

De l'urgence à la crise : une recomposition agentive des pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Didier Paquelin

Université Laval, Québec, Canada, didier.paquelin@fse.ulaval.ca

Résumé

Plus que jamais la compréhension des processus d'évolution des pratiques pédagogiques doit être révisée pour tenir compte de la situation de pandémie de COVID-19 qui inscrit l'incertitude dans le quotidien. Elle a joué, et joue encore, un rôle révélateur de la capacité des organisations et des acteurs à réagir face à cet inédit non-désiré.

La pandémie fut et demeure un événement qui a fortement perturbé le quotidien des acteurs de l'enseignement supérieur, plus souvent habitués à agir individuellement quand bien même les routines sont légitimées par le collectif et l'institution. Dans un tel contexte comment développer les capacités individuelles et collectives, capacités d'un « agir ensemble », nécessaires pour redessiner les pratiques pédagogiques en tenant compte des acquis de la période pandémique ? Trois dimensions sont retenues pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement : 1) la temporalité de l'agir, 2) la création de nouveaux repères communs, 3) l'identification des espaces de possible, reliant l'agentivité, individuelle, collective et institutionnelle.

Pour traiter du questionnement initial et des hypothèses formulées en lien avec les dimensions théoriques retenues, une analyse réflexive et distanciée d'expériences d'accompagnement d'enseignants a été réalisée selon le devis méthodologique de l'étude de cas ancrée dans une approche mixte, qualitative et quantitative. Le terrain de l'étude est composé de deux facultés d'une université québécoise (Sciences de l'éducation, Sciences de l'agriculture et de l'alimentation).

Les analyses rappellent l'incidence des pratiques antérieures, de la culture de collaboration préexistante et des degrés de maturités organisationnelle et technologique, et la nécessaire articulation entre agentivité individuelle et collective pour élaborer un répertoire partagé de pratiques résultant d'une négociation de sens. Une agentivité qui se développe dans une

dynamique d'appréhension vicariante des tensions entre contraintes et habilitations, qui articule des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Nous reviendrons sur les apprentissages opérés par les enseignants dans une dynamique de laboratoire de changement. Les résultats de cette étude tendent à montrer que l'agentivité individuelle ne peut se penser en dehors d'une agentivité collaborative et institutionnelle qui participent d'un processus de co-construction, afin que chacune et chacun puisse exercer son pouvoir d'agir, développer ses capacités dans un espace de possibles aux limites identifiées qui redéfinit une forme de stabilité propice à l'engagement, et qui reconnaît, soutient et légitime les actions entreprises.

Abstract

More than ever, the understanding of the processes of evolution of pedagogical practices must be revised to take into account the situation of the COVID-19 pandemic, which inscribes uncertainty into everyday life. It has played, and still plays, a revealing role in the capacity of organizations and actors to react to this unprecedented and unwanted situation.

The pandemic was and remains an event that has greatly disrupted the daily life of higher education actors, who are more often accustomed to acting individually, even if their routines are legitimized by the collective and the institution. In such a context, how can we develop individual and collective capacities, capacities to "act together", which are necessary for the redesign of educational practices, taking into account the achievements of the pandemic period? Three dimensions are retained to provide answers to this question: 1) the temporality of action, 2) the creation of new common references, 3) the identification of spaces of possibility, linking agency, individual, collective and institution.

In order to address the initial questioning and the hypotheses formulated in relation to the theoretical dimensions retained, a reflective and distanced analysis of teacher coaching experiences was carried out according to the methodological specifications of the case study anchored in a mixed qualitative and quantitative approach. The field of the study is composed of two faculties of a Quebec university (Education Sciences, Agriculture and Food Sciences).

The analyses recall the impact of previous practices, of the pre-existing culture of collaboration and of the degrees of organizational and technological maturity, and the necessary articulation between individual and collective agentivity to elaborate a shared repertoire of practices resulting from a negotiation of meaning. An agentivity that develops in a dynamic of vicarious apprehension of the tensions between constraints and empowerments, which articulates processes of instrumentation and instrumentalization. We will come back to

the learnings operated by the teachers in a dynamic of laboratory of change. The results of this study tend to show that individual agentivity cannot be thought of outside of a collaborative and institutional agentivity that participates in a process of co-construction, so that each person can exercise his or her power to act, develop his or her capabilities in a space of possibilities with identified limits that redefines a form of stability conducive to commitment, and that recognizes, supports and legitimizes the actions undertaken.

