur

RANA CHALLAH – Université Gustave Eiffel : rana.challah@univ-eiffel.fr

CHARLOTTE POURCELOT-CAPOCCI – Université Gustave Eiffel : charlotte.pourcelot-capocci@univ-eiffel.fr

EMMANUEL SYLVESTRE – Université de Lausanne – Emmanuel.Sylvestre@unil.ch

TYPE DE SOUMISSION : Analyse de dispositif

RÉSUMÉ

Depuis la publication du rapport Bertrand (2014), la transformation de la pédagogie est devenue une préoccupation majeure de l'Université française. Parmi les principales recommandations de ce rapport, la valorisation de l'investissement pédagogique des enseignants dans une perspective du renforcement de la réussite étudiante est l'un des axes des appels à projets qui se sont multipliés dans une volonté de soutenir les projets transformants.

Dans l'objectif de reconnaître et de valoriser l'investissement pédagogique, et plus largement de déployer une culture d'excellence scientifique et pédagogique au sein de l'Université Gustave Eiffel, une recherche-action menée dans le cadre du projet I-SITE FUTURE a été mise en œuvre. L'objectif de cette recherche-action est de soutenir le développement professionnel des enseignants en proposant un modèle permettant aux enseignants d'évaluer leurs pratiques pédagogiques (Berthiaume et Rege-Colet, 2013 ; Duguet et Morlaix, 2012), en tenant compte du contexte de leur enseignement (Laperrouza, Lanarès et Sylvestre, 2018), des pratiques d'apprentissage des étudiants (Duguet et Morlaix, 2012) et de leurs attentes ainsi que du document cadre « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur » (MESRI, 2019). L'objectif de cette contribution est de présenter les résultats des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants (n=33) de l'Université Gustave Eiffel dans le cadre de la recherche-action EVES en mettant en lumière les indicateurs de réflexivité et les pistes de valorisation.

SUMMARY

Since the publication of the Bertrand report (2014), the transformation of pedagogy has become a major concern for the French University. Among the main recommendations of this report, the valorization of teaching to enhance student success has become a focus of the calls for projects that have multiplied to support transforming projects.

With the aim of recognising and enhancing the value of teaching and, more broadly, deploying a culture of scientific and teaching excellence within the Université Gustave Eiffel, a research-action carried out within the framework of the former I-SITE FUTURE project has been implemented. The objective of this research-action is to support the professional development of teachers by proposing a

model allowing teachers of the former I-SITE FUTURE consortium to evaluate their teaching practices (Berthiaume and Rege-Colet, 2013 ; Duguet and Morlaix, 2012), taking into account the context of their teaching (Laperrouza, Lanarès et Sylvestre, 2019; Sylvestre), students' learning practices (Duguet and Morlaix, 2012) and their expectations as well as the framework document "Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur" (MESRI, 2019). The objective of this contribution is to present the results of the semi-directive interviews conducted with teachers (n=33) of the Gustave Eiffel University in the framework of the EVES research-action by highlighting the indicators of reflexivity and the avenues of valorization.

MOTS-CLES

recherche-action, réflexivité, développement professionnel, valorisation.

KEY WORDS

action-research, reflexivity, professional development, valorization.

I. Introduction et contexte

Jusqu'à présent, on constate que les recherches action menées en France dans le champ de l'enseignement supérieur concernent en particulier l'acte d'enseigner, l'internationalisation et la professionnalisation des formations supérieures, et la réussite des étudiants grâce à la mise en place de nouveaux dispositifs de formation et d'orientation. Aussi, plusieurs travaux (Cabaroglu, 2014 ; Mertler, 2021), montrent que la « réflexivité » constitue une spécificité incontournable de la recherche-action. Toutefois, peu de travaux explicitent et illustrent l'émergence de ce processus réflexif qui favorise le développement professionnel des enseignants du supérieur.

Dans ce contexte et dans le cadre de l'action « Reconnaître et valoriser l'investissement pédagogique » du volet Formation de l'I-SITE FUTURE menée par l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques du CIPEN (Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique) et l'Université Gustave Eiffel, une recherche-action « Étudier et Valoriser l'Enseignement dans le Supérieur (EVES) » a été créée. Cette recherche est née de la volonté d'étudier et de favoriser le développement professionnel continu des enseignants du supérieur. Une enquête de terrain, quantitative et qualitative, a été engagée dans le but de mieux connaître la population enseignante et étudiante de l'Université Gustave Eiffel grâce à un recensement des pratiques pédagogiques et des stratégies d'apprentissage. Et d'*in fine*, sur la base des travaux sur le développement pédagogique des enseignants de Rege-Colet et Berthiaume (2013) ainsi

que de l'outil TET-SAT, de créer un outil qui permette aux enseignants de s'auto-positionner et d'obtenir des pistes de développement professionnel adaptées.

