

# Les dynamiques coopératives à l'œuvre dans le projet DUNE-DESIR

**Proposition de symposium – Congrès de l'AIPU 2022 - Agir ensemble dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives**

**Axe 2 : Les modes d'« agir ensemble »**

Jérôme Clerget

Ingénieur de recherche postdoctoral, Université Rennes 2, Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Living lab DESIR, Rennes, France, [jerome.clerget@univ-rennes2.fr](mailto:jerome.clerget@univ-rennes2.fr)

Geneviève Lameul

Professeure des universités, Université Rennes 2, codirectrice du CREAD, responsable du Living lab DESIR, Rennes, France, [genevieve.lameul@univ-rennes2.fr](mailto:genevieve.lameul@univ-rennes2.fr)

Pascal Plantard,

Professeur des universités, Université Rennes 2, CREAD, responsable du projet DUNE-DESIR, co-directeur du groupement d'intérêt scientifique Marsouin, Rennes, France, [pascal.plantard@univ-rennes2.fr](mailto:pascal.plantard@univ-rennes2.fr)

Matthieu Serreau

Ingénieur de recherche postdoctoral, Université Rennes 2, CREAD, Living lab DESIR, Rennes, France, [matthieu.serreau@univ-rennes2.fr](mailto:matthieu.serreau@univ-rennes2.fr)

Discutante : Diane Leduc

Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Département de didactique, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, Canada, [leduc.diane@uqam.ca](mailto:leduc.diane@uqam.ca)

## Résumé

Le projet DESIR, « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes » est issu d'un travail collaboratif entre l'Université Rennes 2, l'Université de Rennes 1 et huit

grandes écoles publiques de Rennes<sup>1</sup>. Rennes, capitale de la Bretagne, est une ville universitaire qui compte 342 000 habitants dont 70 000 étudiants en 2021, soit un peu plus de 20 % de sa population. A ce titre, elle peut devenir un véritable démonstrateur de l'innovation pédagogique et numérique dans l'enseignement supérieur. En décembre 2016, DESIR a été désigné lauréat d'un appel à projets national français, « Développement d'universités numériques expérimentales » (DUNE, ANR-PIA 3). L'objectif était de contribuer à transformer les pratiques pédagogiques universitaires pour renforcer la réussite des étudiant.e.s, en incluant l'ensemble des acteurs de la communauté de l'enseignement supérieur dans une démarche participative. Cinquante projets d'innovation pédagogique furent déployés, dans de nombreuses disciplines. Ces projets avaient pour particularité d'engager des types d'acteurs différents: des enseignant.e.s, des ingénieur.e.s pédagogiques, des chercheur.e.s et des étudiant.e.s. La question de la construction d'une coopération effective entre ces participants a largement occupé notre réflexion. Ainsi, ce symposium, en s'inscrivant dans le courant méthodologique des recherches collaboratives en éducation, propose de faire état des résultats des travaux menés sur les interactions entre les différents acteurs parties prenantes au projet, en analysant la construction, la mise en œuvre et la pérennisation des dynamiques coopératives qui constituent un enjeu central de la relation entre des acteurs divers et nombreux au sein d'un projet tel que DESIR. Pour cela, nous offrirons la parole aux acteurs de DESIR : ces derniers donneront à voir, à travers différentes contributions présentant des situations concrètes dans leurs dimensions empiriques et scientifiques, comment les dynamiques coopératives à l'œuvre ont constitué le projet - notre « agir ensemble » - au sein de leurs expérimentations pédagogiques respectives. Ensemble, nous chercherons d'abord à démontrer que la quête d'un « agir ensemble » a souvent constitué le fondement de la participation des enseignant.e.s au projet, avant de mettre en avant que la coopération attendue entre les différents acteurs nécessitait une acculturation mutuelle et une reconnaissance collective des objectifs visés qui ont pu faire évoluer les pratiques professionnelles et les postures de chacun, pour finir par analyser l'impact que les confinements décidés à la suite de la situation sanitaire liée à la covid-19 ont pu avoir sur le travail coopératif entre enseignant.e.s au sein des projets pédagogiques innovants soutenus par DESIR.

---

<sup>1</sup> Le site internet du projet : <https://desir-dune.univ-rennes.fr/>

Voir également la présentation du projet sur le site internet de l' Agence nationale de la recherche (ANR) : <https://anr.fr/ProjetIA-16-DUNE-0005>

## **Abstract**

The DESIR project, "Development of Innovative Higher Education in Rennes" is the result of collaborative work between Rennes 2 University, Rennes 1 University and eight major public schools in Rennes. Rennes, the capital of Brittany, is a 342,000 inhabitants city, including 70,000 students in 2021, ie a little over 20% of its population. As such, it can become a true demonstrator of educational and digital innovation in higher education. In December 2016, DESIR was named the winner of a French national call for projects, "Development of experimental digital universities" (DUNE, ANR-PIA 3). The objective was to help to transform university teaching practices to strengthen student success, by including all stakeholders in the higher education community in a participatory process. Fifty educational innovation projects were deployed in many disciplines. These projects had the particularity of engaging different types of actors: teachers, educational engineers, researchers and students. The question of building effective cooperation between these participants largely occupied our thinking and found multiple answers in the various projects. Thus, this symposium, by being part of the methodological current of collaborative research in education, proposes to report on the results of the researches on the interactions between the various actors involved in the project, by analyzing the construction, the implementation of cooperative dynamics which constitute a central issue in the relationship between various and numerous actors in a project such as DESIR. For this, we will offer the floor to DESIR stakeholders: they will show, through various contributions presenting concrete situations in their empirical and scientific dimensions, how the cooperative dynamics constituted the project - our "acting together" - within their respective educational experiments. With them, we will first seek to demonstrate that the quest for "acting together" has often formed the basis of teachers' participation in DESIR, before highlighting that the expected cooperation between the different actors of the project required mutual acculturation and collective recognition of the objectives that have been able to change the professional practices and the postures of the actors involved, then, finally, we will analyze the impact that the confinements decided upon following the health situation related to the covid-19 could have had on the cooperative work between teachers within innovative educational projects.

## **Mots-clés**

AE dans le champ de l'accompagnement, recherche collaborative, interactions individuels/collectifs, enseignement supérieur, innovation pédagogique

Le projet DESIR, « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes » est issu d'un travail de collaboration entre l'Université Rennes 2, l'Université de Rennes 1 et l'alliance Rennes Tech formée de huit grandes écoles publiques de Rennes : AgroCampus Ouest, CentraleSupélec, l'École des hautes études en santé publique (EHESP), l'École nationale de la statistique et de l'analyse de l'information (ENSAI), l'École normale supérieure de Rennes (ENS Rennes), l'École nationale supérieure de chimie de Rennes (ENSCR), l'Institut national des sciences appliquées (INSA Rennes) et Sciences Po Rennes. En décembre 2016, DESIR a été désigné lauréat de l'appel à projets national « Développement d'universités numériques expérimentales » (DUNE, ANR-PIA 3). Un objectif : étudier les transformations des pratiques pédagogiques universitaires pour renforcer la réussite des étudiant.e.s, en incluant l'ensemble des acteurs de la communauté de l'enseignement supérieur dans une démarche participative. La matrice principale de cette expérimentation à l'échelle du territoire rennais fut l'ensemble de cinquante projets d'innovation pédagogique sélectionnés dans le cadre de deux appels à manifestation d'intérêt (AMI) déployés à partir de 2017. Ces projets pédagogiques s'inscrivaient dans une diversité de cursus et d'établissements (médecine, géographie, langues, santé publique, odontologie, ...). Initiés par des équipes d'enseignant.e.s du Supérieur et dans certains cas d'étudiant.e.s, ils visaient une transformation des pratiques d'enseignement, par le développement, l'adoption et l'essaimage de nouvelles pédagogies ou de nouveaux outils, en particulier numériques. Le projet DESIR s'achèvera officiellement le 31 décembre 2021.

Un enjeu majeur du projet DESIR résidait dans la construction d'une coopération engageant conjointement plusieurs types d'acteurs aux positions statutaires, identités professionnelles, voire intérêts au préalable très différents, pour soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur rennais. S'inspirant du *Design Based Research* (Anderson & Shattuck, 2012), DESIR visait en effet à impliquer les usagers - enseignant.e.s comme étudiant.e.s - dans l'élaboration de nouveaux dispositifs pédagogiques, suscitant ainsi des changements dans les pratiques des personnes engagées tout en produisant des connaissances relatives à ces transformations ayant vocation à être partagées.

Concrètement, la coopération souhaitée associait les acteurs du terrain - les enseignant.e.s et les étudiant.e.s - et les trois pôles du projet DESIR : la Maison de la pédagogie constituée de l'ensemble des ingénieurs pédagogiques appartenant aux différents Services Universitaires de Pédagogie (SUP) dont une des missions au sein des établissements est le soutien à l'innovation pédagogique, le Living lab constitué de chercheur.e.s en sciences humaines et

sociales engagées dans des démarches de recherche orientée par la conception et centrés sur l'étude de l'activité effective des acteurs investis dans les projets retenus, et le Data tank s'appuyant sur la *Data Science* pour proposer des méthodologies et des outils permettant l'exploitation et la valorisation des données d'enseignement et d'apprentissage.

Cette collaboration entre une diversité d'acteurs impliquait une « symétrisation des positions » (Morissette, 2013) où des points de vue différents devaient se retrouver à égalité, la coopération visant à enrichir l'expertise de chacun tout en construisant collectivement le sens donné aux situations. Si la coopération fut donc considérée dès l'origine comme la pierre angulaire de DESIR – tant dans son objet que dans son fonctionnement - l'expérience nous a toutefois mis devant l'évidence qu'il ne s'agissait pas de la décréter pour qu'elle existe (Messina, Lameul et al, 2020). La question de sa construction a largement occupé notre réflexion tout au long de la recherche et a trouvé des réponses multiples au sein des différents projets.

Ainsi, ce symposium prend le parti de s'inscrire dans l'axe 2 du 32ème congrès de l'AIPU - les modes d'« agir ensemble » - en proposant de faire état des résultats des travaux menés sur les interactions entre les différents acteurs parties prenantes au projet, en plaçant la focale sur la construction, la mise en œuvre et la pérennisation des dynamiques coopératives qui constituent un enjeu central de la relation entre des acteurs divers et nombreux au sein d'un projet tel que DESIR. Autrement dit, quel a été l'effet de la mise en projet DESIR sur l'émergence effective de coopérations - ou de nouvelles formes de coopérations - entre les différents acteurs partie prenante au projet ? Comment caractériser ces formes de collaboration et leurs évolutions dans le temps ?

