

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : Conseil et Ingénierie pour l'Enseignement Supérieur (CIES)

Titre du mémoire

L'appropriation des pédagogies actives
à l'université de Montpellier

Pourquoi enseigner autrement, du point de vue des enseignants ?
Comment accompagner leur démarche d'innovation pédagogique ?

Présenté par Anne-Sophie GUILLEMOT

Mémoire encadré par

Ophélie CARRERAS, Maître de Conférences en Psychologie
cognitive, Directrice du SIUP de l'Université Fédérale de
Toulouse Midi-Pyrénées.

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Ophélie Carreras	Maître de conférences
Julie Lemarié	Maître de conférences
Manuel Bächtold (membre invité)	Maître de conférences

Soutenu le : 26/09/2022

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Ophélie Carreras, ma directrice de recherche, pour ses conseils avisés, ses relectures et l'intérêt porté à l'égard de ce travail.

Je souhaite également remercier l'équipe de l'OTP de l'université de Montpellier, avec qui j'ai eu grand plaisir à collaborer et qui m'ont fait profiter de leur expérience et leur expertise : Manuel Bächtold, Dominique Barbe-Asensio, Jacqueline Papet, ainsi que Richard Etienne.

Enfin, je remercie tous les enseignants et enseignants-chercheurs qui ont participé aux focus group et permis la réalisation de cette étude.

Résumé

L'évolution des pratiques pédagogiques est une préoccupation forte et grandissante dans l'enseignement supérieur, qui est touché par de multiples changements socio-économiques et culturels. Parmi d'autres évolutions des pratiques, on observe le développement de l'usage de pédagogies dites « actives », qui peuvent aider à améliorer l'implication et la qualité des apprentissages des étudiants. Mettre en place ce type de pédagogies, dans un contexte traditionnellement marqué par une approche plus transmissive, implique un changement important des pratiques. Mais comment s'opère ce changement ? Pourquoi et comment des enseignants universitaires viennent-ils à utiliser ces pédagogies ? Comment les aider dans l'appropriation de ces nouvelles méthodes ?

C'est à ces questions que nous nous sommes intéressés, en inscrivant ce travail de recherche dans le cadre d'une étude plus large conduite par l'Observatoire de la Transformation Pédagogique (OTP) au sein de l'université de Montpellier. Nous avons tenté d'y répondre en interrogeant, lors de focus group, 20 enseignants ayant introduit dans leurs enseignements des pédagogies telles que l'approche par problème, par projet ou la démarche d'investigation.

Les résultats de cette étude mettent en exergue différents types de facteurs déclencheurs qui poussent les enseignants à utiliser ces pédagogies, de manière volontaire, avec un motif prépondérant qui est l'adaptation aux besoins des étudiants. Quant à la façon dont ils se familiarisent avec ces méthodes, c'est essentiellement un apprentissage empirique qui se dégage des réponses collectées, mais aussi le rôle notable joué ici par la formation et les échanges entre pairs sur les pratiques pédagogiques. Ce dernier point est par ailleurs ressorti au premier rang des besoins exprimés pour faciliter l'appropriation de ces nouvelles approches. Sur ces différentes questions, nous avons pu noter quelques différences selon l'ancienneté des enseignants.

A la lumière de ces différents résultats et des apports de la recherche, nous avons émis quelques propositions de pistes d'action pour accompagner ce type de démarche d'innovation.

Mots clés

Enseignement supérieur, innovation pédagogique, pédagogies actives, développement pédagogique, processus du changement

Abstract

The evolution of teaching practices is a strong and growing concern in higher education, which is affected by multiple socioeconomic and cultural changes. Among other evolutions, we observe the development of the use of so-called active pedagogies, which can help to improve the involvement and quality of student learning. Implementing this type of pedagogy, in a context traditionally marked by a more transmissive approach, implies a significant change in practices. But how does this change take place? Why and how do university teachers come to use these pedagogies? How can they be helped to appropriate these new methods?

These are the questions we were interested in, placing this research work within the framework of a larger study conducted by the Observatory of Pedagogical Transformation (OTP) at the University of Montpellier. We attempted to answer these questions by interviewing, during focus groups, 20 teachers who had introduced in their teachings, pedagogies such as problem-based learning, project-based learning or inquiry-based teaching.

The results highlight different types of triggers factors that lead teachers to use these pedagogies, voluntarily, with the predominant motive being adaptation to the needs of the students. About the way in which they become familiar with these methods, it is essentially an empirical learning process that emerges from the responses collected, but also the notable role played here by training and exchanges between peers on teaching practices. Moreover, this last point was the most important need expressed to facilitate the appropriation of these new approaches. On these different questions, we have noted some differences according to the seniority of the teachers.

Based on these results and research contributions, we have put forward a few proposals for action, to support this type of innovation approach.

Keynotes

Higher education, pedagogical innovation, active pedagogies, educational development, change process

Sommaire

1. Introduction	6
1.1. Enseigner dans le supérieur : un métier en pleine (r)évolution.....	6
1.2. Contexte professionnel et problématique.....	7
2. Etat de la question	10
2.1. L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur.....	10
2.1.1. De quoi parle-t-on ?.....	10
2.1.2. Pourquoi les enseignants du supérieur innovent-ils ?.....	13
2.1.3. Quels leviers pour soutenir l'innovation pédagogique ?.....	15
2.2. Le développement pédagogique des enseignants du supérieur.....	18
2.2.1. De quoi parle-t-on ?.....	18
2.2.2. Comment les enseignants du supérieur se développent-ils en pédagogie ?.....	20
2.2.3. Quels dispositifs peuvent accompagner le développement pédagogique ?.....	22
2.3. Des leviers de développement pédagogique au service de l'innovation.....	24
2.4. Questions de recherche.....	28
3. Méthodologie	29
3.1. Positionnement des focus group au sein du dispositif global de recherche.....	29
3.2. Mise en œuvre du dispositif et déroulement des focus group.....	30
3.3. Nature des données recueillies et méthodes de traitement des données.....	33
4. Résultats et discussion	36
4.1. Quels sont les motifs qui poussent les enseignants à utiliser des pédagogies actives ? (Q1).....	37
4.2. Comment les enseignants s'approprient-ils ces nouvelles méthodes ? (Q2).....	41
4.3. Quels besoins les enseignants énoncent-ils pour faciliter leur démarche d'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques ? (Q3).....	45
4.4. Implications : comment accompagner l'appropriation des pédagogies actives ?.....	48
4.4.1. Favoriser les interactions entre pairs et la réflexivité collective.....	49
4.4.2. Développer les formations au sein même des composantes.....	54
4.4.3. Aider à évaluer les innovations mises en place.....	55
4.4.4. Renforcer le soutien dans la réalisation de projets innovants.....	55
5. Conclusion et perspectives	57
6. Bibliographie	60
7. Annexes	64
Annexe 1 : Modèle de fiche écrite à compléter par les participants.....	65
Annexe 2 : Guide d'animation des focus group.....	67
Annexe 3 : Formulaire de consentement.....	70
Annexe 4 : Tableau de réponses des participants à la question 1.....	71
Annexe 5 : Tableau de réponses des participants à la question 2.....	72
Annexe 6 : Tableau de réponses des participants à la question 3.....	73

1. Introduction

1.1. Enseigner dans le supérieur : un métier en pleine (r)évolution

Comme le soulignent de nombreux auteurs (par exemple Bédard & Béchar, 2009 ; Bertrand & Bonnafous, 2014 ; Daele & Sylvestre, 2016), les changements qui se sont produits dans l'enseignement supérieur ces dernières décennies sont nombreux : massification de l'enseignement supérieur, diversification des profils des étudiants, développement de la formation tout au long de la vie, évolution des attentes des étudiants et des entreprises en termes de professionnalisation, internationalisation et concurrence entre les établissements, développement des nouvelles technologies... Tous ces changements viennent questionner les établissements et les enseignants sur leur façon d'enseigner et les conduisent à « innover ». Afin de s'adapter à ces mutations, les préconisations institutionnelles invitent à mettre davantage l'accent sur une approche par compétences, des pédagogies actives et centrées sur l'apprenant, la flexibilité des cursus de formation, l'usage du numérique et l'hybridation des formations, entre autres. Ces évolutions des pratiques pédagogiques impliquent également un changement de posture de l'enseignant qui n'est plus uniquement celui qui transmet des savoirs mais aussi celui qui accompagne les apprentissages des étudiants.

Il s'agit là de changements d'ampleur qui ne vont pas de soi et qui amènent à parler d'une véritable « transformation pédagogique » à laquelle les enseignants du supérieur ne sont pas forcément bien préparés. Ces derniers, qui détiennent une expertise disciplinaire reconnue, ne possèdent pas nécessairement pour autant de formation en pédagogie et façonnent la plupart du temps leur manière d'enseigner de manière intuitive et empirique (Lison & Jutras, 2014). Or, comme le soulignent Berthiaume & Rege Colet (2013) « *S'il était possible pour un professionnel et/ou un chercheur sans formation pédagogique de s'y retrouver dans un contexte d'enseignement « transmissif », la situation est beaucoup plus difficile dans un contexte où son rôle est d'accompagner l'apprentissage des étudiants. La tâche n'est définitivement pas la même !* » (p. 2).

Face à ce contexte changeant et à l'hétérogénéité des profils des étudiants, les enseignants font ce que Altet (citée par Langevin, 2009) nomme du « *bricolage adaptatif* ». Comme le mentionne Langevin, le défi actuel consiste à stimuler ce « bricolage adaptatif » pour amener les enseignants à le dépasser et à utiliser des outils dont ils peuvent tester la valeur dans l'action en classe. De plus en plus de structures et d'actions se sont ainsi déployées ces dernières années dans les établissements d'enseignement supérieur pour accompagner les enseignants dans leur développement et soutenir la transformation de leurs pratiques pédagogiques. L'European Science Foundation (cité par Bertrand & Bonnafous, 2014) souligne : « *Laisser les enseignants apprendre par essais et erreurs est une perte de temps, d'efforts et de ressources pour l'université* ».

1.2. Contexte professionnel et problématique

Ce travail de recherche a été conduit au sein de l'**Université de Montpellier (UM)**. Comptant près de 50000 étudiants et 4800 personnels, celle-ci fédère 17 composantes d'enseignement (UFR, Ecoles et Instituts) et couvre plusieurs champs disciplinaires : sciences et techniques, droit, économie, environnement, administration, gestion, médecine, pharmacie, activités physiques et sportives, biologie, informatique, sciences de l'éducation, science politique...

Un ensemble d'actions a été impulsé ces dernières années au sein de l'UM pour accompagner la transformation pédagogique et favoriser la réussite des étudiants. Ces actions s'appuient sur les équipes de chaque composante et sur plusieurs services centraux : le Bureau de la formation des personnels, le Bureau d'accompagnement à la pédagogie numérique et deux structures plus récentes, le Centre de Soutien aux Innovations Pédagogiques (CSIP) et l'**Observatoire de la Transformation Pédagogique (OTP)**. C'est dans cette dernière structure que j'ai réalisé mon stage et conduit mon travail de recherche.

L'OTP a pour mission de conduire des études pour mieux comprendre les pratiques pédagogiques et mesurer leur impact sur l'apprentissage et la réussite des étudiants (notamment en Licence). Des études quantitatives et qualitatives sont ainsi menées à la fois auprès des enseignants et des étudiants. L'OTP a également pour rôle d'identifier les besoins des enseignants et les possibles leviers d'action pour accompagner la transformation pédagogique.

Concernant les pratiques d'enseignement auxquelles s'intéressera mon travail de recherche, une première enquête quantitative a été menée en 2020 par voie de questionnaire auprès d'enseignants¹ intervenant dans le premier cycle au S1 au sein de 7 composantes pédagogiques². 324 enseignants ont répondu à cette enquête (sur 819 interrogés). L'enquête portait sur des thématiques variées : préparation des enseignements, méthodes pédagogiques utilisées, usage du numérique, évaluations des enseignements par les étudiants, approche par compétence...

Un des résultats qui a interpellé l'OTP est le **fort taux (90%) d'enseignants déclarant utiliser** (régulièrement ou ponctuellement) **une ou plusieurs pédagogies appelées « spécifiques »** dans l'enquête (terme utilisé en lieu et place de pédagogies « innovantes », plus connoté positivement ou négativement), parmi les suivantes : pédagogie inversée, pédagogie par projet, pédagogie par problème, démarche d'investigation, démarche interdisciplinaire, classe mutuelle, serious games.

¹ Par souci de lisibilité, le masculin sera utilisé pour désigner indifféremment les deux genres.

² Faculté des sciences, Faculté d'éducation, 3 IUT (Montpellier, Nîmes, Béziers), une école d'ingénieur (Polytech), une école de Management (MOMA). L'étude s'est depuis élargie à 3 composantes supplémentaires : Faculté de droit, Faculté d'économie, UFR STAPS (résultats en cours de traitement).

Il est possible que certains facteurs aient eu une influence sur ce résultat : biais de désirabilité, acceptions différentes par les enseignants de ce que l'on peut mettre derrière ces pédagogies (pour lesquelles des définitions générales étaient données), impact possible de la crise sanitaire (étude réalisée en avril-mai puis en novembre-décembre 2020) notamment concernant la pratique de la classe inversée. Par ailleurs, compte-tenu du thème de l'enquête et du coût en temps qu'elle nécessite (en moyenne 30 minutes), on peut se demander dans quelle mesure ce sont davantage des enseignants intéressés par ces questions et en réflexion sur leur façon d'enseigner qui ont répondu.

Quoiqu'il en soit, et indépendamment du taux en question, ces résultats quantitatifs sont à compléter et enrichir par des données qualitatives afin de mieux comprendre les pratiques des enseignants de l'UM : comment conçoivent-ils ces pédagogies ? Comment les mettent-ils en œuvre dans leur contexte d'enseignement ?...

Un second résultat sur lequel nous voulions nous arrêter est le fait que 45% des enseignants ayant répondu à l'enquête déclarent utiliser des ressources en pédagogie pour préparer leurs enseignements, la plupart du temps des livres, des articles ou des documents et vidéos en ligne. En revanche, **moins de 25% de la totalité des enseignants dit avoir recours à des formations à la pédagogie** (le plus souvent par manque de temps). Cela soulève la **question de l'appropriation de ces nouvelles méthodes pédagogiques**.

Si l'on croise les deux types de données que nous venons de présenter, on observe que parmi les enseignants qui ont recours à l'une au moins des pédagogies spécifiques, 47% prennent appui sur des ressources en pédagogie (au sens large : documentation, formation...). En revanche, parmi ceux qui n'y ont pas recours, ce taux descend à 27%. Cela met en exergue une relation entre l'usage de pédagogies innovantes et l'appui sur des ressources en pédagogie.

Ainsi, il était intéressant de chercher à mieux comprendre les pratiques des enseignants quant à l'utilisation de ces pédagogies (Comment les mettent-ils en œuvre dans leur contexte d'enseignement ? Quels effets ont ces pratiques ? Quelles en sont les conditions d'efficacité ?), mais aussi de **comprendre le processus les ayant conduits à changer leurs pratiques et utiliser ces pédagogies dites « innovantes » (pourquoi et comment y sont-ils venus ?)**. C'est sur ce deuxième axe de questionnement que j'ai voulu faire porter mon travail de recherche, dans l'objectif potentiellement d'**identifier des leviers d'action pour accompagner au mieux l'appropriation de ces pédagogies actives**.

Dans la continuité de l'étude quantitative conduite, l'OTP a ainsi mis en place des focus group pour échanger avec les enseignants et accéder à une compréhension plus qualitative de leurs pratiques en matière d'usage de pédagogies actives, notamment l'approche par problème, l'approche par projet et la démarche d'investigation (assez emblématiques des pédagogies actives).

Durant mon stage, j'ai participé à la mise en œuvre de ces focus group et choisi d'y accoler mon travail de recherche en m'appuyant sur ce dispositif pour recueillir des données relatives aux questions qui m'intéressaient de manière transverse aux trois approches abordées.

L'appropriation et la mise en pratique de telles approches impliquent pour les enseignants une vraie transformation de leurs pratiques et de leur posture, et plus précisément une vraie démarche d'innovation pédagogique, telle que définie dans la littérature comme nous allons le voir. Si ce terme d'« innovation pédagogique » n'a volontairement pas été employé dans le questionnaire ou lors des échanges avec les enseignants en raison de sa possible connotation, positive ou négative, nous l'emploierons dans ce mémoire car il recouvre bien - au regard de la littérature de recherche - ce dont il est précisément question ici.

Pour comprendre comment accompagner l'appropriation de pédagogies innovantes telles que les pédagogies actives à l'université, il est nécessaire au préalable : i) de définir ce qu'est l'innovation pédagogique et d'en comprendre les leviers ii) d'explicitier ce que l'on sait du développement pédagogique des enseignants du supérieur et des principaux dispositifs pouvant l'accompagner iii) de s'interroger plus précisément sur les dispositifs d'aide au développement professionnel qui sont les plus à même de favoriser et soutenir des démarches d'innovation pédagogique.

C'est que nous allons voir dans le prochain chapitre faisant état de notre revue de littérature sur ces questions. Nous détaillerons ensuite dans une troisième partie la méthodologie adoptée dans le cadre de notre recherche pour recueillir et analyser les données. Nous présenterons et discuterons les résultats dans une quatrième partie. Puis nous conclurons en résumant les principaux apports de cette recherche, ses limites et les perspectives envisagées.

2. Etat de la question

2.1. L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur

La revue de littérature effectuée a été conduite en nous intéressant à trois questions : Qu'est-ce que l'innovation pédagogique ? Qu'est-ce qui pousse les enseignants du supérieur à innover ? Quels sont les leviers qui peuvent venir soutenir l'innovation pédagogique ?

2.1.1. De quoi parle-t-on ?

Comme évoqué juste avant, il est nécessaire avant toute chose de bien comprendre de quoi il est question lorsque l'on parle d'innovation pédagogique. Nous allons ainsi tâcher d'explicitier ce que l'on met derrière les termes d'innovation pédagogique, de pédagogies innovantes et de pédagogies actives.

L'innovation pédagogique

Si l'innovation a été étudiée de manière approfondie dans de nombreux domaines, en économie tout d'abord (par des auteurs comme Schumpeter), puis en sciences humaines et sociales (par des auteurs tel que Norbert Alter), nous nous intéressons ici à l'innovation au sein de l'éducation.

Françoise Cros (2009), qui a particulièrement étudié ce champ, fait état du fait que l'innovation pédagogique est très présente dans le primaire et le secondaire. C'est notamment dans les établissements scolaires où les élèves étaient le plus en difficulté que les enseignants ont innové : ils ne pouvaient plus enseigner comme avant. L'innovation pédagogique est parvenue plus tardivement dans les établissements d'enseignement supérieur, lorsque ceux-ci ont été confrontés notamment à la massification de l'enseignement supérieur (il n'était plus question alors d'enseigner uniquement aux « élites ») et la professionnalisation de l'université.

Pour Cros & Broussal (2020), il est important de différencier innovation et changement (terme plus large). Si toute innovation est un changement, la réciproque n'est pas vraie. « *L'innovation est incontestablement un changement, mais pas n'importe lequel* ». Dans le cas d'une innovation, le changement est « *conscient, volontaire, intentionnel et délibéré* », sous-tendu par une « *perspective d'amélioration* », naissant souvent d'une « *insatisfaction, d'un manque à combler* ». L'innovation est également définie comme « *l'introduction d'un nouveau relatif à un contexte* », qui nécessitera donc une appropriation et un ajustement au contexte.

Cros (1999) s'est également attachée à différencier l'innovation d'autres termes avec lesquels elle est souvent confondue : la novation, la rénovation et la réforme.

- Une « *novation* » peut être définie comme une invention, une nouveauté certifiée et objective. À titre d'exemple, la méthode d'apprentissage par problèmes (APP ou PBL pour Problem-Based Learning), telle qu'elle a été pensée et proposée à l'université McMaster en Ontario au Canada au début des années 1970 pour la formation des médecins, représente une « novation pédagogique ».
- Une « *innovation* » représente une démarche d'implantation d'une novation dans un milieu donné, différent de celui d'origine. Par exemple, l'implantation de l'APP à la faculté de médecine de l'université de Sherbrooke en 1987 représente une innovation dans la mesure où cette méthode, qui existait déjà, n'avait pas été implantée jusque-là dans ce milieu de formation.
- Une « *rénovation* » fait suite à l'implantation d'une novation ou d'une innovation qui, après analyse de ces résultats, donne lieu à un processus d'amélioration du dispositif.
- Une « *réforme* » est un changement voulu par les autorités hiérarchiques, contrairement à l'innovation qui vient essentiellement des acteurs eux-mêmes. Les deux peuvent bien sûr être liés dans la mesure où de nombreuses innovations peuvent émerger de cette injonction.

L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur

Bécharde & Pelletier (2004) qui ont étudié les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur, définissent l'innovation comme « *une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité* ».

Ces auteurs ajoutent qu'« *en contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs* ». Ainsi, il s'agit d'un changement profond apporté à des habitudes souvent bien ancrées, mais d'un changement volontaire, délibéré, pour lequel l'enseignant s'engage en vue d'améliorer ce qui l'insatisfait ou n'atteint pas les objectifs visés.

Wittorski (cité par Langevin, 2009) précise par ailleurs qu'« *une pratique est innovante si et seulement si elle présente, du point de vue de l'acteur qui la produit, une rupture avec ses pratiques antérieures ou habituelles* », soulignant ainsi le caractère très relatif d'une innovation.

Bien que plus tardive et moins développée que dans le contexte du primaire et du secondaire, l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur a également fait l'objet de nombreuses recherches dans les pays anglophones et francophones, comme le montrent les travaux de recension des écrits de Bécharde (2001) et Bédard, Viau, Louis, Tardif et St-Pierre (2005), avec une

prédominance des écrits sous l'angle des innovations technologiques. Plus récemment, Lison et Jutras (2014) et Audrin (2019) ont consacré des numéros spéciaux à cette thématique dans la revue RİPES, rassemblant un ensemble d'articles présentant des éléments de définition et relatant diverses innovations pédagogiques ou curriculaires mises en place, et leurs retombées sur les étudiants et les enseignants.

Les pédagogies innovantes et les pédagogies actives

On parlera de **pédagogies « innovantes »** pour parler de pédagogies visant à améliorer l'apprentissage des étudiants et se distinguant des méthodes d'enseignement plus « traditionnelles » (transmissives). Poumay (2014) détermine six leviers permettant d'améliorer notamment l'apprentissage des étudiants : repenser l'alignement pédagogique, rendre les étudiants plus actifs, augmenter le sentiment de maîtrise ou de compétence des étudiants, augmenter la valeur des activités aux yeux des étudiants, donner aux étudiants davantage de contrôle sur les tâches, introduire les TIC dans l'apprentissage. Il s'agit là d'éléments pouvant venir caractériser des pratiques pédagogiques dites innovantes.

