



**HAL**  
open science

# Le développement professionnel d'enseignants porteurs d'innovation pédagogique dans une université française : Y-a-t-il eu transformation ? (Working Paper)

Loïse Jeannin, Guillaume Serres, Carine Roblès, Ariane Tichit, Laurence Hamon

## ► To cite this version:

Loïse Jeannin, Guillaume Serres, Carine Roblès, Ariane Tichit, Laurence Hamon. Le développement professionnel d'enseignants porteurs d'innovation pédagogique dans une université française : Y-a-t-il eu transformation ? (Working Paper). 2021. hal-03340902

**HAL Id: hal-03340902**

**<https://uca.hal.science/hal-03340902>**

Preprint submitted on 10 Sep 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Le développement professionnel d'enseignants porteurs d'innovation pédagogique dans une université française : Y-a-t-il eu transformation ?

Loïse Jeannin, Guillaume Serres, Carine Roblès, Ariane Tichit, Laurence Hamon  
Université Clermont Auvergne, France<sup>1</sup>

## Résumé

Nous analysons l'expérience d'enseignants porteurs d'un projet d'innovation pédagogique à l'université afin de mieux comprendre leur vécu et leur éventuel sentiment de transformation à la suite du projet. Une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 21 enseignants porteurs d'un projet d'innovation pédagogique sur la période 2018-2020 dans une université française. Les résultats, produits selon une approche mixte (analyse thématique et comptage d'occurrences) ont permis de mettre en évidence des ressorts motivationnels tournés vers les besoins du public étudiant, la reconnaissance professionnelle ou la réalisation de soi. Les enseignants ont décrit des facteurs positifs et négatifs ayant impacté la réalisation des projets, ainsi qu'un sentiment nuancé de transformation. Si de nombreux enseignants perçoivent une évolution de leurs pratiques, ils ne considèrent pas tous avoir été transformés par le projet.

## Abstract

*Professional development of faculty members managing a pedagogical innovative project in a French university : Did transformation occur ?*

*We study faculty members' experience of managing a pedagogical innovation project at university to better understand their experience and their possible feeling of transformation as a result of the project. Twenty-one lecturers managing a pedagogical innovation project during 2018-2020 in a French university answered a questionnaire. Results, based on a mixed approach (thematic analysis and occurrences' counting), showed motivational drivers revolving around students' needs, professional recognition or self-realization. Faculty members described positive and negative factors impacting the project's success, along with a mixed feeling of transformation. If many lecturers perceive a change in their pedagogical practices, they do not all consider having been transformed by the project.*

La conception et la mise en œuvre d'un projet d'innovation pédagogique à l'université peut participer au développement professionnel des enseignants en générant des questionnements sur les modalités et les finalités de leurs enseignements tout en fournissant des occasions d'expérimentation. Le contexte et les événements propres à la vie du projet peuvent créer des opportunités de questionnements au service d'une transformation de pratique, de posture (Lameul, 2016) ou de représentations. Afin d'interroger ces éventuelles transformations, l'article poursuit un double objectif épistémique et pragmatique : Le premier repose sur une étude des motivations et du sentiment de transformation des porteurs de projet, tandis que le second vise à analyser les effets d'un programme d'accompagnement à l'innovation pédagogique en s'appuyant sur les expériences des porteurs de projet. Les résultats, en particulier sur les facteurs négatifs ayant impacté la réalisation des projets, permettent d'envisager des pistes d'amélioration pour le programme d'accompagnement à l'innovation pédagogique. Nous entendons tout d'abord par innovation pédagogique, la mise en œuvre d'une nouvelle pratique pédagogique sur un site donné. Le terme innovation a donc un caractère relatif, puisque ce qui est une innovation sur un site ne l'est pas forcément sur un autre. C'est cette définition qui est retenue par le programme d'accompagnement dans le cadre des appels à projets qui permettent d'attribuer des financements et des opportunités d'accompagnement sur le site universitaire.

---

<sup>1</sup> This research was financed by the French government IDEX-ISITE initiative 16-IDEX-0001 (CAP 20-25).

Ensuite, nous définissons le Développement Professionnel (DP) des enseignants comme un processus par lequel ils acquièrent de nouvelles connaissances et compétences, mais aussi de nouvelles postures mises en œuvre dans le contexte de leurs activités professionnelles. Le DP conduit à accroître le *pouvoir d'agir* des enseignants, ou leur perception de ce *pouvoir d'agir* dans un contexte donné (Rabardel, 2005). Les résultats de ce processus de DP sont identifiables par l'enseignant lui-même, et se manifestent par des changements de pratique, de vision ou de posture, même si cette identification n'est pas automatique et peut nécessiter un travail réflexif sur les changements à l'œuvre.

Différentes situations d'apprentissage formelles ou informelles, individuelles ou collectives, peuvent répondre aux attentes des enseignants en termes de DP, et parmi celles-ci, le portage d'un projet d'innovation pédagogique à l'université. En effet, la mise en place d'un projet offre des opportunités d'actions, d'interactions et d'éventuels questionnements, même si cela ne se traduit pas nécessairement par un sentiment de transformation pour les enseignants.

En s'appuyant sur un cadre théorique fondé sur l'apprentissage transformatif (Duchesne, 2010 ; Mezirow, 2012 ; Laros, 2017 ; Taylor, 2017) et en s'inspirant de la méthodologie des incidents critiques (Leclerc *et al.*, 2010 ; Durat, 2014), nous analysons l'expérience des enseignants porteurs d'un projet d'innovation pédagogique selon trois prismes : les motivations qui ont poussé les enseignants à s'engager dans le projet, les facteurs aidant ou limitant la réalisation des projets, et les effets du projet en termes de transformation vécues par les porteurs.