Le modèle de Rege Colet et Berthiaume (2013) propose une typologie du niveau de développement pédagogique des enseignants. Celle-ci reflète trois stades : un stade de survie, un stade de développement identitaire et un stade d'expertise. En effet, ces différents stades renvoient au pouvoir d'agir de l'enseignant (Clot, 2017) ainsi qu'à sa capacité à adapter ses pratiques pédagogiques à un contexte changeant qui peut bousculer les pratiques enseignantes, et faire regresser certains enseignants à une posture de novice (Rege Colet et Berthiaume 2013).

- Un **stade de survie de l'enseignant**. Ce stade correspond aux premières années de responsabilités en enseignement. L'enseignant cherche à maîtriser les savoirs à enseigner et à se constituer un répertoire avec des outils de base. Cette situation fort déstabilisante rend l'enseignant du supérieur relativement vulnérable aux imprévus ;
- Un **stade de développement identitaire** de l'enseignant. L'enseignant maîtrise les fondamentaux de l'enseignement supérieur et cherche à développer son propre style d'enseignant pour affirmer ses préférences et ses choix pédagogiques ;
- Un **stade d'expertise de l'enseignant**. L'enseignant devient expert en enseignement. Son niveau d'expertise lui permet de devenir un coach qui pourrait accompagner les enseignants de son entourage (Rege Colet et Berthiaume, 2013).

2. Ancrage théorique

2.1. Le développement professionnel des enseignants dans le supérieur

De nombreux travaux (Hargreaves et Fullan, 2012 ; Day, 1999 ; Donnay et Charlier, 2008; Huberman, 1995; Demailly, Chaix et Barbier, 1994) témoignent de la complexité ainsi que de la polysémie du concept de « développement professionnel ». Day (1999) définit le développement professionnel comme un « processus à travers lequel les enseignants révisent, renouvellent et augmentent, individuellement ou collectivement, leur engagement en tant qu'agents de changement. Ce processus leur permet d'acquérir et de développer de façon critique le savoir, les compétences ainsi que l'intelligence émotionnelle, ingrédients essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, avec les élèves ou les collègues,

tout au long de la vie professionnelle » (p. 4). Barbier, Chaix et Demailly (1994), quant à eux, pensent que le développement professionnel désignerait un processus visant des « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 7). La réflexivité favorise ces transformations via une prise de recul sur l'action (Chaubet *et al.*, 2019).

2.2. La réflexivité des enseignants

De nombreux travaux (Carr et Kemmis, 1986 ; Cabaroglu, 2014) montrent que la recherche-action est considérée comme un outil de développement professionnel efficace qui peut promouvoir la participation active nécessaire, la réflexion et le développement de compétences qui mènent au changement.

Le paradigme du praticien réflexif proposé par Schön (1994) « prend place dans un mouvement général de reconceptualisation de l'action enseignante » (Paquay et Sirota, 2001, p. 8) et de construction d'une épistémologie de l'agir professionnel visant à identifier l'ensemble des savoirs qui structurent la réflexion du sujet. En effet, la pratique réflexive joue un rôle central dans le développement professionnel des enseignants (Griffiths, 2000 ; Ramsden, 2003 ; Loughran, 2002).

Selon Bartelheim et Evans (1993), trois composantes constituent la pratique réflexive : la définition du problème, l'évaluation ou la mise à l'épreuve de la méthode et la responsabilité personnelle. La première composante reflète la définition du problème qui amène l'enseignant à le formuler et à en déterminer les parties intégrantes dans le but de les traiter. La deuxième composante, la mise à l'épreuve conduit l'enseignant à adopter une approche investigatrice pour formuler une solution au problème nouvellement formulé. La troisième composante, la responsabilité personnelle, exige de l'enseignant qu'il soit responsable du résultat de la solution.