Ces pédagogies innovantes comprennent ainsi et peuvent s'illustrer par l'approche des **pédagogies « actives »** qui désignent un ensemble de méthodes pédagogiques ayant en commun la volonté de rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages. Ce type de pédagogie part du principe que c'est en faisant que l'on apprend et vise à impliquer l'étudiant de manière dynamique dans la construction de ses apprentissages pour susciter un apprentissage plus en profondeur. L'action est ici censée favoriser l'activité cognitive et pas nécessairement comportementale, comme le souligne Mayer (2004). L'approche par problème, l'approche par projet, la démarche d'investigation, l'étude de cas ou encore les mises en situations fictives ou réelles sont des méthodes emblématiques de ce type de pédagogie. Lison & Jutras (2014) écrivent à ce sujet : « *Grâce au learning by doing (Dewey, 1938) et aux pédagogies actives, l'apprenant se retrouve au cœur de la situation d'apprentissage où il doit apprendre dans et par l'action* ». Ces approches impliquent un changement majeur de posture de la part des étudiants et des enseignants. Ces derniers, comme le soulignent Bédard & Viau (2001), « *ne sont plus des « transmetteurs de connaissances », mais plutôt des experts-conseils et des guides qui sauront amener les étudiants à acquérir les connaissances par eux-mêmes et à développer les compétences nécessaires dans leur future profession* » (p.35). Barr et Tagg (1995) ont décrit cela comme un changement de paradigme pédagogique, non plus centré sur l'enseignant et le contenu, mais sur l'étudiant et ses apprentissages, impliquant de repenser les rôles de chacun et de s'engager dans de nouvelles façons d'enseigner.

Au-delà de ces éléments de définition, notons que plusieurs auteurs (par exemple Bédard & Pelletier, 2004 ; Bédard & Bédard, 2009 ; Lison & al., 2014) ont analysé et modélisé le processus

d'innovation, le décrivant comme un cycle construit autour des grandes étapes suivantes : la conception, la réalisation (ou implantation), l'évaluation, le réajustement (ou la « rénovation ») en vue d'une pérennisation - ou parfois l'abandon - et dans certains cas la valorisation de l'innovation pédagogique mise en œuvre. Ils ont également étudié l'influence jouée par divers facteurs environnementaux, institutionnels, organisationnels et individuels, pouvant parfois faciliter ou au contraire freiner les innovations ou leur implantation durable. Nous aborderons quelques-uns de ces facteurs un peu plus loin.

Mais qu'en est-il des facteurs déclencheurs qui sont à l'origine de l'activation de ce processus d'innovation ? C'est à cette question que nous allons nous intéresser davantage à présent.

2.1.2. Pourquoi les enseignants du supérieur innovent-ils ?

A une échelle « macro », divers facteurs déclencheurs d'ordre socio-économiques et culturels à l'origine des mutations et des innovations dans l'enseignement supérieur ont été décrits dans la littérature (massification de l'enseignement supérieur, diversification des profils des étudiants, développement des NTIC, internationalisation...), comme nous l'avons résumé brièvement en début d'introduction de ce mémoire. En revanche, les recherches empiriques qui ont analysé à une échelle individuelle les motifs qui poussent les enseignants universitaires à innover sont plus rares. Nous avons identifié quelques travaux qui abordent la question des motifs amenant vers l'usage de pédagogies actives, travaux portant chacun sur des contextes spécifiques.

Emin-Martinez & Ney (2013) se sont intéressées spécifiquement à l'accompagnement des enseignants dans le processus d'adoption d'une pédagogie par le jeu. Concernant les motifs d'adoption de cette pédagogie, elles citent les travaux de Wastiau (2009) qui mettent en avant que la raison principale des enseignants pour utiliser une pédagogie par le jeu est de susciter la motivation des étudiants. Il ressort par ailleurs de leur étude que 7 des 8 enseignants interrogés partagent la motivation de vouloir « résoudre un problème d'enseignement spécifique, mais différent d'un enseignant à l'autre » (sujet complexe et/ou abstrait, contexte réel inaccessible, manque d'attention ou de concentration dans la classe...) et de « viser des objectifs d'apprentissage spécifiques » (en termes de connaissances, capacités, attitudes à développer).

Baillet & Robin (2022) centrent pour leur part leur étude sur la mise en œuvre de la classe inversée en s'intéressant, parmi d'autres thèmes, aux raisons ayant conduit les 9 enseignants interrogés vers cette pratique. La majorité des enseignants (6) mettent en avant un événement qui a été déclencheur (tels que le fait d'avoir suivi une formation, d'avoir vécu une expérience proche en tant qu'étudiant, une rencontre importante avec un enseignant expert ayant amené à expérimenter des

pratiques différentes...). Les autres enseignants évoquent des motifs différents : passion pour les technologies, lassitude du cours magistral, volonté de gérer l'hétérogénéité des étudiants.

Doan (2021) a conduit un travail de recherche centré sur la question suivante : « Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes ? ». Cette recherche abordait ainsi les changements de pratiques visant à aller vers des pédagogies plus actives (quelles qu'elles soient) dans le contexte spécifique de l'enseignement en grands groupes. Conduite à partir d'entretiens auprès de 21 enseignants, cette étude a abouti à la proposition d'une modélisation des motifs évoqués, en distinguant des motifs internes et des motifs externe (le détail des catégories est présenté dans le schéma ci-dessous). Le profil et les rétroactions des étudiants (hétérogénéité des étudiants, faible attention, nouvelles attentes...) ressort comme l'un des principaux motifs cités, ainsi que la motivation personnelle (prendre du plaisir à enseigner, avoir de bons retours de la part des étudiants, avoir davantage confiance en soi...).

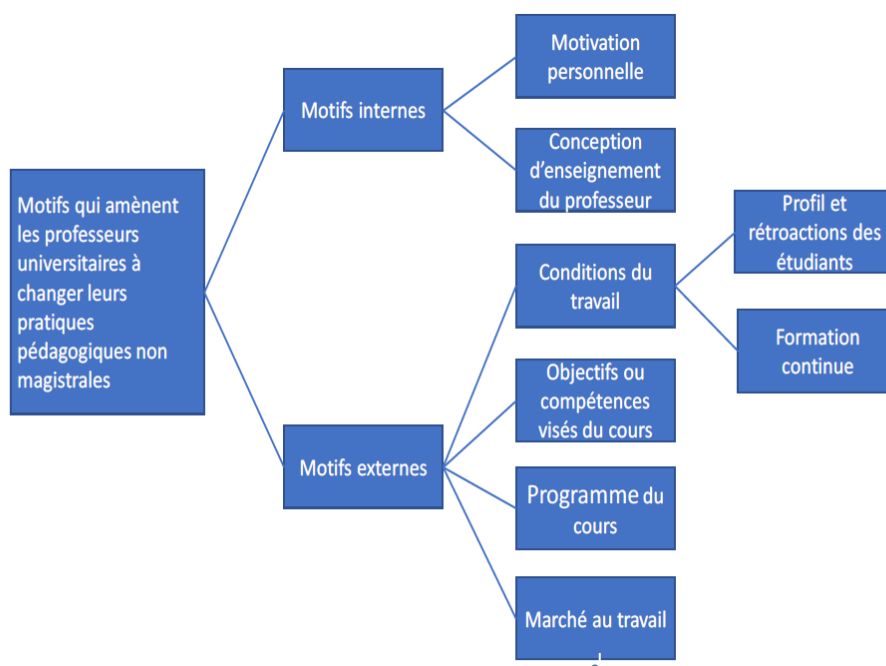


Figure 10. – Motifs qui influencent le choix des pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université dans le contexte de grand groupe

Si les motivations pour enseigner autrement peuvent être diverses et variées, elles ne suffisent pas toujours pour autant à passer à l'action. Et lorsque des innovations ponctuelles sont mises en œuvre, elles ont besoin d'être soutenues pour perdurer dans le temps et éviter que les innovateurs ne s'épuisent. Car innover, c'est en effet investir de l'énergie et du temps pour modifier ses pratiques, prendre des risques, sortir de ses habitudes et de sa zone de confort. C'est pourquoi il est nécessaire également de se questionner sur les facteurs facilitateurs de ces démarches d'innovation.

2.1.3. Quels leviers pour soutenir l'innovation pédagogique ?

Plusieurs leviers, de nature différente, sont susceptibles de faciliter et soutenir l'innovation pédagogique. Nous citerons ici les principaux en nous appuyant sur différents rapports nationaux (Bertrand & Bonnafous, 2014³ ; rapport de la STRANES, 2015⁴ ; rapport de l'IGAENR, 2018⁵) qui émettent des préconisations pour soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur, ainsi que sur la littérature (notamment l'ouvrage de synthèse « Innover dans le supérieur » de Bédard & Béchar, 2009).

Apporter un cadre institutionnel propice aux innovations pédagogiques

Les différents rapports précités mettent en avant les principaux leviers institutionnels suivants :

- **Donner du temps** : permettre aux enseignants de dégager du temps pour se former (ce qui existe pour les nouveaux maîtres de conférences à travers des décharges d'enseignement dans le cadre du dispositif de formation initiale) et pour s'investir dans des projets pédagogiques innovants (prise en compte de certaines activités dans le Référentiel Equivalence Horaire, octroi de CPP : congé pour projet pédagogique...);
- **Donner de la liberté d'action** : lever certaines contraintes en assouplissant les critères qui encadrent la comptabilisation des heures d'enseignement et peuvent venir freiner la créativité et l'innovation pédagogique (par exemple, substituer à l'obligation annuelle de service de 192 HETD et à la distinction CM / TD / TP un système fondé sur les besoins pédagogiques établis par l'établissement et prenant davantage en compte les nouveaux modes d'intervention des enseignants, les activités tournées vers l'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages...). Ce que Tirtiaux & Romainville (2021) qualifient de « logique de libération de l'innovation » ;
- **Donner de la reconnaissance** : valoriser l'investissement pédagogique dans la carrière et rééquilibrer enseignement et recherche (dossier de valorisation pédagogique, primes...).

Encourager les expérimentations de pédagogie innovante

Cela passe par les leviers que nous venons d'énoncer et, plus spécifiquement, par la mise en place de fonds de soutien à l'innovation. Cela se traduit notamment par des mécanismes d'**appels à projets** qui visent à encourager et reconnaître les initiatives (de petite ou grande ampleur), en octroyant des ressources financières, mais aussi parfois humaines (pour accompagner les projets, cf. point ci-dessous) ou en temps (via des décharges de service).

³ Bertrand, C., & Bonnafous, S. (2014). Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Rapport à Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. République Française : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁴ Béjean S. & Montheubert B. (2015). Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur, Paris.

⁵ Dulbecco, P & al. (2018). Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur. Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Mais s'il est important d'encourager les innovations, il est nécessaire également de les accompagner. Langevin (2009) écrit ainsi : « *Les innovations pédagogiques représentent une aventure pour ceux qui s'y lancent. Marquée du sceau de l'inconnu, cette aventure est jalonnée d'embûches, de surprises, de moments d'arrêt, dans un contexte parfois difficile. (...) Si les innovations sont souvent encouragées, rien ou presque n'est prévu pour les accompagner de façon adéquate* » (p. 184).

Accompagner les projets innovants et le développement pédagogique des enseignants

Il s'agit là d'un des leviers majeurs mais que nous ne développerons pas ici puisque nous consacrerons les deux chapitres suivants à cette question, en abordant l'accompagnement du développement pédagogique des enseignants (chapitre 2.2) et en s'interrogeant plus spécifiquement sur les dispositifs qui peuvent être les plus à même de soutenir et d'accompagner l'innovation pédagogique (chapitre 2.3).

Renforcer la recherche en pédagogie universitaire

Un autre levier majeur qui revient est de renforcer la recherche en pédagogie pour accompagner, documenter, évaluer les initiatives, diffuser et valoriser les résultats. Les préconisations vont dans le sens de développer des démarches de type recherche-action, la mise en place d'observatoires des pratiques pédagogiques...

Comme le soulignent Bertrand & Bonnafous (2014), les expérimentations mises en œuvre nécessitent d'être évaluées et documentées pour enrichir les connaissances sur les phénomènes d'enseignement et favoriser de possibles transferts. Elles préparent des transformations à plus large échelle selon la stratégie dite du trampoline : « *il faut toujours faire de petits bonds pour en réussir un grand. C'est la même chose pour l'innovation : ce sont les petites innovations qui donnent ensuite naissance à une dynamique plus grande* » (Philippe Parmentier, université de Louvain, membre du jury IDEFI, intervention au colloque IDEFI).

Faciliter la diffusion de l'innovation

Dans la continuité de ce qui vient d'être énoncé, il est primordial également que les innovations ayant produit des effets intéressants puissent être diffusées et partagées au sein de la communauté enseignante, pour ne pas rester des actions isolées. Cette diffusion est à la fois utile pour essayer, mais aussi un levier de développement professionnel pour celui qui partage, comme le verrons au chapitre suivant.

Rogers (dans Taylor, 2009) propose un cadre théorique sur la diffusion de l'innovation et dégage au moins six facteurs influençant la diffusion et l'adoption d'une innovation pédagogique au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Ces six facteurs sont les suivants :

- L'avantage relatif : l'innovation est-elle plus efficace ? Qu'a-t-on à y gagner ?
- La compatibilité : l'innovation est-elle compatible avec les valeurs, les expériences passées, le contexte ?
- La complexité : l'innovation est-elle perçue comme difficile à comprendre et à utiliser ?
- L'aptitude à essayer : est-il possible de tester cette innovation (sans prise de risque trop importante) avant de s'engager à l'utiliser plus amplement et donc de se l'approprier ?
- L'observabilité : est-il possible d'observer facilement sa mise en œuvre et son efficacité ?
- La réinvention/adaptation : l'innovation peut-elle être modifiée pour répondre à ses besoins ?

Cette théorie a retenu notre attention car elle identifie des facteurs pouvant venir freiner ou au contraire faciliter l'innovation et peut venir guider la réflexion sur les actions susceptibles d'activer ces leviers (nous y reviendrons lorsque nous évoquerons plus loin les dispositifs de développement professionnel).

Le rôle du « leadership pédagogique »

Laurijssen & al. (2009) et Fanghanel (2009) soulignent l'importance du leadership pédagogique que peuvent jouer certains enseignants ; il peut s'agir :

- De cadres intermédiaires (directeurs de composante, directeurs de département, etc.) qui sont des personnes charnières pouvant jouer un rôle clé pour valoriser et soutenir localement une culture de collaboration pédagogique entre les enseignants, de formation et d'innovation pédagogique ;
- D'enseignants temporairement chargés de piloter un projet de changement pédagogique.

Une « guidance pédagogique » peut être apportée par ces acteurs, ainsi que par les conseillers ou ingénieurs pédagogiques pour qui le changement pédagogique est la principale occupation. Ces différents acteurs jouent un rôle de facilitateurs, d'agents de changement.

C'est donc un ensemble de facteurs qui peuvent venir favoriser l'innovation ou autre contraire, en leur absence, venir la freiner. Ainsi résumé : d'après les travaux de Hannan & Silver (dans Béchard & Bédard, 2009), une innovation pédagogique en enseignement supérieur a des chances de se développer plus aisément si la culture institutionnelle est interprétée de la façon suivante :

- l'innovateur se sent en sécurité et supporté par ses collègues, reconnaît le besoin de changement et reçoit les encouragements nécessaires d'un directeur de département, d'un doyen ou de toute autre personne en autorité ;

- l'établissement d'enseignement supérieur a développé et mis en pratique une politique de promotion de la carrière professorale qui reconnaît l'enseignement au même titre que la recherche (...);
- les collègues et quelqu'un en autorité montrent un intérêt pour diffuser les résultats de l'innovation;
- les ressources financières sont disponibles sous forme de fonds à l'innovation et l'accessibilité à une expertise pédagogique (comme celle que l'on retrouve dans les centres de pédagogie universitaire) est primordiale.

Pour la suite, nous centrerons principalement notre regard sur les pratiques et dispositifs qui peuvent soutenir le développement pédagogique des enseignants du supérieur et particulièrement l'innovation pédagogique.

2.2. Le développement pédagogique des enseignants du supérieur

Pour aborder la question de l'appropriation de pédagogies actives et l'accompagnement possible de ces démarches, il est utile de comprendre comment s'opère le développement pédagogique des enseignants du supérieur. Nous aborderons ici successivement les trois questions suivantes : de quoi parle-t-on ? Que sait-on des pratiques de développement pédagogique des enseignants du supérieur ? Quels dispositifs peuvent accompagner ce développement pédagogique ?

2.2.1. De quoi parle-t-on ?

Que recouvrent les termes de développement professionnel / pédagogique ?

Les concepts de développement pédagogique et de développement professionnel des enseignants du supérieur font l'objet de définitions plurielles. Nous retiendrons ici celles de Centra (dans Rege Colet & Berthiaume, 2014) qui distingue ces deux termes de la façon suivante :

- Le développement pédagogique, défini comme le développement de compétences à l'égard de l'enseignement et de la capacité à développer et à livrer des enseignements ;
- Le développement professionnel, défini comme le développement de compétences dans les quatre fonctions que sont la recherche, l'enseignement, l'encadrement et la gestion.

On constate que le terme de « développement professionnel » est plus donc général et englobant, mais il est à noter qu'il est parfois utilisé dans la littérature scientifique en lieu et place de celui de « développement pédagogique » qui est plus précis. Compte-tenu du thème de ce mémoire qui traite de la question de l'évolution des pratiques pédagogiques, il sera donc plus exact ici de parler de « développement pédagogique ».

Différents stades de développement pédagogique

Des recherches montrent la présence de stades de développement chez les enseignants du supérieur, comme c'est le cas pour d'autres professions. A titre d'exemple, le cadre de référence britannique pour le développement professionnel des enseignants du supérieur (Professional Standards Framework) (HEA, 2006) repris dans Rege Colet & Berthiaume (2014) identifie trois stades de développement :

- Un stade de survie de l'enseignant : ce stade correspond aux premières années d'expérience en enseignement. L'enseignant cherche à faire de son mieux, à maîtriser les savoirs à enseigner tout comme les différentes situations pédagogiques qu'il rencontre et à se constituer un répertoire avec des outils de base. Cette situation fort déstabilisante rend l'enseignant relativement vulnérable aux aléas et aux imprévus ;
- Un stade de développement identitaire de l'enseignant : maîtrisant les fondamentaux de l'enseignement supérieur et quelques outils de base, l'enseignant cherche à développer son propre style. Il va pouvoir affirmer ses préférences : là où il est le plus à l'aise, ce qu'il aime faire, voire ce qui le passionne et, aussi, ce qu'il n'aime pas faire ;
- Un stade d'expertise de l'enseignant : l'expertise assumée et déclarée reflète un niveau avancé de compréhension et de compétence en enseignement. Ce haut niveau permet à l'enseignant de devenir une référence ou un mentor dans son domaine de spécialisation susceptible d'accompagner les enseignants de son entourage.

L'accompagnement et les mesures favorisant le développement pédagogique des enseignants seront ainsi différents selon le stade auquel se situe l'enseignant.

Bédard (2014) propose également un cadre théorique mettant en avant différents stades de développement. Il identifie notamment quatre postures que sont susceptibles d'adopter les enseignants du supérieur dans leur trajectoire de changement pédagogique : praticien, praticien réflexif, praticien chercheur, chercheur en pédagogie. Cette modélisation, au-delà de décrire des stades de développement, intègre des éléments permettant de comprendre comment peut s'opérer le développement pédagogique et les leviers permettant de passer d'une posture à une autre dans une trajectoire de changement pédagogique. Nous présenterons plus en détail dans le chapitre suivant ce cadre théorique qui a tout particulièrement notre attention.

2.2.2. Comment les enseignants du supérieur se développent-ils en pédagogie ?

Que sait-on des pratiques de développement pédagogique des enseignants du supérieur ?

Les travaux de recherche en contexte francophone portant sur les modalités de développement pédagogique des enseignants du supérieur, dont font état divers auteurs (Daele & Sylvestre, 2016 ; Demougeot-Lebel & Perret, 2011 ; Demougeot-Lebel, Ricci & Romainville, 2012 ; Endrizzi, 2011 ; Rege Colet & Berthiaume, 2014), mettent en avant les éléments suivants.

Les enseignants universitaires se forment principalement de manière **individuelle**, en échangeant rarement à ce sujet avec des experts ou des pairs⁶, et de manière majoritairement **informelle**, à travers un **apprentissage expérientiel et situé**. Le développement pédagogique a ainsi majoritairement lieu sur le terrain (en se basant sur son expérience étudiante et en apprenant par essais et erreurs) et dans une démarche parfois d'auto-formation (lectures personnelles), plus que dans le cadre de sessions. La culture de formation à la pédagogie est assez peu développée dans le supérieur et les enseignants souffrent d'un important manque de temps pour y participer. En France, seuls les nouveaux maîtres de conférences bénéficient depuis 2018 de décharges d'enseignement pour suivre une formation initiale obligatoire en pédagogie.

Comme évoqué précédemment, nous souhaitons nous arrêter plus ici sur un cadre théorique, celui de Bédard (2014), qui nous est apparu particulièrement éclairant pour comprendre la façon dont peut s'opérer le développement pédagogique mais aussi réfléchir à la façon de l'accompagner, ce qui sera l'objet du chapitre suivant (2.2.3).

Le cadre théorique proposé par Denis Bédard (2014)

Dans un chapitre d'ouvrage intitulé « *Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture* », cet auteur présente quatre postures que sont susceptibles d'adopter les enseignants du supérieur dans leur trajectoire de changement pédagogique.

Praticien

Cette posture correspond le plus souvent à l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. A ce stade, l'enseignant, expert de sa discipline mais pas ou très peu formé à la pédagogie, se base essentiellement sur ses « savoirs d'expérience » issus de son expérience d'étudiant (comment enseignaient ses propres professeurs) ou de ses premières expériences ponctuelles d'enseignement. Avec un bagage expérientiel plus ou moins important, il se débrouille des situations de travail qu'il rencontre, sans toujours pouvoir les anticiper et les penser à l'avance.

⁶ Ce qui amène Shulman (1993) à parler de « solitude pédagogique »

Dans bien des cas, il en fait l'expérience pour la première fois, au fur et à mesure qu'elles se présentent à lui. A ce stade, l'enseignant agit de manière intuitive et empirique, en se basant sur son expérience personnelle et ses connaissances. Il s'agit donc d'une pratique que l'on peut qualifier de pratique empirique. Mais l'auteur souligne que cette posture est « *aujourd'hui insuffisante pour permettre de répondre aux transformations pédagogiques qui prennent place dans l'enseignement supérieur* ».