Mots-clés

Collaboration, co-construction, formation des enseignants, numérique, vicariance.

1. Introduction

L'évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur fait l'objet de nombreuses études et recherches conduites dans un contexte de stabilité organisationnelle. Plus que jamais la compréhension des processus de ces évolutions doit être révisée pour tenir compte de la situation d'incertitude inconnue. La pandémie a joué, et joue encore, un rôle révélateur de la capacité des organisations et des acteurs à réagir face à cet inédit non-désiré. Cette crise interpelle les membres de la communauté universitaire sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage au plan des valeurs, des compétences et des postures.

Le contexte pandémique donne l'occasion d'analyser des dynamiques d'engagement, de mobilisation et de l'exercice du pouvoir d'agir individuel et collectif d'une pluralité d'acteurs pour assurer ce qui a été rapidement nommé « continuité pédagogique ». Ainsi dans un contexte de dualité structurelle, fait de contraintes et d'habilitations, comment, entre crise et dépassement, retrouver une confiance dans sa propre capacité à être acteur d'un changement dont la désirabilité initiale était parfois inexistante ? Comment développer les capacités individuelles et collectives, nécessaires pour redessiner les pratiques pédagogiques en tenant compte des acquis de la période pandémique ? L'objectif de cette communication est d'apporter un éclairage sur cet « agir ensemble » à partir d'une étude de cas conduite de mars 2020 à mai 2021 dans une université québécoise, en analysant comment les potentiels de situations, les espaces des possibles antérieurs et créés, les collectifs d'acteurs, ont contribué au développement des capacités des enseignants.

2. Des communs aux possibles, vers une agentivité croisée

La pandémie fut et demeure un événement qui a fortement perturbé le quotidien des acteurs de l'enseignement supérieur, plus souvent habitués à agir individuellement quand bien

même les routines sont légitimées par le collectif et l'institution. Les situations d'urgence puis de crise ont mobilisé des modes d'« agir ensemble » que nous proposons d'analyser selon trois dimensions : 1) la temporalité de l'agir, 2) la création de nouveaux repères communs, 3) l'identification des espaces de possible, reliant l'agentivité, individuelle, collective et institutionnelle.

2.1. De l'urgence à la crise : se réappropriier une temporalité de l'agir

Pour comprendre les dynamiques qui sous-tendent l'évolution des pratiques en temps de pandémie nous proposons de différencier le temps de l'urgence du temps de la crise. Passé le temps de la sidération, parfois du déni, de la confusion, la crise agit comme un révélateur du fonctionnement des établissements, de leurs paradoxes et des dysfonctionnements dont les incidences sont minimales en temps ordinaire. Face à de telles situations, il convient de différencier le temps de l'urgence, le temps de la transition, le temps de la consolidation. Se donner du temps, quitter les « cultures d'urgence » (Aubert, 2003), individuellement et collectivement est plus qu'un défi : c'est une nécessité pour diminuer l'anxiété, éviter l'épuisement et se sentir moins à la dérive. Cette réinscription temporelle, bien que nécessaire, suppose que des repères communs soient re-définis pour tenir compte des possibles, des contraintes et des tensions.

2.2. Des repères communs

Face à une situation problématique pour laquelle les repères communs ne sont plus opérants en raison notamment de la dé-institutionnalisation du temps et de l'espace, il importe de redéfinir un cadre normatif commun qui, bien qu'il soit temporaire et parfois éphémère, permet de définir et de s'appropriier collectivement des points d'ancrages à partir desquels il devient possible de se projeter (Engeström, & Miettinen, 1999). Cette projection est une action nécessaire pour être en capacité de s'imaginer dans une autre situation, et donc pour accepter de lâcher-prise par rapport à ce qui ne peut plus être. Cette perte de repères de l'action inscrits dans des unités de temps et d'espace familiers doit être compensée par une reconfiguration de forme qui ne prend plus appui sur les affordances habituelles dans lesquelles s'inscrit l'acte pédagogique. L'absence de la fonction contenante de l'espace physique académique qui organise les pratiques pédagogiques dans les amphithéâtres, les laboratoires suppose pour chaque catégorie d'acteurs de s'approprier de nouveaux repères spatio-temporels dans un contexte de concentration spatiale et temporelle. Nous posons

l'hypothèse que l'identification de repères communs et la projection dans un temps long contribue à l'engagement des enseignants dans l'évolution de leurs pratiques.