Questions centrales :

En quoi la recherche-action EVES est-elle un outil de réflexivité et de développement professionnel des enseignants de l'Université Gustave Eiffel ? Quelles sont les conditions qui permettent à l'entretien mené dans le cadre d'une recherche-action de favoriser la réflexivité et de déclencher un processus de développement professionnel ?

3. Méthodologie

La recherche-action est une stratégie d'intervention dynamique à caractère social, elle vise donc principalement le changement au travers d'une démarche de résolution de problèmes susceptible de contribuer à améliorer une situation jugée problématique. Ciblant des besoins concrets, elle se distingue d'autres types de recherches par son mode de cogestion : chercheurs et acteurs sociaux sont partenaires dans toutes les étapes de la recherche » (Morrissette, 2013). Dans le cadre d'une recherche-action qui se caractérise par plusieurs cycles itératifs, les chercheurs et praticiens sont des co-chercheurs qui partagent l'ensemble des responsabilités, du début à la fin de la recherche et produisent de nouveaux savoirs. Au sein de cette contribution, nous nous concentrons essentiellement sur le volet qualitatif de la recherche-action EVES notamment les entretiens semi-directifs que nous avons menés auprès des enseignants de notre université.

3.1. Approche et méthode

Les entretiens ont été menés auprès de 33 enseignants et enseignants-chercheurs de l'Université Gustave Eiffel (2021-2022) volontaires, titulaires et non titulaires, provenant de disciplines variées. Nous nous intéressons principalement, dans cette contribution, à l'étude du processus réflexif qui reflète les spécificités de la pratique professionnelle des enseignants interviewés. Le guide d'entretien utilisé contient sept rubriques : 1) le parcours professionnel de l'enseignant, 2) le fonctionnement de l'établissement, 3) l'organisation du travail de l'enseignant, 4) les pratiques d'évaluation des apprentissages des étudiants, 5) les pratiques d'accompagnement des étudiants, 6) la collaboration entre les enseignants et la formation, 7) les perspectives de valorisation du métier. Lors des entretiens semi-directifs menés par les chercheurs-interviewers, les enseignants s'engagent dans des activités d'apprentissage professionnel, explorent les questions relatives à leur pratique quotidienne et proposent des solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés.

Nous avons fait le choix d'effectuer une analyse de contenu thématique car elle permet de « repérer des noyaux de sens qui composent la communication » (Bardin, 2013). L'analyse qualitative de contenu est une méthode de recherche pour l'interprétation subjective du contenu des données d'un texte par un processus de classification systématique de codage et

l'identification de thèmes ou patterns (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278)¹. L'approche d'analyse de contenu adoptée est celle de l'analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005). Dans le cadre de ce type d'analyse de contenu, les catégories sont définies avant et pendant l'analyse des données. Ces catégories sont identifiées à partir de la théorie et des résultats significatifs de l'enquête de terrain.

Quant au traitement des données, les trois composantes de la pratique réflexive identifiées dans les travaux de Barthelheim et Evans (1993), notamment la définition des problèmes, la responsabilité personnelle et le test et l'évaluation, ont représenté les catégories de contenu. Les indicateurs de chaque composante représentaient les sous-catégories.

4. Résultats et discussion

Nous présentons dans le tableau ci-dessous quelques résultats des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants (n=33).

Tableau 1 : Présentation des indicateurs et extraits de verbatims récoltés dans le cadre des entretiens semi-directifs.

Composantes	Indicateurs	Extraits de verbatims
Définition du problème	1. Évalue le problème à la lumière de la théorie et de la recherche en vigueur	« Un bon enseignant c'est un bon chercheur aussi...c'est ma vision des choses ». « [...] pour comprendre le problème...deux grandes catégories d'approches : l'approche basée sur la croyance et la théorie de la probabilité ».
	2. Cherche des informations pour clarifier les problèmes	« pourquoi ça ne marche pas ... parce qu'il y a trop de degrés d'engagement différents ».
Responsabilité personnelle	1. Valorise les résultats négatifs ; en d'autres termes, se rend	« ... je leur laisse une autonomie ...voir s'ils ont réussi ou pas, s'il

¹ Traduction libre : "qualitative content analysis is defined as a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns" (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278).

