



FICHE DE LECTURE

TITRE DE L'OUVRAGE

Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : un processus en tension

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE : Crosse, M., & Paquin Didier. (2023). *Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : un processus en tension*. L'Harmattan.

AUTRICE : Maëlle Crosse

Accessibilité du contenu	Facile	Lecture attentive	Lecture studieuse
Équilibre apports théoriques et pratiques	Plutôt théorique	Plutôt critique	Plutôt opérationnel
Conseillé pour les enseignants	Niveau élémentaire	Niveau intermédiaire	Niveau expert

L'AUTRICE

Maëlle Crosse est ingénierie de recherche associée au CREAD, à l'Université Rennes 2. Pendant 12 ans, elle a occupé le poste de conseillère pédagogique puis de directrice d'un SUP.

POINTS FORTS

Cet ouvrage, organisé autour de 3 parties, est une publication de ses travaux de thèse. L'autrice propose d'analyser les retours de trente-quatre entretiens réalisés avec des enseignant-es et des membres de la gouvernance d'une université anonymisée sur les transformations pédagogiques. Les nombreux extraits des témoignages rendent le discours vivant et concret. La présence de schémas et cartes mentales permet de visualiser et récapituler les analyses effectuées. Maëlle Crosse offre des pistes concrètes pour favoriser un renouveau des pratiques et des perceptions sur les étudiant-es, les motivations, les apprentissages.



SYNTHESE DE L'OUVRAGE

Partie 1 : les enjeux d'une transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur

Dans cette partie, l'autrice nous rappelle les bouleversements de l'enseignement supérieur : une évolution des profils étudiants, l'attente d'une dimension professionnalisante des formations pour répondre au monde du travail et la compétitivité entre les universités. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant-e change, de « transmetteur de connaissances » à « facilitateur des apprentissages » et doit faire face au paradoxe de l'expert-e scientifique peu formé-e à l'enseignement, puisque sa carrière repose sur la recherche disciplinaire.

Partie 2 : le vécu de la transformation pédagogique par les acteurs du terrain

Cette partie, constituée de trois chapitres, porte sur l'analyse des retours d'expériences des enseignant-es et des membres de la gouvernance. Elle est agrémentée de schémas de synthèse en fin de chapitres. Les tensions qui apparaissent dans l'analyse sont mises en avant.

Chapitre 1 : Une recherche d'équilibre écosystémique

Au regard des verbatim, ce chapitre montre que la transformation pédagogique est jugée irréaliste à atteindre (manque de moyens, d'habitudes, de temps, élèves difficiles à gérer, attentes du monde professionnel importantes, manque de formation à la pédagogie, manque de visibilité, divergences sur le but). Il devient difficile de s'investir dans un projet qui menace l'estime de soi. Il est plus facile alors de rejeter la responsabilité sur autrui ou de rester au stade de simples améliorations, moins risquées que la transformation. Les projets nombreux et changeants sont insécurisants et amènent les enseignant-es à prendre de la distance. Par ailleurs, d'après les retours reçus par l'autrice, les gains de la transformation pédagogique n'apparaissent pas toujours clairs et le manque de stratégies des enseignants, de l'institution, du ministère rend difficile la perception du sens de ce changement.

L'autrice propose alors des pistes : expliciter les possibilités offertes par la transformation pédagogique et clarifier la vision à long terme permettrait de se projeter et favoriserait l'engagement des enseignant-es et institutions. Il est nécessaire selon M. Crosse que l'enseignant-e change de regard pour percevoir les possibles et les opportunités, accepte des conditions de travail compliquées pour voir de nouvelles façons d'enseigner, en se centrant sur les compétences et en envisageant une formation tout au long de la vie.

Sécuriser le processus redonnerait le sentiment de capacité à faire les changements.

Chapitre 2 : Du désir à l'acceptation de la transformation pédagogique

La transformation de l'enseignant-e se fait en 3 phases :

- Au départ, **une perte de repères**, les façons d'enseigner habituelles, descendantes, celles qu'a connu l'enseignant-e et qui ne sont plus adaptées au contexte actuel.
- puis **la transition : c'est le « chaos »**, il faut accepter le lâcher-prise pour atteindre le potentiel et se re-sécuriser (sentiment d'efficacité et de liberté).
- A l'arrivée, c'est **la mise en sens du changement** dans une nouvelle zone de confort. Les nouvelles méthodes pédagogiques mises en place deviennent de nouvelles habitudes et leurs conséquences justifient le changement qui a été opéré.