Cet article propose ainsi de répondre aux questions de recherche suivantes : Dans quelles dispositions motivationnelles les porteurs étaient-ils au moment de s'engager dans le projet d'innovation pédagogique ? Quels sont les facteurs positifs ou négatifs ayant impactés la réalisation des projets ? Et finalement, dans quelle mesure ont-ils le sentiment d'avoir été transformés au cours du projet ?

Avant d'exposer les résultats, nous parcourons la littérature sur les trajectoires de DP des enseignants universitaires avant d'introduire les cadres théorique et méthodologique de l'étude.

## 1. Trajectoire de développement professionnel des enseignants universitaires

Deux perspectives théoriques se démarquent dans les recherches sur le DP des enseignants universitaires (Huard, 2013 ; Jorro, 2014) : la perspective développementale caractérisée par une succession de stades que les enseignants traversent dans leur carrière, mais qui a le défaut d'être linéaire, et la perspective axée sur la professionnalisation caractérisée par un processus d'apprentissage situé ou de réflexivité. Au niveau développemental, plusieurs auteurs se sont intéressés aux changements que connaissent les enseignants au fil de leur carrière, qui débute avant la prise de poste ou dès l'entrée en fonction dans le métier d'enseignant et qui se poursuit au fur et à mesure de l'expérience dans le métier (Huard, 2013).

Loisy (2018) présente une méthode trajectoire pour étudier le DP et les réorganisations intrapsychiques au cœur de ce développement. En s'appuyant sur une approche vygostkienne de l'apprentissage qui prend appui sur les interactions sociales, Loisy (2018) met en lumière des crises identifiées par les enseignants et des temps de réflexion pris comme des temps « de réorganisation intrapsychique pendant lesquels le sujet est confronté à lui-même » (p. 100). L'identification de moments critiques par les enseignants et l'analyse des expériences vécues ont permis à Loisy (2018) de mettre en évidence l'existence de crises qui conduisent à des inflexions dans la trajectoire professionnelle des enseignants. La méthode trajectoire permet aussi d'accompagner les enseignants dans la conscientisation et la conceptualisation de leur trajectoire professionnelle en regard de leurs objectifs en matière de DP.

Retenant que chaque enseignant peut connaître une trajectoire singulière de DP selon les contextes rencontrés, les transitions professionnelles et les expériences vécues, nous notons qu'il peut exister des étapes dans la carrière des enseignants mais sans les généraliser : une première phase de professionnalité émergente (Jorro, 2011) marquée par l'acquisition des compétences et des gestes professionnels, suivie d'une phase d'expertise et d'expérimentation (Huberman, 1989) avant de terminer par une phase d'activisme, voire de désengagement en fin de carrière (Huberman, 1989). Au-delà des transitions professionnelles (Dupuy et Le Blanc, 2001) souvent associées à une mobilité géographique et appréhendées comme des temps de rupture et de réorganisation professionnelle, nous nous intéressons ici aux mises en mouvement générées par un projet d'innovation pédagogique sans mobilité géographique.

## 2. Cadre théorique

Le DP est approché via une de ses facettes, l'expérience. Cette dernière est envisagée comme un flux dynamique, fait de permanence et de nouveauté. Pour rendre compte de cette dynamique nous cherchons à identifier des *transformations*, des *crises latentes* et des *incidents critiques*; chacun de ces termes étant définis ci-dessous.

### 2.1. Transformation

La transformation, dans la théorie constructiviste de l'apprentissage transformatif de Mezirow (2012) et Taylor (2017), développée dès les années 70 aux Etats-Unis, se définit comme un processus d'évolution des routines interprétatives des individus. Ces routines interprétatives reposent sur des points de vue (*points of view*), des manières de voir (*habits of mind*) et des cadres de références (*frames of references*), chaque dernier niveau englobant le précédent. Dans la théorie de l'apprentissage transformatif, la confrontation à une réalité inattendue ou déroutante peut conduire à une évolution des routines interprétatives des individus à la suite d'un travail dialogique et réflexif. En effet, à la suite d'un événement critique nommé *disorienting dilemma*, l'acteur peut s'interroger sur la situation, interroger ses pairs, et progressivement remettre en question ses présupposés, afin de se construire une nouvelle manière d'appréhender la réalité, plus en cohérence avec ses retours d'expérience.

Ce processus débute par une première phase de *disorienting dilemma*, suivie par des phases d'analyse critique, d'interaction avec les pairs et de nouvelles actions. Cette succession de phases permet de construire un cadre de référence plus adapté à la réalité.

Un exemple permet d'illustrer cette théorie : Lorsqu'un enseignant est confronté pour la première fois à un public d'étudiants différents du public auquel il est familier, par exemple parce qu'il change de région géographique ou de niveau d'enseignement, peut reconsidérer, à la lumière de son expérience, son propre rôle d'enseignant et sa manière de communiquer avec les étudiants ou encore les pratiques pédagogiques qu'il juge efficaces. Toujours dans cet exemple, le *disorienting dilemma* pourrait qualifier le premier cours perçu comme un échec si l'enseignant ne parvient pas à communiquer avec ce nouveau public, ce qui peut ébranler ses points de vue sur les modes de communication efficaces avec ce public. Après une éventuelle concertation avec ses collègues ou ses nouveaux étudiants, l'enseignant peut tester d'autres modes d'interaction ou d'enseignement. Ces changements de pratiques peuvent l'amener à transformer ses points de vue sur les spécificités et les besoins de ce public étudiant, ses manières de voir relatives aux modes de communication efficaces et son cadre de référence lié à sa posture d'enseignant. D'autres exemples d'adaptation existent dans la littérature (Duchesne, 2017 ; Morrissette *et al.*, 2020).

