

EVES : une recherche-action qui interroge la réflexivité et l’agir ensemble

Rana CHALLAH

Université Gustave Eiffel, Noisy-le-Grand, France, Rana.challah@univ-eiffel.fr

Charlotte POURCELOT-CAPOCCI,

Université Gustave Eiffel, Noisy-le-Grand, France, Charlotte.pourcelot-capocci@univ-eiffel.fr

Emmanuel SYLVESTRE

Université de Lausanne, Lausanne, Suisse, Emmanuel.Sylvestre@unil.ch

Résumé

Depuis plusieurs années, le travail et les responsabilités des enseignants se sont complexifiés en raison des nombreuses mutations de l’enseignement supérieur (Lison et Loisy, 2019). Ces mutations ne sont pas sans effets, notamment sur l’organisation et l’évolution de la carrière de l’enseignant du supérieur (Romainville, 2006 ; De Ketele, 2015). Le développement professionnel joue un rôle crucial tout au long de la carrière (Rege Colet et Berthiaume, 2013) et constitue un levier qui leur permet de s’adapter aux divers changements et de répondre aux besoins d’une population étudiante de plus en plus hétérogène (Carra *et al.*, 2021).

La recherche-action EVES (Étudier et Valoriser l’Enseignement dans le Supérieur) est centrée sur le développement professionnel pédagogique du personnel enseignant qui travaille au sein d’une université française. Nous articulons trois concepts : agir ensemble, réflexivité et développement professionnel. Nous proposons de montrer comment un chercheur peut non seulement utiliser les méthodes de la recherche-action pour recueillir des données sur un développement, mais aussi conduire les interviewés vers une plus grande prise de conscience de leur propre pratique dans leurs propres institutions (Robertson, 2000). Cette prise de conscience déclenche un processus de théorisation collective ancré dans l’expérience des interviewés qui vivent le phénomène qu’on veut éclairer et éventuellement de la réalité qu’on souhaite modifier (Campenhoudt *et al.*, 2005).

Plusieurs travaux (Duval et al., 2011 ; Marcel, 2016 ; Sensevy et Mercier, 2011), montrent que « l’agir ensemble » constitue une spécificité incontournable de la recherche-action et apparaît comme une démarche d’organisation d’une action négociée entre différents secteurs d’activité au service d’un projet commun. Toutefois, peu de travaux explicitent le processus et l’évolution de la construction de l’agir ensemble. Sous cet angle, nous proposons de présenter les résultats préliminaires de dix entretiens conduits dans le cadre de la recherche-action EVES. Le paradigme du praticien réflexif proposé par Schön (1994) « prend place dans un mouvement général de reconceptualisation de l’action enseignante » (Paquay et Sirota, 2001, p. 8) et de construction d’une épistémologie de l’agir professionnel visant à identifier l’ensemble des savoirs qui structurent la réflexion du sujet. En effet, la pratique réflexive joue un rôle central dans le développement professionnel des enseignants (Griffiths, 2000 ; Ramsden, 2003 ; Loughran, 2002.).

Sur la base des entretiens, nous nous intéressons principalement à l’étude du processus réflexif qui reflète les spécificités de la pratique professionnelle des enseignants interviewés.

Notre méthodologie s’appuie sur une analyse de contenu thématique qui permet de « repérer des noyaux de sens qui composent la communication » (Bardin, 2013) via un processus de classification systématique de codage et l’identification de thèmes (Hsieh & Shannon, 2005).

Les entretiens conduits par des chercheurs montrent comment les connaissances et les instruments issus de la recherche-action EVES, placent les enseignants au cœur d’un processus réflexif (Bartelheim et Evans, 1993) qui, à son tour, ouvre des perspectives de développement professionnel (Wouters et Frenay, 2013). Cette méthodologie ouvre ainsi la voie à des approches enrichies qui contribuent à l’émergence de l’agir ensemble.