L'ambition de ce symposium, en s'inscrivant dans le courant méthodologique des recherches collaboratives en éducation (Desgagné, 1997 ; Sensevy, 2011), est d'apporter des éléments de réponses à ces questionnements pour éclairer "l'agir ensemble" dans DESIR, réalisé ou empêché. Pour cela, nous laisserons la parole aux acteurs de DESIR : ces derniers donneront à voir, à partir de situations concrètes présentées dans leurs dimensions empiriques et scientifiques, comment les dynamiques coopératives à l'œuvre ont constitué le projet - notre « agir ensemble » - au sein de leurs projets d'expérimentations pédagogiques respectifs. Partant de là, ils analyseront les rôles et les interactions entre les différents acteurs, documenteront les modes de fonctionnement développés sans ignorer les tensions survenues, et mettront en avant les temporalités.

Nous proposons d'articuler notre propos autour de trois axes : les motifs d'engagements des enseignants dans des projets soutenus par DESIR (Caroff et *al*), les conditions du travail coopératif dans un projet d'innovation pédagogique (Garcia et *al*) ou entre les différents pôles de DESIR (Challah et *al*), et l'impact de la situation sanitaire (covid-19) sur le travail coopératif au sein de projets (Evain, Richard et *al*).

- Aussi, en premier lieu, nous voudrions montrer que la recherche d'un « agir ensemble » constitue souvent le fondement de la participation des enseignant.e.s à un projet pédagogique innovant. Caroff *et al* analyserons ainsi les motifs de l'engagement des enseignants investis dans des projets pédagogiques innovants soutenus par DESIR. En se basant sur les résultats d'une étude réalisée dans le cadre d'un travail doctoral, elles donneront à voir le caractère central des motifs socio-affectifs - plus particulièrement le souhait de pouvoir échanger et tisser des liens sociaux - dans l'engagement des enseignants au sein d'une telle entreprise.
- En deuxième lieu, nous voudrions mettre en avant les conditions de la coopération entre les enseignant.e.s porteurs de projets et les représentants des différents pôles de DESIR (ingénieurs pédagogiques et chercheurs). Les ingénieurs pédagogiques avaient pour mission d'accompagner le développement des projets pédagogiques, le plus souvent possible en concertation avec les chercheurs du Living lab dont la mission était de documenter cet accompagnement et d'étudier les transformations en cours. Si dans certains cas la coopération fut très naturelle, dans d'autres cas des difficultés à coopérer furent éprouvées. Celles-ci trouvèrent souvent leur source dans des différences statutaires qui induisent des représentations des uns et des autres ainsi que des rapports sociaux et professionnels qui peuvent potentiellement inhiber les interactions entre différentes catégories d'acteurs (Weiss, 2002). Ainsi, nous voudrions montrer que la coopération attendue entre enseignant.e.s, ingénieur.e.s pédagogiques et chercheur.e.s, nécessitait une acculturation mutuelle et une reconnaissance collective des objectifs visés, tout en mettant en avant la valeur ajoutée de cette coopération pour les différents projets. Dans cet état d'esprit, Garcia et *al* donneront à voir comment la mobilisation d'acteurs différents au sein d'une équipe-projet a pu améliorer les conditions de réussite et d'engagement des étudiants tout en contribuant à leur développement professionnel, en soulignant tout particulièrement l'importance des postures et négociations ayant permis ce résultat. De leur côté, Challah et *al* analyseront les processus d'interaction entre les trois pôles de DESIR pour mieux démontrer que ceux-ci reflètent avant tout un besoin

d'identifier et de construire des repères communs, en mettant en évidence le rôle que les recherches collaboratives peuvent occuper dans cet agir ensemble au service de la transformation des pratiques pédagogiques.

- En troisième lieu, nous voudrions étudier les coopérations entre enseignant.e.s au sein des projets d'expérimentations pédagogiques au prisme de la situation sanitaire. La littérature a montré que le travail coopératif occupe une part de plus en plus importante dans les pratiques professionnelles des enseignant.e.s afin de réaliser des projets en commun (Charlier et Peraya, 2003). Le numérique jouant par ailleurs un rôle important dans cette transformation du métier d'enseignant.e (Baron, 2009). L'impact que les confinements décidés à la suite de la situation sanitaire liée à la covid-19 ont pu avoir sur le travail coopératif entre enseignant.e.s est toutefois encore peu documenté. Ainsi, Evain, Richard *et al* donneront à voir de quelle manière la situation sanitaire née de la pandémie de covid-19 et les confinements successifs qui en ont découlé, ont impacté les rôles et les postures des acteurs impliqués dans des projets pédagogiques soutenus par DESIR, en particulier au contact des usages numériques.

Pour conclure, des pistes de travail seront dégagées concernant le repérage à partir des expérimentations qu'a permis DESIR, des conditions qui facilitent le « faire ensemble », en soulignant les points de vigilance à avoir. Ces pistes seront soumises à l'enseignante-chercheuse discutante et nous permettront, notamment, d'échanger sur les perspectives offertes par les communications proposées dans le présent symposium pour la formation des enseignants du Supérieur.

## **Références bibliographiques**

Anderson, T., et Shattuck, J. (2012). "Design-based-research : A decade of progress in Education Research ?". *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.

Messina, V., Lameul, G. & al (2020). "Coopération et enquête collective. Quelle recherche coopérative pour accompagner l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur ?". *Éducation permanente*, 225, 27-42.

Desgagné, S. (1997). "Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants". *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Morrisette, J. (2013). “Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?”. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49.

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

# Communication 1

## L'« agir ensemble » : un motif d'engagement dans le projet DUNE-DESIR

Charleyne Caroff

Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Université de Bretagne Occidentale (UBO), CREAD, Brest, France, [charleyne.caroff@univ-brest.fr](mailto:charleyne.caroff@univ-brest.fr)

Sylvie Beaufils

Professeure des universités, Université de Rennes 1, Institut de Physique, Rennes, France, [sylvie.beaufils@univ-rennes1.fr](mailto:sylvie.beaufils@univ-rennes1.fr)

Laurine Peter,

Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Université Rennes 2, Laboratoire de Psychologie, Cognition, Comportement, Communication (LP3C), Rennes, France, [laurine.peter@univ-rennes2.fr](mailto:laurine.peter@univ-rennes2.fr)

Jee-seul Ahn

Étudiante de troisième cycle, Université Laval, Québec, Canada, [jee-seul.ahn.1@ulaval.ca](mailto:jee-seul.ahn.1@ulaval.ca)

### Résumé

Afin de rendre compte de la dynamique d'« agir ensemble » présente dans l'enseignement supérieur en France, et au sein des projets DUNE-DESIR notamment, nous proposons dans cette communication de présenter les résultats de l'étude des motifs d'engagement d'enseignants porteurs de projet investis dans le projet DUNE-DESIR. Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un projet doctoral visant à analyser le « pourquoi » des changements de pratique en contexte fortement institutionnalisé (Pelletier, 2009), comme dans le cadre d'un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques mis en place au sein des universités françaises. L'étude a été réalisée auprès de dix enseignants porteurs au sein de projet DUNE-DESIR et s'est appuyée principalement sur le cadre théorique des motifs d'engagement en formation des adultes de Carré (2002). Au cours de ce travail, nous avons relevés 355 verbatims différents répartis en neuf motifs d'engagement, à savoir des motifs : épistémiques, socio-affectifs hédoniques, économiques, dérivatifs, prescrits,

vocationnels, identitaires, et opératoires professionnels. Dans cette communication nous proposons de présenter plus particulièrement les motifs socio-affectifs relevés lors des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 10 enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR, qui témoignent d'un besoin d'« agir ensemble » à l'université. Sylvie Beaufiles, co-auteurice de cette présentation et porteuse du projet CHALLENGE L2 mis en place à l'Université de Rennes 1, nous présentera les enjeux du projet et rendra compte de la dynamique collective qui s'est mise en place dans l'équipe pédagogique du projet CHALLENGE L2. Nous verrons qu'au-delà du cadre de partage et d'échanges qu'a permis le projet DUNE-DESIR entre les différents acteurs des différentes institutions engagées, le projet semble avoir donné une occasion aux enseignants de lancer des dynamiques collectives de travail, afin d'agir ensemble aujourd'hui et demain.

### **Abstract**

In order to reflect the dynamic of « acting together » present in higher education in France and within the DUNE-DESIR projects in particular, in this presentation, we present the results of our study on the reasons for teachers' participation in the DUNE-DESIR project (Développement d'Université Numérique *Expérimentale* – Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes – PIA-ANR-16-DUNE-0005). As part of a doctoral project, the purpose of this study was to analyse the « why » of changes in pedagogical practices in a highly institutionalized context (Pelletier, 2009), in particular, in the context of a project that aims to promote educational and pedagogical transformation in French universities. The study was carried out with 10 lead teachers who participated in the DUNE-DESIR project and was based mainly on the theoretical framework of the reasons for engaging in adult training proposed by Carré (2002). In this study, we identified 355 verbatims, which are divided into 9 different reasons for engagement, namely: epistemic, hedonic, social-affective, economic, derivative, prescribed, vocational, identity and professional operative reasons. In this presentation, we focus on the the social-affective reasons noted during the semi-structured interviews who testified to a need to « act together » at universities. Sylvie Beaufiles, co-author of this presentation and leader of the CHALLENGE L2 project at the University of Rennes 1, will present the challenges of the project and the collective dynamic that has taken place in the team of the *CHALLENGE L2* project. We will see that, beyond the framework of sharing and exchanges created by the *DUNE-DESIR* project between the different actors of the different institutions, the project seems to have given teachers an opportunity to launch collective work dynamics, in order to act together today and tomorrow.

## **Mots-clés**

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, conditions humaines, interactions individuels/collectifs, coopération, engagement

## **1. Le contexte de l'étude**

Pour répondre aux défis et aux enjeux liés à l'évolution des publics, mais également aux besoins du monde socio-économique, et à la forte présence du numérique, les enseignants du supérieur sont amenés à (re)questionner leurs pratiques pédagogiques (Paquelin, 2020). Pour stimuler et encourager les transformations des pratiques pédagogiques des enseignants, des projets sont lancés par l'Agence Nationale de Recherche (ANR). C'est le cas des projets DUNE (Développement d'Universités Numériques Expérimentales), lancés en 2016, qui s'inscrivent dans la démarche proposée par le Conseil National du numérique (CNNum) qui « vise à soutenir la définition de stratégies numériques par ces établissements, à encourager de premières réalisations et de premiers effets de démonstration, et à stimuler le partage d'expériences au sein de la communauté ». Lauréat à l'appel à projets DUNE, le projet DESIR (Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes - PIA-ANR-16-DUNE-0005), a été mis en place dans la région rennaise (France). Au regard de ce contexte, nous nous sommes demandé si ces projets de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques, tel que le projet DUNE-DESIR, réussissent à lancer une dynamique de transformation pédagogique auprès des enseignants, et, plus précisément, nous avons étudié les raisons qui amènent les enseignants à s'y engager.