### 2.2. Crise latente

La crise latente, est une période au cours de laquelle l'agent perçoit, de manière plus ou moins consciente, un écart entre la situation vécue et la situation qu'il aimerait vivre, générant un sentiment de frustration ou une envie de la faire évoluer. Nous opposons une *crise latente* à une *crise soudaine*, ponctuelle et imprévue, qui correspond plutôt au *disorienting dilemma* ou encore à un incident critique. Nous n'ignorons pas néanmoins que la crise latente peut se cristalliser dans un événement critique ponctuel, qui sera alors abordé selon le prisme de l'incident critique.

### 2.3. Incident critique

L'incident critique se définit comme « un événement marquant qui s'inscrit dans une situation délicate, déstabilisante, transformée positivement ou non, propice à une pratique réflexive » (Durat, 2014, p. 49). Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) ainsi que Durat (2014) précisent ses caractéristiques : une situation d'interaction vécue par le participant dans un temps déterminé qui a eu un retentissement émotionnel important et a généré des questionnements professionnels. Nous n'utilisons pas la méthodologie des incidents critiques de Leclerc *et al.* (2010), mais nous nous sommes inspirés de cette approche pour interroger les porteurs sur les faits marquants qui ont jalonné la vie des projets.

### 3. Cadre méthodologique

#### 3.1. Contexte de l'étude

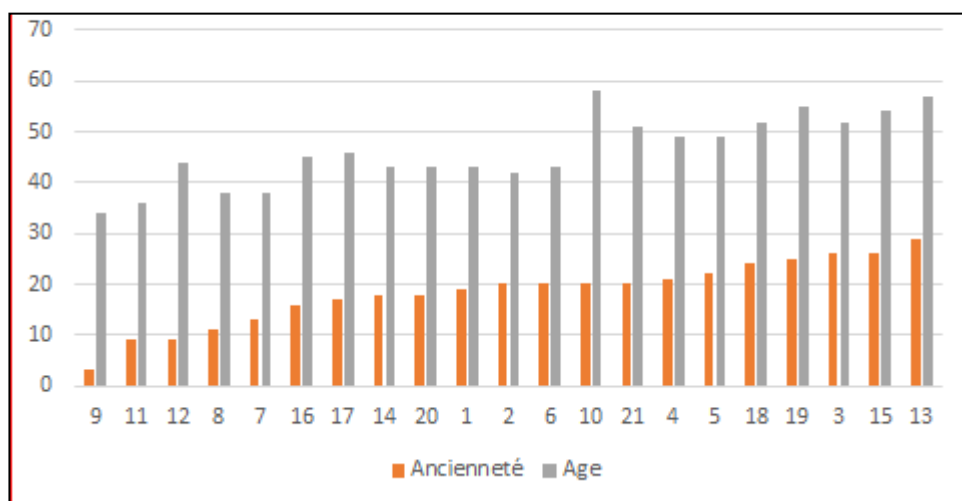
L'étude consiste à décrire les expériences des enseignants de l'université à l'occasion de la réalisation d'un projet d'innovation pédagogique et numérique accompagné par un programme Idex/I-Site. Le programme d'accompagnement, et l'équipe dédiée d'ingénieurs pédagogiques, numériques et multi-média, avaient pour mission de soutenir des expérimentations pédagogiques au bénéfice de la réussite des étudiants.

Les 43 projets, sélectionnés dans le cadre de trois appels à projets successifs entre 2018 et 2019, ont permis aux enseignants d'expérimenter, d'évaluer et de déployer de nouvelles pratiques pédagogiques en vue d'une amélioration des conditions d'apprentissage des étudiants. Les enseignants lauréats ont pu disposer, pendant plus de deux années, d'un accompagnement de proximité par des ingénieurs pédagogiques mais aussi de moyens humains (vacation, stage, contrat étudiant, prestation extérieure), matériels (matériel informatique et audiovisuel, mobilier innovant) et financiers (heure complémentaire, frais de colloque). L'enquête a été effectuée en début d'année 2020 après deux années d'accompagnement effectif par le programme.

#### 3.2. Population et échantillon

La population cible de cette étude est composée de tous les enseignants accompagnés par le programme d'innovation pédagogique entre 2018 et 2020, soit 43 porteurs de projet. Parmi ces 43 porteurs, 21 ont accepté de répondre au questionnaire après avoir pris connaissance des documents d'information et de non-opposition, conformément à la procédure validée par le comité éthique de l'établissement (IRB00011540-2020-41). Dans cet échantillon, 57% des 21 participants sont des femmes et 43% des hommes. L'ancienneté s'étend de 3 à 34 années d'exercice. Les disciplines représentées englobent les sciences humaines et sociales, l'informatique, la physique, le droit, l'économie, le management, et la biologie.

Figure 1 - Âge et ancienneté dans le métier d'enseignant pour les 21 répondants.



Notons que l'échantillon n'est pas représentatif des enseignants universitaires du site puisque les répondants étaient des lauréats d'un appel à projets qui nécessitait, au moment du dépôt, de présenter un projet d'innovation pédagogique mûr du point de vue de sa conception. Les résultats portent donc uniquement sur des enseignants volontaires pour répondre au questionnaire et ayant déposé des projets dont la conception était suffisamment aboutie pour être sélectionnés.

#### 3.3. Questionnaire

Les expériences ont été consignées à l'aide d'un questionnaire développé pour cette étude, composé de questions ouvertes et fermées, et d'une frise chronologique qui incitait les répondants à un repérage d'événements clés. Comme l'expérience remémorée a posteriori se cristallise parfois autour d'incidents critiques (Leclerc et al., 2010 ; Durat, 2014), nous avons permis aux enseignants de se rappeler les faits marquants de la vie du projet et de partager leurs interprétations des situations vécues. Ce questionnaire interrogeait en outre les participants sur leur motivation pour le dépôt de projet et sur leur sentiment d'avoir vécu certaines transformations de pratiques, de vision, voire de *soi-même*. Une question spécifique portait sur le sentiment d'avoir été transformé au cours du projet.