Abstract

For several years, the work and responsibilities of university teachers have become more complex due to the many changes in higher education (Lison and Loisy, 2019). These changes have many effects, particularly on the organisation and development of higher education teachers' careers (Romainville, 2006; De Ketele, 2015). Professional development plays a

crucial role throughout the careers of higher education teachers (Rege Colet and Berthiaume, 2013) and is a lever that enables higher education teachers to adapt to various changes and to meet the needs of an increasingly heterogeneous student population (Carra et al., 2021).

The EVES (*Etude et Valoriser l'Enseignement dans le Supérieur*) action-research focuses on the pedagogical professional development of teaching staff in a French university. We propose to articulate acting together, reflexivity and professional development. Our aim is to show how a researcher not only uses action research methods to collect data on a development, but also leads interviewees towards a greater awareness of their own practice in their own institutions (Robertson, 2000). This awareness triggers a process of collective theorising rooted in the experience of the interviewees who live the phenomenon that we want to shed light on and possibly the reality that we want to change (Campenhoudt et al., 2005).

Several works (Duval et al., 2011; Marcel, 2016; Sensevy and Mercier, 2011) shows that 'acting together' is an essential feature of action research and appears to be a process for organising negotiated action between different partners working on a common project. However, few works explain the process and the evolution of the construction of the action together. From this perspective, we propose to present the preliminary results of ten interviews conducted as part of the EVES action research.

The paradigm of the reflective practitioner proposed by Schön (1994) "takes place in a general movement of reconceptualisation of teaching action" (Paquay and Sirota, 2001, p. 8) and of construction of an epistemology of professional action aiming at identifying the whole of the knowledge which structures the subject's reflection. Indeed, reflective practice plays a central role in teachers' professional development (Griffiths, 2000; Ramsden, 2003; Loughran, 2002).

Based on the interviews, we are mainly interested in studying the reflective process that mirrors the specificities of the professional practice of the interviewed teachers.

Our methodology is based on a thematic content analysis that allows us to "identify the nuclei of meaning that make up the communication" (Bardin, 2013) via a process of systematic classification and coding and the identification of themes (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278).

The interviews conducted by researchers show how the knowledge and tools derived from EVES action research, place teachers at the heart of a reflective process (Bartelheim & Evans, 1993) which, in turn, paves the way for professional development (Wouters & Frenay, 2013). Hence, this methodology can foster enriched approaches that contribute to the emergence of acting together.

Keywords : action research, reflexivity, professional development, professor, higher education.

Mots clés : recherche-action, réflexivité, développement professionnel, enseignants, enseignement supérieur.

Texte complet

Pour s'adapter aux diverses mutations de l'enseignement supérieur (Annoot, 2011 ; De Ketele, 2015 ; Eliott *et al.*, 2011 ; Romainville et Rege Colet, 2006), le développement professionnel des enseignants du supérieur semble être incontournable pour accompagner les transformations (Lameul et Loisy, 2014) et répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus hétérogène (Carra *et al.*, 2021).

Dans une perspective de développement professionnel pédagogique du personnel enseignant, la recherche-action EVES (Étudier et Valoriser l'Enseignement dans le Supérieur) a été élaborée au sein d'une université française. L'objectif premier de cette recherche-action est de connaître les pratiques enseignantes d'une population qui se caractérise par une diversité de statuts. Le deuxième objectif est de développer un outil d'auto-positionnement qui permet aux enseignants de l'Université Gustave Eiffel d'évaluer leurs pratiques pédagogiques (Berthiaume et Rege-Colet, 2013). Ce modèle devrait permettre d'identifier le niveau de développement pédagogique des enseignants (Berthiaume et Rege-Colet, 2013) et de leur proposer des pistes de développement professionnel adaptées.

Notre communication propose d'articuler agir ensemble, réflexivité et développement professionnel. Nous proposons de montrer comment un chercheur peut non seulement utiliser les méthodes de la recherche-action pour recueillir des données sur un développement mais aussi conduire les interviewés vers une plus grande prise de conscience de leur propre pratique dans leurs propres institutions (Robertson, 2000). Cette prise de conscience déclenche un

processus de théorisation collective ancré dans l'expérience des interviewés qui vivent le phénomène qu'on veut éclairer et éventuellement de la réalité qu'on souhaite modifier (Campenhoudt et al., 2005).