L'ouvrage montre ici la difficulté d'adhérer quand les changements sont perçus comme une nécessité économique. Les enseignant-es sont pris dans des tensions entre missions historiques et missions de professionnalisation, entre désir d'inclure tous les étudiant-es et crainte de niveler par le bas. Les changements pédagogiques impliquent un jargon et une non maîtrise de la situation, difficiles en début de carrière. Le manque de confiance incite aux pratiques transmissives (CM) plus rassurantes. En effet, si l'enseignant-e est un-e expert-e, alors l'erreur, l'incertitude est inacceptable et empêche de tester de nouvelles choses.



SYNTHESE DE L'OUVRAGE (suite)

D'après les retours des entretiens, un changement de posture/représentation est nécessaire mais difficile à cause de l'organisation de l'université, du manque de moyens, de temps... Pour l'autrice, reconnaître l'investissement pédagogique dans les carrières permettrait aux enseignant·es de s'y consacrer, avec par exemple un développement professionnel inscrit dans les activités de l'enseignant·e-chercheur·se.

De même, le cadre administratif est vécu comme trop contraignant et incompatible avec le changement. En ce sens, les collectifs de travail autoriseraient la créativité, l'institution devrait accepter la remise en cause des règles et marquer une confiance organisationnelle envers les enseignant·es. Il est donc primordial d'aligner les intentions (affichées dans la communication, dans un milieu concurrentiel), les moyens et les pratiques.

Chapitre 3 : D'une agentivité individuelle à une agentivité collective pour une transformation pédagogique durable

L'ouvrage parle ici des communautés de pratiques comme d'un inter-monde pour co-construire un objet commun.

Un groupe réuni autour de l'Approche par Compétences (APC) est pris pour exemple. Des changements minimes ont été apportés dans leur enseignements (APC déployée sur une partie limitée du cursus, simple élaboration d'un référentiel, audit) mais c'est surtout la façon d'enseigner, de concevoir, de se percevoir qui a changé, apportant une vision plus collective de l'enseignement et un cap plus clair. Développer les dynamiques collectives est donc une solution mais le contexte est difficile : un enseignement individuel et cloisonné, une intensification du travail, des divisions du corps enseignant alliés à un sentiment d'injonction de l'institution et du ministère. L'autrice propose alors la création d'espaces de médiation neutres où se rencontrer et créer ainsi les conditions d'ouverture d'esprit, de confiance, de temps et de lieux partagés.

La co-construction d'un projet permettrait une démarche ascendante, pour peu que la gouvernance accepte un lâcher-prise et l'insécurité d'une posture horizontale et que les enseignant·es se placent en acteur·rices. Les changements opérés, s'ils sont rendus visibles, seraient perçus comme moins chronophages et plus efficaces. De même, formaliser différents niveaux d'engagement participerait d'une sécurisation. De là, la « contagion » serait possible, à partir d'échanges et de projets même sporadiques, si l'institution accorde le temps et le soutien nécessaires.

Partie 3 : Le modèle pendulaire d'accompagnement du processus de transformation des pratiques pédagogiques

Cette dernière partie plus théorique, constituée de quatre chapitres, explique la modélisation du processus à partir des retours. M.Crosse utilise l'image d'un pendule et s'aide de schémas pour symboliser les mouvements de va-et-vient autour d'un équilibre pour passer d'une pédagogie initiale à une nouvelle pédagogie. Des encadrés-résumés ponctuent cette partie.

Chapitre 1 : Une projection et une réflexivité nécessaires à une transformation des pratiques pédagogiques

Cette partie traite du point de vue individuel. Elle montre que le changement n'est possible qu'avec des « buts visibles, acceptables et accessibles » et une sécurisation de l'engagement pour faire face à la perte de repères.

Enseigner, c'est s'adapter constamment : rechercher un équilibre pour répondre aux variations (nouveau public étudiant, nouveaux enjeux de la formation, dégradation du contexte universitaire) à partir d'un point d'ancrage (valeurs, pratiques, repères). Si l'adaptation a échoué, la transformation est nécessaire mais entraîne un changement identitaire.

La transition est éminemment insécurisante car c'est une zone de désancrage. Ce passage difficile peut empêcher la transformation, il faut alors faire le deuil de routines sécurisantes, osciller entre le monde actuel et le monde potentiel avant d'atteindre un nouvel équilibre, une nouvelle zone d'ancrage constituée de nouvelles pratiques, repères et croyances, d'une nouvelle identité, d'une sécurité retrouvée. Il convient « de lâcher prise pour pouvoir aller à la rencontre de son potentiel » (p.151).