Test évaluation et	compte que quelque chose peut être appris d'un résultat négatif	faut refaire l'exercice ou pas ... je fais la moyenne des deux examens et je tiens en compte de l'investissement de l'étudiant ». «... il va m'apprendre ma faute, je vais apprendre aussi »
	2. Analyse la cohérence de sa pratique avec les orientations pédagogiques de l'établissement, l'UFR, etc.	« ...mes cours sont associés à des syllabus. C'est une des, obligations, liées à, au référentiel qualité ».
	3. Exprime une implication qui reflète sa vision de l'enseignement	« ...quand je vais enseigner je vais surtout tenter de détecter les personnes qui bossent mais qui n'y arrivent pas, c'est ma vision de l'enseignement »
	1. Remet en question sa méthode d'enseigner	« ...si vous avez un modèle, un schéma... je suis preneuse pour améliorer mon fonctionnement » « [...] je me rends compte que je peux leur proposer une grille avec les critères d'évaluation ».
	2. Teste de nouveaux scénarios pédagogiques pour trouver les meilleures solutions	« ...d'abord bien comprendre le problème...proposer vos propres solutions, vous prenez une approche et vous l'améliorez ». « je me remets en route en faisant un ou deux scénarios pédagogiques ». « je pense que la prochaine fois, au lieu d'un diaporama, je proposerai une mise en situation... »
	3. Se remet en question et reconnaît la possibilité de l'erreur	« l'enseignement en face à face en lui-même, c'est-à-dire l'organisation, la régulation de l'activité dans une classe...quand on est vraiment face à face c'est d'être à l'aise devant ses étudiants. Donc, c'est de maîtriser, pleinement, complètement son cours ». « Effectivement, je n'ai pas parlé de l'évaluation, j'aurai dû... »

Le tableau ci-dessus illustre trois composantes de la réflexivité, « définition du problème », « test et évaluation » et « responsabilité personnelle », les indicateurs retenus pour notre analyse et quelques verbatims extraits des entretiens menés avec les enseignants (n=33).

L'examen des données relatives à la première composante « Définition du problème » montre que la majorité des enseignants que nous avons interviewés (n=28) proposent de définir les problèmes auxquels ils sont confrontés en les évaluant à la lumière de la théorie et de la recherche en vigueur et en cherchant des informations pour clarifier le problème.

L'analyse des données relatives à la deuxième composante « Responsabilité personnelle » illustre une implication forte des enseignants (n=8) et une vision d'un enseignement centré sur l'apprenant. Nous constatons également que la quasi-majorité des enseignants valorisent la réflexivité et l'apprentissage des échecs et analysent la cohérence de leurs pratiques avec la vision pédagogique de leur institution.

Toutefois, l'analyse de la troisième composante « Test et évaluation » montre que, bien que plusieurs enseignants (n=7) testent de nouveaux scénarios pédagogiques pour trouver les meilleures solutions, nous constatons que moins d'enseignants (n=4) remettent en question leur méthode d'enseigner et reconnaissent la possibilité de l'erreur.

L'analyse succincte des résultats susprésentés permet d'illustrer trois des cinq approches du développement professionnel qui ont été identifiées par Wouters et Frenay (2013) : 1) augmenter ses connaissances de la matière à enseigner dans le but d'être vraiment à l'aise avec ce qui est à enseigner ; 2) expérimenter différentes manières d'enseigner dans le but de se sentir à l'aise dans son rôle d'enseignant ; 3) accroître sa compréhension de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas dans les activités d'enseignement que l'enseignant propose dans le but de faciliter l'apprentissage des étudiants (p.129).

Les entretiens conduits par des chercheurs montrent comment les connaissances et les instruments issus de la recherche-action EVES, placent les enseignants au cœur d'un processus réflexif (Bartelheim et Evans, 1993) qui conduit à un continuum de la réflexivité et ouvre des perspectives de développement professionnel. Cette méthodologie de la recherche-action ouvre ainsi la voie à d'autres enquêtes qui permettraient d'explorer des nouvelles pistes de développement professionnel.

Les résultats que nous avons présentés dans cette contribution corroborent de nombreux travaux (Falk et Blumenreich, 2005 ; Johnson et Button, 2000 ; Mertler, 2021 ; Morales,

2016) qui soulignent l'importance de la recherche-action que favorise la réflexivité et constitue un déclencheur de développement professionnel. Selon les auteurs susmentionnés, la recherche-action propose un processus qui permet l'identification d'un problème, la collecte de preuves, la réflexion/l'analyse de ces preuves et la formulation de conclusions ou leur application à l'enseignement. La capacité des enseignants à articuler la théorie et l'action les rend pleinement conscients de la manière dont ils décident de rendre leur classe plus interactive, plus orientée vers l'apprenant.