2.3. L'espace des possibles

En référence à Bourdieu nous évoquons l'importance de la perception d'« espaces des possibles » comme source de novation qui suppose pour l'enseignant de se déplacer d'un espace des contraintes à celui des possibles. Ce déplacement convoque la réunion de plusieurs conditions liées au devoir, au croire, au vouloir, au pouvoir (Linard, 2001). Quatre conditions qui peuvent être comprises comme quatre dimensions de l'agentivité c'est-à-dire, dans ce contexte le devoir d'agir pour assurer une continuité pédagogique, la capacité à se projeter dans une autre pratique (croire), la détermination (externe et ou interne) à se mouvoir d'un espace de pratiques à un autre (vouloir), le développement de sa capacité d'action individuelle mais également collective (pouvoir). La singularité de la situation induit des cycles courts de transformations de pratiques, conduisant à des choix qui s'inscrivent souvent davantage dans des schèmes existants (substitution/instrumentation) que dans des schèmes nouveaux, élaborés en réponse à un transformation créatrice de pratiques (création/instrumentalisation). Dans ce contexte pandémique l'enjeu était de quitter un régime de rationalité socio-professionnelle pour tendre vers une rationalité nouvelle construite en réponse à l'incertitude du moment : un processus de construction des actions selon « des prétentions à la validité intersubjectivement reconnues » (Habermas, 1987, p. 31). Le pouvoir d'agir individuel et collectif, en référence à Habermas, relève de ce que cet auteur nomme un agir régulé : « L'agir régulé par des normes est un système de rationalité dans lequel les membres d'un groupe social orientent leurs actions dans le sens de valeurs communes, se conforment ainsi à une norme sociale de comportement, et se réfèrent au monde objectif et au monde social » (Calori, 2003, p. 23). Nous posons l'hypothèse que la transformation des pratiques dans un contexte de contraintes et d'incertitude s'inscrit dans des processus de co-régulation légitimatrice des pratiques dans le cours d'action.

3. Présentation du terrain et méthodologie

Pour traiter du questionnement initial et des hypothèses formulées en lien avec les dimensions théoriques retenues, une analyse réflexive et distanciée d'expériences d'accompagnement d'enseignants a été réalisée selon le devis méthodologique de l'étude de cas (Yin, 2003) ancrée dans une approche mixte, qualitative et quantitative. Le terrain de l'étude est composé

de deux facultés d'une université québécoise (Sciences de l'éducation, Sciences de l'agriculture et de l'alimentation). Trois collectes de données ont été opérées :

1. Catégorisation des actions mises en place entre mars 2020 et mai 2021 au niveau institutionnel et facultaire en différenciant ce qui a été mis en place lors de la phase d'urgence et lors de la phase de transition. Ces actions mises ont été catégorisées selon différents critères (public ciblé, objectifs, modalités, formules, durée, fréquence, niveau de l'initiative);
2. Questionnaire administré à l'automne 2020 et à l'hiver 2021 auprès des enseignants de chacune des facultés incluses dans cette étude (94 répondants);
3. Entretiens semi-directifs auprès d'enseignants (8 entretiens).

4. Résultats

Cette analyse réitère s'il en était besoin encore l'incidence des degrés de maturité organisationnelle, pédagogique et technologique sur le soutien à l'engagement et au développement du pouvoir d'« agir ensemble » des différents acteurs. Qu'il s'agisse des infrastructures et des services numériques, de l'écosystème de soutien à l'enseignement ou bien encore de la pratique d'une démocratie collégiale, ce sont autant de points d'appui, de « prises » à partir desquelles l'urgence a été appréhendée et qui ont contribué à la transition. Sans nier les difficultés rencontrées, consécutives aux imbrications entre des espaces-temps sociaux antérieurement différenciés (famille, travail, loisir), le climat de bienveillance et de non-jugement mis en place dès les premiers jours a sans doute contribué à l'engagement des enseignants.