L'examen de plusieurs travaux (Duval et al., 2011 ; Marcel, 2016 ; Sensevy et Mercier, 2011), permet de constater que « l'agir ensemble » constitue une spécificité incontournable de la recherche-action et apparaît comme une démarche d'organisation d'une action négociée entre différents secteurs d'activité au service d'un projet commun. Toutefois, peu de travaux explicitent le processus et l'évolution de la construction de l'agir ensemble. Sous cet angle, nous proposons de présenter les résultats préliminaires de dix entretiens semi-directifs conduits dans le cadre de la recherche-action EVES.

Le paradigme du praticien réflexif proposé par Schön (1994) « prend place dans un mouvement général de reconceptualisation de l'action enseignante » (Paquay et Sirota, 2001, p. 8) et de construction d'une épistémologie de l'agir professionnel visant à identifier l'ensemble des savoirs qui structurent la réflexion du sujet. En effet, la pratique réflexive joue un rôle central dans le développement professionnel des enseignants (Griffiths, 2000 ; Ramsden, 2003 ; Loughran, 2002.). Les pratiques enseignantes évoluent dans un cadre d'actions, d'interactions et de transactions en situation (Altet, 2002). Selon Bartelheim et Evans (1993), trois composantes constituent la pratique réflexive : la définition du problème, l'évaluation ou la mise à l'épreuve de la méthode et la responsabilité personnelle. La première composante reflète la définition du problème qui amène l'enseignant à formuler le problème et à déterminer les parties intégrantes du problème dans le but de les traiter. La deuxième composante, la mise à l'épreuve amène l'enseignant à adopter une approche investigatrice pour formuler une solution au problème nouvellement formulé. La troisième composante, la responsabilité personnelle, exige de l'enseignant qu'il soit responsable du résultat de la solution.

Sur la base d'entretiens avec les enseignants et les enseignants-chercheurs, nous nous intéressons principalement, dans cette communication, à l'étude du processus réflexif qui reflète les spécificités de la pratique professionnelle des enseignants interviewés. Le guide d'entretien utilisé contient sept rubriques : 1) le parcours professionnel de l'enseignant ; 2) le fonctionnement de l'établissement ; 3) l'organisation du travail de l'enseignant ; 4) les pratiques d'évaluation des apprentissages des étudiants ; 5) les pratiques d'accompagnement des étudiants ; 6) la collaboration entre les enseignants et la formation ; 7) perspectives de

valorisation du métier. Lors des entretiens semi-directifs menés par les chercheurs-interviewers, les enseignants s'engagent dans des activités d'apprentissage professionnel, explorent les questions relatives à leur pratique quotidienne et proposent des solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés.

Notre méthodologie s'appuie sur une analyse de contenu thématique qui permet de « repérer des noyaux de sens qui composent la communication » (Bardin, 2013). L'analyse qualitative de contenu permet l'interprétation subjective du contenu des données d'un texte par un processus de classification systématique de codage et l'identification de thèmes (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278)¹. L'approche d'analyse de contenu adoptée est celle de l'analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005). Dans le cadre de ce type d'analyse de contenu, les composantes de la pratique réflexive ainsi que les indicateurs sont définis avant et pendant l'analyse des données. Ces indicateurs sont inspirés du modèle de Bartelheim et Evans (1993) et des résultats significatifs de l'enquête de terrain.

Tableau 1 : tableau de synthèse des indicateurs de réflexivité et de quelques verbatims extraits des entretiens des enseignants (N=10).

Composantes	Indicateurs	Verbatims
Définition du problème	1. Évalue le problème à la lumière de la théorie et de la recherche en vigueur	« Un bon enseignant c'est un bon chercheur aussi....c'est ma vision des choses ». « [...] pour comprendre le problème...deux grandes catégories d'approches. Il y a l'approche basée sur la croyance et la théorie de la probabilité ».