Praticien réflexif

Le praticien réflexif (Schön, 1993 ; Perrenoud, 2001) est un enseignant qui se questionne sur sa pratique et sur l'apprentissage qu'elle occasionne chez l'étudiant. Il prend le temps d'observer et d'analyser ses actions passées (leurs effets, leurs dysfonctionnements) pour en tirer des enseignements et améliorer les suivantes. On parlera ici de pratique réflexive. De nombreux travaux de recherche soulignent le rôle crucial de la réflexivité dans le développement professionnel des enseignants du supérieur. A ce stade, cette réflexion reste toutefois de l'ordre de l'intuition, c'est-à-dire qu'elle s'opère le plus souvent du point de vue de l'enseignant, avec ses propres référentiels, sans être étayée par des données et/ou des écrits scientifiques.

Praticien chercheur

Cette posture implique deux comportements nouveaux de la part de l'enseignant. D'une part, il met en rapport et confronte ses analyses issues de son expérience aux modèles théoriques et aux savoirs constitués du domaine, en s'appuyant systématiquement sur des écrits scientifiques. D'autre part, il adopte des méthodologies rigoureuses quant au recueil des données relatives à sa pratique d'enseignement et à leur analyse. Il s'engage ainsi dans une démarche similaire à celle de la recherche scientifique : il observe et analyse ses propres pratiques pédagogiques avec son regard de chercheur, en s'appuyant sur les apports de la recherche pour comprendre ce qui se passe dans sa pratique ou concevoir et expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques. Cette posture marque l'entrée dans le courant du SoTL⁷ (Scholarship of Teaching and Learning, traduit par « l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage »), élaboré spécialement à l'intention des enseignants universitaires (Boyer, 1990) en vue de rapprocher recherche et enseignement. L'enseignant étaye aussi sa pratique en échangeant avec ses pairs, avec des spécialistes de l'éducation... On pourra parler ici d'une pratique non seulement réflexive mais également étayée.

Chercheur en pédagogie

L'enseignant analyse certes la réalité pédagogique qui est la sienne, mais il cherche à contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage au sens large en diffusant le contenu et l'analyse de ses propres pratiques : communications lors de

⁷ Pouvant être défini brièvement comme « *une démarche de questionnement systématique sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement* » (Rege Colet & al, 2011)

colloques sur la pédagogie universitaire, rédaction d'articles scientifiques (dans des revues pas forcément spécialisées)... Cette dernière posture est donc celle de l'enseignant-chercheur - non spécialiste au départ de ces questions - qui adopte une position de « chercheur en pédagogie » et qui, dans sa trajectoire de développement pédagogique, finit par posséder une vraie « expertise de l'enseignement et de l'apprentissage » (*scholarship of teaching and learning*). On pourra parler ici d'une pratique experte. Cette posture n'est nullement une finalité à atteindre pour la majorité des praticiens et demeure assez rare dans les faits compte-tenu du temps et de l'énergie nécessaires, venant en concurrence avec la recherche disciplinaire.

Cette modélisation des postures nous est apparue intéressante car, au-delà de décrire des stades de développement professionnel, elle identifie des leviers à activer par les enseignants pour passer d'une posture à une autre et ainsi avancer dans une trajectoire de changement pédagogique. Prenant appui sur la démarche du SoTL, elle souligne en effet l'importance de **la réflexivité, l'appui sur des travaux de recherche en pédagogie universitaire, l'échange avec des pairs**, en allant jusqu'à encourager des démarches de publication ou de participation à des dispositifs de recherche-action. Cela soulève par ailleurs des axes de réflexion sur la façon dont l'institution peut, au travers de dispositifs, venir soutenir ce changement de posture.

C'est à cette question des dispositifs susceptibles d'accompagner le développement pédagogique que nous allons nous intéresser à présent, d'abord de manière générale puis en mettant cela en relation avec la question spécifique de l'accompagnement de l'innovation pédagogique.

2.2.3. Quels dispositifs peuvent accompagner le développement pédagogique ?

Les dispositifs de formation et d'accompagnement pédagogique proposés par des services dédiés au soutien à l'enseignement en France (services de type SUP) et de manière plus développée dans d'autres pays francophones (Belgique, Suisse, Québec) ou anglo-saxons (Etats-Unis, Royaume-Uni...) sont nombreux et variés, comme recensés dans les travaux de recherche précités :

- Conception et animation de formations : formations ponctuelles de sensibilisation (ateliers, conférences, webinaires), formation - action filée (accompagnant la mise en œuvre d'un projet), formation certifiante...
- Mise à disposition et capitalisation de ressources sur la pédagogie (souvent en ligne) : littérature scientifique, fiches pratiques, guides, tutoriels, vidéos, podcasts, fléchage de sites et revues spécialisés, information sur l'actualité pédagogique...
- Conseil individuel aux enseignants : accompagnement de projets pédagogiques (individuels ou en équipe), observation de séances d'enseignement (par un ingénieur / conseiller pédagogique ou entre pairs), mentorat...

- Accompagnement à l'évaluation de la qualité de l'enseignement (mise en place et exploitation des évaluations des enseignements par les étudiants)
- Soutien aux innovations pédagogiques et au développement des TICE (appels à projets, accompagnement des projets...)
- Animation d'ateliers d'échange autour des pratiques pédagogiques
- Animation d'ateliers d'analyse de pratiques
- Organisation d'évènements / journées thématiques autour de la pédagogie (avec partage d'expérience, valorisation et diffusion des initiatives...)
- Recherche appliquée sur l'enseignement et l'apprentissage
- Aide à la rédaction d'articles sur ses pratiques pédagogiques
- Aide à la constitution de portfolio / dossier pédagogique pour valoriser l'investissement pédagogique dans la carrière (conduisant aussi à une analyse de ses pratiques), etc.

Les façons de développer ses compétences sont en effet multiples. B. Charlier (dans Pichon & Tanguy, 2022) décrit le développement pédagogique, l'apprentissage de l'enseignement comme reposant sur quatre grands processus :

- L'appropriation de savoirs partagés par les enseignants et de théories scientifiques (cela sous-tend à la fois l'apprentissage par le biais de formations ou par des démarches d'auto-formation / documentation personnelle) ;
- L'apprentissage par l'action ;
- La réflexion dans et sur l'action ;
- L'apprentissage par l'interaction, l'échange avec les collègues.

Les différents dispositifs pourront ainsi venir soutenir un ou parfois plusieurs de ces processus, que l'on peut traduire en objectifs poursuivis par l'enseignant : se former, se documenter (s'auto-former), apprendre par l'action / expérimenter / innover, analyser ses pratiques (pratique réflexive individuelle ou collective), échanger entre pairs sur ses pratiques pédagogiques.

Ce à quoi s'ajoute un autre levier de développement : diffuser / valoriser le fruit de son expérience, qui est également un moyen de monter en expertise (comme mis en avant dans l'approche SoTL et dans la quatrième posture décrite par D. Bédard). Cela peut se faire de différentes façons : retours d'expérience lors d'ateliers, témoignages vidéo, communication lors de colloques ou autres événements axés sur la pédagogie universitaire, rédaction d'articles sur ses pratiques pédagogiques, mentorat / apport de conseils auprès d'enseignants novices...

Les travaux sur les modalités de développement pédagogique des enseignants du supérieur soulignent tous l'importance de proposer des modalités d'actions de nature et de durée variées, reposant sur des pratiques d'apprentissage « formelles » (suivi de formations, accompagnement

individuel...) mais aussi plus « informelles » (apprentissage expérientiel / analyse de ses pratiques, échanges avec les pairs, lectures personnelles...), de manière à répondre à l'hétérogénéité des profils, besoins et contraintes des enseignants. Il s'agit aussi dans cette même optique de proposer des modalités de développement à la fois individuelles et collectives.

Berthiaume & al. (2011) écrivent à ce sujet : « *Selon Åkerlind (2005), on ne peut envisager le développement professionnel des enseignants universitaires comme étant uniforme ; il serait donc illusoire que chacun s'insère dans une stratégie unique pour son développement professionnel. Il s'agirait plutôt de multiplier les possibilités de développement pour que chacun y trouve son compte* » (p. 57).

On retiendra également quatre principes-clés pour la mise en place de dispositifs de formation à la pédagogie universitaire qui avaient émergé d'un colloque de l'AIPU (Parmentier, 1999), cités par Demougeot-Lebel & Perret (2011) :

- Le principe d'isomorphisme (permettre d'expérimenter en formation les méthodes pédagogiques visées pour en faciliter la compréhension et transposition dans la pratique)
- Le principe de contextualisation (partir du terrain, des besoins, des projets des participants, de leurs pratiques effectives)
- Le principe du « juste assez... juste à temps »
- Le principe de variété

Les différents types de dispositifs évoqués dans ce chapitre ont chacun leur utilité pour soutenir le développement professionnel des enseignants, selon les besoins des enseignants, et peuvent être complémentaires les uns des autres. Mais y a-t-il des pratiques de développement pédagogique qui apparaissent plus propices pour soutenir des démarches d'innovation pédagogique ? C'est à cette question que nous nous intéressons dans le chapitre qui suit.

2.3. Des leviers de développement pédagogique au service de l'innovation

L'ensemble des pratiques qui soutiennent le développement pédagogique peuvent contribuer de différentes façons à provoquer ou accompagner à un moment donné une démarche d'innovation pédagogique, qui implique un changement profond de pratique. La littérature met néanmoins en avant certaines spécificités concernant les dispositifs de soutien, ainsi que certaines approches à privilégier, lorsqu'il est question de vouloir stimuler et accompagner l'innovation pédagogique.

En matière de **formation**, les ateliers courts (qui sont souvent les plus fréquents pour toucher le plus grand nombre d'enseignants au regard de leurs contraintes de temps) permettent de sensibiliser à de nouvelles façons d'enseigner, de les expérimenter, de donner des idées... et

constituent souvent une première « porte d'entrée ». Mais ils ne seront pas forcément suffisants pour conduire à un vrai changement de pratiques (Frantz & al., cités par Langevin, 2009). Des formations de durée plus longue et s'ajustant au plus près du contexte d'enseignement seront de nature à faciliter l'appropriation et la transposition dans la pratique. Les travaux de recherche effectués dans ce domaine montrent en effet que « *la formation pédagogique – particulièrement lorsqu'elle est basée sur des approches innovantes – est plus efficace lorsqu'elle est effectuée dans le contexte de pratique* » (Blackwell & Blackmore, cités par Fanghanel, 2009). Au regard de la nature très située des innovations pédagogiques, des formations mises en œuvre localement, idéalement de type action-filée pour accompagner la mise en œuvre de nouvelles pratiques, optimiseront ainsi les chances de transfert dans la pratique. Demougeot-Lebel & al. (2012) soulignent en ce sens l'importance, lorsque cela est possible, de partir des situations de travail et pratiques effectives des enseignants, de prendre en compte et valoriser les spécificités didactiques des disciplines et d'inclure des processus de réflexion sur l'action.

Plusieurs auteurs (par exemple Lameul, Daele & Charlier, 2016 ; Langevin, 2009) mettent également l'accent sur le besoin d'**accompagnement** individuel (ou au niveau d'une équipe pédagogique) que peut nécessiter parfois la mise en œuvre de projets innovants. Ces auteurs soulignent également certaines spécificités de l'accompagnement pédagogique dans le cadre de projets d'innovations pédagogiques, détaillés dans les chapitres d'ouvrages précités.

Au-delà de ça, des approches souvent moins développées s'appuyant plus spécifiquement sur la **pratique réflexive**, notamment la réflexivité collective, la **recherche-action** et l'**approche SoTL** (sur lesquelles nous revenons juste après), sont identifiées comme particulièrement propices pour soutenir l'innovation pédagogique (Bélisle, Lison & Bédard, 2016 ; Lameul & al, 2016 ; Langevin, 2009). Elles ont en commun de souligner l'importance, pour l'innovation dans l'enseignement, de la réflexion issue de l'observation chez l'enseignant-chercheur, qui prend du recul et pose son regard de chercheur sur sa pratique pédagogique et les effets qu'elle a auprès des étudiants.

De nombreux auteurs mettent effectivement en avant le rôle central de la **réflexivité**⁸ dans le développement pédagogique des enseignants (Kolb, 1984 ; Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tardif, Borges et Malo, 2012 ; etc.) et notamment de la **réflexivité collective** (par exemple Crahay & al., 2010 ; Lafortune, 2008c ; Legault, 2004). Le processus réflexif sera en effet particulièrement aidé par des échanges avec les pairs, la prise de conscience étant souvent facilitée par l'interaction et la comparaison avec d'autres façons de faire. Comme précédemment évoqué, cela peut se faire à l'occasion de formations qui veilleront à offrir un espace de discussion et de réflexion en petits groupes sur ses pratiques, en privilégiant l'ajustement aux problématiques individuelles et la

⁸ Que l'on peut définir comme l'analyse systématique de ses actions et expériences en vue d'identifier des principes pouvant guider toute action future (Berthiaume & al., 2011, page 56)

rétroaction entre pairs (Demougeot-Lebel & al, 2012). De manière plus spécifique, cette réflexivité collective pourra être stimulée et soutenue par des dispositifs ad hoc, tels que des ateliers d'échanges de pratique et plus encore d'analyse de pratiques (où les participants exposent leurs pratiques à partir de situations concrètes et les analysent ensemble, guidés par un animateur). Ces ateliers d'analyse de pratiques sont de nature à favoriser une démarche de type SoTL (développée plus bas), comme le montrent les travaux de Trigwell & al (2000) et Weston & McAlpine (2001), cités par Demougeot-Lebel & al (2012).

Certains auteurs (comme Taylor, 2009 ; Daele & Dumont, 2015) s'attardent notamment sur l'utilité de mettre en place des **communautés de pratiques** pour favoriser la diffusion de l'innovation. De telles communautés permettent de rompre l'isolement pédagogique, de partager les idées, les enseignements issus de l'expérience, les questionnements, de faciliter la pratique réflexive et la circulation des connaissances entre les individus, que ce soit au sein des disciplines ou entre elles. Dans certains cas, il est possible de s'appuyer sur des réseaux formels ou informels déjà existants (intra ou interdisciplinaire, intra ou inter-établissements) ; dans d'autres cas, ils seront à créer. Les ateliers d'échanges de pratiques autour de thèmes spécifiques peuvent générer parfois la création de communautés de pratiques pour poursuivre plus durablement une réflexion et une action commune, un partage d'expériences et de ressources...

Un autre levier de développement pédagogique particulièrement important dans des démarches d'innovation pédagogique est le fait de s'appuyer sur des **apports de la recherche en pédagogie universitaire** qui aideront à éclairer les choix à faire, à éviter les tâtonnements coûteux en énergie et en temps et à être également plus à même d'analyser sa pratique. Dans la continuité de cela, il sera fécond pour les enseignants qui souhaitent mettre en place des projets innovants de se rapprocher de spécialistes en éducation, que ce soit dans le cadre d'accompagnements pédagogiques ou bien en participant par exemple à des dispositifs de **recherche-action** en collaboration avec des laboratoires de recherche en éducation.

On retrouve bien ici la posture du praticien « chercheur » décrite par Bédard (cf. chapitre 2.2.2), où l'enseignant adopte une démarche de praticien réflexif et de chercheur vis-à-vis de sa propre activité d'enseignement. Il analyse sa pratique et cherche à en évaluer les effets auprès des étudiants. Sa réflexion personnelle ne se limite pas à son propre point de vue : elle est enrichie par le feedback des étudiants, les échanges avec les pairs, les apports de la recherche...

Cette posture marque l'entrée dans le **courant du SoTL** qui repose sur l'idée que « *les enseignants universitaires peuvent être des experts de l'enseignement de la même manière qu'ils sont reconnus comme experts de la recherche* » (Rege Colet et al., 2011, p. 92). Cette approche vise à valoriser la fonction enseignante à l'université en montrant que l'activité d'enseignement répond aux mêmes exigences, critères et normes que l'activité de recherche. Elle « *se définit brièvement comme une*

démarche de questionnement systématique (*scholarly inquiry*) sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant sur cette recherche ou ce questionnement » (*ibid.*, p. 93). Les enseignants qui développent leur expertise pédagogique viseront ensuite à la partager avec la communauté enseignante. Cela pourra se faire de différentes façons : retours d'expérience lors d'ateliers, communication lors de colloques ou autres événements axés sur la pédagogie universitaire, rédaction d'articles sur ses pratiques pédagogiques, mentorat / apport de conseils auprès d'enseignants novices...

La reconnaissance de l'atteinte de cette expertise peut s'avérer un renforçateur puissant pour les enseignants qui décident d'innover dans leur enseignement (Langevin, 2009).

Ainsi, « *s'engager dans une démarche SoTL constitue un moyen d'innover dans sa pratique, de l'enrichir en se basant sur la littérature et les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage, de conserver des traces des retombées de sa pratique sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage et, potentiellement, de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage* » (Bélisle, Lison & Bédard, 2016, p. 78).

Notons que l'implication des enseignants dans des approches de type SoTL, de même que dans des communautés de pratiques, a un intérêt double car cela représente à la fois un levier fort de développement pédagogique mais aussi de diffusion de l'innovation auprès d'autres membres de la communauté enseignante.

Taylor (2009) identifie ainsi tout un ensemble d'actions que peuvent conduire les acteurs du développement pédagogique pour faciliter l'adoption des pratiques d'apprentissage actif et la diffusion de l'innovation : stimuler une culture de questionnement et favoriser les discussions sur la signification et l'impact potentiel d'une innovation comme l'apprentissage actif ; fournir des ressources d'information pertinentes et au moment opportun ; fournir les exemples nécessaires démontrant la pertinence de l'innovation dans des contextes particuliers ; consacrer des ressources pour appuyer les initiatives ; encourager la création de réseaux interpersonnels, de communautés de pratique (où les idées, les défis et les solutions peuvent être partagés avec les collègues)... En écho au cadre théorique de Rogers (cf. chapitre 2.1.3), ces différentes actions permettent d'influencer positivement les perceptions d'« avantage relatif », de « compatibilité », d'« aptitude à essayer », d'« observabilité » et par ailleurs de réduire la perception de la « complexité ». Dans de telles conditions, les enseignants seront plus enclins à expérimenter une nouvelle approche. L'adoption de l'innovation étant un processus d'apprentissage, les personnes ont en effet tendance à s'investir dans un apprentissage qu'elles trouvent personnellement significatif, qui intègre la pratique locale et dont la réalisation est à leur portée.

2.4. Questions de recherche

Rappelons notre question générale de départ qui était de mieux comprendre, par une approche qualitative, pourquoi et comment les enseignants du supérieur viennent-ils à utiliser des pédagogies dites actives. Nous précisons ici les trois questions de recherche sur lesquelles nous avons choisi de centrer notre attention.

Concernant la question du « Pourquoi ? », nous avons identifié dans la littérature quelques travaux mais dont les résultats, assez disparates, sont très liés à un contexte particulier d'enseignement ou un type précis de pédagogie active. Aussi, il nous importait d'explorer les motifs évoqués par les enseignants dans le contexte de l'UM et de manière transverse à plusieurs types de pédagogies actives. Notre 1^{ère} question de recherche était donc la suivante :

Q1 : Quels sont les facteurs déclencheurs / motifs qui poussent les enseignants du supérieur à expérimenter et utiliser des pédagogies actives ?

Concernant la question du « Comment ? », les deux questions de recherche posées autour de la démarche d'appropriation à l'égard des pédagogies actives étaient celles-ci :

**Q2 : Comment ces enseignants s'y prennent-ils pour s'appropriier ces nouvelles méthodes ?
Comment se familiarisent-ils avec ces pédagogies actives ?**

Q3 : Quels besoins énoncent-ils pour faciliter leur démarche d'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques de ce type ?

A partir des résultats recueillis, que nous croiserons avec les éclairages de la recherche et les dispositifs déjà existants au sein de l'UM, nous tenterons de dégager quelles pistes d'actions susceptibles d'accompagner l'adoption et l'appropriation de pédagogies actives au sein de l'UM (ou plus largement des démarches d'innovation pédagogique).

3. Méthodologie

Comme indiqué précédemment, les données de ce travail de recherche ont été recueillies via des focus group conduits avec des enseignants. Nous allons détailler ici :

- le positionnement des focus group au sein du dispositif global de recherche ;
- la mise en œuvre du dispositif et la façon dont les focus group se sont déroulés ;
- les différents types de données recueillies et les méthodes de traitement des données.

3.1. Positionnement des focus group au sein du dispositif global de recherche

Quelques éléments d'abord pour situer le contexte dans lequel s'inscrit le dispositif de recherche présenté ici. Comme évoqué en introduction, une première démarche d'**étude quantitative** sur les pratiques d'enseignement a été menée en 2020 par voie de questionnaire auprès d'enseignants intervenant dans le premier cycle au S1 au sein de 7 composantes pédagogiques (324 enseignants ont répondu sur 819 interrogés)⁹. La participation à cette étude engageait les enseignants dans une démarche réflexive sur leurs pratiques pédagogiques, avec un investissement en temps assez conséquent pour répondre (30 minutes en moyenne).

L'OTP a ensuite organisé des **premiers ateliers collectifs (d'une durée d'1h30)** au sein des composantes avec les enseignants volontaires du S1 afin de faire une restitution des premiers résultats et de les éclairer et les approfondir en échangeant avec les enseignants.

Trois thèmes d'échanges étaient notamment abordés pour mieux comprendre certains aspects des pratiques d'enseignement en L1 : 1) le lien entre transmission de connaissances et leur application par les étudiants (articulation CM/TD/TP) 2) l'utilisation des pédagogies spécifiques 3) les difficultés des étudiants et leur prise en compte.

Puis des **focus group (d'une durée de 3h)**, animés par des enseignants-chercheurs à la fois membres de l'OTP et du LIRDEF¹⁰, ont réuni des enseignants intéressés pour approfondir un thème spécifique, à savoir les difficultés des étudiants du S1 et leur prise en compte dans les pratiques d'enseignement¹¹. L'OTP souhaitait mettre en place un second cycle de focus group sur la question de l'usage des pédagogies spécifiques (pédagogies actives), cadre dans lequel s'ancre mon travail de recherche.

⁹ Cette étude s'est étendue par la suite à 10 composantes.

¹⁰ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation.

¹¹ J'ai assisté en tant qu'observatrice à ces focus group et travaillé sur l'analyse des résultats.