La modalité de réponse à l'écrit, dans un délai de deux semaines, permettait aux participants de prendre le temps nécessaire à l'introspection et au choix des mots les plus à même de décrire leur expérience. Le questionnaire a été pré-testé auprès d'un porteur de projet ne faisant pas partie de l'échantillon. Les commentaires ont permis d'améliorer la structuration du questionnaire (séquence des questions) et de vérifier le type et la précision des réponses générés par les questions.

### 3.4. Constitution d'une équipe-recherche

L'équipe engagée dans cette recherche est constituée de la cheffe de projet du programme, d'enseignants et de chercheurs en sciences de l'éducation et en économie, et d'ingénieures pédagogiques. Ils sont tous engagés à différents degrés dans le programme d'accompagnement à l'innovation pédagogique. L'équipe s'est réunie régulièrement depuis 2019, initialement autour de la question de l'accompagnement à la réflexivité des enseignants, avant d'imaginer un protocole de recherche permettant de mieux comprendre l'expérience des enseignants porteurs de projet. Les résultats, au-delà des apports épistémiques, sont envisagés comme source de réflexions pour faire évoluer le programme au cours de sa deuxième phase (au-delà de 2021).

### 3.5. Méthodologie mixte : Comptage d'occurrences et analyse de discours intra-cas

Les résultats ont été obtenus par deux méthodes complémentaires, toutes deux ancrées dans une analyse thématique des contenus, d'une part en réalisant un comptage d'occurrences sur l'ensemble des réponses et d'autre part, en étudiant plus précisément les conditions et motivations rapportées par les enseignants et pouvant expliquer leur engagement dans le projet.

Le comptage d'occurrences consistait à étudier les réponses des participants en identifiant les codes récurrents, c'est-à-dire les segments de texte de même signification à travers l'ensemble des réponses au questionnaire. Ces codes ont ensuite été regroupés dans des catégories afin de construire un cadre interprétatif représentatif des données pouvant apporter une réponse aux trois questions de recherche (Bogdan et Biklen, 2007 ; Creswell, 2012). Ces résultats sont présentés ci-dessous sous forme de tableaux afin de rendre compte des réponses les plus récurrentes chez les participants, en ce qui concerne leurs motivations, les facteurs ayant impacté la réalisation du projet et leur perception éventuelle d'une transformation.

La deuxième méthode consistait en une analyse approfondie de chaque cas (analyse intracas) sur la base d'une grille d'analyse centrée sur les motivations des porteurs de projet. Chaque cas était abordé dans sa globalité afin de prendre en compte les intentions et préférences de l'enseignant ainsi que la complexité de sa situation professionnelle et des caractéristiques de son projet d'innovation pédagogique.

Les deux méthodes ont été appliquées en parallèle en maintenant un dialogue régulier entre les membres de l'équipe de recherche : quand la première méthode donnait une vision d'ensemble des données en comptant les codes les plus récurrents, la seconde apportait une analyse recentrée sur la spécificité de chaque situation.

## 4. Résultats

Nous commençons par analyser les motivations des enseignants qui se sont engagés dans les projets, avant de porter le regard sur les facteurs impactant la réalisation des projets et l'éventuel sentiment de transformation vécue par les porteurs.

#### 4.1. Attentes et aspirations des porteurs de projet

##### 4.1.1. Motivations pour le dépôt de projet

La première source de motivation pour le dépôt de projet concernait les objectifs pédagogiques du projet, ce qui était une finalité attendue et annoncée dans le document de cadrage des appels à projet. Les finalités déclarées par les enseignants portaient plus spécifiquement sur l'amélioration de l'apprentissage des étudiants ou sur le développement de leurs compétences. En effet, dans le Tableau 1, 17 porteurs ont justifié le dépôt de projet par l'opportunité d'œuvrer en faveur de l'apprentissage des étudiants et/ou du développement de leurs compétences. Parmi les 21 répondants, plus de la moitié (12 répondants) ont mentionné les financements comme une des sources de motivation pour le dépôt, tandis que sept et six porteurs ont respectivement indiqué que l'aide technique et pédagogique du programme d'une part, et l'appui d'une équipe-projet d'autre part, ont contribué à leur volonté de déposer un projet. Finalement, sept répondants ont noté la possibilité de faire reconnaître leurs idées et investissement pédagogique grâce au dépôt et à la sélection du projet, dans un sens proche de la reconnaissance professionnelle de De Ketele et al. (2017) et sept répondants ont exprimé un besoin de réalisation de soi au sens de la pyramide des besoins de Maslow (contribution à la société, émulation créative).

Tableau 1 - Motivations déclarées pour le dépôt d'un projet

Codes	N
<b>Objectif pédagogique centré sur les étudiants</b> : apprentissage et/ou développement de compétences	17
<b>Financements</b> (Recrutement, heures complémentaires, matériels)	12
<b>Aide pédagogique et technique</b>	7
<b>Sentiment de reconnaissance</b> de l'investissement enseignant ou de l'intérêt du projet	7
<b>Réalisation de soi</b> au sens de la pyramide de Maslow (contribution à la société ou à l'institution, émulation créative)	7
<b>Appui d'une équipe-projet</b>	6

Note : Les codes sont classés par ordre d'occurrence inter-cas. N correspond au nombre de répondants ayant mentionné ce code dans leur réponse au questionnaire.