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

Responsabilité personnelle	2. Cherche des informations pour clarifier les problèmes	« pourquoi ça ne marche pas ... parce qu'il y a trop de degrés d'engagement différents ».
	1. Valorise les résultats négatifs ; en d'autres termes, se rend compte que quelque chose peut être appris d'un résultat négatif	«... je leur laisse une autonomie ...voir s'ils ont réussi ou pas, s'il faut refaire l'exercice ou pas ... je fais la moyenne des deux examens et je tiens en compte de l'investissement de l'étudiant ». «... il va m'apprendre ma faute, je vais apprendre aussi »
	2. Analyse la cohérence de sa pratique avec les orientations pédagogiques de l'établissement, l'UFR, etc.	« ...mes cours sont associés à des syllabus. C'est une des, obligations, liées à, au référentiel qualité ».
Test et évaluation	3. Exprime une implication qui reflète sa vision de l'enseignement	« ...quand je vais enseigner je vais surtout tenter de détecter les personnes qui, qui bossent mais qui y arrivent pas, c'est ma vision de l'enseignement »
	1. Remet en question sa méthode d'enseigner	« ...un modèle un schéma... je suis preneuse pour améliorer mon, mon fonctionnement » « [...] je me rends compte que je peux leur proposer une grille avec les critères d'évaluation ».
	2. Teste de nouveaux scénarios pédagogiques pour trouver les meilleures solutions	« ...d'abord bien comprendre le problème...proposer vos propres solutions, vous prenez une approche et vous l'améliorez ». « je me remet en route en faisant un ou deux scénarios pédagogiques ».
	3. Se remet en question et reconnaît la possibilité de l'erreur	« l'enseignement en face à face en lui-même, c'est-à-dire l'organisation, la régulation de l'activité dans une classe...quand on est vraiment face à face c'est d'être à l'aise devant ses étudiants. Donc, c'est de maîtriser, pleinement, complètement son cours ».

Notre analyse qui sera enrichie lors de notre communication, est synthétisée dans le tableau dans lequel sont illustrées trois composantes de la réflexivité, « définition du problème », « test et évaluation » et « responsabilité personnelle », les indicateurs retenus pour notre analyse et quelques verbatims extraits des entretiens menés avec les enseignants.

L'examen des données relatives à la première composante « Définition du problème » montre que tous les enseignants (N=10) proposent de définir les problèmes auxquels ils sont confrontés en les évaluant à la lumière de la théorie et de la recherche en vigueur et en cherchant des informations pour clarifier le problème.

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

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

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

Les entretiens conduits par des chercheurs montrent comment les connaissances et les instruments issus de la recherche-action EVES, placent les enseignants au cœur d'un processus réflexif (Bartelheim et Evans, 1993) qui conduit à un continuum de la réflexivité et ouvre des perspectives de développement professionnel. Cette méthodologie de la recherche-action ouvre ainsi la voie à des approches enrichies qui contribuent à l'émergence de l'agir ensemble.

Bibliographie

- Annoot, E. (2011). Le métier d'enseignant chercheur. Dans : Imelda Elliott éd., *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation: Change in Higher Education and Globalisation* (pp. 221-231). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.distant.bu.univ-rennes2.fr/10.3917/dbu.ellio.2011.01.0221>"
- Bartelheim, F., & Evans, S. (1993). The Presence of Reflective-Practice Indicators in Special Education Resource Teachers' Instructional Decision Making. *The Journal of Special Education*, 27, 338 - 347.
- Carra, C., Couturier, C., & Reitel, B. (2021). *Identité(s) et universités nouvelles une question de proximité ?* (Éducation, formation et lien social). Arras: Artois presses université.
- De Ketele, J. (2015). Vers une synthèse ouverte. Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. Dans : France Merhan éd., *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 145-164). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.distant.bu.univ-rennes2.fr/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0145>"
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. (2nd ed.). London & New York: Routledge-Farmer.