Si tout processus de transformation suppose l'exercice par l'enseignant de son agentivité individuelle, la dimension collective a été au cœur de nombreuses actions soutenant à la fois leur engagement et le développement de leur pouvoir d'agir. Dans une telle situation d'incertitude, l'enjeu, voire le défi est de soutenir et accompagner les enseignants et les étudiants dans leur engagement à trouver des solutions, à se mettre en mouvement pour acter collectivement de l'impossibilité de poursuivre selon les habitus antérieurs et de prendre appui sur sa propre acceptabilité et acceptation d'autres pratiques. Ce déséquilibre induit par la pandémie engendre une perception inhibitrice incapacitante qui suppose d'avoir des espaces-temps sociaux contenant, sécurisant et bienveillant au sein desquels les questionnements peuvent être exprimés, intersubjectivé au sein de collectifs pour permettre à chacune et chacun de retrouver des « prises » à partir desquels son pouvoir d'action va

s'exercer. Un cadre conteneur qui permet à la fois le lâcher-prise et la re-prise, cette acceptation distanciatrice nécessaire à redéfinir le futur de son action.

Cette étude illustre le processus de genèse situationnelle dont la pérennisation est questionnée par une possible diminution à terme de la contrainte pandémique, quand bien même de nombreux enseignants souhaitent conserver certaines pratiques jusque-là inédites et développées dans ce contexte. Processus qui différencie explicitement la phase première (mars à avril 2020) dite de substitution de la phase seconde ou phase de transition (septembre 2020 à avril 2021). Au-delà du développement de compétences technologiques, cette dernière phase se traduit par une évolution des pratiques vers une centration sur l'activité de l'apprenant et la qualité des interactions pédagogiques.

L'analyse rétrospective de la situation fait apparaître des similarités entre ce qui a été mis en place et les travaux de Engeström relatifs au laboratoire de changement par lequel évolue le système d'activité défini comme « une activité collective, conditionnée culturellement et orientée vers un objet » (Engeström, & Miettinen, 1999), celui de la « continuité pédagogique ». Proaction et réflexion constituent sans nul doute les deux postures collectivement assumées, certes à des degrés divers (individuel, collectif et institutionnel), mais qui ont permis à l'ensemble des acteurs de dessiner l'horizon des pratiques, en termes de projection des possibles et de design des pratiques. Cette analyse rappelle que l'agentivité individuelle ne peut se penser en dehors d'une agentivité collective et institutionnelle qui participent d'un processus de co-élaboration, afin que chacune et chacun puisse exercer son pouvoir d'agir, développer ses capacités dans un espace de possibles aux limites identifiées qui redéfinit une forme de stabilité propice à l'engagement, et qui reconnaît, soutient et légitime les actions entreprises.

Conclusion

En définitive, la notion de crise évoque un paradoxe ainsi présenté par Morin, « À l'origine, *Krisis* signifie décision : c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic. Aujourd'hui, crise signifie indécision : c'est le moment où, en même temps qu'une perturbation, surgissent les incertitudes » (Morin, 2012, p. 135) ». En ce sens et pour envisager la suite du processus de transition, nous ne pouvons affirmer qu'il s'agit d'une véritable évolution, qu'un point de bascule ou de non-retour est désormais atteint. Des travaux devront être conduits dans les prochains mois, dès lors où le quotidien ne sera plus dirigé par la charge virale des populations afin de qualifier la permanence des

changements opérés. Cela permettrait également de voir dans quelle mesure le pouvoir d'« agir ensemble » était de nature résiliente visant une reconstruction après ce qui est vécu comme un traumatisme, ou visant à assurer une continuité pédagogique dans l'attente d'un retour « au temps d'avant ». Nous posons l'hypothèse que cette situation a et aura une incidence sur les pratiques du conseil pédagogique au regard des expériences vécues par les enseignants qui ont eu à réaliser, parfois contraints, des apprentissages expérientiels faisant évoluer leurs représentations des possibles et leurs attentes et besoins en termes de soutien et d'accompagnement.

Références bibliographiques

- Calori, R. (2003). Philosophie et développement organisationnel : Dialectique, agir communicationnel, délibération et dialogue, *Revue française de gestion*, 2003/1 (n°142), p. 13-41.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, p. 1-18.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : L'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8(3), 211-238.
doi: 10.3406/stice.2001.1485
- Morin, E. (2012). Pour une crisologie. *Communication* 2012/2, n°91, p. 135-142.