Ces focus group s'inscrivent dans une **approche qualitative et compréhensive**. Leur objectif est double : ils visent en premier lieu à recueillir des données pour mieux comprendre et caractériser certains aspects des pratiques pédagogiques (en lien avec les axes de recherche de l'OTP), mais aussi à stimuler ou nourrir une réflexivité collective sur les pratiques d'enseignement (pour les participants). Cela relève d'une démarche de type recherche-action.

Ces entretiens de groupe ont été préférés à des entretiens individuels pour permettre de confronter les expériences et les regards et être d'une plus grande richesse pour les participants.

Concernant le thème des échanges, le choix a été fait de se centrer sur trois pédagogies particulières : **l'approche par problème, l'approche par projet et la démarche d'investigation** (qui sont des démarches emblématiques des pédagogies actives) ; chaque focus group abordant une pédagogie donnée.

3.2. Mise en œuvre du dispositif et déroulement des focus group

Une communication a été faite par mail, via les directeurs des 10 composantes¹² impliquées dans l'étude, auprès de l'ensemble des enseignants intervenant dans le 1^{er} cycle (ayant ou non répondu à l'étude quantitative). Les focus group étaient intitulés de la façon suivante (en prenant l'exemple de la 1^{ère} approche) : « *La pédagogie par problème : Quelle pratique ? Quel bilan ?* ».

Des définitions minimales des trois méthodes étaient données :

- Pédagogie par problème (qui, par la confrontation des étudiants à ces problèmes, leur permet de donner du sens aux connaissances et compétences mobilisées et d'en acquérir de nouvelles)
- Pédagogie par projet (qui favorise les apprentissages par l'action : placés dans des situations concrètes avec un but à atteindre, les étudiants mobilisent des connaissances et compétences sur une période prolongée pour répondre à une question, un problème ou un défi authentique, engageant et complexe)
- Démarche d'investigation (où les étudiants prennent part de façon active à une expérimentation, une modélisation, une enquête ou tout autre forme d'investigation favorisant l'acquisition de connaissances, de méthodes et/ou le développement d'une vision riche des pratiques de la discipline)

Il était précisé que ces focus group s'adressaient à des enseignants ayant mis en œuvre, dans le 1^{er} cycle, la pédagogie en question. Les enseignants intéressés avaient la possibilité de participer à un ou plusieurs focus group (2 dates proposées pour chacun).

Sur 30 inscrits, **20 enseignants**¹³ ont été **présents** (en participant pour certains à deux voire trois focus group), soit un total de **25 participations** réparties comme suit : pédagogie par problème : 13 participants ; pédagogie par projet : 7 participants ; démarche d'investigation : 5 participants.

¹² 7 composantes déjà citées (Faculté des sciences, Faculté d'éducation, IUT de Montpellier, IUT de Nîmes, IUT de Béziers, école d'ingénieur Polytech, école de Management MOMA) auxquelles se sont ajoutées 3 nouvelles composantes (Faculté de droit, d'économie et STAPS).

¹³ Parmi ces 20 enseignants, 13 avaient reçu antérieurement l'enquête quantitative et 11 sur les 13 y avaient répondu.

Six focus group ont ainsi été organisés en janvier-février 2022 en présentiel (ou en visio pour quelques enseignants situés sur des sites distants), avec un effectif moyen de 4 participants par groupe, ce qui était un effectif propice au type d'échanges attendus (effectif néanmoins variable selon les groupes en fonction des désistements).

Chaque focus group était coanimé par un.e enseignant.e-chercheur.e de l'OTP (ayant pour rôle d'animer et réguler les échanges) et une seconde personne davantage en posture d'observation et de relance (en l'occurrence moi, dans 5 ateliers sur les 6), en respectant un guide d'animation élaboré collectivement (cf. annexe 2). J'ai proposé une première version du guide (en m'appuyant sur le travail réalisé lors des précédents focus group et en l'adaptant aux nouveaux besoins), laquelle a été amendée et enrichie avec les propositions des membres de l'équipe de l'OTP. Le guide initial avait déjà fait l'objet de multiples ajustements en lien avec sa mise en pratique.

Organisés sur une durée de 3 heures, les focus group se sont déroulés de la façon suivante. Après un tour de table et une présentation des objectifs et du déroulement du focus group (en soulignant l'approche non normative), les participants réalisent dans un premier temps un travail réflexif individuel (15-20 min). Pour essayer d'être au plus proche de l'activité réelle et éviter un discours trop général, il leur est demandé de partir de leur pratique et de se remémorer une situation vécue, durant laquelle ils ont mis en œuvre la pédagogie en question puis, par écrit, de décrire et analyser cette situation, à travers une série de questions soumises sur une trame distribuée (cf. annexe 1).

La liste des questions posées sur le document écrit est la suivante (par exemple, pour un atelier sur la pédagogie par problème) :

- Précisez le contexte (formation, niveau, composante, intitulé du cours concerné, CM/TD/TP, nombre d'étudiants, depuis combien de temps enseignez-vous à l'université, depuis combien de temps utilisez-vous ce type de pédagogie...)
- Décrivez comment, dans la situation remémorée, vous avez mis en œuvre la pédagogie par problème
- **Qu'est-ce qui vous a amené.e vers cette pédagogie ?**
- **Comment vous êtes-vous familiarisé.e avec cette méthode ? Sur quoi / qui vous êtes-vous appuyé.e ?**
- Aujourd'hui, avec le recul, quel regard portez-vous sur l'utilisation de cette pratique pédagogique dans votre cours (côté étudiants et côté enseignant) ?
- Comment caractériseriez-vous cette méthode en quelques mots-clés ?

[les questions en gras sont celles qui intéressent plus particulièrement mon travail de recherche]

Il s'agissait dans tous les cas de questions ouvertes pour ne pas induire de réponse.

En partant d'une situation proposée par un participant et choisie collectivement, s'engagent ensuite des échanges collectifs permettant à l'ensemble des participants de croiser leurs regards et leurs expériences. D'autres questions sont posées à l'oral par les animateurs au cours des échanges, sur la base d'un guide d'entretien semi-directif, par exemple : qu'est-ce qui a bien ou moins bien fonctionné ? Pourquoi ? Quelle leçon tirez-vous de cette expérience ? Si c'était à refaire, procéderiez-vous autrement ?... Il est ici demandé à l'auteur de la situation d'analyser sa pratique, et pas seulement de la décrire ; processus qui est favorisé par la mise en confrontation avec les pratiques et perspectives des autres et par les questions des animateurs.

L'atelier se conclut sur un travail de synthèse réalisé par les participants de manière collaborative. Ces derniers doivent, sur une diapo, indiquer ce qu'ils retiennent des échanges autour de cette pédagogie : ses apports, ses limites, ses conditions d'efficacité ou tout autre point clé à retenir selon eux. L'idée était ici que la synthèse soit produite, non pas par les animateurs mais par les enseignants eux-mêmes, en accord avec l'approche des pédagogies actives dont il était question dans ces ateliers.

Pour bâtir la trame des questions posées aux participants, nous nous sommes inspirés du cycle de Kolb (1984) - représenté dans la figure ci-dessous - selon lequel (1) à partir d'une expérience concrète (2) l'activité / la pratique professionnelle peut être décrite, analysée, conscientisée (3) pour en tirer des leçons plus générales (4) qui pourront être transférées et appliquées dans de nouvelles situations similaires et revenir enrichir l'expérience. S'enchaînent ainsi des phases de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Il s'agit - de manière très résumée - du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (*Experiential Learning*) qui vient favoriser l'adoption d'une posture réflexive.

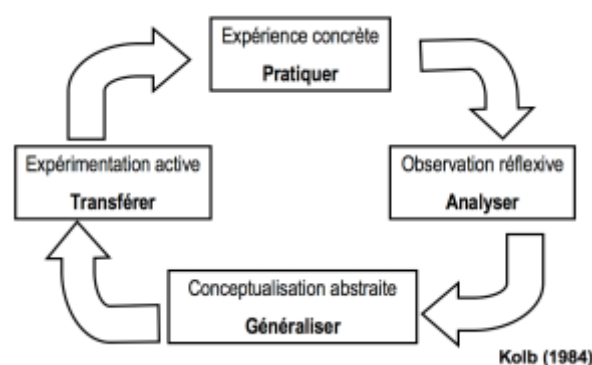


Figure 2 : Le cycle de Kolb : l'apprentissage expérientiel

Ce dispositif s'appuie également pour partie sur l'approche de la clinique de l'activité de Clot (2014) visant à confronter les « styles » (façons personnelles de chaque enseignant de mettre en œuvre cette pédagogie) pour dégager ensuite le « genre » (éléments communs repérés en termes notamment de conditions d'efficacité, lors de la phase de synthèse / montée en généralité).

Deux ou trois jours après le focus group, des ressources sont envoyées par mail aux participants qui souhaiteraient se documenter davantage sur le sujet : des liens de documentation générale sur la pédagogie concernée, une sélection des principaux apports de la recherche, ainsi qu'une sélection de résultats de l'enquête OTP sur les pratiques d'enseignement concernant cette pédagogie. Les participants sont invités s'ils le souhaitent à réagir à ces documents ou à en partager d'autres avec les collègues, ce que certains ont fait mais cela est resté assez marginal.

Dans le même temps, un questionnaire en ligne est envoyé aux participants pour :

- avoir un retour sur les focus group (éventuels apports et suggestions d'amélioration, s'agissant d'un dispositif de type transformatif) ;
- identifier des éventuels besoins pour l'avenir, en lien avec notre troisième question de recherche, à travers la question suivante : « **Qu'est-ce qui pourrait éventuellement vous aider dans l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques ?** ».

Malgré le risque d'un taux de réponse moins important par rapport à un questionnaire qui aurait été rempli et restitué en fin de séance, nous avons opté pour un questionnaire en ligne 2-3 jours après pour permettre aux enseignants d'y répondre « à tête reposée », de manière anonyme et avec peut-être davantage de sincérité, de manière à éviter autant que possible un biais de désirabilité.

3.3. Nature des données recueillies et méthodes de traitement des données

Pour répondre aux trois questions de recherche posées, notre travail a ainsi pris appui sur trois corpus différents de données :

- Les fiches remplies par les participants de manière individuelle ;
- Les réponses au questionnaire ;
- Les verbatim issus de la transcription des échanges enregistrés pendant le focus group (où certains enseignants ont apporté par oral des compléments d'informations sur les motifs et modes d'appropriation relatifs à l'utilisation de la pédagogie considérée).

Ci-dessous un tableau présentant le type de données traitées pour chaque question de recherche.

Questions de recherche	Type de données traitées	
Q1 : Quels sont les facteurs déclencheurs / motifs qui poussent les enseignants à utiliser des pédagogies actives ?	Fiches individuelles « Qu'est-ce qui vous a amené.e vers cette pédagogie ? »	+ verbatim
Q2 : Comment s'y prennent-ils pour s'appropriier ces nouvelles méthodes ?	Fiches individuelles « Comment vous êtes-vous familiarisé.e avec cette méthode ? Sur quoi, sur qui vous êtes-vous appuyé.e ? »	+ verbatim
Q3 : Quels besoins énoncent-ils pour faciliter leur démarche d'appropriation ?	Réponses au questionnaire en ligne « Qu'est-ce qui pourrait éventuellement vous aider dans l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques ? »	

Toutes ces données ont été recueillies avec le consentement éclairé des participants (cf. formulaire de consentement joint en annexe 3) et traitées anonymement. Voici la façon dont nous avons procédé pour le traitement des différentes données.

Exploitation des fiches individuelles et des réponses au questionnaire

Pour chacune de nos trois questions (ouvertes), nous avons procédé (1) à une analyse de contenu (Bardin, 2005) des réponses écrites données par l'ensemble des participants (2) à un travail de catégorisation des thèmes abordés (un ou plusieurs selon les enseignants) (3) puis de quantification de leur fréquence (calcul des occurrences pour chaque thème et sous-thème parfois). Concernant le travail de catégorisation, nous avons établi des catégories de façon empirique, par inférence, hormis pour la question 2 où nous sommes partis de catégories établies a priori, que nous avons ensuite ajustées, comme nous allons l'explicitier.

Concernant la question 1 (motifs amenant à utiliser des pédagogies actives), nous n'avons pas trouvé dans la littérature un modèle particulier qui nous semblait opérant pour traiter l'ensemble de nos données. Les quelques travaux que nous avons trouvés sur cette question (voir chapitre 2.1.2) portaient chacun sur des contextes spécifiques (par exemple celui du CM / des grands groupes) ou bien sur une pédagogie bien particulière (comme la pédagogie par le jeu, la classe inversée) et avec des catégorisations différentes et difficilement comparables.

Ainsi, si nous nous sommes inspirés de ces différents travaux pour avoir une première grille de lecture, nous avons fait le choix de procéder de manière inductive, en partant des énoncés concrets pour établir progressivement et de manière itérative des thèmes et parfois des sous-thèmes (le résultat de ce travail de catégorisation est présenté au chapitre 4.1).

Concernant la question 2 (mode d'appropriation des pédagogies actives), nous sommes partis du cadre proposé par Charlier (1998) qui décrit l'apprentissage de l'enseignement comme reposant sur quatre grands processus (comme vu au chapitre 2.2.3) :

- L'appropriation de savoirs partagés par les enseignants et de théories scientifiques ;
- L'apprentissage par l'action ;
- L'apprentissage par l'interaction, l'échange avec les collègues ;
- La réflexion dans et sur l'action.

Le premier processus sous-tend à la fois l'apprentissage par le biais de formations ou par des démarches d'auto-formation (documentation personnelle). Nous avons choisi pour notre analyse de distinguer ces deux modalités d'appropriation des connaissances. Le dernier processus (réflexion sur l'action) n'ayant été cité qu'une seule fois en tant que tel, nous ne l'avons pas retenu en tant que thème à part entière. La thématisation finale est présentée au chapitre 4.2.

Concernant la question 3 (éventuels besoins d'aide pour faciliter l'appropriation), nous avons de nouveau procédé de manière inductive, directement à partir de l'analyse des réponses des enseignants. Les catégories définies sont présentées au chapitre 4.3.

Pour les trois questions, à défaut d'un double codage à l'aveugle par différents chercheurs, j'ai établi des premières catégories puis sous-catégories, qui ont ensuite fait l'objet d'une discussion, avec deux autres membres de l'OTP : le directeur (enseignant-chercheur) et une chargée de mission (IGE). Cette discussion s'est appuyée sur l'analyse de l'ensemble des données. Ce triple regard a permis de consolider les thèmes et d'en réajuster certains, jusqu'à obtention d'un accord.

Les résultats que nous allons présenter ont essentiellement reposé sur l'analyse des réponses écrites données dans les fiches individuelles (pour les questions 1 et 2), celles-ci ayant permis de recueillir sur ces points l'avis de l'ensemble des enseignants, de même que sur l'analyse des réponses au questionnaire en ligne (pour la question 3).

Exploitation des verbatim

Nous avons par ailleurs identifié dans les verbatims les extraits des échanges se rapportant aux thèmes de nos questions de recherche. Quelques enseignants ont en effet explicité par oral ce qu'ils avaient pu mentionner parfois dans leurs réponses écrites, en apportant des précisions ou compléments d'information qui leur sont venus à l'esprit lors des échanges. Dans ces échanges oraux durant l'atelier, nous n'avons pas identifié de thème nouveau par rapport à ceux du questionnaire. Certaines interventions orales permettent cependant d'illustrer ou de prolonger les réponses écrites. Nous proposons de rapporter dans ce qui suit des extraits de verbatim (indiqués en gris dans le chapitre suivant).

4. Résultats et discussion

Avant de présenter les résultats, voici une description des principales caractéristiques de la population sur laquelle a porté notre étude.

Présentation de la population de l'étude

Parmi les 20 enseignants ayant participé aux focus group, nous comptons :

- 9 femmes et 11 hommes
- 13 enseignants-chercheurs (65%) et 7 enseignants du second degré (35%)
On pourra noter ici la forte implication des enseignants du 2nd degré dans ces ateliers d'échanges autour de la pédagogie, si l'on met cela en regard avec leur proportion générale au sein de l'UM (80% d'enseignants-chercheurs, 20% d'enseignants du 2nd degré)
- Avec une ancienneté dans l'enseignement allant de 2 à 30 ans (entre 2 et 5 ans : 4 enseignants ; entre 6 et 10 ans : 3 ; entre 15 et 20 ans : 5 ; plus de 20 ans : 6)
- Issus de différentes composantes : majoritairement la Faculté des sciences¹⁴ (12), mais aussi la Faculté d'éducation (3), l'IUT de Montpellier-Sète (2), l'IUT de Béziers (1), la Faculté de droit (1) et STAPS (1)
- Avec les disciplines suivantes représentées : biologie (3), bio-écologie (2), sciences de l'eau, biochimie, chimie (2), bio-informatique, informatique, physique informatique, mathématiques, épistémologie des sciences, sociologie de l'éducation, anglais (2), droit, sport, électricité.

Pour rappel, tous les enseignants ont participé aux focus group sur la base d'une inscription volontaire (pas d'échantillonnage). Trois enseignants ont souhaité participer à 2 focus group et un enseignant à 3 focus group, d'où un total de 25 participations (13 sur le thème de la pédagogie par problème, 7 sur la pédagogie par projet et 5 sur la démarche d'investigation).

Les fiches écrites remplies par les participants et exploitées pour l'analyse étaient au nombre de 23 (et non 25), en raison d'une fiche non transmise (suite à une participation en visio) et d'une fiche non exploitée car la situation choisie s'ancrait dans le contexte du lycée (et non du milieu universitaire).

Il s'agissait d'enseignants montrant tous un intérêt à l'égard des pédagogies actives, mais avec des niveaux de pratiques très hétérogènes. Certains utilisaient la pédagogie en question de manière très récente (depuis moins d'un an pour 6 d'entre eux), d'autres depuis quelques années

¹⁴ La FDS (faculté des sciences) représente la plus grande composante de l'Université de Montpellier

(entre 2 et 9 ans pour 8 participants) et enfin pour d'autres de manière plus ancienne et ancrée dans leurs pratiques (entre 10 et 20 ans pour 6 participants). Il est à noter que 3 participants n'ont pas su indiquer depuis combien de temps ils utilisaient cette pédagogie, ne sachant pas (en début de focus group) si leur pratique correspondait à ce que l'on pouvait mettre derrière ce terme.

La majorité avait mis en œuvre la pédagogie considérée à l'échelle d'un cours ou de plusieurs cours. Pour les autres participants (au nombre de 5), il s'agissait d'une pédagogie mise en œuvre à l'échelle d'un programme entier, à savoir une 1^{ère} année de licence en biologie mise en place intégralement en APP (apprentissage par problèmes), en miroir et en partenariat avec la licence de biologie de l'UQAM (Université du Québec à Montréal). La littérature distingue ces deux cas de figure en parlant d'une innovation pédagogique dans le premier cas et d'une innovation curriculaire dans le second (Bédard, 2006).

Une dernière précision, non plus sur les participants mais sur les situations décrites : la quasi-totalité d'entre elles portait sur un contexte de TD, TP ou séances de tutorat, avec des effectifs allant de 3 à 40 étudiants (21 étudiants en moyenne).

4.1. Quels sont les motifs qui poussent les enseignants à utiliser des pédagogies actives ? (Q1)

Nous allons présenter ici ce qu'il ressort de l'exploitation des réponses données individuellement par les participants et par écrit à la question « **Qu'est-ce qui vous a amené.e vers cette pédagogie ?** » (via les fiches remplies : N = 23).

Il s'agissait là d'éléments déclaratifs et des premiers motifs saillants ou éventuels facteurs déclencheurs qui leur venaient spontanément à l'esprit pour expliquer l'origine de leur changement de pratiques pédagogiques. Dans leur réponse, les enseignants ont indiqué un, deux, parfois trois motifs différents qui ont donné lieu à un travail de catégorisation (cf. chapitre 3.3). Ce travail nous a conduit à dégager 5 grandes familles de motifs en lien avec :

- L'adaptation des enseignements aux **étudiants**
- Des facteurs plus personnels, liés aux envies et expériences antérieures de l'**enseignant**
- L'influence des **collègues**
- La nature de **ce que l'on enseigne** (contenus et objectifs des cours)
- Une demande **institutionnelle**

Le tableau détaillé présentant le nombre d'occurrences et les énoncés associés à chaque thème et sous-thème est joint en annexe 4.

Il en ressort que le principal motif invoqué par les enseignants concerne **l'adaptation aux besoins des étudiants** (avec **18 occurrences**), avec une préoccupation fortement centrée donc sur l'étudiant. Au sein de ce thème, les deux sous-thèmes prédominants sont le besoin d'adapter ses pratiques pour susciter davantage d'intérêt, de motivation de la part des étudiants (6 occurrences) et pour améliorer l'efficacité des apprentissages (6 occurrences). L'utilisation des pédagogies actives intervient souvent en réponse face à un constat d'échec ou de difficultés rencontrées (« *(très) faible intérêt des étudiants* », « *faible montée en compétence* », « *(très) faible niveau d'appropriation des CM* », « *constat d'échec de la pédagogie transmissive traditionnelle pour une majorité d'étudiants* », « *diversité des étudiants et de leurs niveaux* »...). Pour illustrer cela, nous reprendrons à titre d'exemple les propos de certains enseignants développés à l'oral :

« C'est sur le constat d'échec des compétences des étudiants qu'on s'est dit "c'est pas possible qu'ils n'en retiennent pas plus que ça, donc comment faire pour qu'ils retiennent quelque chose ?" et là on s'est dit "le seul moyen pour qu'ils retiennent quelque chose, c'est qu'ils fassent, qu'ils manipulent" et pour manipuler, quoi de mieux qu'une question qu'on se pose ? » (E8)

« Les étudiants sont passifs, les étudiants ne réussissent pas (...) c'est à moi de changer ma manière de leur faire prendre le problème, de les intéresser, de les attirer, de les motiver (...) Plutôt que de tenter de les abreuver de force, j'essaie qu'ils intègrent... » (E2)

Sont ensuite évoqués fréquemment des **facteurs plus personnels, plus propres à l'enseignant (10 occurrences)**, liés :

- à ses envies (6 occurrences) : d'innover, de changer (« *L'envie de faire quelque chose d'innovant* », « *Goût pour l'expérimentation pédagogique, lassitude des pédagogies magistrales (ennuyeuses)* »...), d'avoir plus de contact avec les étudiants...
- ou à l'influence d'une expérience antérieure particulière (4 occurrences) : comme le vécu en tant qu'étudiant (« *Lorsque j'étais étudiant, j'ai peu assisté aux CM-TD. En revanche, j'ai réalisé tous les projets que mes enseignants proposaient et j'ai trouvé que c'était une manière agréable/passionnante de travailler et d'apprendre* ») ou bien une expérience dans un autre contexte d'enseignement (« *Mon expérience dans l'enseignement secondaire, en tant que professeur d'histoire-géo en collège et lycée, ainsi qu'en FLE à l'étranger* »). Un enseignant cite aussi comme facteur déclencheur sa participation à une « *formation à l'APP proposée par le CSIP dans le cadre des formations des jeunes MCF* ». A cette occasion, il a échangé avec un collègue impliqué dans une nouvelle licence (L1 biologie) conçue intégralement en APP, qui lui a proposé d'y participer (ce qui rejoint également la 3^{ème} catégorie de motifs que nous évoquerons juste après).