## **2. L'objectif de l'étude**

L'une des co-auteurs de cette communication (Charlyne Caroff) a étudié, dans le cadre de sa recherche doctorale, les motifs d'engagement de dix enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR qui se sont engagés dans ce projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques. Il a été réalisé des entretiens semi-directifs avec ces enseignants porteurs de projet. Une fois les entretiens retranscrits, l'analyse des données a été réalisée en appui sur le cadre théorique proposé par Carré (2002) pour catégoriser les motifs d'engagement de ces enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR.

Dans son cadre théorique, Carré (2002) distingue les motifs d'engagement intrinsèques des motifs d'engagement extrinsèques, selon la distinction que font Deci et Ryan (1985) de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Carré (2002) propose dix motifs d'engagement, dont trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques. Les trois motifs intrinsèques sont : le motif épistémique, le

motif socio-affectif et le motif hédonique. Les sept motifs extrinsèques sont : le motif économique, le motif dérivatif, le motif prescrit, le motif vocationnel, le motif identitaire, le motif opératoire personnel et le motif opératoire professionnel.

Les résultats de notre étude relèvent que les trois motifs d'engagement les plus soulevés pour expliquer l'engagement et le maintien dans le projet DUNE-DESIR des dix enseignants porteurs de projet ayant participé à cette recherche sont : les motifs opératoires professionnels (35%), les motifs socio-affectifs (19%) et les motifs économiques (14%).

### **3. Le souhait d'un « agir ensemble »**

Comme nous pouvons le constater dans les résultats de notre étude, le motif socio-affectif est le deuxième motif d'engagement le plus relevé par les enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR (19%), ayant participé à l'étude, pour expliquer leur engagement et le maintien de leur engagement dans le projet. Ce chiffre nous amène à penser que la volonté d'agir ensemble est bien présente chez les enseignants engagés dans les transformations pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Dans cette communication nous proposons alors de mettre la focale sur les motifs socio-affectifs relevés chez les enseignants porteurs de projet et de les présenter en détail. Ces motifs illustrent selon nous un besoin d'agir ensemble dans la communauté universitaire. Nous verrons que les motifs : « *travailler en équipe* » et « *partager avec d'autres* », représentent plus de 50% des motifs socio-affectifs soulevés par les enseignants porteurs de projet ayant participé à l'étude.

Le motif socio-affectif peut se définir comme ce qui traduit le souhait de l'individu de participer à un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques pour bénéficier de contacts sociaux. Ce sont les conditions sociales de déroulement du projet qui comptent. Autrement dit, l'individu s'engage dans le projet parce qu'il lui fournit des occasions d'échange avec d'autres, lui permet le développement de relations socio-affectives nouvelles, ainsi que de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer. Selon les termes des enquêtés, il est question de « *discuter* », d'« *échanger* », d'« *entrer en contact* », de « *rencontrer des équipes* », de « *partager* », de « *faire quelque chose à plusieurs* », de « *travailler ensemble* ». Qu'il s'agisse de nouvelles rencontres ou de collègues connus, il s'agit avant tout du plaisir d'être avec d'autres.

### **4. Une étude de cas**

Afin d'illustrer ce souhait d'agir ensemble dans l'enseignement supérieur et plus précisément dans les projets de transformations pédagogiques mis en place au sein du projet DUNE-DESIR, nous

proposons dans cette communication de présenter les motifs d'engagement relevé par la deuxième co-auteurice de cette communication, Sylvie Beaufiles, une enseignante-chercheuse qui a participé à l'étude.

Sylvie Beaufiles, est enseignante-chercheuse en Physique et relève de l'UFR Science et Propriétés de la Matière pour son enseignement et de l'UMR-CNRS-6251 (Institut de Physique de Rennes) pour sa recherche académique. Sylvie est porteuse du projet CHALLENGE L2, retenu à l'appel à manifestation d'intérêt du projet DUNE-DESIR en 2018. La visée du projet CHALLENGE L2 était d'étendre le « challenge de la physique en L2 », mis en place en 2017 par Sylvie Beaufiles, pour les seuls parcours physique et physique-chimie, à l'ensemble des étudiants de Licence 2 PCGS impliquant les parcours Physique, Physique-Chimie, Chimie, Sciences pour l'Ingénieur et Géosciences. Il fallait ainsi l'adapter aux spécificités des différentes disciplines concernées.

L'objectif principal du challenge est de rendre les étudiants acteurs d'un projet expérimental. Ainsi, il est proposé aux étudiants, par groupe et en autonomie partielle, de choisir un sujet d'expérimentation, de mettre en œuvre un dispositif expérimental, de réaliser des expériences qui permettront d'extraire plusieurs mesures sous la forme de valeurs chiffrées, voire d'observations qualitatives pertinentes, qu'ils devront exploiter dans le champ de leur discipline. Deux particularités du challenge découlent automatiquement des contraintes fortes imposées par le grand nombre d'étudiants à gérer (plus de 200). D'une part, les mesures et observations s'effectuent dans leur grande majorité "hors les murs", c'est-à-dire à l'extérieur, dans les espaces publics, les parcs, le campus, la fête foraine etc. et donc hors des salles de travaux pratiques. D'autre part le matériel de mesure est simple : smartphones pour les mesures physiques, observations, matériel simple (petits aimants, carton, bouteille plastique, skate-board...). Des tuteurs doctorants, peut-être futurs enseignants-chercheurs, inscrits à la formation doctorale "tutorez des étudiants de L2" adossée à ce projet, encadrent les équipes d'étudiants et acquièrent ainsi une culture de pratiques pédagogiques collaboratives.

Parmi les motifs d'engagement relevés dans l'entretien réalisé avec la porteuse du projet CHALLENGE L2, les motifs socio-affectifs représentent, pour l'ensemble des motifs relevés dans l'entretien, 40 % des motifs expliquant son engagement et le maintien de cet engagement dans le projet DUNE-DESIR, devant les motifs opératoires professionnels (21%) et les motifs hédoniques (21%). Plus précisément, les motifs socio-affectifs représentent 33 % des motifs d'engagement initiaux de la porteuse et 62,5 % des motifs justifiant le maintien de son engagement. Ainsi, ils semblent que ces motifs socio-affectifs expliquent en partie le maintien de l'engagement de Sylvie Beaufiles dans le projet DUNE-DESIR.

Après la présentation des motifs socio-affectifs relevés lors de l'entretien semi-directif, Sylvie Beauvils fera un retour d'expériences sur les dynamiques « d'agir ensemble » qui se sont mises en place tout au long du projet CHALLENGE L2, entre différents acteurs de l'enseignement supérieur (enseignants-chercheurs, personnels administratifs, ingénieurs de recherche, techniciens, ingénieurs pédagogiques, manager *Fab Lab*, étudiants, doctorants, etc.). Ce retour permettra à la fois de pointer quelques attendus favorisant l'« agir ensemble » et de souligner certaines conditions favorisant la mise en place d'une dynamique collective et collaborative à l'université.

### **Références bibliographiques**

Carré, P. (2002). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7 (2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>

Pelletier, P. (2009). Chapitre 4. L'enseignement supérieur : un milieu sous influences. Dans Bédard et al., *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Presses Universitaires de France.

## Communication 2

# Agir ensemble au sein du projet *Amphistaps* : accompagnement et coopération entre acteurs pédagogiques

Noemi Garcia-Arjona

Maîtresse de conférences, Université Rennes 2, Laboratoire Violences, Identités, Politiques, Socialisations et Sports (VIPS<sup>2</sup>), Rennes, France, [noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr](mailto:noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr)

Lucie Melayers

Coordinatrice de la direction d'études, Université Rennes 2, Direction des Études et de la Vie Universitaire, Rennes, France, [lucie.melayers@univ-rennes2.fr](mailto:lucie.melayers@univ-rennes2.fr)

Caroline Le Boucher

Chercheure associée, Université Rennes 2, CREAD, Rennes, France, [caroline.leboucher@orange.fr](mailto:caroline.leboucher@orange.fr)

### Résumé

Cette communication présente une réflexion autour du projet *Amphistaps* dans le cadre du programme ANR DUNE-DESIR. L'objectif de ce projet visait à augmenter l'engagement étudiant lors de cours magistraux dans une filière avec un grand nombre d'étudiants (management du sport, UFR STAPS). Notre réflexion vise à confronter les regards de trois acteurs pédagogiques impliqués dans l'expérimentation : l'enseignante qui était la porteuse du projet, l'ingénieure pédagogique (Maison de la Pédagogie) et l'ingénieure de recherche (Living Lab). Le postulat initial affirme que la collaboration entre acteurs pédagogiques améliore les conditions de réussite et l'engagement des étudiants. La démarche collaborative vise en effet aussi à contribuer au développement professionnel des enseignants qui s'y engagent.

Pour appréhender les postures de l'enseignante, de la chercheuse et de l'ingénieure pédagogique ainsi que leurs négociations, nous nous sommes appuyés sur le cadre théorique et méthodologique de la recherche collaborative par la conception (*Design Based Research*) (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Les parties prenantes du projet *Amphistaps* ont chacune des représentations des

étudiants et une conception de ce qui favorise leur engagement dans un enseignement. Pour analyser l'intercompréhension mutuelle et les postures entre les trois acteurs (chercheur.e, enseignant.e, ingénieur.e pédagogique), le concept d'objet-frontière a été mobilisé (Trompette et Vinck, 2010). Le projet a été développé dans une expérimentation durant trois années académiques (2017-2020). Deux niveaux de documents ont été analysés : ceux sur la construction du dispositif et son évolution, et les enregistrements audios des réunions de travail d'équipe pour la construction et l'amélioration du dispositif technico-pédagogique. Ces réunions permettent de repérer les modifications apportées au dispositif ainsi que les négociations et les postures des acteurs.

Les résultats montrent que cette collaboration entre différents acteurs a eu un effet plutôt positif sur le développement de l'engagement comportemental et cognitif des étudiants. Les modifications itératives sur le dispositif ont été diversifiées (format global de séances, temporalité et orientation des tâches collaboratives entre étudiants, évaluation d'apprentissages). La complémentarité de rôles et fonctions a permis d'avancer sur les aspects plus problématiques dans la mise en œuvre pédagogique, notamment grâce au bilan collectif entre les deux années d'expérimentation et aux réunions, permettant de déployer les principales modifications l'année suivante.

Pourtant, pour mener à bien la collaboration et agir ensemble, une adaptation et « acculturation » réciproques des rôles et points de vue de chacun des acteurs a dû se développer en permanence. La communication présente donc des éléments qui ont concouru à la réussite de la collaboration dans la construction du dispositif. La réussite de la démarche de *design based research* tient également à l'expérience et à la posture de l'ingénieure pédagogique et de l'enseignante impliquée qui favorisent la compréhension mutuelle et la médiation.

Les perspectives portent sur l'engagement plus asymétrique de l'étudiant dans le dispositif et la transformation pédagogique, ainsi que les possibles transferts de leçons de l'expérimentation dans d'autres situations d'apprentissage.