Dans le faisceau des motivations évoquées par les enseignants, on retrouve sans surprise des motivations légitimes d'un programme d'innovation pédagogique à savoir des objectifs pédagogiques centrés sur les étudiants ainsi qu'une demande d'aide financière, humaine et technique nécessaire pour réaliser le projet. Ces réponses convenues étaient attendues, alors que la réponse relative au sentiment de reconnaissance était moins anticipée : Désireux d'être plus efficaces face au public étudiant, les porteurs souhaitent également tirer un bénéfice de cet engagement en termes de reconnaissance institutionnelle, elle-même source de motivation.

##### 4.1.2. Du sentiment de crise latente à une soif de changement

L'analyse des discours intracas, en complément du comptage d'occurrences, a permis de mettre en évidence d'autres sources de motivation plus profondes. Les enseignants ont rapporté un écart entre la situation telle qu'ils la vivaient avant le projet et la situation qu'ils souhaitaient atteindre en s'engageant dans le projet. Ces écarts ont généré un besoin de changement chez les enseignants, voire un sentiment de crise latente, crise silencieuse et lancinante plutôt que manifeste. On peut identifier les perceptions suivantes comme autant de facteurs explicatifs à l'engagement dans le projet.

- Sentiment de lassitude ou d'isolement

Le projet était alors une opportunité pour se renouveler pédagogiquement ou pour collaborer autour de questions pédagogiques. P2 explique « *J'assistais depuis plusieurs années à des conférences, séminaires et/ou formations qui une fois terminée avait souvent pour effet de renforcer l'isolement de l'enseignant face à ses étudiants. Un groupe de travail était l'occasion de rompre cet isolement et de rencontrer des collègues au sein d'une même composante qui comme moi cherchait à innover pour accompagner* ».

- Sentiment d'un déficit de connaissance ou de proximité avec le public étudiant

Le projet était alors perçu comme une opportunité d'ajuster son enseignement aux étudiants face à la perception d'un trop grand écart générationnel ou à des difficultés de compréhension vis-à-vis des besoins de ce public. P10 visait à « *travailler avec des étudiants (on a eu des financements de stage) pour avancer plus rapidement et en étroite corrélation avec leurs besoins* » tandis que P13 souhaitait « *proposer un "apprendre autrement" à plus d'étudiants (de Bac+1 à Bac+3)* ». P4 précise qu'il souhaitait « *apporter des réponses à des questions qui revenaient régulièrement de la part des étudiants qui se trouvaient dans l'incertitude par rapport à des "fake news". Cet aspect-là était à la fois très important par rapport à ma philosophie d'amener les étudiants à remettre en question les informations qu'ils reçoivent, et en même temps impossible à traiter dans le cadre des enseignements "classiques", car cela aurait monopolisé trop de temps pour des aspects "hors programme pédagogique" au sens strict* ».

- Envie de composer avec de nouveaux outils, de prendre des risques, ou de tester ses idées

Le projet était alors perçu comme une opportunité de s'approprier ou de créer de nouveaux outils, de se renouveler en testant certaines idées pédagogiques mais aussi de sortir d'une certaine routine. P14 explique « *Je souhaitais également monter en compétence sur les outils numériques, en particulier la plateforme Moodle et la réalisation de capsules vidéo, et de manière plus générale faire évoluer ma pédagogie.* »

- Envie de changer les situations d'enseignement pour les rendre plus cohérentes avec leur convictions pédagogiques

Le projet était alors perçu comme une opportunité pour l'enseignant de transformer son environnement de travail et d'enseignement. Pour P6, le projet lui permettait d'« *instaurer à [ville] un modèle d'enseignement du droit, inspiré de l'enseignement clinique de la médecine, qui est très développé en Amérique du Nord mais peu en France [et aussi de] proposer aux étudiants une mise en pratique de leur apprentissage théorique en leur permettant, parallèlement, de participer aux missions sociales de l'université.* »

En termes de ressorts motivationnels, un continuum est donc identifié allant de la crise latente à une envie de changement qui trouve dans le projet une occasion de se réaliser. Ces facteurs motivationnels peuvent conduire à des évolutions de pratiques dans la continuité de ce que l'enseignant faisait déjà ou au contraire en rupture avec ce qui se pratiquait sur le site. Avant d'observer les effets perçus des projets du point de vue des enseignants, nous nous interrogeons sur les facteurs ayant impacté la réalisation des projets. En effet, ceux-ci s'inscrivent dans un contexte socio-professionnel donné et plusieurs facteurs peuvent influencer la réalisation des projets ainsi que leurs effets sur les enseignants.

#### 4.2. Des facteurs aidants ou limitants pour la réalisation des projets

Nous avons questionné les porteurs sur les facteurs qui ont facilité, ou au contraire, fait obstacle à la réalisation des projets. Leurs réponses nous ont renseignés sur les éléments impactant le cycle de vie des projets qui sont autant de facteurs qui ont pu influencer l'expérience et les opportunités de transformation vécue par les enseignants.

Les porteurs de projet entretiennent un rapport ambivalent à leur équipe-projet constitué de pairs enseignants (Tableau 2), même s'ils sont majoritairement convaincus des effets bénéfiques de la confrontation des points de vue. Selon 12 répondants, l'équipe-projet a été source de motivation et a fourni des opportunités d'échange et de confrontations des idées. Mais ce collectif d'enseignants est dans une moindre mesure associé à la résistance au changement de certains collègues (résistance mention-



née par trois participants) ou à leur désengagement (mentionné par deux participants) au détriment de la réussite du projet.