En complément des motifs qu'il avait indiqués par écrit, un autre enseignant évoquera à l'oral le poids d'une expérience marquante en tant qu'étudiant au Canada :

« J'ai eu la chance d'aller faire ma L3 (...) au Québec. Et c'est vrai que ça contrastait beaucoup avec les méthodes d'enseignement qu'il y avait à l'université de Grenoble à ce moment-là. (...) J'ai apprécié les cours, j'étais motivé, je venais avec plaisir. Donc là, y'a eu un..., là je me suis dit : tiens oui effectivement on peut, les enseignements à la fac, ça peut être différent ». (E18)

Un autre facteur mentionné est celui de **l'influence des collègues (4 occurrences)**. Dans le cas de notre étude, toutes ces occurrences présentaient un lien avec la mise en place d'une nouvelle licence de biologie en APP. Les récits mettaient en exergue l'influence d'une dynamique collective impulsée par quelques enseignants au sein d'un département, qui est venue faire écho, chez d'autres enseignants, à des envies personnelles et en quelques sortes leur donner un terrain d'expression. On citera deux exemples de réponses qui associaient deux familles de motifs (l'influence des collègues et l'envie personnelle d'enseigner autrement) : « *J'ai entendu parler de ces licences et cela m'a toujours intéressée ; quand j'ai reçu le courriel nous informant qu'une licence APP serait mise en place à la FDS, j'ai été très heureuse de pouvoir participer* » ; « *La création de la Licence Bio en APP avec un besoin d'enseignants investis. L'envie de mon côté de faire quelque chose d'innovant, d'expérimenter de nouvelles manières d'enseigner* ».

Pour étayer cette réponse, l'enseignante concernée développera à l'oral :

« *Ma motivation pour faire ça... Alors, moi je venais d'être recrutée à l'Université de Montpellier et je suis tombée un peu par hasard sur une collègue dans un couloir qui m'a dit "ah mais y'a une licence APP qui va se monter, tu vas voir c'est génial, ils cherchent beaucoup de gens". Donc, il y avait un manque aussi de bonnes volontés criant (...). On est toujours à la recherche de gens d'ailleurs. Donc voilà, moi j'étais motivée pour m'impliquer dans tous ces réseaux et puis aussi dans toutes ces pédagogies innovantes pour moi, et j'avais aussi envie de me lancer dans un apprentissage un peu différent de l'apprentissage classique. Donc, c'est pour ça que j'ai embarqué là-dedans* ». (E7)

Un autre enseignant ayant fait référence par écrit à une collaboration avec des collègues biologistes de l'UQAM (Université du Québec à Montréal), expliquera verbalement :

« *J'ai demandé à un responsable de master à l'UQAM : "est-ce que vous prenez nos étudiants de Montpellier, ou les étudiants français de façon générale ?". Je m'attendais à avoir une réponse polie (...) et j'ai eu une réponse très franche du collègue qui m'a dit : "non, parce que vos étudiants, ils savent plein de choses mais ils ne savent rien faire". Et donc quand je me suis pris ça dans la figure, je me suis dit : effectivement, peut-être que c'est pas bien ce qu'on fait* ». (E1)

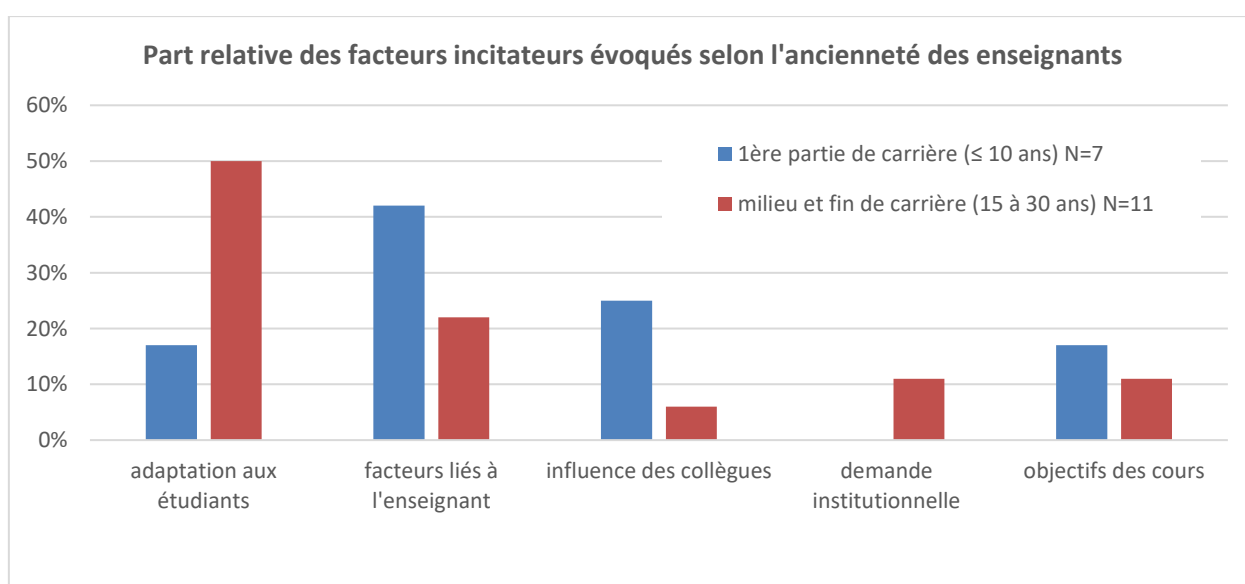
D'autres enseignants citaient des facteurs plus liés aux **objectifs et contenus des cours**, autrement dit à la nature de ce qu'ils enseignaient (**4 occurrences**), par exemple : « *Licence professionnelle donc mise en place d'une situation "mimant" l'activité professionnelle* », « *La pédagogie actionnelle en langues développée depuis plusieurs années* ». Concernant ce dernier exemple, l'enseignante expliquera en effet que l'enseignement des langues repose depuis longtemps sur une approche par compétences impliquant des pédagogies actives.

Et enfin pour d'autres, c'est une **demande institutionnelle (2 occurrences)** qui les a conduits à mettre en œuvre la pédagogie considérée. Un enseignant indique ainsi comme facteur déclencheur « *La demande du responsable de l'UE* ». Un autre parlera d'une « *demande institutionnelle de réduire les coûts de formation* » dans le cas de la mise en place d'une pédagogie par projet ayant impliqué moins d'heures de cours et plus de temps de travail en autonomie des étudiants. Hormis ce dernier point, il est à noter qu'il s'agissait toujours de démarches volontaires de changement.

Bien que les contextes et les catégorisations émanant des travaux identifiés sur cette question des motifs / facteurs déclencheurs (cf. chapitre 2.1.2) ne soient pas tout-à-fait comparables, certaines similitudes apparaissent. Nous noterons principalement que les motifs prépondérants qui se dégagent de notre étude (en premier lieu, l'adaptation aux besoins des étudiants ; en second lieu, des facteurs plus personnels liés aux envies des enseignants et à leur parcours) rejoignent les travaux conduits par Doan (2021). S'intéressant aux motifs amenant à la mise en œuvre de pédagogies actives lors de cours magistraux en grands groupes, il est ressorti de ce travail de recherche que le motif le plus fréquemment évoqué était « le profil et les rétroactions des étudiants » suivi ensuite d'éléments liés à « la motivation personnelle ».

En complément de cette analyse globale, il nous a semblé intéressant de voir si les réponses différaient selon l'ancienneté des enseignants, en regardant le poids des différents facteurs au sein de deux populations distinguées¹⁵ :

- Des enseignants en 1^{ère} partie de carrière (ancienneté inférieure ou égale à 10 ans)
- Des enseignants en milieu et fin de carrière (ancienneté allant de 15 à 30 ans).



¹⁵ La population totale considérée est de 18 enseignants, soit 20 enseignants moins les 2 pour lesquels la fiche manquait ou bien avait été écartée.

On observe que les enseignants en milieu et fin de carrière évoquent de manière prédominante l'adaptation aux étudiants ; alors que ceux en 1^{ère} partie de carrière évoquent davantage des motifs plus personnels (liés à leurs envies, leur parcours) et l'influence des collègues.

Néanmoins, les effectifs étant relativement faibles, nous ne parlerons pas ici de résultats significatifs statistiquement, mais plus de tendances qui se dégagent des résultats, en nous en tenant à un niveau descriptif.

Notons que ces résultats vont dans le sens des recherches par exemple de Kugel (1993), citées par Demougeot-Lebel & Perret (2010), qui montrent que les enseignants-chercheurs en début de carrière ont une approche plutôt centrée sur eux-mêmes, et par suite sur les contenus à transmettre ; ce qui évolue progressivement durant la carrière pour aller vers une approche davantage centrée sur les étudiants et une plus grande préoccupation à l'égard de leurs apprentissages.

4.2. Comment les enseignants s'approprient-ils ces nouvelles méthodes ? (Q2)

Nous présentons à présent les résultats se dégageant de l'exploitation toujours des réponses individuelles des participants données par écrit mais cette fois-ci à la question « **Comment vous êtes-vous familiarisé.e avec cette méthode ? Sur quoi, sur qui vous êtes-vous appuyé.e ?** » (via les fiches remplies : N = 23).

Il s'agissait ici encore d'éléments déclaratifs venant spontanément à l'esprit des enseignants. Dans leur réponse, ceux-ci ont indiqué un, deux, parfois trois modes d'appropriation différents qui ont donné lieu à un travail de catégorisation (cf. chapitre 3.3). Comme indiqué précédemment, la question était ouverte pour ne pas induire de réponse, et ne proposait donc pas une liste de possibilités à l'égard desquelles se positionner. Il est ainsi tout-à-fait possible pour certains enseignants que d'autres modes d'appropriation que ceux cités soient entrés en jeu.

Ce travail nous a conduit à dégager 4 principales modalités d'appropriation passant par :

- L'action / l'expérience
- La formation
- L'interaction avec les pairs
- La documentation personnelle
- + une rubrique « autres modalités »

Le tableau détaillé présentant les réponses et nombre d'occurrences est joint en annexe 5. Voici les principaux éléments qui se dégagent des résultats.

Le mode d'appropriation le plus fréquemment mentionné par les enseignants (**15 occurrences**) était un **apprentissage par l'expérience** (« *par l'expérience professionnelle* », « *empirisme* », « *sur le tas* »...). Il arrivait parfois ici que des enseignants fassent référence à une expérience acquise dans un autre contexte, comme celui de l'Education nationale (« *bonne connaissance des pratiques de l'Education Nationale* ») ou encore de la pratique du coaching dans le sport (« *transfert vers une activité "intellectuelle" de méthodes utilisées en sport* »), transposée ensuite à l'université. Pour expliciter ces derniers points, nous citerons quelques extraits de verbatim :

« Il se trouve que j'ai une grande culture de ce qui se passe dans l'Education Nationale, qui est beaucoup plus progressiste que l'université concernant les méthodes pédagogiques (...), donc j'ai cette culture d'initiatives, d'initiation par projet, par problème... » (E11)

Concernant la transposition de la pratique du coaching sportif, un enseignant qui intervient beaucoup en STAPS développera à l'oral son propos :

« L'enseignant, je le vois plus comme un éducateur, un coach (...) donc je leur dis "ben arrêtez de me voir comme votre prof, moi je suis votre entraîneur de telle matière", et en fait ce changement de posture impose un changement d'approche, voilà ». (E8)

Par ordre d'occurrence, les enseignants ont dit ensuite s'être approprié la méthode pédagogique considérée par le biais de **formations (10 occurrences)**, le plus souvent dans le cas de l'approche par problèmes (6 occurrences). Dans la moitié des cas (5 occurrences), ils ont cité les ateliers organisés en interne par le CSIP (centre de soutien à l'innovation pédagogique). Dans les autres cas, la formation avait été organisée dans un autre contexte (IUFM, avec des collègues experts de l'UQAM) ou bien il n'y avait pas de précision sur le contexte. A ce propos, une enseignante indiquera lors des échanges :

« Je me suis formée au CSIP (...) J'ai fait un petit stage là pendant le confinement, un petit stage en ligne [sur l'apprentissage par problème et par projet] où on a mis ça à profit, donc ça m'a bien aidé pour mettre en place ce que j'ai fait cette année en master ». (E3)

L'**interaction avec les pairs** a également été citée à plusieurs reprises (**8 occurrences**) comme un levier particulier dans la démarche d'appropriation (hors référence à un contexte de formation) : échanges avec les collègues, appui sur l'expérience de certains au sein de l'équipe pédagogique (« *Je me suis beaucoup appuyée sur l'expérience des collègues pratiquant déjà* »).

De manière générale, il est à noter que ces différentes catégories établies (pour partie en prenant appui sur le modèle proposé par Charlier, 1998) peuvent pour certaines être imbriquées, comme l'interaction avec les pairs qui peut survenir dans le cadre de formations par exemple. Dans le cas présent de notre étude, nous nous en sommes tenus aux stricts propos des enseignants pour catégoriser les réponses, lesquels évoquaient précisément dans certains cas le suivi de formations, et dans d'autres cas, des échanges avec des collègues dans le contexte de l'équipe pédagogique (ou, pour une occurrence, avec des collègues d'une autre université, l'UQAM).

Pour finir, certains ont mentionné une démarche de **documentation personnelle** : « *recherches sur internet* », « *lecture de documents pédagogiques* »... **(4 occurrences)**. On peut se demander ici si cette modalité a été un peu sous-représentée, parce-que peut-être de l'ordre d'une évidence pour certains (plus que d'autres réponses) et donc passée un peu sous silence.

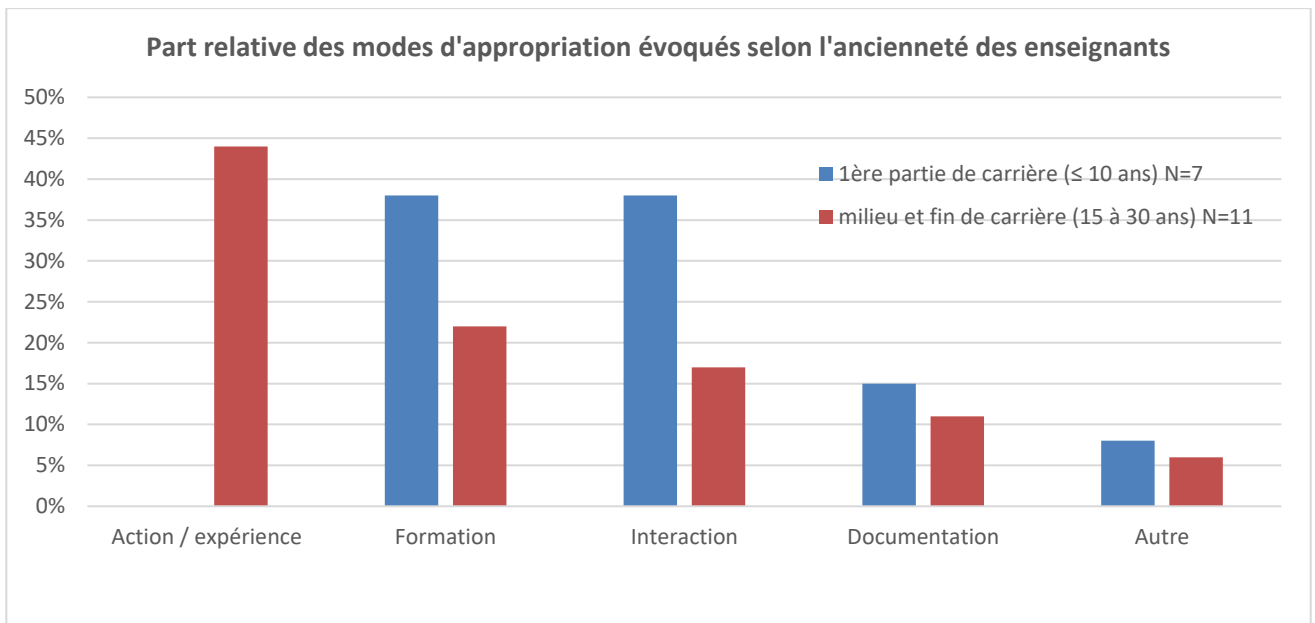
Deux **autres** modes d'appropriation ont été cités : un travail de réflexion personnelle et l'appui sur des travaux personnels de recherche conduits dans ce domaine (en l'occurrence, la démarche d'investigation à l'école, transposée ensuite à l'université).

Certains enseignants ont témoigné d'une démarche plutôt individuelle d'appropriation faite de manière purement empirique pour quelques-uns ou parfois étayée par un travail de documentation personnelle. D'autres enseignants ont dit combiner tout un ensemble de leviers, dont des leviers d'ordre plus collectifs (formation, interaction avec les pairs), allant pour certains jusqu'à des démarches d'appropriation très conséquentes. C'était le cas notamment d'un enseignant impliqué dans la mise en place de la licence biologie en APP qui a réalisé un voyage au Québec, avec des échanges avec les collègues de l'UQAM et une observation sur le terrain de leurs pratiques, puis organisé avec eux une formation en interne, puis mis en application la méthode apprise à petite échelle d'abord avant de l'étendre plus largement.

Ces différentes démarches d'appropriation, plus ou moins outillées et plus ou moins anciennes, pouvaient se traduire par des approches assez maîtrisées pour les uns ou parfois plus novices et « tâtonnantes » pour d'autres.

Nous retiendrons de ces résultats que l'apprentissage expérientiel est ce qui est le plus souvent cité ici, rejoignant par-là les résultats des travaux de recherche portant sur les modalités habituelles de développement pédagogique des enseignants du supérieur (présentés au chapitre 2.2.2). On constate par ailleurs le rôle important que semblent avoir joué aussi la formation et l'interaction avec les pairs (également beaucoup citées), dans le cas précis étudié de l'appropriation de pédagogies innovantes. Une précision qui nous semble importante toutefois à apporter ici concerne le fait que si l'apprentissage empirique était fréquemment évoqué, celui-ci était la plupart du temps combiné dans les réponses avec un ou plusieurs autres leviers d'apprentissage (formation pour les uns, échange avec les collègues ou encore documentation personnelle pour d'autres). Seuls 4 enseignants sur 20 ont cité uniquement ce facteur, en réponse à la question ouverte qui était posée.

En complément de cette première analyse globale, nous avons de nouveau voulu voir si les réponses en termes de modes d'appropriation différaient selon l'ancienneté des enseignants, comme présenté dans le graphique ci-dessous.



On constate pour les enseignants en milieu et fin de carrière la prédominance de l'apprentissage empirique et pour ceux en 1^{ère} partie de carrière, celle de la formation et l'interaction avec les pairs. Mais avec ici encore la même précaution à avoir à l'égard de l'interprétation de ces résultats, qui ne peuvent être considérés comme significatifs statistiquement au regard des faibles effectifs ; ce qui nous amènera à parler plus de tendances qui se dégagent.

Certains enseignants feront d'ailleurs référence lors des échanges à des impacts possibles de l'ancienneté sur l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques :

« Alors moi, je dirais que parce que je suis nouvellement recrutée, ça a été beaucoup plus facile pour moi de m'habituer à ça, parce que moi ça fait pas 20 ans que je fais mon même cours en classique ». (E7)

« C'est assez récent qu'on ait des informations sur des pratiques pédagogiques, que ce soient des ateliers, des exposés, des formations... ça n'existait pas y'a pas si longtemps que ça. Y'a pas si longtemps que ça, y'avait pas une décharge de 64 heures pour les nouveaux entrants pour leur permettre de préparer correctement leurs cours ; donc y'a des dispositifs qui sont mis en place et c'est bien (...). Pour les gens plus anciens (...), ben du coup ils ont démarré sur le tas, sans tout cet accompagnement, et pour eux c'est très dur. Et quelqu'un qui doit refaire tous ses cours du jour au lendemain en se disant "tiens, il faut que je les fasse évoluer", c'est très compliqué, parce qu'il faut aussi dégager du temps pour ça... » (E6)

Les tendances qui se dégagent de la comparaison des réponses selon l'ancienneté pourraient traduire le fait que la culture de formation et d'échange sur la pédagogie est quelque chose qui se développe progressivement dans le milieu universitaire, et qui s'avère davantage ancrée chez les jeunes enseignants, notamment depuis le décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 qui a instauré une formation initiale obligatoire en pédagogie.

Nous avons fait état dans ce chapitre des retours des enseignants sur les modes d'appropriation, les ressources sur lesquelles ils se sont appuyés de manière effective pour se familiariser avec telle ou telle approche pédagogique. Mais, toujours sur ce même thème de l'appropriation, nous souhaitons recueillir également leur point de vue sur ce qui aurait pu les aider, ce qui pourrait du moins à l'avenir faciliter l'appropriation d'autres méthodes pédagogiques. Ce sont les résultats que nous allons présenter à présent.

4.3. Quels besoins les enseignants énoncent-ils pour faciliter leur démarche d'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques ? (Q3)

Les résultats sont ici issus des réponses données par les enseignants, via le questionnaire en ligne, à la question ouverte suivante : « **Qu'est-ce qui pourrait éventuellement vous aider dans l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques ?** ».

Contrairement aux deux précédentes questions, nous avons ici considéré les réponses par enseignant (et non par participant) puisqu'il s'agissait d'une question posée de manière globale et non spécifique à l'une ou l'autre des pédagogies considérées. Deux enseignants, qui avaient participé à plusieurs focus group, ont répondu plusieurs fois au questionnaire mais en donnant des réponses à chaque fois similaires à cette question-là.

Ce sont ainsi 16 enseignants sur 20 qui ont répondu au questionnaire, parmi lesquels 7 n'ont pas donné de réponse à cette question spécifique, ce qui en soi est un résultat qui a retenu notre attention. Peut-être était-ce par manque de temps, cette question étant située en fin de questionnaire ? Ou bien par difficulté à identifier ce qui pourrait les aider ?