### **Abstract**

This paper presents a reflection on the *Amphistaps* project in the framework of the ANR DUNE-DESIR program. The objective of this project was to increase student engagement during lectures in large groups (sport management studies, UFR STAPS). Our reflection aims to compare the views of three pedagogical actors involved in the experimentation: the teacher who was the project leader, the pedagogical engineer (*Maison de la Pédagogie*) and the research engineer (*Living Lab*). The hypothesis underlying this reflection at the end of the collaboration between pedagogical actors asserts that mobilization in a project-team improves the conditions for success and the commitment

of students. The collaborative approach also aims to contribute to the professional development of the teachers who are involved in it.

To understand the postures and negotiations, we drew on the theoretical and methodological framework of Design Based Research (Monod-Ansaldi, Vincent and Aldon, 2019). Stakeholders in the *Amphistaps* project each have representations of students and a conception of what fosters their engagement in a course of instruction. To analyze the mutual understanding and the postures between the three actors (researcher, teacher, pedagogical engineer), the concept of the border object was mobilized (Trompette and Vinck, 2010). The project was developed in an experiment during three academic years (2017-2020). Two levels of documents were analyzed: those on the construction of the device and its evolution, and the audio recordings of the team meetings for the construction and improvement of the technical-pedagogical device. These meetings make it possible to identify the modifications made to the device as well as the negotiations and the postures of the actors.

The results show that this collaboration between different actors had a rather positive effect on the development of students' behavioral and cognitive engagement. The iterative modifications of the device were diversified (global format of sessions, temporality, and orientation of collaborative tasks between students, learning assessment). The complementarity of roles and functions allowed for progress on the more problematic aspects of the pedagogical implementation, notably thanks to the collective assessment between the two years of experimentation and to the meetings, allowing for the deployment of the main modifications the following year.

However, to carry out the collaboration and act together, a reciprocal adaptation and "acculturation" of the roles and points of view of each of the actors had to develop continuously. This paper presents the elements that contributed to the success of the collaboration in the construction of the system. The success of the design-based research approach is also due to the experience and posture of the educational engineer and the teacher involved, which favors mutual understanding and mediation.

The perspectives concern the more asymmetrical involvement of the student in the device and the pedagogical transformation, as well as the possible transfer of lessons from the experimentation to other learning situations.

### **Mots-clés**

AE dans le champ de l'accompagnement, création de dispositifs d'accompagnement, recherche collaborative, praticien-chercheur

## 1. Introduction

Le projet *Amphistaps* est le fruit de deux ans d'expérimentation pédagogique dans le cadre du programme ANR DUNE (Développement d'Universités Numériques Expérimentales) - DESIR (Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes). L'objectif du projet pédagogique était d'expérimenter de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage cherchant à augmenter l'engagement des étudiants dans les cours magistraux lors de la troisième année de licence STAPS (Sciences et Techniques de l'Activité Physique et Sportive). La transformation de la logique d'un cours magistral traditionnel à travers la reconstitution des séances du Conseil de l'Europe vise à rendre plus actif l'étudiant et à interagir plus régulièrement en cours. Cette communication s'inscrit dans le deuxième axe de ce symposium. Ainsi, la réflexion se centre sur l'expérience de collaboration entre les trois acteurs pédagogiques investis dans l'équipe-projet : l'enseignante porteuse du projet, l'ingénieure pédagogique (Maison de la Pédagogie) et l'ingénieure de recherche (Living Lab).

Pour mener cette expérimentation en deux années académiques (2018-2020), une mise en œuvre pédagogique a été développée à plusieurs niveaux. L'approche pédagogique suivie a été celle de la ludification, notamment à travers la technique du jeu de rôle. Ce choix avait comme but de rendre l'apprentissage plus actif et significatif pour l'étudiant, qui devrait assumer différents rôles lors de séances du Conseil de l'Europe autour des thèmes politiques d'actualité (violence, dopage, manipulations sportives, etc.). Cette technique s'avère adéquate dans l'enseignement des sciences politiques, pour l'apport que ces « jeux sérieux » donnent à l'étudiant en termes d'apprentissage sur un exercice, toujours complexe, qui est celui de débattre, argumenter et comprendre les différents points de vue sur une problématique donnée.

De la même manière, le numérique a été très présent dans cette innovation. Pour l'année 1, nous avons privilégié des stratégies d'innovation pédagogique en « présentiel augmenté » (travail collaboratif en ligne, usage quotidien de Moodle pour la consultation de ressources et organisation de la séance, choix de rôles, etc.). Pour l'année 2, une transformation numérique était imposée : le cours commençait en mars 2020, dans la même semaine que le premier confinement en France à cause de la pandémie de Covid19. Un basculement vers les cours à distance (classe virtuelle VIA) nous obligeait à faire des ajustements en urgence, avec des conséquences, pas toujours négatives, pour les résultats de l'expérimentation. C'était le cas, par exemple, de certains étudiants qui se

sentait plus à l'aise dans les activités de prise de parole dans les cours à distance (année 2) que dans le cours présentiel proposé en amphithéâtre.

## 2. Cadre théorique

Le postulat initial affirme que la collaboration entre acteurs pédagogiques – enseignants-chercheurs, chercheurs, étudiants et ingénieurs pédagogiques – améliore les conditions de réussite et l'engagement des étudiants. Nous entendons ici la recherche collaborative comme celle proposée « avec » les enseignants plutôt qu'une recherche « sur » les enseignants (Bednarz, 2015). À ce titre, nous nous sommes appuyés sur le cadre théorique et méthodologique de la recherche collaborative par la conception (*Design Based Research*) (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Selon ce paradigme, les projets se basent sur la conduite de processus itératifs d'interventions éducatives (de la conception à l'évaluation) et développées de manière collaborative entre chercheurs et praticiens. La collaboration s'appuie sur l'élaboration d'un discours commun sur les pratiques. La recherche orientée par la conception aboutit à la construction d'artefacts, de programmes éducatifs ou de dispositifs techno-pédagogiques et à la mise à l'épreuve des modèles théoriques. Cette recherche collaborative a pour avantage de mettre à jour et à l'épreuve la manière dont les acteurs partie prenante vont négocier collectivement, élaborer un discours partagé et modifier le dispositif technico-pédagogique dans l'objectif d'améliorer l'engagement des étudiants. Il permet également de comprendre, une fois conçu et mis en place, les processus de transformation du dispositif à l'épreuve de l'appropriation par les étudiants. Par exemple, selon les thématiques choisies par les étudiants et selon leurs résultats à l'examen de fin de semestre, les séances ont été ajustées en cours d'année et pour l'année suivante.

Or, tout dispositif se caractérise comme un ensemble organisé, coproduit collectivement et négocié dans un environnement spécifique (Le Boucher, 2015). Les pratiques pédagogiques sont donc un élément, sur lequel les enseignants peuvent agir, qui peut soutenir la réussite des étudiants dans un enseignement ou dans leurs études. L'apprentissage actif et coopératif, en profondeur et la promotion de la responsabilité des étudiants sur leurs apprentissages favorisent leur réussite (Romainville, 2000).

La sociologie de la traduction met particulièrement en avant les interactions, les négociations et les reformulations à l'œuvre dans le processus d'innovation et qui vont concourir à sa durabilité ou à son abandon. Il intègre une conception de l'utilisateur pendant la construction du dispositif. Le dispositif est à la fois un ensemble cristallisé dans le temps, en vue d'un objectif et d'une aspiration

sociale : une projection mais aussi le résultat d'actions antérieures et en interaction avec son environnement. Il est constamment investi par des logiques d'actions plus ou moins transformatrices (Le Boucher, 2015). Lorsque des usagers s'en emparent, et en fonction de l'environnement, des modifications sont apportées. Au quotidien, ces logiques d'actions et interactions permettent au dispositif de fonctionner, de se reproduire mais aussi de s'adapter.

Le concept d'objet-frontière (Trompette et Vinck, 2010) a été retenu pour mieux saisir la compréhension commune et la construction de savoirs au sein de l'équipe pédagogique qui a conçu et mis en pratique le projet *Amphistaps*. Ces auteurs le définissent comme les « objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (p. 8). Le noyau central mobilisé dans *Amphistaps* a été l'idée d'un travail collaboratif flexible, itératif, en construction continue, « qui permet de raffiner le dispositif » (Monod Alsadi, 2019, p.62). Ici, le but était de construire collectivement une compréhension accordée de l'engagement étudiant. Ainsi, l'objet-frontière amorce un travail commun malgré les divergences de regards entre les acteurs. Pour ce faire, trois niveaux d'interprétation de ces interactions permettent d'élargir l'espace de négociation entre eux : le transfert, la traduction et la transformation (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Le premier niveau concerne les interactions entre acteurs, plus orientées à expliciter les aspects concrets ou techniques du dispositif. Des épisodes de « *brokering* » ou médiation connaissances entre les trois acteurs sont à identifier ; ici, la « frontière » reste stable, mais cela permet d'éclairer et expliciter certains composants de l'objet-frontière, ou de faire émerger de points de discussion entre les acteurs. Dans le deuxième niveau de traduction, l'interaction entre acteurs va aboutir à une négociation de sens commun et compréhensible pour tous, car l'objet frontière naît d'une absence de consensus, et d'un « langage » différent selon le point de vue de chaque acteur. Le troisième niveau, la transformation, permet une véritable « médiation sociale » (p. 65) donnant lieu à la création d'un nouveau savoir, partagé et utilisable pour tous les acteurs.

### **3. Méthodologie**

*Amphistaps* a été développée dans une expérimentation durant deux années académiques (2018-2020). Les données récoltées dans l'expérimentation peuvent se différencier à deux niveaux. Tout d'abord, des documents retraçant la construction du dispositif et son évolution, produites par l'enseignante et/ou l'ingénieure pédagogique notamment les présentations du cours et la

structuration de l'espace virtuel du cours. Un second ensemble de données correspond à des enregistrements audios des réunions de travail entre l'ingénieure de recherche, l'ingénieure pédagogique et l'enseignante pour la construction et l'amélioration du dispositif technico-pédagogique. Ces réunions permettent de repérer les modifications apportées au dispositif ainsi que les négociations et les postures des acteurs. Des enregistrements de séances sont également utilisés de manière à repérer des ajustements imprévus effectués en situation et en fonction des interactions avec les étudiants. Un événement spécifique est analysé à part, celui du passage imprévu du cours du présentiel à distance, adapté en une semaine en raison d'un confinement lié à la crise sanitaire du covid19.