L'ouvrage montre comment une cohérence entre **vouloir** (le changement, réponse aux évolutions), **devoir** (injonction, obligation), **savoir** (caractéristiques du public), **pouvoir** (pouvoir d'agir, adapter ses pratiques) et **croire** (se projeter dans les possibles, confiance) est requise pour passer à la transformation.



SYNTHESE DE L'OUVRAGE (suite)

Chapitre 2 : Un cadre contenant et conteneur pour une mise en sens collective de la transformation pédagogique
Il s'agit ici de l'aspect collectif. L'autrice explique que les pratiques pédagogiques naissent de négociations dans une zone de convergences, à la croisée de différentes attentes (le diplôme pour les étudiant·es, la qualité pour les enseignant·es, la réussite académique pour l'institution et l'insertion professionnelle pour la société). Le cadre est contenant car les pratiques évoluent, mais contenues par les régulations (zone de convergence acceptable).

Selon elle, les communautés de pratiques permettent des intersubjectivations (un imaginaire collectif) à propos d'un objet d'investissement commun, et de là rend possible une évolution identitaire. Le collectif augmente le pouvoir d'agir, la sécurisation engendrée est propice au lâcher-prise collectif, lui-même nécessaire à la transformation. Le collectif créerait une macro-culture autour de la pédagogie qui transcenderait les micro-cultures dont est composée l'institution.

Elle rappelle que l'enseignement et la recherche sont deux espaces-temps différents, avec leurs habitudes et explique comment un « inter-monde » serait un lieu de reconfiguration des pratiques, où les potentialités peuvent devenir possibles aux yeux des acteur·rices, lieu permettant de rapprocher le monde actuel avec ses normes au monde futur avec de nouvelles normes.

Chapitre 3 : Une régulation des tensions aux différents niveaux de l'organisation

Ce chapitre aborde le point de vue organisationnel et la nécessaire institutionnalisation du processus de transformation pédagogique. Pour intégrer les nouvelles pratiques dans les règles de l'organisation, elles doivent être rendues obligatoires et générales. L'institution doit donc soutenir, reconnaître et légitimer la transformation.

L'institution peut devenir **une organisation apprenante et capacitaire** si elle permet (1) la co-construction et la création de liens sociaux, (2) a une volonté de professionnalisation et de développement continu, (3) met à disposition des ressources (visibles et légitimées) pour les convertir en opportunités d'apprentissage (capacité) et, enfin, (4) rend les acteurs co-responsables du changement.

Elle doit être **pluraliste** (prendre en compte des points de vue différents), **participative** (relayer des informations, proposer des débats), **développante** (donner des opportunités de développement professionnel et personnel), **juste** (permettre un égal accès aux ressources et possibilités de développement) et **responsable** (développer un management responsable).

Pour l'autrice, pour faciliter la transformation, il convient de prendre en compte les dysfonctionnements de l'institution pour réguler les tensions nées des interactions. Selon la méthodologie des « Laboratoires du changement », les tensions doivent être régulées (les rendre supportables) plutôt que supprimées, sur le principe d'utilité des dysfonctionnements. Cette régulation des tensions est possible par un dispositif transitionnel, un espace sécurisant où les acteur·rices peuvent s'autoriser à penser autrement, se projeter, voir les possibles.

Chapitre 4 : Pour un accompagnement inscrit dans un paradigme de la transition – repères pour l'action

Dans ce dernier chapitre, l'autrice se propose de conceptualiser la démarche de transformation pédagogique pour passer d'une pédagogie traditionnelle, descendante à une pédagogie active et plus adaptée au contexte actuel. Elle offre une grille d'analyse.

Le rôle de l'accompagnant est de créer des espaces propices à la réflexivité pour aider les praticien·nes à se distancier de leurs pratiques, les analyser et ensuite les transformer. Il s'agit aussi de créer des collectifs, développer une intelligence collective et une résilience organisationnelle. Le changement peut s'opérer par contagion à partir de pionnier·ères de l'innovation, dans une dynamique de coresponsabilité répartie dans les trois niveaux (individu, collectif, institution). L'accompagnement n'est plus la recherche d'un idéal mais la mise en place d'un « chemin » qui permettra au changement de suivre de lui-même son cours. Développer la confiance en soi, en l'Autre, en l'organisation favorise le lien social et donc la mise en sens collective.

Elle conclue par un tableau synthétisant trois aspects indispensables : la perception des possibles (visibilité, **projection**), l'actualisation des possibles (sécurisation et soutien pour **l'acceptation** du changement) et **l'institutionnalisation** (soutenir une convergence des trajectoires, légitimation).