Les besoins exprimés par 9 enseignants (un ou plusieurs par personne) ont donné lieu à un travail de catégorisation établie de manière inductive, en partant des énoncés concrets recueillis. Ce travail nous a conduit à dégager 4 thèmes principaux :

- Besoin d'interaction avec les pairs (notamment échanges de pratiques)
- Besoin de formation
- Besoin de feedback des étudiants pour analyser ses pratiques
- Besoin de plus de temps à consacrer à l'enseignement

Le tableau détaillé présentant les réponses et nombre d'occurrences est joint en annexe 6.

Les réponses font apparaître que ce qui ressort de plus marqué (avec **5 occurrences**) est le besoin **d'interaction avec les pairs** : « *mutualisation des pratiques, échanges entre enseignants, présentation de séances/séquences* », « *continuer à échanger avec les collègues* »...

Les réponses données à cette question n'apportent pas forcément ici de précision sur le comment : échanges de pratiques au sein de l'équipe pédagogique ou de manière plus large ? De manière informelle ou plus formelle (par exemple par le biais d'ateliers d'échanges de pratique, d'événements / journées thématiques pour parler de pédagogie et partager des retours d'expérience...) ? Ces questions mériteraient d'être approfondies, par le biais d'entretiens individuels voire d'une enquête plus poussée sur les besoins des enseignants.

Dans une autre zone de commentaire libre du questionnaire, un enseignant évoque des éléments en lien avec ce type de besoin : « *Ayant participé aux trois ateliers, je tiens tout d'abord à vous remercier de cette initiative qui nous permet d'échanger autour de nos pratiques. J'ai bien conscience que votre objectif premier est d'observer nos pratiques et qu'il n'est pas de nous former, mais précisément c'est (je crois) ce que beaucoup d'entre nous sommes venus chercher : des retours d'expérience nous permettant de découvrir d'autres manières d'enseigner. Pour ma part, je me suis inscrit aux deux premiers ateliers avec cet objectif de voir et d'apprendre des autres alors que je me suis inscrit à ce troisième atelier pour partager mes expériences* ». Une autre enseignante suggérait, dans le prolongement de ce type de rencontre, d'organiser quelque chose « *sur plusieurs séances (mais souvent compliqué d'être libre pour toutes..) avec continuité des échanges, ou création d'un forum où on puisse échanger et partager des ressources* ».

Ces éléments n'ont pas été pris en compte dans les résultats présentés ci-dessus car non fournis en réponse à la question précisément ciblée ici. Néanmoins, ils peuvent apporter un éclairage intéressant et complémentaire au besoin d'interaction exprimé.

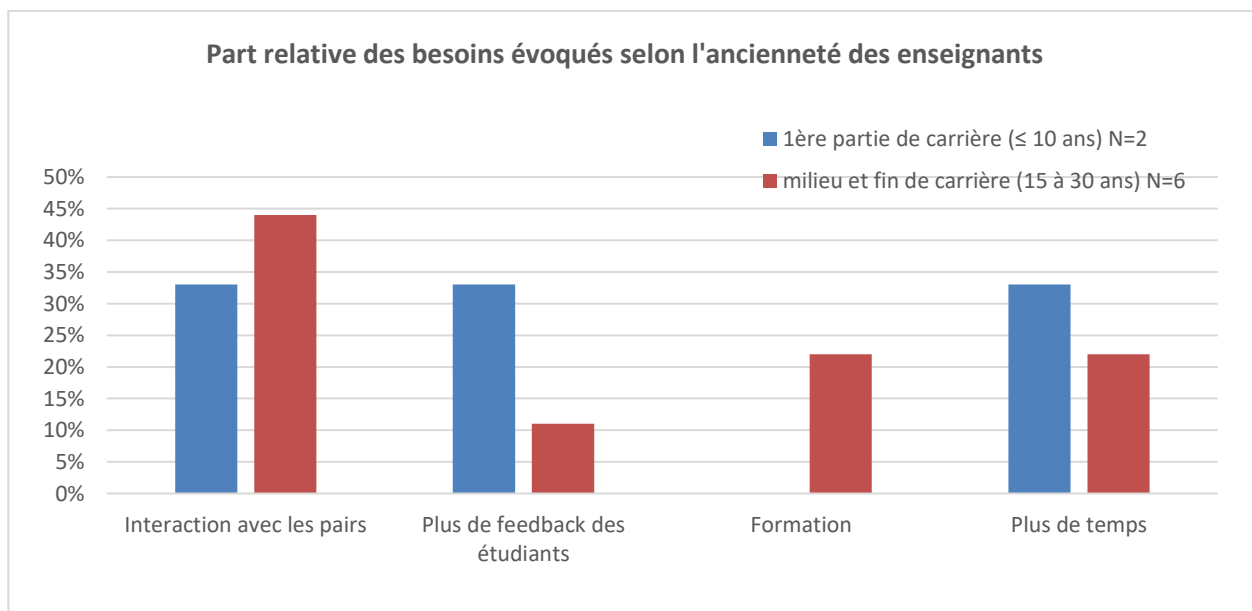
Certains enseignants ont exprimé explicitement un besoin de suivre des **formations (2 occurrences)** : « *Suivre des formations, écouter des conférences* » ; « *Formation* ». Il nous a semblé préférable de dissocier ce besoin précis de la catégorie précédente, dans laquelle le besoin d'interaction avec les collègues était exprimé de manière parfois générale ou bien multiforme. Le besoin d'échanges entre pairs peut néanmoins être assouvi bien sûr à l'occasion de formations, mais aussi par d'autres leviers qu'il conviendra d'aborder plus loin.

D'autres enseignants ont mis en avant un besoin de **feedback des étudiants (2 occurrences)**. L'une des réponses portait sur le fait d'« *avoir accès à des retours quantitatifs et qualitatifs et notamment le retour des étudiants sur ces nouvelles méthodes* » ; la seconde sur l'aide que peut apporter le fait d'« *avoir un retour d'expérience d'anciens étudiants* » sur ses pratiques.

Enfin, plusieurs enseignants ont mis en avant dans leurs réponses le besoin de **plus de temps à consacrer à l'enseignement (3 occurrences)**. Il était question, selon les réponses, de temps à consacrer à la préparation des cours, à la formation, ou encore à la réflexion. Nous avons mis cette dernière rubrique un peu en marge des trois premières, car elle nous semble relever davantage d'une condition plus que d'un moyen ; mais néanmoins d'une condition essentielle. Lors des échanges pendant les focus group, la quasi-totalité des enseignants ont souligné en effet l'intérêt de ces nouvelles approches pédagogiques plus actives, mais aussi l'aspect chronophage et le temps conséquent qu'il est nécessaire d'investir pour opérer ce changement de pratiques. Dans le cas d'innovations pédagogiques, il ne s'agit pas en effet simplement d'ajuster ou de perfectionner certains points, mais bien de refondre sa façon d'enseigner.

Il est à noter que deux autres éléments ont été cités par certains enseignants : « *Reconnaissance (évolution de carrière, financement...)* » et « *Que ma démarche ne soit pas isolée au sein des enseignants de mon département* ». S'agissant d'occurrences uniques, nous n'avons pas fait une catégorie à part entière pour ces réponses. Par ailleurs, il s'agissait moins directement de moyens aidant à l'appropriation des méthodes (sans extrapoler pour la seconde réponse). Mais ces réponses mettent néanmoins en avant des éléments importants à prendre en considération de manière plus générale pour faciliter une démarche d'innovation, c'est pourquoi il nous a semblé important de les signaler.

Voyons à présent comment se répartissent les besoins exprimés selon l'ancienneté :



On observe ici que le besoin d'interaction est exprimé dans les deux populations, avec une part relative plus forte parmi les enseignants en milieu et fin de carrière. Le besoin de formation a quant

à lui été cité uniquement par des enseignants expérimentés (peut-être moins formés que des plus jeunes ?). Mais les effectifs et occurrences sont pour cette question encore plus faibles, impliquant une précaution d'autant plus grande à avoir à l'égard de l'interprétation de ces résultats.

Des besoins divers et tous importants à prendre en considération ont été énoncés par les enseignants pour faciliter leur démarche d'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques. Mais on retiendra surtout ici le principal besoin exprimé d'interaction avec les pairs (échanges de pratiques, mutualisation, retour sur ses pratiques...). Cela va dans le sens des travaux de recherche cités au chapitre 2.3 qui soulignent l'importance de la réflexivité collective et du développement de communautés de pratiques pour favoriser le développement pédagogique dans l'enseignement supérieur et particulièrement l'innovation pédagogique.

Au-delà d'être le premier besoin exprimé (à la question Q3), rappelons que l'interaction avec les collègues était également ressortie comme un appui important dans les démarches effectives d'appropriation des pédagogies actives décrites par les enseignants (Q2), mais aussi parfois comme un facteur déclencheur (Q1). Ce facteur récurrent dans nos résultats a particulièrement retenu notre attention et semble tenir un rôle essentiel dans des démarches d'innovation ; ce qui concorderait avec ce qu'a déjà pu souligner Bécharad (2001) : « *le facteur déterminant dans une culture pédagogique d'innovation est la collaboration entre les pairs* » (p. 227).

4.4. Implications : comment accompagner l'appropriation des pédagogies actives ?

À la lumière de ces résultats mais aussi des apports de la recherche, quelles pistes d'action peut-on dégager pour favoriser l'adoption et l'appropriation de pédagogies actives au sein de l'UM ? Nous émettrons ici quelques propositions d'actions pouvant être du ressort des acteurs œuvrant dans le soutien à la pédagogie ; ces propositions viennent s'inscrire dans le prolongement des besoins exposés au précédent chapitre, en tenant compte des dispositifs déjà existants.

Dans le cadre des missions accomplies au sein de l'OTP, j'ai pu en effet réaliser un état des lieux des dispositifs existants pour accompagner la transformation pédagogique, en m'entretenant¹⁶ avec les acteurs des services centraux qui œuvrent dans ce domaine, ainsi que des enseignants « référents pédagogie » et des ingénieurs pédagogiques¹⁷ au sein des composantes. De nombreuses actions ont été déployées ces dernières années (en matière de formation, mise à disposition de ressources en ligne, fonds de soutien à l'innovation, transformation des espaces

¹⁶ Entretiens individuels et collectifs d'environ 1h-1h30 réalisés avec une quinzaine d'acteurs.

¹⁷ Présents dans plus de la moitié des composantes de l'UM.

d'apprentissage...). Mon propos se centrera donc dans ce chapitre sur des pistes de réflexion en termes d'axes pouvant être à développer.

4.4.1. Favoriser les interactions entre pairs et la réflexivité collective

L'interaction avec les pairs est le besoin premier qui a été exprimé par les enseignants que nous avons sondés et ressort également dans la littérature comme un levier essentiel d'innovation pédagogique. C'est pourquoi le développement d'actions soutenant les échanges de pratiques et la réflexion collective sur les pratiques pédagogiques - encore peu fréquentes à l'heure actuelle au sein de l'université - apparaît être une piste d'action prioritaire. Mais de quelle façon agir ?

Susciter les échanges de pratiques et la mutualisation pédagogique

Développer les échanges / partage d'expériences sur les pratiques pédagogiques

Cela peut se faire dans le cadre de formations laissant la place aux échanges de pratiques, mais aussi par le biais d'actions organisées spécifiquement à cet effet. De manière centralisée, le CSIP est en train de développer cela en mettant en place, à côté des formations déjà existantes sur les pédagogies actives, une nouvelle forme d'ateliers intitulés « CSIPers - partage d'expériences ». Il s'agit d'ateliers qui sont co-animés avec des enseignants-chercheurs de l'UM qui viennent partager leur expérience de terrain dans la mise en œuvre de pédagogies actives.

Quelques rares composantes ont également mis en place des actions de type « cafés pédagogiques » ou des ateliers mixant formation et retour d'expérience. Ces dispositifs sont globalement encore peu fréquents et gagneraient à s'étendre. Cela sera d'autant plus utile pour les composantes (souvent de taille importante) où les échanges informels autour des pratiques pédagogiques sont parfois plus rares et rendus difficiles par l'absence d'unité de lieu.

Les échanges et retours d'expérience peuvent être suscités à l'occasion d'ateliers (de courte durée) ayant une certaine régularité, mais aussi via l'organisation d'événements plus exceptionnels (journées thématiques, séminaires...) autour de questions pédagogiques, qui se développent progressivement au sein des composantes.

Bien que n'impliquant pas d'interaction directe, on notera par ailleurs la mise en ligne par le CSIP de vidéos nommées « Inspire » qui contribuent d'une autre façon à diffuser des témoignages d'enseignants autour de leur changement de pratique / posture.

Mettre en réseau les enseignants pour aller vers des communautés de pratiques

Dans certains cas, il est possible de s'appuyer sur des réseaux formels ou informels déjà existants (intra ou interdisciplinaire, intra ou inter-établissements) ; dans d'autres cas, ils seront à initier. Comme vu en amont, les ateliers d'échanges de pratiques autour de thèmes spécifiques peuvent

généraliser parfois la création de communautés de pratiques pour poursuivre plus durablement une réflexion et une action commune, un partage d'expériences et de ressources... Cela peut se faire via des espaces de discussion en présentiel ou virtuels (ex : forum de discussion).

Ces communautés ont l'avantage de renforcer des collaborations informelles et de permettre différents degrés de participation en fonction du temps à disposition : des membres peuvent participer activement et de manière régulière, constituant le « noyau dur » de la communauté, tandis que d'autres peuvent intervenir plus ponctuellement. Par ailleurs, le numérique permet aussi des modes de collaboration et de communication flexibles qui s'adaptent bien à des horaires et lieux de travail différents (Lambert, Huneault & Daele, 2016).

Ces différents types d'actions aideront à ce que les initiatives individuelles ne restent pas des « cas isolés » en offrant aux enseignants des espaces d'échanges pour apprendre des expériences des uns et des autres. Aidant à rompre l'isolement pédagogique, elles constituent à la fois un levier de développement pédagogique mais aussi de valorisation et diffusion des initiatives pédagogiques, comme nous avons pu le voir en amont.

Ces formats, différents des formations plus traditionnelles, peuvent par ailleurs mieux convenir à certains enseignants (Lambert, Huneault & Daele, 2016).

Il nous semble par ailleurs important de souligner ici la richesse des échanges apportée par la mixité des publics, enseignants-chercheurs et enseignants du second degré, comme nous avons pu l'observer lors des focus group. Les enseignants issus du secondaire, souvent plus familiers de l'utilisation des pédagogies actives qu'ils essaient parfois de transposer dans le contexte universitaire, peuvent en effet avoir des retours d'expériences intéressants. De plus, ils viennent d'un milieu professionnel où la culture de l'échange sur les pratiques pédagogiques et la mutualisation est plus développée. Si le contexte de l'enseignement supérieur est certes différent sur de nombreux aspects, il n'en demeure pas moins que cette mixité pourra être bénéfique lors de la mise en place d'espaces d'échange et de communautés de pratiques.

Soutenir la réflexivité collective des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques

L'apprentissage de nouvelles pratiques se faisant majoritairement de manière empirique, il est important de soutenir une démarche réflexive des enseignants et de les aider à analyser leurs pratiques pédagogiques pour tirer des leçons de l'expérience, notamment dans un cadre collectif (comme vu au chapitre 2.3). Cela peut se traduire par la mise en œuvre d'ateliers intégrant, au-delà d'échanges de pratiques, une dimension d'analyse de pratiques.

Les focus group : un dispositif à développer et à faire évoluer ?

Les focus group mobilisés dans le cadre du travail de recherche conduit par l'OTP peuvent être une illustration possible allant dans ce sens. En effet, bien que principalement destiné à la recherche pour collecter des données, ce type de dispositif contient également une certaine dimension transformative. Partant de situations concrètes vécues par les enseignants, il les amène - en confrontant les regards - à questionner et analyser leurs pratiques, les succès mais aussi les difficultés rencontrées, à tirer des leçons de l'action en prenant conscience de certaines choses à modifier dans leurs façons de faire.

Certains enseignants ont fait part spontanément de ce qu'ils ont pu notamment apprécier dans cette démarche :

« Tout à l'heure, de faire l'effort de comparer les deux [situations vécues personnellement et analysées], quand tu me l'as dit, quand tu m'as parlé de la thématique, question précise versus thématique plus vague, tout de suite ça a fait tilt dans ma tête. J'arrivais pas à mettre le doigt dessus, mais finalement quand je vous l'ai dit, oui, ça a fait sens tout de suite quoi ». (E18)

« En fait moi, j'ai trouvé ce que je suis venu chercher, c'est de pouvoir discuter autour de problématiques pédagogiques, et c'est vrai que ça fait revenir des expériences que j'avais oubliées, et je m'étais dit « ah ben oui tiens, ça c'est bien », puis même si on n'était pas nombreux, il y a quand même des nouvelles pistes à explorer quoi ». (E19)

« Je vois mieux la distinction [entre apprentissage par problème et démarche d'investigation] et du coup ça me parle ; c'est super sympa de pouvoir poser des mots sur ce qu'on fait en fait et sur ce qu'on fait pas » (E6). Cet enseignant indiquera par ailleurs dans le questionnaire en ligne, comme mentionné en page 47, avoir apprécié « cette initiative qui (...) permet d'échanger autour de nos pratiques (...) et de découvrir d'autres manières d'enseigner ».

Les enseignants semblent également avoir apprécié en fin de séance le travail de co-construction d'une synthèse qui visait à dégager, à partir de leurs propres pratiques, les principaux apports, les limites et les conditions d'efficacité des pédagogies actives expérimentées.

Ces focus group présentaient l'intérêt de susciter une pratique réflexive, allant au-delà d'une réflexion individuelle en étant alimentée par les échanges avec les collègues, mais aussi avec des spécialistes de la pédagogie qui ont pu partager certains apports de la recherche. A ce titre, un dispositif de ce type nous semble être une piste d'action intéressante pour accompagner les enseignants vers une posture de « praticien chercheur » telle que décrite par Bédard (cf. chapitre 2.2.2), posture qui marque les prémices du SoTL et identifiée dans la littérature comme

particulièrement propice pour soutenir l'innovation pédagogique¹⁸. L'objectif prioritaire est ici de dépasser une pratique empirique et intuitive pour aller vers une pratique réflexive étayée.

Ce type d'actions pourra susciter chez certains l'envie d'aller plus loin, de se documenter plus amplement sur les apports de la recherche, de se former davantage ou éventuellement de continuer à échanger de manière plus régulière avec des collègues intéressés par les pédagogies actives. L'idée de la continuité des échanges avait été soulignée par une enseignante dans un commentaire précédemment cité en page 47, que l'on peut rapprocher de la notion de communauté de pratiques et de la pratique du co-développement.

Pour des enseignants qui seraient intéressés par un travail d'analyse de leurs pratiques et prêts à s'investir sur plusieurs séances, d'autres dispositifs pourraient être envisagés, de type GEASE - groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (Etienne et Fumat, 2014) ou autres dispositifs de formation basés sur l'analyse de pratiques. Il peut s'agir d'un dispositif à mettre en place dans un temps ultérieur, qui ciblera sans doute un public plus restreint compte-tenu de la répétitivité des séances (au moins six fois dans l'année, sur une durée minimum d'1h30), mais ayant l'intérêt de développer cette capacité de réflexivité. Compte-tenu de la complexité et de la singularité des situations d'enseignement - situées dans un contexte donné et changeant - cela a du sens de former des enseignants capables d'analyser leur pratique et d'apprendre de cette réflexion, plutôt que des « super-techniciens », comme le souligne Legault (2004).

Alternativement, en restant sur des ateliers ponctuels, on peut imaginer aussi des focus group (avec une méthodologie adaptée) organisés à la demande d'une équipe pédagogique pour aider à une réflexion collective, autour d'un sujet choisi en fonction des préoccupations de l'équipe.

Favoriser le travail en équipe pédagogique

Si les pistes d'action que nous venons de présenter nous apparaissent utiles à développer pour susciter le plus possible les interactions entre collègues autour de la pédagogie (de même qu'à l'occasion de formations, point sur lequel nous reviendrons plus loin), ce type de dispositifs ne touchent néanmoins qu'une minorité d'enseignants, souvent faute de temps pour y participer. Par ailleurs, il s'agit d'actions qui demeurent ponctuelles. C'est pourquoi le travail en équipe pédagogique apparaît comme le premier vecteur pour développer ces échanges et que ceux-ci s'ancrent davantage dans le quotidien des enseignants, de manière plus informelle. Le déploiement d'approches par compétences pourra aussi favoriser un travail collaboratif.

¹⁸ De même que la posture de « chercheur en pédagogie » également décrite par Bédard mais qui, dans les faits, concernera un effectif beaucoup plus restreint d'enseignants compte-tenu de l'investissement et du temps que cela demande.

Les responsables pédagogiques (responsables d'UE, d'année, de diplôme...) joueront ici un rôle déterminant pour stimuler ce travail de collaboration et d'échange.

Les « leaders pédagogiques » : un maillon clé

Les responsables pédagogiques ont en effet un rôle central à jouer pour valoriser et soutenir localement une culture de collaboration pédagogique entre les enseignants, mais aussi de formation et d'innovation pédagogique. S'ils sont eux-mêmes impliqués dans la pédagogie et dans des approches innovantes, ils pourront avoir un rôle moteur auprès de leurs collègues. Ils exerceront alors une forme de « leadership pédagogique » dont l'importance a été soulignée dans la littérature (cf. chapitre 2.1.3) pour favoriser l'innovation pédagogique.

Ce leadership pédagogique peut être exercé par des enseignants investis de responsabilités administratives et pédagogiques (allant du responsable d'UE jusqu'au directeur de département ou de composante) ou par des enseignants temporairement chargés de piloter un projet innovant.

A titre d'exemple, dans le cadre de la création du parcours de Licence Biologie en APP qui représente une innovation d'une certaine ampleur, les témoignages recueillis lors des focus group ont mis en avant le rôle déterminant joué par la responsable du parcours et deux autres enseignants-chercheurs qui ont impulsé ce projet et entraîné avec eux plusieurs collègues dans sa mise en place. Projet qui a impliqué une démarche conséquente de formation (des trois enseignants porteurs d'abord puis de leurs collègues) et de collaboration en équipe pédagogique.

Dans un autre contexte, un enseignant pointe l'influence exercée par le directeur de composante : *« J'ai eu de la chance avec l'IUT, ça fait dix-sept ans que je travaille avec [la composante X] et en termes d'innovation pédagogique, moi j'ai trouvé beaucoup de choses quoi, puis bon je suis tombé sur les bons collègues aussi. (...) C'est surtout depuis qu'il y a X qui est directeur, il organise déjà beaucoup de rencontres comme ça, des conférences... il a mis en place le Fab Lab... »*. (E19)

En proximité avec les équipes, les responsables pédagogiques occupent effectivement une position charnière. C'est pourquoi il apparaît primordial d'accorder une attention toute particulière aux critères de recrutement et à la formation de ces acteurs pivots et potentiellement facilitateurs dans la diffusion et l'appropriation de pédagogies innovantes.