Pour cette communication, nous avons centré l'analyse sur les moments de « négociation » entre acteurs dans l'identification d'éléments d'analyse de l'engagement étudiant, notamment à partir des comptes rendus de réunions d'équipe, intégralement enregistrées et retranscrites. Pour cela, le corpus analysé pour approfondir sur le dispositif pédagogique (objet frontière) a été principalement les ressources virtuelles disponibles sur un espace travail numérique partagé sur Sharedocs Humanid (information du projet, observations et enregistrement de séances, transcription de comptes rendus de réunions de travail). Une analyse de contenu via la codification thématique de réunions de travail (situations d'engagement étudiant, épisodes de négociation, discussion sur l'objet frontière) a été privilégiée comme stratégie d'analyse. La récurrence et temporalité de ces réunions –en amont du démarrage des séances, entre séances de manière hebdomadaire et en aval– ont permis de saisir l'évolution de l'objet frontière (le dispositif *Amphistaps*) dans son intégralité.

## 4. Résultats

Les résultats montrent une amélioration itérative du dispositif (format global de séances, temporalité et orientation des tâches collaboratives entre étudiants, formulation de l'évaluation). Un travail important de rappel de prisms et de manière d'analyser les situations d'enseignement a été constant : les identités des acteurs étaient très divergentes, venant de communautés de pratique plurielles et forcément interdisciplinaires. Pourtant, les épisodes de *brokering* étaient possibles, grâce aussi à la spécificité des intégrantés de l'équipe : les trois collaboratrices avaient une expérience préalable à la fois sur la recherche et sur l'enseignement dans le supérieur. Un jeu entre les postures d'enseignants, d'ingénieur pédagogique et de chercheur est parfois mis en œuvre. Ainsi, lors de réunions dédiées à la préparation d'une communication scientifique, l'enseignante amène des éléments théoriques et se positionne parfois comme chercheuse.

Plusieurs moments de régulation entre les acteurs de l'équipe-projet ont donc été repérés. La composition changeante de l'équipe était une première contingence qui a marqué le processus. Lors de deux années d'expérimentation, l'ingénieure de recherche n'était pas la même personne. Dans un premier temps, l'espace virtuel collaboratif permettait d'assurer le transfert et la traduction sur les attentes et les limites rencontrées en première année à cet acteur récemment incorporé à l'équipe. Dans un second temps, ce sont les réunions de travail d'équipe qui étaient l'espace privilégié d'échange et de transformation du dispositif. La complémentarité de rôles et fonctions a permis d'avancer sur les aspects les plus problématiques rencontrés lors de la mise en œuvre pédagogique, notamment grâce au bilan collectif récurrent entre les deux années d'expérimentation, permettant de déployer de modifications importantes en deuxième année du projet. Deux principales transformations du dispositif ont été considérées grâce à ces espaces de recherche collaborative : le format des séances et la modalité d'évaluation.

Les trois niveaux de négociation en recherche collaborative selon la définition d'objet-frontière étaient présents dans ces réunions, notamment ceux de transfert et de transformation, les actions de traduction étant les moins présentes. Une des conclusions les plus saillantes concerne un engagement plus asymétrique de l'étudiant lors des séances. D'abord, malgré le retour plutôt satisfaisant des étudiants sur l'expérimentation à travers les questionnaires, nous avons constaté un manque d'investissement de l'étudiant pendant les séances, et plus concrètement pour les étudiants jouant le rôle des délégués. Cette limite issue de la première année d'expérimentation a été travaillée par l'équipe-projet afin de mieux procurer un temps plus actif lors des séances. Les négociations ont abouti à un ensemble de transformations pédagogiques adoptées pour la deuxième année d'expérimentation.

## **5. Conclusions**

Plusieurs épisodes de *brokering* ont été répertoriés lors des réunions d'équipe. La spécificité des expériences et vécus des trois collaboratrices a bénéficié à la construction de savoirs et l'évolution pédagogique du dispositif, rendant possible une acculturation mutuelle. Pour conclure, la communication présente les principales contingences du projet et écueils qui ont impacté la conception et mise en pratique du dispositif. Des préconisations et futures lignes de mise en œuvre pédagogiques seront dégagées afin de poursuivre la réflexion et l'amélioration du projet *Amphistaps*, qui reste toujours actif.

Les résultats montrent que cette collaboration entre différents acteurs a été plutôt positive, Dans ce cas, les différences de rôles et missions statutaires des trois collaboratrices n'ont pas été un obstacle pour la collaboration, bien au contraire : c'est grâce à la diversité de ces trois regards que le projet a pu surmonter les limites rencontrées lors de séances du dispositif. Pourtant, pour mener à bien la collaboration, une adaptation et « traduction » réciproques des rôles et points de vue de chacun des acteurs a dû se développer en permanence.

## Références bibliographiques

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.

<https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>

Le Boucher, C. (2015). Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs. Le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Thèse en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Rennes 2, Rennes

Monod-Ansaldi, R., Vincent, C. et Aldon, G. (2019). Objets frontières et *brokering* dans les négociations en recherche orientée par la conception, *Éducation et didactique*, 13 (2), en ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/4074>

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Trompette, P. et Vinck, D. (2010). Retour sur la notion d'objet-frontière (2). Fécondité de la notion dans l'analyse écologique des objets innovants [Back to the notion of boundary object (2)]. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 1(1), 11-15. <https://doi.org/10.3917/rac.009.0011>

## Communication 3

# DESIR : une recherche collaborative qui interroge l'agir ensemble ?

Rana Challah

Chercheure postdoctorale, Université Gustave Eiffel, enseignante, Université Rennes 2, CREAD, Paris/Rennes, France,

[rana.challah@univ-rennes2.fr](mailto:rana.challah@univ-rennes2.fr)

Geneviève Lameul

Professeure des universités, Université Rennes 2, codirectrice du CREAD, Rennes, France,

[genevieve.lameul@univ-rennes2.fr](mailto:genevieve.lameul@univ-rennes2.fr)

### Résumé

Un enjeu majeur du projet DESIR résidait dans la construction d'une collaboration entre les trois pôles impliqués dans la recherche collaborative. En effet, chaque pôle devait expliciter son point de vue en le rendant intelligible aux autres, en venant avec des apports en termes de savoirs, de savoirs-faire, de compétences et de ressources (Senge, 2000). Cette collaboration impliquait également l'articulation et le « croisement des différentes expertises respectives » (Morrissette, 2013, p. 45). Nous proposons de décrire les étapes de la construction et de l'évolution de cette collaboration inter-pôles.

Le projet DESIR vise à favoriser la transformation des pratiques pédagogiques universitaires pour renforcer la réussite des étudiants. Afin d'atteindre les objectifs du projet, trois pôles ont travaillé en synergie : 1). la Maison de la pédagogie : un réseau des services d'appui à l'enseignement des établissements rennais, constitué d'une équipe d'ingénieurs pédagogiques, 2). le Living-lab : une équipe de chercheurs, d'enseignants porteurs de projets, d'ingénieurs de recherche, d'ingénieurs pédagogiques et d'étudiants 3) le Data Tank : une équipe de statisticiens.

La recherche collaborative est considérée comme un processus de co-construction de connaissances qui « prend place dans une activité réflexive aménagée, une zone interprétative partagée entre chercheurs et praticiens où les argumentations et les ressources des uns et des autres sont mobilisés » (Bednarz, 2015, p. 174). Les "communs" reflètent les divers processus complexes et

aléatoires par lesquels les chercheurs et les praticiens interagissent et partagent leur expertise et leurs connaissances dans un but précis (Bowen *et al*, 2005). L’agir ensemble ici désigne une action ou une activité qui permet à deux ou plusieurs acteurs d’interagir au sein de l’université ou entre l’université et des acteurs externes. Il s’agit de la capacité des acteurs à co-construire, à mailler leurs savoir-faire, leurs expertises. En quoi les « communs » ou les facilitateurs de la collaboration entre les trois pôles permettent-ils d’éclairer l’évolution de leur collaboration dans le cadre du projet DESIR ?

Nous analysons les processus d’interaction entre les trois pôles en articulant les étapes de la recherche collaborative (Morrissette et Desgagné, 2009 ; Bednarz, 2015) et les indicateurs qui reflètent ces étapes à partir du modèle théorique de Gredig *et al.*, (2020) qui proposent une typologie des « communs » entre les praticiens et les chercheurs, et le concept de l’agir ensemble (Bélangier *et al.*, 2018 ; Kutz, 2000).

En nous appuyant sur une approche qualitative (Huberman et Miles, 1991), nous effectuons une analyse de contenu (Bardin, 2013) de documents écrits (documents intermédiaires : notes prises lors des réunions, diaporamas des présentations de chaque pôle) et documents définitifs : comptes rendus de ces journées et réunions de travail).

Les processus d’interaction analysés illustrent le besoin d’identifier et de construire des repères communs pour que la collaboration entre des mondes sociaux aussi divers que les trois pôles, puisse émerger et fonctionner. Notre contribution reflète le potentiel des recherches collaboratives, qui contribuent à la promotion de l’intelligibilité et de l’agir ensemble pour favoriser la transformation des pratiques.

## **Abstract**

A major challenge of the DESIR project was to build a collaboration between the three teams involved in the collaborative research. Indeed, each pole had to make its point of view explicit by making it intelligible to the others by coming up with respective contributions in terms of knowledge, know-how, experience and resources (Senge, 2000). This collaboration also involved the articulation and “cross-fertilising of different respective expertises” (Morrissette, 2013, p. 45). We propose to describe the stages in the construction and evolution of this inter-team collaboration. The DESIR project aims to promote the transformation of university teaching practices in order to enhance and strengthen student success. Three teams collaborated: 1). the Maison de la pédagogie : a team who develop teaching support services of the Rennes establishments, made up of a team of instructional designers, 2). the Living-lab: a team of researchers, teachers, and instructional

designers and students, 3) the Data Tank: a team of statisticians.

We propose to analyse the interaction processes between the actors of the three teams by articulating: collaborative research (Morrissette and Desgagné, 2009; Bednarz, 2015), the theoretical model of Gredig *et al*, (2020) who propose a typology of linkages between practitioners and researchers and the concept of acting together (Bélanger et al., 2018; Kutz, 2000).

Collaborative research is seen as a process of co-construction of knowledge that 'takes place in an arranged reflexive activity, a shared interpretative zone between researchers and practitioners where the arguments and resources of both are mobilised' (Bednarz, 2015, p. 174). 'Linkages' reflect the various complex and random processes by which researchers and practitioners interact and share expertise and knowledge for a specific purpose (Bowen *et al*, 2005). Acting together" here refers to an action or activity that enables two or more actors to interact within the university or between the university and external actors. It is the capacity of actors to co-construct, to link their know-how and expertise and to act collectively.

How do the 'linkages' between the three poles inform the evolution of their collaboration in the DESIR project?

Based on a qualitative approach (Huberman and Miles, 1991), we carry out a content analysis (Bardin, 2013) of written documents (intermediate documents: notes taken during the meetings, slide shows of the presentations of each pole) and final documents: minutes of these days and working meetings).

The interaction processes analysed reflect the need to identify and build common reference points so that collaboration between social worlds as diverse as the three teams can emerge and evolve. Our contribution reflects the potential of collaborative research, which contributes to the promotion of intelligibility and acting together to foster the transformation of practices.