Les résultats permettent aussi de souligner l'importance d'assurer certaines conditions pour enclencher le processus réflexif chez les interviewés. Nous énumérons quelques-unes :

- un temps et un espace pour la réflexion sur la pratique ;
- un guide et un incitateur personnel, qui aide à canaliser la réflexion de manière ciblée et encourage l'articulation, en particulier dans les domaines difficiles où le vocabulaire de la personne interrogée peut commencer à faire défaut ;
- une posture qui ne porte aucun jugement et n'a aucune relation de pouvoir avec le travail ou les circonstances professionnelles de l'interviewé (Lameul, 2016) ;
- un interlocuteur « externe » avec lequel il est possible de parler de ses préoccupations ;
- un professionnel qui connaît moins bien l'organisation et les tâches à accomplir, mais qui peut replacer de nombreuses préoccupations dans un contexte beaucoup plus large et qui comprend le comportement humain et l'apprentissage professionnel (Chivers, 2003).

Conclusion et perspectives

Dans une perspective de valorisation de l'investissement pédagogique des enseignants de notre université, nous avons tenté d'approcher les composantes de la réflexivité et les approches de développement professionnel des enseignants dans des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants dans le cadre d'une recherche-action. Les résultats obtenus reflètent l'importance de la recherche-action comme un outil de réflexivité et un déclencheur du processus réflexif qui est au cœur de développement professionnel. Aussi, les résultats ouvrent la voie pour une diversification de formes de soutien au développement professionnel des enseignants, à la différenciation des fonctions de soutien et de valorisation (Bart, 2008) tout au long de la trajectoire professionnelle de l'enseignant et de l'enseignant-chercheur.

Les résultats obtenus dans le cadre des entretiens que nous avons menés sont prometteurs mais ne peuvent pas être généralisés. Dans ce contexte, il serait intéressant de conduire des entretiens avec d'autres cohortes d'enseignants et de poursuivre cette recherche sur une plus longue période pour mieux préciser les cadres d'une méthodologie transférable.

Bibliographie

- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Bart, D. (2008). Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline. [Thèse en sciences de l'éducation et la formation]. Université Toulouse le Mirail, Toulouse.
- Bartelheim, F., & Evans, S. (1993). The Presence of Reflective-Practice Indicators in Special Education Resource Teachers' Instructional Decision Making. *The Journal of Special Education*, 27, 338 - 347.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. 2e édition "Quadrige". Paris: Presses Universitaires De France.
- Bart, D. (2008). *Les Modes De Valorisation de la recherche en sciences de l'éducation et Le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur repères théoriques et applications pratiques Tome 1 Enseigner au supérieur (Exploration Recherches en sciences de l'éducation)*. Berne : P. Lang.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : Education, Knowledge and action research*. Philadelphia. Falmer Press.
- Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System (Linköping)*, 44, 79-88.
- Chaubet, P. et al., (2019). « La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13.
- Chivers, G. (2003). Utilising reflective practice interviews in professional development. *Journal of European Industrial Training*, 27(1), 5-15.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2e éd.), Le travail humain. Paris: Presses universitaires de France.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (2è éd.). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012), « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions Vives*, 6 (18)
- Falk, B., et Blumenreich, M. (2005). *The power of questions: A guide to teacher and student research*. Portsmouth : Heinemann.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York : Teachers College.
- Hsieh, H.-F., et Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges, and experiments. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 1, 193-211.

- Johnson, M., et Button, K. (2000). Connecting Graduate Education in Language Arts with Teaching Contexts: The Power of Action Research. *English Education*, 32(2), 107-126.
- Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. Habilité à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation. Université Rennes 2, Rennes.
- Laperrouza, M. Lanares, J. et Sylvestre, E. (2019). "Visualizing constructive alignment in the process of course design." 5Th International Conference On Higher Education Advances (Head'19). No. Conf. Univ Politecnica Valencia.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 33-43.
- Mertler, C. (2021). Action Research as Teacher Inquiry: A Viable Strategy for Resolving Problems of Practice. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 26.
- Morales, M.P.E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 156-165.
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 25(2), 35-49.
- Paquay, L., et Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif : La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche & Formation*, 36.
- Schön D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Wouters, P. et Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. Dans : Anne Jorro éd., *L'engagement professionnel en éducation et formation*, 125-152, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.