Si le besoin d'interaction avec les pairs - notamment d'échanges de pratiques - est apparu comme un axe prioritaire, les enseignants interrogés ont également mis en avant un besoin de formation ainsi que de feedback des étudiants qui appellent quelques pistes d'actions complémentaires.

4.4.2. Développer les formations au sein même des composantes

Une offre de formation déjà riche est proposée sur les pédagogies actives par les services centraux, spécialement le CSIP dont c'est la vocation première. D'après les personnes interrogées dans le cadre de l'enquête interne évoquée plus haut, ces formations - qui sont ouvertes à l'ensemble des composantes - permettent aux enseignants de s'initier à de nouvelles méthodes et de nouveaux outils, de « s'oxygéner », de s'inspirer de pratiques issues de contextes différents... Elles présentent un caractère pluridisciplinaire qui est une source de richesse. Une difficulté est néanmoins pointée, celle de la transposition dans la pratique de ce qui a été vu en formation. D'où l'intérêt et la complémentarité des formations qui sont parfois organisées localement et qui permettent une déclinaison pratique s'ajustant au contexte, à la discipline, au type de public étudiant... C'est pourquoi la piste d'action prioritaire ici nous semble être de développer ces formations locales qui faciliteront l'appropriation et la mise en pratique.

Comme nous avons pu le voir au chapitre 2.3, les travaux de recherche montrent en effet que la formation pédagogique - particulièrement lorsqu'elle est basée sur des approches innovantes - est plus efficace en termes de transfert des compétences lorsqu'elle est effectuée dans le contexte des pratiques effectives (Blackwell & Blackmore, dans Fanghanel, 2009). Ce niveau d'action est également celui où il est le plus aisé de mettre en place, lorsque le besoin est présent, des ateliers de formation-action filée permettant d'accompagner dans le temps la mise en œuvre d'un projet. Enfin, cette organisation locale et par des acteurs souvent plus connus des enseignants permet aussi de faciliter l'accessibilité des formations.

Il peut s'agir de formations « sur mesure » montées par des acteurs des services centraux pour répondre aux besoins des équipes pédagogiques impliquées dans des projets innovants ou bien de formations organisées par des acteurs locaux (enseignants référents et/ou ingénieurs pédagogiques dans les composantes qui en sont pourvues). Si cela se pratique déjà, il s'agit d'un axe néanmoins qui nous semble être à renforcer.

Les formations sont un lieu propice pour susciter des échanges de pratiques entre collègues (comme évoqué plus haut). Elles pourront gagner aussi à s'appuyer, lorsque possible, sur une co-animation avec un enseignant de la composante qui fera part de son retour d'expérience (et pourra relayer l'information en interne) ; ce qui est de nature à améliorer le succès des ateliers d'après les témoignages de certains ingénieurs pédagogiques.

Dans certains cas, il pourra être opportun d'envisager des formations mutualisées ou « tournantes » dans 2 ou 3 composantes (ayant des contextes ou disciplines relativement proches), co-animées par plusieurs ingénieurs pédagogiques pour croiser les regards et réunir le cas échéant plus d'inscrits. Des initiatives de ce type sont en train de se mettre en place par exemple entre les trois IUT de l'université autour de l'approche par compétences.

4.4.3. Aider à évaluer les innovations mises en place

Des enseignants ont fait également ressortir le besoin d'avoir des retours des étudiants sur leurs pratiques pour les aider dans l'appropriation de ces nouvelles approches pédagogiques.

Si un feedback des étudiants peut être utile pour tout enseignement, il le sera d'autant plus dans des phases où l'on expérimente de nouvelles façons d'enseigner. Pour accompagner ce processus d'apprentissage et d'appropriation, il conviendra donc de donner aux enseignants les moyens d'analyser leurs pratiques et les effets des pédagogies actives mises en œuvre.

Cela peut se faire en proposant une aide à la mise en place et à l'exploitation de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Ces évaluations peuvent être un puissant outil d'aide à la réflexivité sur les pratiques, si elles sont réalisées dans une visée formative et en respectant certaines conditions de mise en œuvre (telles que les dimensions de confidentialité, de responsabilité, d'adaptabilité et de réflexivité décrites par Berthiaume & al, 2011).

Dans certains cas, une évaluation plus poussée de l'impact de certains dispositifs innovants pourra être mise en œuvre avec l'appui de l'OTP pour interroger certaines dimensions spécifiques (non abordées via les EEE courantes), dans le cadre de démarches de type recherche-action.

A une autre échelle, les retours des représentants étudiants lors des conseils de perfectionnement pourront également être précieux pour faire évoluer les pratiques et les formations.

Les différentes pistes que nous venons de proposer pourront contribuer à susciter une pratique réflexive qui demande à être soutenue et enrichie par un feed-back provenant des étudiants, des collègues ou encore d'experts en pédagogie (Berthiaume & al, 2011).

Nous terminerons par une dernière piste d'action qui n'émane pas des besoins collectés dans le cadre de la recherche présentée ici (cf. chapitre 4.3), mais des échanges conduits avec les enseignants « référents pédagogie » et les ingénieurs pédagogiques lors de l'enquête interne.

4.4.4. Renforcer le soutien dans la réalisation de projets innovants

Pour encourager les enseignants à innover, il est important qu'ils puissent être accompagnés s'ils le souhaitent dans la mise en œuvre des projets (quelle que soit leur envergure). Au regard des pratiques et dispositifs existants, deux pistes de travail se dégagent :

Développer l'accompagnement de projets pédagogiques

A l'heure actuelle, les dispositifs d'accompagnement (individuel ou d'une équipe pédagogique) proposés au sein de l'UM concernent essentiellement le développement de la pédagogie numérique. En revanche, les enseignants ne savent pas toujours vers qui se tourner si leur besoin

de conseil ne concerne pas l'usage du numérique (dans le cas où la composante n'est pas dotée d'un ingénieur pédagogique ou lorsque la fonction est très tournée vers l'aspect numérique). Il s'agit donc là d'un axe qui resterait à développer, à un niveau central ou plus local.

Favoriser les initiatives en donnant aux ingénieurs pédagogiques la possibilité d'être co-porteurs de projets (dans le cadre des appels à projets)

Actuellement, le « porteur » dans le cadre des appels à projets lancés en interne doit être un enseignant, ce qui peut limiter les candidatures. Si plusieurs enseignants peuvent vouloir participer à un projet, peu en revanche sont prêts à en assurer le montage et le pilotage, qui représente un travail très chronophage. Le rapprochement des enseignants avec un ingénieur pédagogique qui viendrait en assumer en partie la charge pourrait ainsi être un facteur facilitateur.

Les différents dispositifs abordés dans ce chapitre s'avèrent complémentaires les uns des autres, répondant chacun à des besoins spécifiques selon les enseignants (en fonction de leurs objectifs, leurs préférences, leurs profils, leur niveau d'expertise en pédagogie, leur disponibilité...).

Au regard de la nature très située des innovations pédagogiques, des actions (échanges de pratiques, formations...) mises en œuvre localement, le plus en proximité possible avec les pratiques d'enseignement, faciliteront l'appropriation et la transposition dans la pratique (de même que la participation). On constate que ces actions locales se déploient progressivement au sein des composantes de l'UM, impulsées parfois par des enseignants impliqués dans ce domaine (réfèrent / chargé de mission « pédagogie », directeur des études, directeur de composante...) et par des ingénieurs pédagogiques dont la présence est de plus en plus répandue (depuis 2-3 ans). Ceux-ci interviennent aujourd'hui de manière plutôt isolée. C'est pourquoi il serait opportun de susciter (ici encore) la mise en réseau de ces nouveaux acteurs, pour créer entre eux une communauté de pratiques au sein de laquelle pourraient s'échanger les idées, les ressources, les retours d'expérience sur les actions mises en œuvre ici et là qui ont pu bien ou moins bien fonctionner... Cela pourra contribuer à la professionnalisation de ces acteurs qui sont également des acteurs pivots pour accompagner l'innovation pédagogique.

Notre propos était essentiellement centré ici sur les actions pouvant être conduites par des acteurs directement impliqués dans le soutien à la pédagogie et à l'innovation. Mais celles-ci ne se suffiront pas et nous garderons présent à l'esprit le rôle capital joué par d'autres leviers, d'ordre plus institutionnels, pour permettre et favoriser l'engagement des enseignants dans des démarches d'innovation, notamment : le besoin de temps dédié pour se former et mettre en œuvre des projets (décharge d'enseignement, CPP...), la valorisation de l'investissement pédagogique (de diverses façons possibles : prise en compte dans la carrière, les primes, communication sur les projets pédagogiques mis en place...) ainsi que la liberté d'action (comme vu au chapitre 2.1.3)

5. Conclusion et perspectives

Notre étude visait à mieux comprendre pourquoi et comment les enseignants du supérieur viennent à utiliser des pédagogies actives : quels sont les motifs ou facteurs déclencheurs qui les poussent vers cela ? Comment s'y prennent-ils pour se familiariser avec ces nouvelles méthodes ? Qu'est-ce qui pourrait éventuellement les aider dans cette démarche appropriation ? En synthèse, les données recueillies auprès de 20 enseignants de l'université de Montpellier interrogés lors de focus group ont mis en exergue les principaux résultats suivants.

Les réponses relatives à la première question ont fait ressortir (hormis pour 2 personnes) des démarches toujours volontaires de changement, mettant en avant deux motifs prépondérants : principalement l'adaptation aux besoins des étudiants (évoqués davantage par des enseignants expérimentés) ; puis des facteurs plus personnels liés à leurs envies ou à des événements de leurs parcours (facteurs plus souvent cités par de plus jeunes enseignants). Pour ces derniers, revenait aussi en second lieu l'influence des collègues.

Concernant l'appropriation de ces méthodes, les résultats ont mis en évidence la prédominance d'un apprentissage empirique (pour les enseignants en milieu et fin de carrière) mais aussi le rôle important joué ici par la formation et les interactions entre pairs (de manière globale, avec une tendance un peu plus marquée chez les jeunes enseignants). Cela rejoint par ailleurs le besoin qui s'est majoritairement exprimé pour faciliter ce type de démarche, à savoir celui d'échanger avec les collègues sur les pratiques pédagogiques.

L'importance de ces interactions entre pairs, en tant que levier d'appropriation de ces nouvelles méthodes pédagogiques, mais aussi en tant que potentiel facteur déclencheur de certains changements, est ce que nous retiendrons principalement de cette étude.

En nous appuyant sur ces résultats, dans le prolongement des apports de la recherche, nous avons proposé quelques pistes d'actions - en renfort de ce qui existe déjà - en vue d'accompagner l'appropriation des pédagogies actives au sein de l'université de Montpellier, ou plus largement de soutenir l'innovation pédagogique. Si un éventail de dispositifs est nécessaire pour tenter de satisfaire des besoins différents, nous retiendrons surtout la nécessité de développer des actions i) venant stimuler les échanges / partage d'expériences, la réflexivité collective et la mise en place de communautés de pratiques ii) le plus en proximité possible avec les pratiques enseignantes. Ces types d'actions sont recommandés pour favoriser le développement pédagogique de manière générale, et particulièrement l'innovation pédagogique et sa diffusion.

Il est du ressort des acteurs des services centraux et des ingénieurs pédagogiques en composantes de mettre en place des dispositifs prévus à cet effet qui pourront intéresser un

certain nombre d'enseignants et contribuer à une forme d'essaimage. Mais pour toucher un plus grand nombre, on notera le besoin aussi et surtout de favoriser le travail en équipe pédagogique qui sera le premier lieu d'échange et de réflexion sur les pratiques pédagogiques, davantage ancré dans le quotidien. A cet égard, il nous a semblé important de souligner le rôle clé tenu par les responsables pédagogiques qui représentent en conséquence un public prioritaire à qui l'on pourra proposer d'apporter un soutien particulier.

Bien que les enseignants interrogés dans cette étude disent percevoir de nombreux bénéfices dans l'utilisation de ces pédagogies (pour les étudiants en premier lieu mais aussi pour eux), ils ont cependant pointé le coût en temps et en énergie et une certaine prise de risque qu'impliquent ces démarches d'innovation. C'est pourquoi la valorisation de cet investissement pédagogique jouera un rôle primordial pour susciter l'engagement des enseignants. Et c'est pourquoi également l'accompagnement pédagogique (au sens large) visera le plus possible à faciliter ces démarches pour en alléger le coût. Le fait de ne pas se sentir isolés, de pouvoir échanger et analyser ses pratiques, bénéficier des retours d'expériences des collègues, des apports de la recherche... permettra aux enseignants de se sentir plus « outillés » pour tester de nouvelles pratiques et éviter certains écueils et tâtonnements chronophages.

Soulignons aussi que face à des changements de pratique et de posture assez conséquents comme ceux dont il est question ici, il sera opportun de privilégier une politique des « petits pas », comme le décrit un enseignant : « *On peut faire des trucs tout seul dans son UE, où on est tranquille (...), et ça permet d'expérimenter, de voir des trucs, c'est intéressant aussi. (...) On apprend des trucs et après on peut les réinvestir dans des projets plus grands* » (E1).

Si l'objet de cette recherche était centré sur l'utilisation de pédagogies actives, notons que certains enseignants ont précisé que cela ne venait pas pour autant exclure des enseignements de type plus transmissifs. Plusieurs d'entre eux ont souligné l'intérêt de varier les méthodes pédagogiques, à la fois pour entretenir la motivation et éviter une forme de lassitude (de leur part comme de celle des étudiants) et pour s'adapter aussi à la diversité des profils et besoins des étudiants. Dans ce contexte, l'objectif sera plutôt d'avoir plusieurs cordes à son arc pour pouvoir adapter ses pratiques en fonction des objectifs, des publics, des contraintes...

Pour finir, il convient d'énoncer les limites que comporte cette étude et quelques perspectives qui pourraient être à envisager. Tout d'abord, nous avons recueilli des éléments qui sont d'ordre déclaratif (pour les questions Q1 et Q2) pouvant potentiellement comporter certains biais (de mémorisation, de rationalisation a posteriori...). La modalité de focus group - qui était source de richesse pour confronter les regards et les pratiques - ne permettait pas en revanche de recueillir par oral l'avis de chaque enseignant sur chaque question. D'autant que les échanges abordaient d'autres thèmes que nos seules questions de recherche. Au demeurant, les données écrites que

nous avons pu récolter lors de la phase réflexive individuelle, enrichies de certaines explications données par certains à l'oral, constituent nous semble-t-il un matériau intéressant qui apporte des premiers éléments de compréhension à l'égard de ces questions encore peu traitées.

Il serait ainsi pertinent, pour une recherche future, d'approfondir ces questions par le biais d'entretiens individuels pour recueillir un grain plus fin d'informations avec chaque enseignant. Cela serait particulièrement utile pour aller plus loin dans la compréhension des besoins d'appui ressentis par les enseignants pour faciliter leur démarche d'appropriation de nouvelles méthodes pédagogique (question Q3) et affiner ainsi les premières pistes de réflexion proposées.

Une autre piste qui pourrait être intéressante serait de conduire une étude longitudinale (par le biais de plusieurs entretiens) sur un ensemble d'enseignants avec des profils variés, possiblement des nouveaux maîtres de conférences, afin de suivre leurs évolutions, allant plus ou moins, ou pas du tout, vers les pédagogies actives. Cela permettrait d'étudier de plus près les étapes de leur cheminement et, pour certains, de leur appropriation de ces nouvelles méthodes, les leviers et difficultés rencontrées... dans une approche inspirée de celle d'Albero & al (2008).¹⁹

Sans que cela ne soit un objectif ciblé au départ, il nous est apparu intéressant d'étudier - en complément d'une première analyse globale des réponses - si les résultats différaient selon l'ancienneté des enseignants. Comme évoqué, notre effectif était trop faible pour pouvoir parler de résultats significatifs statistiquement. Mais nous avons néanmoins pu voir se dégager des tendances, qui venaient enrichir l'analyse et qui pourraient être des axes d'étude à creuser.

Enfin, concernant le public de notre étude, il est à noter qu'il n'avait pas fait l'objet d'un échantillonnage, puisqu'il s'agissait d'enseignants s'inscrivant de manière volontaire pour participer aux focus group. Nous avons ainsi affaire à un public composé exclusivement d'enseignants intéressés par les questions touchant à l'utilisation de pédagogies actives et ayant déjà fait la démarche d'en expérimenter (condition nécessaire pour participer aux échanges et répondre aux questions attendues). Néanmoins, dans l'optique d'identifier des leviers pour accompagner l'innovation pédagogique, une autre approche possible serait de questionner des enseignants réticents, sur les raisons de leur non-engagement dans ce type d'approche (qui peuvent être multiples), sur les freins mis en avant et les éventuels besoins exprimés... De là pourraient être identifiés des axes de convergence peut-être avec les pistes d'actions mises en avant ici, ainsi que d'autres pistes complémentaires.

¹⁹ Ces chercheurs avaient suivi le parcours professionnel de quatre enseignants-chercheurs ayant mis en place dans leurs universités respectives des innovations d'envergure intégrant l'usage des TIC, en vue de mieux comprendre la « petite fabrique de l'innovation ».

6. Bibliographie

- Albero, B., Linard, M., Robin, J. Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Harmattan.
- Audrin, C. (2019). Innovation pédagogique en milieu universitaire : définition et pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(35 (2)).
- Baillet, D., & Robin, F. (2022). Classe inversée en enseignement supérieur et dynamique d'élaboration du savoir : le point de vue des enseignants. *Recherches en éducation*, (46).
- Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Béchar, J. P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Béchar, J. P. & Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? *Gestion*, 29(1), 48-55.
- Béchar, J. P., & Bédard, D. (2009). Quand l'innovation pédagogique s'insère dans le curriculum. In *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 45-59). Presses Universitaires de France.
- Bédard, D., & Viau, R. (2001). Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J. et St-Pierre, L. (2005). *Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques innovantes...* Communication présentée au 22e colloque de l'AIPU, Genève, Suisse.
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. In N. Rege Colet (Ed), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 83-101). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bédard, D. & Béchar, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture. *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck, 97-109.
- Béjean S. & Monthubert B. (2015). Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur, Paris.
- Bélisle, M., Lison, C., & Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of teaching and learning. In Daele & Sylvestre (Eds), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 75-90). De Boeck supérieur.

- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (Vol. 1). Berne : Peter Lang.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ?, *Recherche et Formation* 67, p. 53-72.
- Bertrand, C., & Bonnafous, S. (2014). Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. *Rapport à Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. République Française : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.*
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*, Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clot, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Crahay, M., Wanlin, P., Laduron, I. & Issaieva, E. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129.
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31(1), 127-136.
- Cros, F. (2009). Préface. In Bédard & Bécharde (Eds), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 11-17). Presses Universitaires de France.
- Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (55).
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck supérieur.
- Daele A. et Dumont A. (2015). Participer à une communauté de pratique pour se développer. In Berthiaume & Rege Colet (Eds.) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 2 : se développer au titre d'enseignant* (p. 185-202). Berne : Peter Lang.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutant à l'université. *Savoir*, 23, 55-65.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27 (27 (1)).
- Demougeot-Lebel, J., Ricci, J. L., & Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *Savoirs*, (1), 113-133.

- Doan, B. K. V. (2021). Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes ?
- Emin-Martinez, V., & Ney, M. (2013, May). Accompagner les enseignants dans le processus d'adoption d'une pédagogie par le jeu. In *EIAH 2013-6e Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 43-54). IRIT Press 2013.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. Dossier d'actualité Veille et analyses, 64.
- Étienne, R. & Fumat, Y. (2014). Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir. Bruxelles: de Boeck.
- Fanghanel, J. (2009). Leadership organisationnel : le rôle des cadres intermédiaires. In Bédard & Bécard (Eds), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 167-180), Presses Universitaires de France.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Kugel, P. (1993). How professors develop teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315-328.
- Lafortune L. (2008 c). Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement, Québec : PUQ.
- Lambert, M., Huneault, C., & Daele, A. (2016). Au-delà des ateliers : différentes initiatives pour soutenir la formation des enseignants. In Daele & Sylvestre (Eds), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 151-168). De Boeck supérieur.
- Lameul, G., Daele, A., & Charlier, B. (2016). Accompagner l'innovation pédagogique. In Daele & Sylvestre (Eds), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 57-74). De Boeck supérieur.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. In Bédard & Bécard (Eds), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 139-150). PUF.
- Laurijssen, C., Gilis, A., Clement, M., Buelens, H., & Huyghe, S. (2009). Leadership pédagogique : une vision à développer. In Bédard & Bécard (Eds), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 93-108). Presses Universitaires de France.
- Legault, J.-P. (2004). Former des enseignants réflexifs. Québec : Les Éditions Logiques.
- Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30 (1)).
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30 (1)).

- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American psychologist*, 59(1), 14.
- Perrenoud, P. (2018). *Développer la pratique réflexive : dans le métier d'enseignant*. ESF Sciences humaines.
- Pichon, A. & Tanguy, E. (2022). L'accompagnement à l'innovation pédagogique : un processus de développement professionnel mutuel - Regard croisé d'un enseignant et d'une conseillère pédagogique, QPES 2022.
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30 (1)).
- Rege Colet, N. (2009). Relève professorale : des forces fraîches dans la mêlée. In Bédard & Bécharde (Eds) *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 229-245), PUF.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, c. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning, *Recherche & formation*, (67), 91-104.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (Eds.). (2014). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*. PIE-Peter Lang SA, Éditions Scientifiques Internationales.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. *How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Shulman, L. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude, *Change*, vol. 25, n°6, p. 6-7.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation : partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. In Bédard & Bécharde (Eds), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 213-228), Presses Universitaires de France.
- Tirtiaux, J., & Romainville, M. (2021). Quelles logiques d'innovation des enseignants universitaires développent-ils en réponse à un appel institutionnel à projets ? *Les Annales de QPES*, 1(4).

7. Annexes

Annexe 1 : Modèle de fiche écrite à compléter par les participants

Annexe 2 : Guide d'animation des focus group

Annexe 3 : Formulaire de consentement

Annexe 4 : Tableau de réponses des participants à la question 1 (motifs de changement)

Annexe 5 : Tableau de réponses des participants à la question 2 (modes d'appropriation)

Annexe 6 : Tableau de réponses des participants à la question 3 (besoins d'aide exprimés)

Annexe 1 : Modèle de fiche écrite à compléter par les participants

Atelier d'échanges OTP sur la pédagogie par problème

26 janvier 2022

Travail individuel préparatoire :

Nous vous invitons à vous remémorer une situation d'enseignement particulière en premier cycle durant laquelle vous avez mis en œuvre une pédagogie par problème. En 15 minutes et par écrit (sur cette feuille), nous vous proposons de répondre à une série de questions concernant cette situation.