### **Mots-clés**

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, recherche collaborative, ingénierie coopérative, enseignement supérieur

## **1. Introduction**

Depuis plusieurs années, l'université connaît des mutations qui questionnent l'organisation des universités françaises (Romainville et Rege Colet, 2006 ; Lanarès et Poteaux, 2013). La massification de l'enseignement supérieur a amplifié l'évolution du système universitaire européen

initiée depuis le début des années 2000 (Romainville et Rege Colet, 2006). Ces mutations ont contribué à l'émergence des plusieurs recherches collaboratives qui interpellent la relation chercheurs-praticiens (Desgagné, 1997, Bednarz *et al.* 2001 ; Perez-Roux, 2017).

De nombreux travaux soulignent l'importance de la recherche collaborative et sa contribution au changement (Desgagné, 1997 ; Desrosiers et al., 1999 ). D'autres travaux abordent les questions épistémologiques (Montandon, 2020) et éthiques de la recherche collaborative (Larouche, 2020). Toutefois, peu de travaux proposent une analyse des processus d'interaction entre les chercheurs et les praticiens. L'objectif de notre communication est d'étudier les processus d'interaction entre des trois pôles du projet DESIR en effectuant un croisement deux grilles de lecture (Morrissette et Desgagné, 2009 ; Bednarz, 2015) qui décrivent les étapes de la recherche collaborative et les indicateurs du modèle théorique de Gredig *et al.*, (2020) qui proposent une typologie des « communs » entre les praticiens et les chercheurs et le concept de l'agir ensemble (Bélanger *et al.*, 2018 ; Kutz, 2000).

Nous énonçons la question centrale qui sera traitée dans cette communication. En quoi les « communs » ou les facilitateurs de la collaboration entre les trois pôles permettent-ils d'éclairer l'évolution de leur collaboration dans le cadre du projet DESIR ? Après une présentation du projet cadre théorique que nous mobilisons dans le cadre de cette communication, nous précisons la méthodologie de recueil et d'analyse du corpus à l'étude. Ensuite, nous exposons les résultats et concluons par une présentation des éléments saillants de cette étude.

## **2. Contexte**

Le projet DESIR (2017-2020) est une recherche collaborative qui vise à favoriser la transformation des pratiques pédagogiques universitaires pour renforcer la réussite des étudiants. Afin d'atteindre les objectifs du projet, trois pôles ont travaillé en synergie : 1). la Maison de la pédagogie : un réseau des services d'appui à l'enseignement des établissements rennais, constitué d'une équipe six ingénieurs pédagogiques et de deux responsables de service, 2). le Living-lab : une équipe composée principalement de deux chercheurs, deux ingénieurs de recherche et une doctorante qui travaillent en synergie avec les autres pôles, 3) le Data Tank : une équipe de deux statisticiens et un responsable de service.

En 2018-2020, plusieurs facteurs dont l'échéance du projet ont accéléré la mobilisation des équipes des trois pôles autour du projet. Le projet, ses finalités, ses bénéfices et son impact deviennent plus explicites pour les trois pôles qui se sont mobilisés autour d'un « projet type » et d'une enquête sur

l'engagement étudiant. Le projet type a servi de modèle qui a permis d'articuler les contenus des livrables. Deux journées inter-pôles organisées en septembre 2019 et en janvier 2020 ont permis à tous les acteurs, chercheurs et praticiens de contribuer à l'élaboration d'un questionnaire sur l'engagement étudiant et à mieux comprendre l'implication de la recherche. Ces deux journées constituent une opportunité de création d'un socle de connaissances qui a facilité l'articulation entre les livrables et a favorisé une intercompréhension des pratiques spécifiques à chaque pôle.

### **3. Cadre théorique**

Les recherches collaboratives sont nées d'une volonté de rapprochement entre deux mondes : celui de la recherche et celui de la pratique (Desgagné, 1997 ; Bernardz, 2015). Pour Desgagné (1997), l'approche collaborative s'articule autour de trois processus de : « co-construction entre les partenaires concernés » ; 2) « production de connaissances et d'un développement professionnel des praticiens » ; 3) et d'un « rapprochement, voire [d']une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique » (p. 371). Souvent associées à la notion d'apprentissage (Vinatier et Morissette, 2015), les recherches collaboratives seraient un espace dans lequel les acteurs analysent leurs pratiques en vue de produire individuellement et surtout collectivement des réponses originales aux problèmes quotidiens » (Feyfant, 2013, p. 3). Ils deviennent ainsi « acteurs du changement et des transformations de professionnalité » (Feyfant, 2013).

Les « communs » reflètent les divers processus complexes et aléatoires par lesquels les acteurs interagissent et partagent leur expertise et leurs connaissances dans un but précis (Gredig *et al.*, 2020). Ils sont axés sur la facilitation de l'interaction et la collaboration entre les chercheurs et les praticiens dans le but de générer des connaissances pertinentes pour résoudre un problème (Bowen *et al.*, 2005 ; Gredig *et al.*, 2020). Gredig *et al.*, (2020) déclinent ces « communs » en explicitant les composantes de traduction qui retracent l'évolution de la recherche collaborative : 1) Création d'un environnement d'intérêt et d'ouverture à la recherche ; 2) Opportunités de collaboration en matière de recherche ; 3) Vocabulaire et base conceptuelle partagés ; 4) Forum de partage ; 5) Compréhension des résultats de la recherche ; 6) Compréhension des implications pour la pratique ; 7) Co-élaboration de nouvelles méthodes ; 8) Pérennité des actions. Il est à noter que cette évolution n'est pas linéaire.

Une lecture attentive du modèle de Gredig *et al.*, (2020) rappelle la théorie de traduction de Jacobson (2007) et la définition de l'acteur de Callon et Latour (1981), qui désigne « n'importe quel élément qui cherche à courber l'espace autour de lui, à rendre d'autres éléments dépendants de

lui, à traduire les volontés dans le langage de la sienne propre » (p. 20). Un acteur est ainsi capable d’agir ou d’influencer positivement ou négativement une action (Walsh et Renaud, 2010).

Par ailleurs, le projet d’étudier l’agir ensemble illustre la complexité de l’action collective qui émerge dans une diversité de contextes (Kutz, 2000). Selon Kutz (2000), l’agir ensemble émerge lorsque les « intentions participatives » des individus se chevauchent, c’est-à-dire les intentions de faire sa part dans un projet collectif. Les intentions participatives sont, formellement, de simples intentions individuelles, même si elles font référence aux projets et actions collectifs. Nous pensons que l’articulation des trois concepts susmentionnés pourrait donner une photographie plus précise de l’évolution de la recherche collaborative.

#### **4. Méthodologie**

En nous appuyant sur une approche qualitative (Huberman et Miles, 1991), nous effectuons une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) de six documents écrits (documents intermédiaires : notes prises lors des réunions, diaporamas des présentations de chaque pôle) et quatre documents définitifs : comptes rendus de ces journées et réunions de travail) qui reflètent les traces écrites qui ont été partagées par les trois pôles entre 2018 et 2020. En effet, l’analyse de contenu thématique qui s’appuie sur les huit composantes de traduction proposées par Gredig *et al.*, (2020) permet de « repérer des noyaux de sens qui composent la communication » (Bardin, 2013) pour mieux comprendre la nature des interactions et leur évolution.

#### **5. Résultats**

L’analyse synthétique de contenu (voir tableau ci-dessous) que nous souhaitons commenter lors de notre communication orale permet de repérer les « communs » et les composantes de traduction identifiés dans la littérature scientifique (Bowen *et al.*, 2005 ; Gredig *et al.*, 2020).

*Figure 1 : Tableau récapitulant les communs de la collaboration à partir du modèle de Gredig et al., 2020 et quelques extraits des documents partagés.*

<b>« Communs » facilitateurs de la collaboration (Gredig et</b>	<b>Interprétation des extraits des documents partagés</b>
---	---

<i>al., 2020).</i>	
Création d'un environnement d'intérêt et d'ouverture à la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Développer une inter-culture professionnelle indispensable à la création des conditions d'une inter-compréhension et de la confiance.</li> <li>● Articuler les cultures (recherche et ingénierie, approches qualitative et quantitative, fonctionnelle et hiérarchique) pour approcher une étude approfondie des transformations à l'œuvre.</li> </ul>
Opportunités de collaboration en matière de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprendre les finalités du projet (étudier les transformations des pratiques enseignantes et l'engagement étudiant).</li> </ul>
Vocabulaire et base conceptuelle partagés	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Définir une méthodologie commune pour recueillir les données</li> <li>● Définir les transformations des pratiques enseignantes</li> <li>● Définir l'engagement étudiant</li> <li>● Comprendre les enjeux institutionnels</li> </ul>
Forum de partage	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Organiser des moments d'échange réguliers</li> <li>● Définir une stratégie pour partager les données</li> <li>● Élaborer des outils collaboratifs</li> </ul>
Compréhension des résultats de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comment ces livrables dialoguent tous ensemble ?</li> <li>● Définir une stratégie pour présenter les données récoltées (Livrables, rapport de recherche, publications scientifiques)</li> </ul>
Compréhension des implications pour la pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Transformation des pratiques enseignantes : stratégies d'enseignement repensées, de l'engagement étudiant et du fonctionnement de l'offre de formation</li> </ul>
Co-élaboration des outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enquête engagement étudiant</li> </ul>
Pérennité des actions	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perspectives d'essaiimage</li> <li>● Articuler les résultats du projet DESIR avec d'autres projets NCU (Nouveaux Coursus à l'Université).</li> </ul>

L'examen des données montre que le démarrage du projet suppose la « création d'un environnement d'intérêt et d'ouverture à la recherche ». Au démarrage du projet en 2018, les porteurs de projets avaient besoin de créer des « opportunités de collaboration en matière de recherche » en développant une culture interprofessionnelle entre les parties prenantes. Il est à noter que les champs d'expertise et les temporalités des pôles étaient très différents. C'est pourquoi les porteurs de projets ont été amenés à articuler les cultures pour rendre intelligible les spécificités et les finalités de la recherche en adoptant une démarche participative pour reconnaître l'investissement de chaque acteur et créer un climat de confiance.

Les cultures de fonctionnement très hétérogènes ont également nécessité d'élaborer un « vocabulaire et [une] base conceptuelle partagés ». En effet, l'examen des comptes-rendus des réunions de travail (2018-2020) permet de constater que les chercheurs et praticiens avaient besoin d'élaborer et de stabiliser des indicateurs pour mesurer les transformations des pratiques et de l'engagement étudiant. Ce constat a amené les acteurs du projet DESIR à assurer un travail de traduction tout au long du projet. Ce travail commençait systématiquement par une présentation des potentiels problèmes méthodologiques qui nécessitaient la mobilisation des acteurs des trois pôles pour proposer des pistes de solutions. Cette étape a facilité l'instauration d'un cadre de dialogue et de partage qui se sont concrétisés en la création d'outils et d'espaces collaboratifs pour partager les instruments de mesure et les données récoltées.