En ce qui concerne le rôle du programme d'accompagnement, alors même qu'aucune question ne portait directement sur ce point, les porteurs de projet ont noté que l'équipe d'ingénieurs pédagogiques avait apporté des ressources et des conseils personnalisés (six répondants) mais aussi des opportunités de questionnements (six répondants), ainsi qu'un soutien administratif et financier (six répondants) utile à la réalisation des projets.

La crise sanitaire *Covid19* a finalement bousculé la mise en œuvre des projets nécessitant des réorganisations d'emploi du temps pour sept porteurs, tandis que les contraintes administratives et organisationnelles, le manque de temps des enseignants ou les difficultés techniques ont représenté d'autres obstacles à la réussite des projets (cités respectivement par six, quatre et quatre répondants).

Tableau 2 - Facteurs positifs ou négatifs impactant la réalisation des projets

<b>Catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>N</b>
<b>Ambivalence vis-à-vis du collectif, avec une dominante positive</b>	Equipe-projet : Source de motivation et de confrontation des idées	12
	Résistance au changement des collègues enseignants	3
	Désistement ou désengagement des collègues	2
<b>Accompagnement par le programme (ingénieurs pédagogiques, etc.) pour pallier les difficultés rencontrées lors du projet</b>	Apport de conseils et ressources pédagogiques spécifiques au projet	6
	Source d'échanges et de questionnements, catalyseur de réflexions	6
	Aide administrative et financière	6
	Difficultés techniques qui demeurent malgré l'accompagnement	4
<b>Contexte</b>	Crise Covid : dés-organisation puis ré-organisation	7
	Contraintes administratives, RH et organisationnelles	6
	Manque de temps des enseignants	4

Note : Les codes sont classés par ordre d'occurrence inter-cas. Les cellules grisées correspondent aux facteurs négatifs.

En ce qui concerne le rôle positif de l'équipe-projet, P7 illustre comment cela lui a permis de confronter ses idées à celles de ses collègues enseignants: « Les difficultés reposaient essentiellement sur le choix des mots et des formulations pour le référentiel [de compétence] : nous ne mettons pas toujours les mêmes concepts derrière les mots... il a fallu débattre longtemps pour nous mettre d'accord. Mais ces discussions étaient très intéressantes. » tandis que sur le même projet, sa collègue salue l'apport du « regard croisé d'une équipe hétéroclite (enseignants- ingénieur pédagogique- artistes..) » (P20).

A contrario, P1 insiste sur la difficulté à convaincre ses pairs enseignants, moins engagés dans le projet : « Un obstacle auquel nous avons été confrontées a été la résistance de certains collègues à jouer le jeu de l'expérimentation dans leurs cours », tandis P8 commente le risque de désengagement, « au fur et à mesure que le temps passe, certains collègues étaient pris par d'autres tâches plus prioritaires et n'ont pas consacré suffisamment de temps au projet. »

P5 exprime des difficultés à réguler l'équipe-projet, « le premier fait marquant concerne la prise de conscience assez tardive que les choix faits sur toute la première partie du projet étaient trop ambitieux eu égard aux compétences techniques de l'équipe-projet. Cette prise de conscience et la verbalisation de cette prise de conscience en direction de l'équipe-projet, alors que des réalisations audiovisuelles avaient été faites, a généré de la déception et de la réflexion sur la méthodologie d'accompagnement des stagiaires, sur l'explicitation des attendus et sur l'adaptation au contexte. Il n'a pas été évident de penser et [de] dire que les premiers résultats n'étaient pas satisfaisants ».

Ceci explique pourquoi les ingénieurs pédagogiques et numériques ont joué un rôle médiateur important afin de faciliter, voire d'impulser, les échanges et de conseiller les évolutions de pratique.

P2 explique, « le principal élément aidant est l'aide de la conseillère pédagogique qui a donné une impulsion aux rencontres enseignantes en apportant notamment des outils. » P19 complète, « l'accompagnement du projet par les acteurs [du programme] a été l'opportunité d'échanger sur les pratiques pédagogiques et nous a obligé à un effort de synthèse, (de) pédagogie et [de] "vulgarisation", qui, bien que chronophage nous a *in fine* permis de mieux cerner les objectifs et notre démarche (...) Les interactions avec l'équipe [du programme], les journées d'échange et de présentation avec les équipes pédagogiques impliquées dans des projets d'innovation ont été l'occasion de réfléchir aux contenus d'enseignement et aux méthodes d'apprentissage. »

P14 insiste sur le rôle de conseil des ingénieurs face à la « nécessité [d']une prise en main accélérée des outils (en particulier Moodle), pour [laquelle] l'accompagnement pédagogique a été indispensable. » Mais quelques difficultés demeurent et certains enseignants renouvellent leur besoin d'aide technique ou administrative, ou déplorent leur manque de temps, impactant la vie du projet de son dépôt jusqu'à sa réalisation, comme P9, « j'ai été plutôt déçue des contraintes qui se sont présentées (essentiellement poids administratifs). Cela a un peu entaché ma motivation (et ma naïveté quant à l'idée que l'on peut tout faire si cela améliore la pédagogie ».

Ayant passé en revue les ressorts motivationnels et les facteurs positifs et négatifs, nous nous intéressons ensuite à l'expérience éventuelle de transformation vécue par les enseignants. La section suivante répond ainsi à la troisième question de recherche, à savoir dans quelle mesure les enseignants ont-ils le sentiment d'avoir été transformés au cours du projet ?