NB : Les informations recueillies seront accessibles uniquement aux agents habilités de l'OTP et feront l'objet d'une exploitation strictement anonyme à des fins de recherche.

Votre nom :

Pour préciser le contexte :

- Dans quelle formation, niveau et composante (ex : L2 chimie FDS) ?
- Quel est l'intitulé du cours concerné ?
- La situation d'enseignement remémorée était-elle en CM, TD ou TP ?
- Combien d'étudiants y avait-il environ ce jour-là ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce cours ?
- Depuis combien de temps utilisez-vous cette pédagogie ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous à l'université ?

Décrivez comment, dans la situation remémorée, vous avez mis en œuvre la pédagogie par problème

Qu'est-ce qui vous a amené.e vers cette pédagogie ?

Comment vous êtes-vous familiarisé.e avec cette méthode ? Sur quoi / qui vous êtes-vous appuyé.e ?

Aujourd'hui, avec le recul, quel regard portez-vous sur l'utilisation de cette pratique pédagogique dans votre cours (côté étudiants et côté enseignant) ?

Comment caractériseriez-vous cette méthode en quelques mots-clés ?

Annexe 2 : Guide d'animation des focus group

Tour de table (5 minutes)

Présentation des animateurs.

Présentation des participants :

- Nom, composante, formation (L1, L2, L3, discipline)
- Votre degré de familiarité / pratique avec cette pédagogie (utilisation rare ou fréquente ?)
- Vos éventuels questionnements autour de cette pédagogie

Introduction (5-10 minutes)

Présentation OTP : observatoire sur facteurs de réussite côté étudiants et enseignants / recherche-action

- Côté enseignants : étude quantitative réalisée ou en cours (10 composantes)
- 1ers focus group organisés sur les difficultés des étudiants et leviers d'actions

Présentation de l'atelier :

- Dans la continuité de l'étude quantitative, creuser de façon plus approfondie la compréhension des pratiques. Objectif de recherche + occasion de réfléchir et d'échanger sur ses pratiques pédagogiques
- **Thème** : l'utilisation des pédagogies spécifiques → 3 pédagogies en particulier proposées dans le cadre des focus group : pédagogie par problème, par projet, démarche d'investigation.

Aujourd'hui, atelier centré sur la pédagogie par problème.

D'après l'enquête quantitative que nous avons menée avec le questionnaire, une majorité des enseignants utilise ces approches pédagogiques, parfois ou toujours.

La pédagogie par problème serait la plus utilisée : par 75% des enseignants, et cela, principalement en TD ou TP (dans certains cas en CM aussi) + autres résultats qu'on pourra vous envoyer par mail.

[Pédagogie par projet : 54% ; démarche d'investigation : 58%]

Cela a été pour nous un résultat inattendu. Et il nous a semblé intéressant de mieux comprendre à quoi correspond plus précisément ce résultat. On peut supposer que tous les enseignants ne conçoivent pas la pédagogie par problème de la même manière. Et donc la question se pose de savoir quelles sont les différentes formes de pédagogies par problème qui sont pratiquées.

- **Approche non normative** : Il existe des définitions formelles de cette méthode (littérature scientifique, ouvrages pédagogiques). Ce n'est pas ce que l'on recherche ici.
- **Démarche et objectifs de l'atelier** :
 - Partir de situations vécues, de vos pratiques personnelles, adaptées à vos contextes d'enseignement
 - Réfléchir sur sa pratique et la confronter à celle des autres
Comprendre la façon dont vous avez mis en œuvre cette méthode (vos objectifs, comment vous vous y êtes pris), ce qui a bien ou moins bien fonctionné, pourquoi, les bénéfices obtenus, les difficultés rencontrées, ce qui aurait pu être fait différemment, ce qui serait éventuellement à améliorer ou au contraire à stabiliser...

- Mener une réflexion collective sur ces différents points et faire émerger les éléments clés qu'on peut associer à cette approche, ses apports, ses limites, les conditions d'utilisation... (dimension contextuelle forte, pas de condition d'efficacité dans l'absolu)

⚠ Expliciter le fait qu'un focus group **n'est pas une formation**.

- **Déroulement de l'atelier :**

- 1er tps (15 min) de réflexion individuelle en vous remémorant une situation vécue
- Tour de table pour une présentation rapide des situations et choix (guidé par l'animateur) d'une situation vécue par l'un des participants qui sera explorée en profondeur.
Difficile dans le temps imparti de décrire chaque situation dans le détail → partir d'un exemple concret (pour avoir un fil conducteur / point de départ aux échanges) mais chacun pourra rebondir sur la situation présentée pour apporter son regard issu de sa propre expérience, identifier des similitudes, divergences...
- Echanges collectifs pour croiser les regards et les retours d'expériences.

Etape 1 : écrit individuel (20 minutes)
--

Consignes (5')

« Nous vous invitons à vous remémorer une situation d'enseignement particulière en premier cycle durant laquelle vous avez mis en œuvre une pédagogie par problème. En 15 minutes et par écrit (sur cette feuille), nous vous proposons de répondre à une série de questions concernant cette situation. »

NB : il peut s'agir d'une expérience positive ou dans laquelle vous avez rencontré des difficultés.

Nous vous demandons d'être précis dans la description.

➔ Lire rapidement les questions à l'oral et demander s'il y a des questions, des éclaircissements nécessaires.

⚠ Demande d'accord pour conserver les fiches + enregistrement audio (exploités à des fins de recherche).

Les participants lisent et signent le formulaire de consentement.

Chaque enseignant travaille seul (15')

Lancement de l'enregistrement audio.

Etape 2 : choix d'une situation (20-30 minutes)
--

➔ Tour de table : on procède ensuite à un tour de table durant lequel chacun ne donne, dans un premier temps, qu'une description succincte de la situation qu'il a décrite (sans rentrer dans le récit) :

- Contexte (quel cours, formation, nombre d'étudiants)
- Quelques éléments clés de la mise en œuvre
- Principaux attendus / objectifs visés
- Ce qui a bien et moins bien fonctionné (mots clés)

➔ Un animateur note au tableau les situations avec les précisions ci-dessus et choisit ensuite une situation à partir de laquelle engager les échanges (en ciblant préférentiellement une situation non « parfaite » avec un potentiel de questions et difficultés à discuter).

Etape 3 : Echanges sur la situation choisie (un peu moins de 2 heures)

Structuration des échanges en 4 étapes :

1) **Description détaillée** de la situation réelle vécue par l'enseignant (centré sur la pédagogie) ; à cette étape, il est demandé à l'enseignant d'être très factuel (ce que j'ai fait, pourquoi je l'ai fait...), sans rentrer ici dans l'analyse, le bilan.

→ Pour débiter le récit, l'animateur questionne sur ce qui a amené vers cette pédagogie et la façon dont la personne se l'est appropriée, avant de décrire ensuite la manière de procéder.

Les autres participants interviennent soit pour poser des questions pour mieux comprendre la situation, soit pour réagir ou mettre en regard avec leur expérience.

2) L'enseignant expose ensuite le **regard qu'il porte sur cette pratique**, les observations faites (toujours factuel) :

- du côté des étudiants : leur engagement dans l'activité, les apprentissages réalisés, leurs retours éventuels...
- du côté de l'enseignant : à l'aise ou non, satisfait ou non, déroulement comme prévu ou non (ajustements ?)...

→ Les autres enseignants et les animateurs posent des questions pour mieux comprendre les observations.

3) **Discussion collective** : les autres enseignants rebondissent **pour partager leurs regards, mettre en lien avec leurs propres expériences, émettre des hypothèses** sur :

- les éventuelles raisons pouvant expliquer ce qui a bien / moins bien fonctionné...
- ce qui pourrait être fait (différemment) dans cette situation (actions nouvelles possibles pour surmonter des difficultés ou améliorer ou stabiliser quelque chose qui a fonctionné sans que l'on sache forcément pourquoi...)

4) **Synthèse** réalisée par les participants, de manière collaborative (15 min) en vue d'une montée en généralité (principes / leçons dégagées par les enseignants).

« Que retenir de cette méthode / pédagogie spécifique ? »

→ Eléments clés de cette méthode pédagogique : Quels apports ? Quelles limites ? Quelles conditions d'efficacité ? (quels conseils éventuels donneriez-vous à quelqu'un qui ne connaît pas cette méthode ?...)

Clôture de l'atelier (10 minutes)

Apports de l'OTP :

- Globalement, les méta-analyses montrent que ce type de méthode a un effet efficace pour les apprentissages, mais que cela est très dépendant du contexte et d'un ensemble de conditions, comme nous avons pu le voir.
- Nous vous remercions pour ces échanges qui ont été très riches pour nous (à travers vos regards croisés), en espérant que cela ait également pu vous apporter quelque chose d'utile.
- Nous vous transmettons par mail quelques ressources documentaires :
 - Principaux résultats qui ressortent de l'enquête quantitative
 - Quelques références scientifiques / principaux apports de la recherche
 - Fiches pratiques / de synthèse... à compléter (ne pas hésiter à partager si vous le souhaitez des ressources qui vous semblent intéressantes)

Nous vous transmettons également un **questionnaire** en ligne dans les prochains jours pour recueillir un feed-back de votre part sur l'atelier (questionnaire rapide).

Annexe 3 : Formulaire de consentement

Données recueillies lors d'un focus group organisé par l'Observatoire de la Transformation Pédagogique (OTP) de l'Université de Montpellier

L'Observatoire de la Transformation Pédagogique (OTP) de l'Université de Montpellier réalise plusieurs études sur les profils des étudiants et les pratiques d'enseignement dans le premier cycle pour alimenter la réflexion sur les facteurs de réussite des étudiants de l'UM.

Le focus group auquel vous participez est organisé dans le cadre d'une recherche-action portant sur les pratiques autour de certaines pédagogies spécifiques. L'ensemble des focus group réalisés permettront de recueillir des données qualitatives sur l'utilisation de ces pédagogies, venant compléter d'autres données quantitatives recueillies par voie de questionnaire.

Les échanges oraux enregistrés et les formulaires remplis en séance par les participants feront l'objet d'une exploitation strictement anonyme à des fins de recherche.

Les enregistrements sont conservés 5 ans et sont uniquement accessibles aux agents habilités de l'OTP. Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, vous disposez d'un droit de libre accès, de rectification, de modification et de suppression des données qui vous concernent. Pour toute réclamation, vous pouvez vous adresser à dfe-otp@umontpellier.fr.

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et :

- Je consens à l'utilisation de mes données recueillies dans le cadre de l'enregistrement audio des échanges
- Je consens à l'utilisation de mes données recueillies dans le cadre du formulaire rempli en séance

Fait à, le.....

Nom du participant :

Signature :

Annexe 4 : Tableau de réponses des participants à la question 1

« Qu'est-ce qui vous a amené.e vers cette pédagogie ? »

<p>Adaptation des enseignements aux étudiants</p> <p>18 occurrences</p>	<p>Accroître l'intérêt, la motivation (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Volonté de travailler sur la motivation des étudiants * Je considère que c'est beaucoup plus intéressant pour les étudiants * L'idée de motiver les étudiants, de susciter leur intérêt et leur réflexion * Le constat du (très) faible intérêt des étudiants * Nous avons envie que les étudiants se prennent au jeu d'une enquête et qu'ils ne travaillent pas par obligation, mais pour résoudre l'enigme. * La nécessité d'adapter ses pratiques pour produire du sens et de l'intérêt <p>Améliorer l'efficacité des apprentissages (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Un constat d'échec de la pédagogie transmissive traditionnelle pour une majorité d'étudiants * L'enseignant cherche toujours à faire rentrer des savoirs dans la tête des étudiants et ça ne marche pas (de moins en moins en tout cas). Il faut donc essayer autre chose (...). Il faut les rendre actifs et acteurs. * Le constat du (très) faible niveau d'appropriation des CM * Le constat d'une faible montée en compétence * Le message est mieux assimilé par les étudiants * Faire en sorte que cet ancrage soit durable <p>Rendre les étudiants actifs et autonomes (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> * La volonté de permettre aux étudiants d'expérimenter pour apprendre ("learning by doing") * Susciter la réflexion des étudiants * L'objectif est d'amener les étudiants à un peu plus d'introspection * Le besoin d'autonomie nécessaire aux étudiants <p>Autres motifs (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> * La diversité des étudiants et de leurs niveaux * La demande des étudiants
<p>Facteurs propres à l'enseignant (ses envies, son expérience antérieure)</p> <p>10 occurrences</p>	<p>Envie d'enseigner autrement (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> * L'envie de faire quelque chose d'innovant, d'expérimenter de nouvelles manières d'enseigner * Goût pour l'expérimentation pédagogique, lassitude des pédagogies magistrales (ennuyeuses) * Le goût du contact / échanges avec les étudiants qui se formalise plus que pendant un CM ou TD * Cela m'a toujours intéressée * Dès le début de ma carrière d'enseignement, je me suis intéressée aux différentes méthodes pédagogiques "non classiques" et voulais m'orienter vers les méthodes où les étudiants sont actifs dans l'apprentissage * J'ai entendu parler de ces licences [en APP] et cela m'a toujours intéressée ; quand j'ai reçu le courriel nous informant qu'une licence APP serait mise en place à la FDS, j'ai été très heureuse de pouvoir participer <p>Influence de l'expérience antérieure (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lorsque j'étais étudiant, j'ai peu assisté aux CM-TD. En revanche, j'ai réalisé tous les projets que mes enseignants proposaient et j'ai trouvé que c'était une manière agréable/passionnante de travailler et d'apprendre. Mon aversion pour le bachotage et le sentiment d'injustice de voir des personnes diplômées alors qu'ils ou elles ne comprennent pas ce qu'ils ou elles ont appris. * Mes recherches sur ce sujet [démarche d'investigation] à l'école dans un premier temps. * Mon expérience dans l'enseignement secondaire, en tant que professeur d'histoire-géo en collège et lycée, ainsi qu'en FLE à l'étranger * Formation à l'APP proposée par le CSIP dans le cadre des formations des jeunes MCF
<p>Influence des collègues / équipe pédagogique</p> <p>4 occurrences</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La création de la Licence Bio en APP avec un besoin d'enseignants investis * J'ai entendu parler de ces licences [en APP] et cela m'a toujours intéressée ; quand j'ai reçu le courriel nous informant qu'une licence APP serait mise en place à la FDS, j'ai été très heureuse de pouvoir participer * Un participant [à une formation] était impliqué dans la Licence Bio APP et m'a proposé d'y participer * Opportunité de montage d'un projet en collaboration avec l'UQAM
<p>Contenus et objectifs des cours</p> <p>4 occurrences</p>	<ul style="list-style-type: none"> * L'intervention dans cette UE [projet tutoré] lors de ma première d'enseignement à l'université * Le fait de devoir enseigner ce qu'est une démarche d'investigation à l'école à mes étudiants [leur faire vivre la méthode] * Licence professionnelle donc mise en place d'une situation "mimant" l'activité professionnelle * La pédagogie actionnelle en langues développée depuis plusieurs années
<p>Demande institutionnelle</p> <p>2 occurrences</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La demande du responsable de l'UE * Demande institutionnelle de réduire les coûts de formation [pour le cas de la mise en place d'une pédagogie par projet / plus de temps de travail autonome des étudiants]

Annexe 5 : Tableau de réponses des participants à la question 2

« Comment vous êtes-vous familiarisé.e avec cette méthode ? Sur quoi, sur qui vous êtes-vous appuyé.e ? »

Action / expérience (15)	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Expérience personnelle</i> * <i>Expériences professionnelles et empirisme</i> * <i>L'expérience</i> * <i>Autres expériences plutôt réussies</i> * <i>Expériences / connaissance du milieu professionnel</i> * <i>Sur le tas</i> * <i>Par l'application [après observation des pratiques à l'UQAM et suivi de formations]</i> * <i>Mon propre mode d'acquisition des connaissances et compétences</i> * <i>Discussion avec les étudiants (notamment de Master)</i> * <i>La création de scénario pédagogique pour le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur)</i> * <i>Bonne connaissance des pratiques de l'Education Nationale</i> * <i>Une pratique du FLE à l'étranger (Canada, Pérou) a été décisive</i> * <i>Transfert vers une activité "intellectuelle" de méthodes utilisées en sport</i> * <i>Longue historique de travail en mode projet dans les pratiques sportives</i> * <i>J'ai appris à enseigner en tant que moniteur puis prévôt d'armes ; en escrime, on apprend beaucoup plus de ses erreurs que de ses succès. Encore faut-il se remettre en question...</i>
Formation (10)	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Formation à l'APP proposée par le CSIP et d'autres formations (écriture de prosit)</i> * <i>Nous avons eu plusieurs formations sur l'APP</i> * <i>Ateliers avec un expert de l'UQAM et avec le CSIP</i> * <i>J'ai suivi une formation spécifique (CSIP)</i> * <i>Formation initiale sur la pédagogie par projet et formation continue</i> * <i>Ateliers CSIP et autres formations quand c'est possible</i> * <i>Formation CSIP</i> * <i>Les organisateurs de l'APP [Licence bio en APP, FDS] ont organisé une formation (3 séances) avec des collègues de l'UQAM experts dans ce type de Licence APP</i> * <i>La formation initiale à l'UFM, puis les formations continues dans mon parcours d'enseignant du secondaire en histoire-géo</i> * <i>Méthodes et théories apprises (en Histoire-géo dans le secondaire et enseignement du FLE)</i>
Interaction avec les pairs (8)	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Expérience de collègues et discussion</i> * <i>Equipe pédagogique de la Licence Bio APP, puis mon collègue de maths qui m'a rejoint sur ce projet</i> * <i>Avec l'aide de collègues déjà impliqués dans l'UE</i> * <i>Je me suis beaucoup appuyée sur l'expérience des collègues pratiquant déjà</i> * <i>Appui sur les collègues organisateurs de la Licence APP qui ont transmis des supports et autres ressources</i> * <i>Voyage à Montréal (UQAM) [échanges avec les collègues et observation de leurs pratiques pédagogiques]</i> * <i>Projet porté par des collègues biologistes de la FDS, eux-mêmes formés depuis plusieurs années par l'équipe APP de l'UQAM</i> * <i>Engouement des collègues de préparer toute une UE ensemble de sorte que chacun puisse valoriser "sa" partie</i>
Documentation personnelle (4)	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Plusieurs ressources trouvées en ligne</i> * <i>Recherches sur internet. Il existe beaucoup de documentation, particulièrement au Québec et en Belgique</i> * <i>Lecture de documents pédagogiques</i> * <i>Théorie de l'enaction (learning by doing)</i>
Autres (2)	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Réflexion personnelle</i> * <i>Je me suis familiarisé par une approche théorique (plutôt centrée sur l'école que sur l'université) : inquiry-based learning, ESFI en France (Grangeat, Boilevin, Delsérieys, Venturini et Tiberghien) et mes propres travaux [de recherche]. Puis j'ai cherché des liens avec ce qui relevait des objets que j'enseigne effectivement (compétences professionnelles notamment) ainsi qu'avec les théories que je mobilise en recherche : didactique professionnelle, activité</i>

Annexe 6 : Tableau de réponses des participants à la question 3

« Qu'est-ce qui pourrait éventuellement vous aider dans l'appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques ? »

<p>Interaction avec les pairs (notamment échanges de pratiques)</p> <p>5 occurrences</p>	<p>* Continuer à échanger avec les collègues</p> <p>* Mutualisation des pratiques, échanges entre enseignants, présentation de séances/séquences</p> <p>* Développer des contacts avec d'autres universités françaises ou des universités étrangères</p> <p>* Des ateliers comme ceux proposés</p> <p>* Ce serait bien d'avoir des retours des collègues sur nos pratiques pédagogiques (...) Si je sais qu'un de mes collègues enseignant prépare mieux les étudiants à leur poursuite d'étude ou leur insertion professionnelle que moi, je vais essayer de comprendre pourquoi afin de m'améliorer. De même, si je réussis mieux que mon voisin, je me sentirai légitime de l'accompagner</p>
<p>Formation</p> <p>2 occurrences</p>	<p>* Suivre des formations, écouter des conférences</p> <p>* Formation</p>
<p>Feedback des étudiants pour analyser ses pratiques</p> <p>2 occurrences</p>	<p>* Avoir accès à des retours quantitatifs et qualitatifs et notamment le retour des étudiants sur ces nouvelles méthodes</p> <p>* Il me semble qu'avoir un retour d'expérience de mes étudiants sur mes pratiques est ce qui m'aide le plus. Il m'arrive de conserver des relations avec mes anciens étudiants (par mail ou tout simplement lorsqu'ils poursuivent en thèse et/ou obtiennent un poste dans un laboratoire avec lequel je suis en lien) et leurs retours après plusieurs années sont encore plus bénéfiques car ils ont davantage de recul. Toutefois, j'ai bien conscience que leurs retours sont biaisés car d'une part ce sont des étudiants qui m'apprécient (sinon ils ne me donneraient pas de nouvelles) et d'autre part ce sont des étudiants qui ont plutôt bien réussis leurs études (même si parfois ils partaient de loin...). Ce qui pourrait m'aider, serait entre autres, d'avoir un retour d'expérience d'anciens étudiants [un retour plus neutre]</p>
<p>Plus de temps à consacrer à l'enseignement</p> <p>3 occurrences</p>	<p>* La première chose qui me vient à l'esprit est d'avoir du temps pour davantage de préparation. Il faut comprendre qu'avec les réductions d'heures par ECTS (-20% en 10 ans), cela impacte considérablement nos services d'enseignement, entraînant une diversification des UE dans lesquelles nous intervenons. Cela ne serait pas si impactant si cette diversification n'était pas mêlée à l'augmentation de la charge d'administration autour de ces enseignements. En effet, notre composante nous impose des surveillances d'examen (qui ne sont pas décomptées de notre service et qui ne font pas partie de nos attributions statutaires) qui se sont multipliées au fil du temps, la préparation et l'organisation des examens (reprographie, réservations de salle, ...), la préparation de sessions de substitution (nouveau 2022 qui a été incluse dans le règlement des examens au niveau Master indépendamment du contexte sanitaire), la saisie des notes ou le dépôt des talons (autrefois, c'était le secrétariat du département d'enseignement qui s'en chargeait), ... Bref, autant de temps qui ampute celui que nous pouvons consacrer à la préparation de nos enseignements."</p> <p>* Avoir du temps réellement consacré à la formation</p> <p>* Temps de réflexion</p>