## **6. Discussion succincte et conclusion**

L'analyse que nous avons proposée montre la complémentarité des contributions de chaque pôle au projet DESIR. L'examen des données montre qu'à chaque étape du projet, chaque pôle avait besoin d'avoir des repères communs afin de pouvoir contribuer au projet DESIR en tant que « co-constructeur » en apportant sa vision et sa compréhension du projet. Cela supposait un engagement des acteurs des trois pôles dans le processus à partir de l'identification de leurs propres besoins jusqu'à l'élaboration de plans d'actions.

Il aurait été intéressant d'enregistrer les échanges entre les trois pôles et d'analyser des verbatims de tous les acteurs, proposer une analyse plus fine des interactions, de l'évolution des connaissances et de la mise en œuvre des leviers d'action. Les résultats de notre étude illustrent le potentiel de la recherche collaborative qui pourrait être un véritable laboratoire, destiné à former différents acteurs de l'enseignement supérieur à la collaboration, afin de les outiller pour analyser les problématiques

liées à leur métier. Les contributions des trois pôles ont favorisé l'essaimage du projet et la pérennisation des actions entreprises.

### **Références bibliographiques**

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 23(2), 371-393.

Gredig, D., Heinsch, M., Amez-Droz, P., Hüttemann, M., Rotzetter, F., et Sommerfeld, P. (2020). Collaborative research and development: a typology of linkages between researchers and practitioners, *European Journal of Social Work*.

Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49.

Walsh, I. & Renaud, A. (2010). La théorie de la traduction revisitée ou la conduite du changement traduit. Application à un cas de fusion-acquisition nécessitant un changement de Système d'Information. *Management & Avenir*, 39, 283-302.

## **Communication 4**

### **Renforcer la dynamique collective du Master**

### **“didactique des langues” de Rennes 2 à travers deux projets : FLEscape et DistutoLang, dans le contexte de la pandémie**

Christine Evain

Professeure des universités, Université Rennes 2, Laboratoire Linguistique – Ingénierie – Didactique des Langues (LIDILE), Rennes, France, [christine.evain@univ-rennes2.fr](mailto:christine.evain@univ-rennes2.fr)

Elisabeth Richard

Professeure des universités, Université Rennes 2, directrice du LIDILE, Rennes, France, [elisabeth.richard@univ-rennes2.fr](mailto:elisabeth.richard@univ-rennes2.fr)

Dolly Ramella Georget,

Doctorante, Université Rennes 2, LIDILE, Rennes, France, [dolly.ramella-georget@univ-rennes2.fr](mailto:dolly.ramella-georget@univ-rennes2.fr)

#### **Résumé**

Depuis de nombreuses années les dispositifs d'apprentissage du master de Didactique des Langues (MDDL) s'appuient sur une collaboration avec les étudiants pour réaliser des objectifs communs. L'appel à projet DUNE-DESIR (Développement d'universités numériques expérimentales - Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes) à l'université Rennes 2 vient renforcer l'importance des dynamiques collectives au sein de la formation.

L'objectif est de promouvoir « l'expérience formatrice » ou mieux encore la « formation par l'expérience », en incitant les étudiants à adopter une posture professionnelle dès le début de leur formation et en les ouvrant sur une dimension collective et une dynamique de co-construction. En effet, l'originalité du MDDL R2 est de trouver le moyen d'inviter les étudiants à entrer dans une dynamique professionnalisante autour de projets collaboratifs.

Cependant, la pandémie est venue remettre en question le déroulement pratique de ces projets de formation et lancer à l'équipe enseignante un nouveau défi. En effet, comment proposer une dynamique de travail en groupe, à distance, pour mener des projets collectifs pensés en mode présentiel ? Si, pendant le premier confinement, l'impératif le plus urgent était de basculer l'ensemble du syllabus du Master pour le proposer dans un mode distanciel, nous n'envisageons pas de proposer une version dégradée de la formation, notamment en privant les étudiants de la dynamique projet. Il s'agissait donc de trouver les moyens d'adapter la dynamique notamment pour les deux projets phare du Master que sont les « Escape games » (Richard 2017, Ramella, en cours) et « DistutoLang » (Chusseau 2021, Evain, Bellay, 2021, Evain, De Marco 2020).

Cette contribution présente les évolutions de ces deux projets en articulant notre propos en trois points. Dans un premier temps, en prenant pour exemple nos deux projets, « Escape games » et « DistutoLang », nous nous penchons sur ce qui fait la particularité de la dynamique projet : le changement de posture de l'étudiant et de l'équipe enseignante, appelés conjointement à adopter un comportement professionnel et à participer à une co-construction. Deuxièmement, nous rappelons les défis du passage du présentiel au virtuel, notre objectif étant que les étudiants puissent garder la double posture précédemment citée : comment la reproduire en mode virtuel ? Selon quelles modalités et avec quel résultat ? Enfin, nous montrons comment les modalités mises en place « en urgence » se révèlent profitables pour repenser les nouveaux syllabus de formation et ouvrent ainsi des perspectives innovantes pour la formation MDDL et pour l'établissement.

Ainsi, nous montrons comment le MDDL et LIDILE, en prenant en compte la formation à et par projet, participent à la dynamique de l'université Rennes 2 qui renouvelle ses *curricula* et repense ses lieux/espaces/temps de formation expérientiels.

### **Abstract**

For many years, the syllabus of the Master of Didactics of Languages (MDDL) has been based on close collaboration with students to achieve common objectives. The call for projects DUNE-DESIR “Développement d'universités numériques expérimentales, (DUNE) or Development of experimental digital universities”, “Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes (DESIR) or Development of Innovative Higher Education in Rennes” launched by the University of Rennes 2, reinforces the importance of collective dynamics within the teacher training programme.

The objective is to promote “formative experience” or better still “training through experience”, by encouraging students to adopt a professional posture from the very beginning of their training and by opening them up to a collective dimension, and, more precisely, a dynamic of co-construction.

Indeed, the originality of the MDDL R2 is to find a way of inviting students to enter into a professionalizing dynamic by taking part in collaborative projects. However, the pandemic has called into question the practical implementation of these training projects and presented the teaching team with a new challenge. Indeed, how to propose an online group work dynamic for collective projects initially designed to be carried out in a face-to-face mode? If, during the first confinement, the most urgent imperative was to transfer the entire syllabus of the Master's programme to online teaching, we did not wish to offer a degraded version of our training, in particular by depriving students of the project dynamic. We therefore had to find ways of adapting the dynamics, particularly for the two flagship projects of the Master's programme, namely the "Escape games" (Richard 2017, Ramella, in progress) and "DistutoLang" (Chusseau 2021).

This article presents the evolution of these two projects by articulating our argumentation in three points. Firstly, using our two projects, "Escape games" and "DistutoLang", as examples, we look at the specificities of the project dynamic: the change in posture of the student and the teaching team, who are jointly called upon to adopt a professional attitude and to participate in a co-construction. Secondly, we recall the challenges of the transition from face-to-face to virtual, bearing in mind that students are required to keep the double posture mentioned above: how to encourage this posture in virtual mode? According to what modalities and with what result? Finally, we show how the "emergency" modalities put in place are proving to be profitable for rethinking the new training syllabus and thus opening up innovative perspectives for MDDL training and for the institution. Thus, we show how the MDDL and LIDILE, by taking into account the training to and by project, participate in the dynamics of the university Rennes 2 which renews its curricula and rethinks its places/spaces/experiential training times.

### **Mots-clés**

Interactions individuels/collectifs, enjeux, formation et usages du numérique, communauté de pratique, posture professionnelle enseignante

## **1. Introduction**

L'importance des dynamiques collectives au sein de la formation à la profession enseignante est souvent sous-estimée, tant il est vrai que l'image du professeur, qui préside seul à la tête d'une classe, conditionne encore la représentation mentale de la profession, notamment à l'université (Musselin, 1990). Contribuant à l'évolution de telles représentations, le Master « didactique des

langues » de Rennes 2 (MDDL R2) cherche à promouvoir « l'expérience formatrice » ou, mieux encore, la « formation par l'expérience ».

L'objectif que se fixe l'équipe d'enseignants-chercheurs du master est non seulement de permettre aux étudiants d'adopter une posture professionnelle dès le début de leur formation mais également de favoriser une dimension collective et une dynamique de co-construction. L'originalité du MDDL R2 est d'inviter les étudiant.e.s à entrer dans une professionnalisation progressive autour de projets collaboratifs.

Cependant, la pandémie et le confinement de mars 2020 est venue remettre en question le déroulement pratique de ces projets de formation et lancer à l'équipe enseignante un nouveau défi. En effet, comment proposer une dynamique de travail en groupe, à distance, pour mener des projets collectifs pensés en mode présentiel ? Si, pendant le premier confinement, l'impératif le plus urgent était de basculer l'ensemble du syllabus du Master pour le proposer dans un mode distanciel, nous n'envisagions pas de proposer une version dégradée de notre formation, notamment en privant les étudiants de la dynamique projet. Il s'agissait donc de trouver les moyens d'adapter la dynamique notamment pour les deux projets phare du Master que sont les « Escape games » (Richard 2017, Ramella, en cours) et « DistutoLang » (Chusseau 2021).

Nous proposons de présenter les évolutions pendant et après le confinement de mars 2020 de ces deux projets en articulant notre propos en trois points :

Dans un premier temps, en prenant pour exemple nos deux projets, « Escape games » et « DistutoLang », nous nous pencherons sur ce qui fait la particularité de la dynamique projet : le changement de posture de l'étudiant et de l'équipe enseignante, appelés conjointement à adopter un comportement professionnel et à participer à une co-construction

Deuxièmement, nous rappellerons les défis du passage du présentiel au virtuel, notre objectif étant que les étudiants puissent garder la double posture précédemment citée : comment la reproduire en mode virtuel ? Selon quelles modalités et avec quel résultat ?

Enfin, nous montrerons comment les modalités mises en place « en urgence » se révèlent profitables pour repenser les nouveaux syllabus de formation et ouvrent ainsi des perspectives innovantes pour la formation MDDL et pour l'établissement.

## **2. Changement de posture : deux exemples « FLEscape » et « DistutoLang »**

La dynamique projet n'est pas nouvelle dans le MDDL. Depuis de nombreuses années, afin de rapprocher notre pratique de l'enseignement de nos objets de recherche, les dispositifs d'apprentissage du master s'appuient sur une collaboration avec les étudiants pour réaliser des objectifs communs. Depuis l'appel à projet DUNE-DESIR, la pédagogie par projet au sein du Master s'étend et comprend maintenant différentes composantes, comme par exemple, les humanités numériques, l'enseignement par les pairs et les échanges internationaux. En effet, les deux projets que nous présentons ont été concrétisés en répondant l'appel à projet DUNE-DESIR « Développement d'universités numériques expérimentales (DUNE) », « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes (DESIR) » lancé par l'Université Rennes 2, dans le cadre, national, du troisième programme d'investissements d'avenir (PIA 3). En les présentant tour à tour, nous mettrons l'accent sur leur point commun concernant la posture que l'apprenant est invité à prendre dans le dispositif.