#### 4.3. Une transformation de soi nuancée mais une dynamique d'engouement pour l'innovation pédagogique

Certains porteurs considèrent que le terme de *transformation* est trop fort par rapport à la nature réelle de leur expérience qui est plus nuancée (Tableau 3). En effet, sept d'entre eux considèrent qu'il n'y a pas eu de transformation de soi, mais des transformations de certaines pratiques pédagogiques. D'autres ont indiqué au contraire s'être sentis transformés à la suite du projet (six participants), tant du point de vue des pratiques que de leurs visions relatives à l'enseignement universitaire. Par ailleurs, quatre ont noté la possibilité, à travers ce projet, de s'engager dans un processus réflexif qui leur a permis de mieux se connaître. Pour quatre porteurs, le projet a conduit à renforcer leur engouement pour l'innovation pédagogique. En revanche, quatre répondants déclarent un manque de recul vis-à-vis de ces transformations, qui peut s'expliquer par le fait que le questionnaire est arrivé trop tôt par rapport à la vie du projet (trois appels à projets entre 2018 et 2019, questionnaire diffusé début 2020).

Tableau 3 - Codes relatifs aux transformations de soi

Codes	Nb
<b>Il n'y a pas eu transformation de soi</b> : l'expérience est plus nuancée ou limitée à certaines pratiques	7
<b>Il y a eu transformation de soi</b> avec précision sur la nature de cette transformation	6
Le projet a conduit l'enseignant à entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis de son identité et/ou de son parcours professionnel	4
Engouement : Renforcement dans la motivation à innover/adopter de nouvelles pratiques	4
Pas assez de recul pour se prononcer	4

Note : Les codes sont classés par nombre d'occurrence inter-cas.

À la question fermée « Considérez-vous avoir été transformé.e par ce projet ? », les participants n'ont pas répondu de manière binaire. Au contraire, ils ont déclaré une expérience plus nuancée, s'inscrivant plutôt dans la continuité que dans la rupture.

P7 explique, « Transformée ? pas du tout au tout (...) Mais j'ai pris conscience du poids de ma formation (anthropologie) et de mes valeurs dans mes échanges avec mes collègues. Je pense que ce projet m'a permis de mieux me connaître. » P16 précise, « Non, je ne dirais pas que j'ai été transformée car je ne partais pas de zéro. J'étais déjà en cours de transformation avant le projet et je pense que je le suis

toujours. Sur la question des pratiques, P16 poursuit, « j'ai amélioré ma conception des cours à distance : j'avais l'expérience des cours hybrides, mais totalement à distance. J'ai ainsi appris à mieux scénariser en accompagnant l'étudiant davantage. J'ai aussi découvert comment utiliser un plan de formation pour accompagner les étudiants dans la montée en compétences. » De même pour P19, « La notion de transformation est un peu exagérée, mais, sans nul doute, la gestion scientifique et technique du projet (...) a été l'opportunité d'enrichir et renforcer mes compétences en management et suivi de projets, tant sur la réalisation des objectifs que sur l'accompagnement de l'équipe pédagogique ».

Certains enseignants ont pourtant le sentiment d'avoir vécu une réelle transformation au cours du projet ou d'avoir abouti à une meilleure compréhension de soi à l'issue de l'expérience.

P6 affirme, « C'est une transformation tout à la fois professionnelle (pas seulement pédagogique, mais également dans la manière de concevoir mon rôle d'enseignant-chercheur) et personnelle (en raison de la thématique retenue, le côté social et humanitaire [du projet] m'a conduit également à évoluer dans ma compréhension de diverses problématiques juridiques, sociales et politiques contemporaines) ». P14 complète, « [Le projet] m'a permis d'initier une démarche réflexive » et "[il] m'a permis de prendre conscience de ma vision de l'enseignement, dans une approche plutôt socio-professionnelle qu'académique : je me conçois comme un formateur - accompagnateur, les étudiants sont des professionnels en devenir, avec une formation voulue de pair à pair (...) J'ai également pris conscience des différentes composantes du métier : détenteur du savoir, artisan, technicien, acteur social. »

P4 illustre les effets à long terme du projet, « je serai à l'avenir plus à l'écoute encore de la perception que les étudiants ont de nos enseignements, dans l'optique de les adapter en permanence, ce que je faisais déjà, mais plus "au feeling", sans indicateurs fiables réels. J'ai également pris conscience de la nécessité d'être très clair sur les attendus, les objectifs à atteindre, dès le départ. »

Finalement, s'ils ne se sentent pas systématiquement transformés par le projet, certains enseignants ont insisté sur le renforcement de leur engouement pour l'innovation pédagogique grâce au projet. P14 explique, « Hors de l'aspect numérique, ce projet m'a encouragé à développer plus d'expérimentations dans mes enseignements, pour les rendre plus dynamiques, plus variés, plus ludiques », tandis que P11 souligne son « envie d'aller toujours plus dans les innovations y compris technologiques ».

Nous discutons ces résultats dans la section suivante afin de mieux comprendre dans quelle mesure l'engagement à porter un projet d'innovation pédagogique peut nourrir un processus de DP.

## 5. Discussion : un développement professionnel de continuité plutôt que de rupture

Utilisant un contexte d'engagement dans un projet d'innovation pédagogique et prenant en compte les facteurs qui ont impacté l'expérience des enseignants tout au long du projet, cet article montre que l'expérience de transformation des porteurs est nuancée, s'apparentant plus à une expérience de continuité que de rupture. En effet, le projet a permis à certains enseignants de mieux se connaître, d'entériner des changements de pratiques ou de renforcer leur engouement pour l'innovation pédagogique. Ce résultat nous semble cohérent avec les résultats sur le DP des enseignants envisagés comme une trajectoire faite de questionnements et d'expérimentations au cours de la carrière professionnelle (Loisy, 2018).