## **2.1. DistutoLang**

Partant d'une expérience internationale de tutorat en ligne menée en classe virtuelle par des étudiants de Master 1 de Didactique des Langues (MDDL) pour des étudiants étrangers, « Distutolang » met en place une collaboration entre différents acteurs (étudiants, enseignants-chercheurs, stagiaires master 2, ingénieurs pédagogiques) pour concevoir et animer un système de tutorat en langues co-construit avec les étudiants du MDDL. Le projet connaît plusieurs éditions avant de trouver un rythme de croisière en partenariat avec deux établissements américains, Saint George's School (SGS) et University of Rhode Island (URI), qui proposent respectivement l'activité à une et deux classes d'apprenants. Si l'objectif premier est d'animer trois classes d'une dizaine d'apprenants américains chacune, il s'agit également de gérer les défis et les spécificités de l'apprentissage à distance. Ainsi, les étudiants du MDDL se relaient pour assurer les cours hebdomadaires du semestre, et chaque cours sur Zoom est enregistré et diffusé à l'ensemble des MDDL R2 (futurs enseignants de FLE), ces derniers sont également chargés de contribuer, ensemble, à la cohérence du syllabus semestriel. Cette opportunité d'aller au-delà du simple stage d'observation de première année de Master offre aux étudiants en formation l'opportunité non seulement d'adopter une posture professionnelle mais également d'observer leurs pairs en situation professionnelle.

## **2.2. Escape Games**

Le projet *FLEscape* est un projet de création d'un *Escape Game* pédagogique (*Learning Escape Game*) pour favoriser l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux à l'université Rennes 2. En l'espace de cinq ans, *FLEscape* s'est largement développé (au sein de la formation mais aussi dans d'autres formations et avec des partenaires internationaux) et se développe en prenant en compte trois niveaux de compétences : 1) former des formateurs de *Learning Escape Game* ; 2) créer des *Escapes Games* pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des langues ; 3) animer des sessions de jeux. Chaque niveau de compétence force l'étudiant à changer de posture et assure ce lien propre à l'université Enseignement / Recherche / professionnalisation en impulsant un haut degré de réflexion critique dans les domaines de spécialité que sont la linguistique, la didactique et l'ingénierie des langues.

### **3. Passage du présentiel au virtuel : Du changement de posture à l'identification des rôles différenciels**

Pour l'équipe enseignante, le principal défi du passage du présentiel au virtuel était de donner aux étudiants l'opportunité de garder la double posture professionnelle et co-créatrice des deux dispositifs que nous prenons ici pour exemple. Pourtant, jusqu'à la pandémie, le travail de groupe se réalisait en présentiel, au sein de l'unité classe et les objectifs de co-construction collaborative étaient gérés collectivement pendant ces temps de partage en présentiel. La mise à distance des individus aurait pu également "mettre à distance" ces collaborations qui se jouent essentiellement dans et par les interactions physiques. Plusieurs questions ont ainsi découlé du défi du distanciel : comment faire pour créer et conserver une cohésion d'équipe ? Comment susciter des temps de partage et de réflexion critique avec l'ensemble du groupe (une centaine d'étudiants) ? Comment discerner si certains apprenants sont en retrait par rapport au projet ? Comment s'assurer de la même qualité des résultats et garantir le collectif mais aussi l'acquisition des compétences attendues par chacun ?

Sans chercher ici à répondre à l'ensemble de ces questions, nous souhaitons nous attarder sur la notion de « cohésion », en reprenant la perspective Duru-Bellat, Mons et Bydanova (2008) orientée vers la notion de cohésion sociale, focalisée sur certaines attitudes et notamment l'« engagement » et le « sentiment d'appartenance » au sein d'un groupe. Cette notion de cohésion, transversale aux deux projets et qui est à considérer à deux niveaux : celui de la cohésion de l'équipe enseignante et celui la cohésion du groupe classe – la réussite de la seconde résultant en grande partie de la première et des outils mis en place par celle-ci.

Pour qui s'est déjà lancé dans une formation sur projet, le premier défi identifié est celui de la coordination du projet. Chacun des projets présentés ici fait appel à plusieurs intervenants qui ont des rôles prédéfinis et des plans d'intervention cadencés. La mise en œuvre de tels scénarios pédagogiques est pensée très en amont avec les partenaires associées et l'enseignant responsable à la charge, chronophage, de cette coordination. Or, la mise à distance de ces projets a révélé deux difficultés majeures et majorées par le distanciel : la prise en compte du temps et de l'espace.

Le temps de l'enseignement à distance n'est pas le temps de l'enseignement en présentiel. Chacun a pu en faire l'expérience: à l'impossibilité de rester en ligne toute la journée, s'ajoute la difficulté de comprendre en une seule fois les scénarios complexes mis en avant. Si, dans le contexte du présentiel, des explicitations complémentaires prennent place dans les interactions quotidiennes, nous avons constaté, lors du déroulement de nos deux projets, qu'il n'y avait pas de temps (ni d'espace) pour ces interactions « sauvages » dans le temps distanciel. Enseignants comme étudiants se sont retrouvés débordés par le nombre d'informations et d'acteurs à prendre en compte pour mener à bien les projets collectifs.

Peu de temps avant le début du confinement en mars 2020, la formation a cherché à mettre en place des espaces de travail virtuels pour favoriser les interactions entre les étudiants et entre enseignants et étudiants. Plusieurs espaces ont ainsi été créés, allant du Facebook (mis en place par les étudiants eux-mêmes) au Jetsi et au monde virtuel 3D (créés en collaboration avec des doctorants et stagiaires du master). Cependant, si les espaces ainsi mis à disposition ont satisfait les étudiants et le travail en petits groupes, ils n'ont pas pallier le manque d'interaction collective en grand groupe et le travail multi-acteurs de la production collaborative. Pour s'assurer de la bonne diffusion des informations et garantir des interactions multiples, la formation a fait le pari des interactions entre pairs. Ainsi, l'équipe enseignante s'est élargie en intégrant en son sein des étudiants de Master 2 (2 stagiaires par semestre) qui jouent le rôle de « coordinateurs-tuteurs-fluidifieurs » de parole. Cette activité d'accompagnement professionnalisante pour les étudiants mais non rémunérée, semble aujourd'hui indispensable à la formation pour faciliter les interactions et garantir un retour réflexif opérant. En outre, un des objectifs premiers de ces projets, qui était de faire collaborer les étudiants des différents niveaux d'études (master/doctorat), s'en trouve renforcé et engage également une dynamique de recherche inédite puisque les étudiants de master 2 investis dans ce tutorat interactif développent des projets de recherche associés.

## **4. Perspectives**

Comment garder le bénéfice du distanciel tout en se réappropriant les avantages du présentiel au niveau de la cohésion d'équipe ? Comment faire en sorte que « l'engagement » et le « sentiment d'appartenance » se développent par « l'agir ensemble » ? Une réponse provient de la nouvelle organisation du Master qui, après le présentiel, puis le distanciel, se présente aujourd'hui sous une forme hybride: distanciel et présentiel. Le master s'articule aujourd'hui autour de temps de regroupements intensifs en présentiel. La formation propose ainsi des temps forts permettant aux étudiants de mieux se connaître et donc, grâce à la cohésion de groupe ainsi créée, de mieux tirer parti du distanciel. Les enseignants-chercheurs du master constatent, en préparant un bilan des échanges mails avec les étudiants pour le Conseil de Perfectionnement de 2021, que l'esprit de corps qui se crée au moment de temps forts en présentiel perdure lorsque les apprenants se retrouvent en distanciel. Les interactions entre étudiants et entre étudiants et enseignants s'en trouvent largement facilitées.

En ce qui concerne, la dynamique projet, celle-ci s'enclenche grâce aux contributions complémentaires des acteurs impliqués. En effet, le développement d'une communauté de pratique s'appuyant sur une logique d'interactions multi-acteurs (Lave et Wenger, 1991), est un des éléments de la réussite de chacun des deux projets phares que sont DistutoLang et les *Escapes Games*. Ces réussites ouvrent maintenant de nouvelles perspectives tant sur le plan des prochaines maquettes du Master en cours d'élaboration que pour le développement de nouveaux espaces de déploiement des projets. Ainsi, en collaboration avec l'unité de recherche LIDILE, la formation MDDL participe à la mise en place de plusieurs espaces innovants pour les langues (une salle immersive numérique, un Tiers-Lieu pour les langues, et un centre de ressources virtuel pour les langues Gather Town). Ces lieux (physiques et virtuels) ont également bénéficié des questionnements et des résultats des projets DESIR et en sont une émanation directe.

En somme, et pour conclure, loin d'être un handicap, le contexte d'enseignement à distance imposé par la crise sanitaire a permis à la formation MDDL d'explorer des possibilités nouvelles pour les projets issus de DUNE-DESIR. Par la création de nouveaux espaces virtuels proposés par les enseignants et les étudiants, les échanges et interactions virtuels ont permis aux acteurs du projet de s'engager ensemble pour clarifier et atteindre les objectifs. Ces collaborations synchrones et a-synchrones sont venues renforcer le sentiment d'appartenance au groupe et son efficacité. Depuis 5 ans, ces deux projets ne cessent d'essaimer au sein de la formation DDL mais également avec d'autres partenaires universitaires et plus largement au niveau institutionnel et à l'international. Ainsi, prenant en compte la formation à et par projet, le MDDL et LIDILE participent à la

dynamique de l'université Rennes 2 qui renouvelle ses curricula et repense ses lieux/espaces/temps de formation expérientiels.

### **Références bibliographiques**

Chusseau, E. (2021). Démarche exploratoire sur une ingénierie coopérative dans un projet pédagogique de co-conception multi-acteurs à l'université, 6:68–85. Sciencesconf.org. Accessed October 17, 2021. <https://tacd-2021.sciencesconf.org/>.

Duru-Bellat, M., Mons N., and Bydanova., E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, no. 164 (July 1, 2008): 37–54. <https://doi.org/10.4000/rfp.2121>.

Lave J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Musselin, C. (1990). Structures formelles et capacités d'intégration dans les universités françaises et allemandes. *Revue Française de Sociologie*, 31(3), 439.

Ramella, D. [en cours], *Du corpus linguistique au serious game : convergences méthodologiques et numériques pour la didactique des langues*, Rennes, <http://www.theses.fr/s217113>, Thèse de doctorat sous la direction d'Élisabeth Richard, ELICC, LIDILE, Université Rennes 2.