Les réponses de certains porteurs plus tranchées quant à l'expérience de transformation laisse entrevoir une augmentation du *pouvoir d'agir* des enseignants (Rabardel, 2005) ce qui est par exemple frappant chez P14, « j'ai été transformé par ce projet, au-delà du simple périmètre du [programme]. Je pense que la pédagogie peut m'apporter un nouveau développement personnel et professionnel. » Dans ce cas, le projet a constitué une étape dans la trajectoire des enseignants, qui une fois franchie, ne souffre d'aucun retour en arrière : « J'ai beaucoup de mal à revenir à un enseignement "classique" où les étudiants ne sont pas actifs » (P15). Le projet sert donc d'espace d'expérimentation permettant aux enseignants de mûrir leurs convictions pédagogiques.

Les motivations pour le dépôt de projet sont multiples et répondent à différents besoins qui s'expriment parfois par un sentiment de crise latente ou au contraire par une envie d'expérimenter ou de faire évoluer son environnement immédiat. Expriment des besoins de réalisation de soi, les enseignants ont expliqué vouloir, outre l'obtention des financements, s'appuyer sur une équipe de pairs

pour mener à bien une action en faveur de l'apprentissage des étudiants, se sentir reconnus professionnellement, ou encore contribuer, par le projet, à une évolution de l'institution ou de la société.

### 5.1. Recommandations pour le programme d'accompagnement à l'innovation pédagogique

Si le programme souhaite mieux accompagner le développement du pouvoir d'agir des enseignants, une attention particulière devrait être portée aux obstacles à la réalisation des projets, comme les difficultés relatives à l'animation du collectif, le poids des démarches administratives ou encore les contraintes de temps des enseignants. En effet, les résultats sur la résistance ou le désistement des collègues incitent à accompagner les porteurs de projet dans le développement de leur leadership éducatif (conduite du changement, animation d'équipe) au service de l'animation des équipes et *in fine* d'un DP collectif. Cette recommandation est en accord avec le cadre théorique choisi, puisque l'apprentissage transformatif (Mezirow, 2012 ; Taylor, 2017) et le travail réflexif sur les incidents critiques (Leclerc et al., 2010 ; Durat, 2014) s'appuient sur un dialogue entre pairs afin de confronter différentes interprétations de la réalité et de faire évoluer la compréhension de chacun vers plus de discernement. Ce travail de renforcement des compétences managériales des porteurs de projet pourrait faciliter le déploiement et l'essaimage des innovations pédagogiques au sein des collectifs.

D'autres points d'amélioration pourraient être envisagés afin d'accroître l'inclusivité du programme et cibler des enseignants qui n'ont pas encore conçu un projet d'expérimentation pédagogique suffisamment abouti pour être sélectionné par le dispositif d'appels à projets. En effet, ce mode de fonctionnement du programme sélectionne des projets relativement aboutis en matière de conception, alors que l'accompagnement à une démarche de questionnements, par le biais d'un accompagnement individuel à l'analyse réflexive par exemple, pourrait s'adresser à un public moins acculturé aux procédures de dépôt de projet et susciter d'autres vocations au sein de la communauté enseignante universitaire.

## 6. Conclusion

Nous avons analysé les expériences des enseignants porteurs d'un projet d'innovation pédagogique à l'université afin de comprendre dans quelle mesure ils considéraient avoir été transformés par la conduite de ce projet. Si des changements de pratiques sont à l'œuvre, les enseignants considèrent que porter un projet d'innovation pédagogique ne conduit pas systématiquement à une transformation *de soi*. Les projets servent surtout de catalyseurs aux expérimentations pédagogiques, qui peuvent à leur tour, modifier les pratiques pédagogiques et orienter durablement la trajectoire de DP des enseignants.

## Références

BOGDAN Robert & BIKLEN Sari Knopp (2007), *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*, 5th éd., Boston, MA, Pearson Education.

CRESWELL John W. (2012), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Boston, MA, Pearson Education.

DUCHESNE Claire (2010), « L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle », *Éducation et francophonie*, vol. 38, n° 1, p. 33-50.

DUCHESNE Claire (2017), « Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, n° 1, p. 1-24.

DUPUY Raymond & LE BLANC Alexis (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n° 2, p. 61-79.

DURAT Laurence (2014), « Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences? », *Activités*, vol. 11, n° 11-2.

HUARD Valérie (2013), « Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. 46, n° 2, p. 85-110.

JORRO Anne (éd.) (2014), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, BE, De Boeck.

KETELE Jean-Marie De, RAUCENT Benoît, NIEUWENHOVEN Catherine Van, & WOUTERS Pascale (2017), « L'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cadre conceptuel et analyse comparative de deux dispositifs », in *Les apprentissages professionnels accompagnés*, De Boeck Supérieur, p. 177-220.

LAMEUL Geneviève (2016), « Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 32, n° 3.

LAROS Anna (2017), « Disorienting Dilemmas as a Catalyst for Transformative Learning », in Anna Laros, Thomas Fuhr, et Edward W. Taylor (dir.), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*, Rotterdam, SensePublishers, p. 85-95.

LECLERC Chantal, BOURASSA Bruno, & FILTEAU Odette (2010), « Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles », *Éducation et francophonie*, vol. 38, n° 1, p. 11-32.

MEZIROW Jack (2012), « Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory », in Edward W. Taylor et P. Cranton (dir.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, San Francisco, CA, John Wiley & Sons, p. 73-95.

MORRISSETTE Joëlle, ARCAND Sébastien, DIEHDIOU Ben, & SEGUEDA Saidou (2020), « Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises: des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 55, n° 2.

RABARDEL Pierre (2005), « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir », in Philippe Lorino et Régine Teulier (dir.), *Entre connaissance et organisation: L'activité collective*, Paris, p. 251-265.

TAYLOR Edward W. (2017), « Transformative Learning Theory », in Anna Laros, Thomas Fuhr, et Edward W. Taylor (dir.), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*, Rotterdam, Sense Publishers, p. 17-29.