

## Pédagogies coopératives et enseignement supérieur (CoopEnSup)

### Projet scientifique

#### Contexte et état de l'art

Alors que la réflexion et, *a fortiori*, l'innovation pédagogiques ont longtemps été très peu présentes dans l'enseignement universitaire et supérieur (Bireaud, 1990 ; Albero, 2011), elles y ont connu un essor remarqué depuis une vingtaine d'années. Cette nouvelle préoccupation répond pour les établissements d'enseignement supérieur à plusieurs défis et nécessités (Paquelin, 2020) : massification et démocratisation de l'accès au supérieur, fort accroissement en nombre et en diversité des publics étudiants, attentes et besoins nouveaux de la part de ces publics, adaptations aux besoins du monde socio-économique, évaluations et mise en concurrence des établissements, intégration des ressources et des technologies numériques reconfigurant les lieux et les modalités de diffusion et d'apprentissage des savoirs. Il en résulte une mise en question de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) avec ses modalités transmissives, magistrales et verticales-descendantes ainsi que son organisation homogénéisante des lieux, des temps, des objets et des curricula d'enseignement.

Cette nouvelle préoccupation peut s'illustrer, en France, par l'organisation en 2016 de la première Journée de l'Accompagnement Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur (JAPES), précédant de peu l'obligation réglementaire faite aux maîtres de conférences nouvellement recrutés de suivre une « formation [visant] à l'approfondissement des compétences pédagogiques [...] nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur » (MESRI, arrêté du 8 février 2018). Le mouvement est international, comme l'atteste le développement d'une production scientifique spécifique, principalement en langue anglaise (*Review of Higher Education, Studies in Higher Education, etc.*), mais aussi en langue française (revue *Res Academica* devenue en 2009 *RIPES, Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*) ou l'essor, dans un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur, de services pédagogiques dédiés à l'accompagnement des enseignants et à la mise en œuvre de l'ingénierie, de la diversification et de l'innovation.

Du côté de la recherche, les sciences de l'éducation et de la formation ont apporté une contribution décisive (Annoot, 2017). Pouvant s'appuyer sur de nombreux témoignages d'expériences d'« innovations » pédagogiques comme sur une longue tradition de travaux et de débats sur les pédagogies, les rapports pédagogie/didactique, etc., elles ont permis de constituer un champ de recherche portant spécifiquement sur la (ou les) pédagogie(s) du supérieur (Albero, 2011). De Ketele (2010) caractérise ce champ comme un système aux interactions complexes qu'il s'agit d'analyser dans toutes ses dimensions et dynamiques, et qui comprend « au centre les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques) » (p. 5).

#### Origines du projet

Relevant des sciences de l'éducation et de la formation, les travaux que les initiateurs du présent projet, chercheurs au laboratoire EMA, ont déjà réalisés sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur sont adossés à leur expérience au sein de la composante INSPÉ, dans laquelle ils forment des étudiants et des professionnels, en formation initiale ou continue, aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, de l'école maternelle à l'université. Dans ce cadre, ils conçoivent et mettent en œuvre des modalités et dispositifs de formation que l'on peut rattacher aux pédagogies du supérieur dites « innovantes » (Albero, Linard, Robin, 2009 ; Berthiaume, Rege Colet, 2013), « actives » (De Clercq, Frenay, Wouters, Raucent, 2022) et « coopératives » (Morin, Paragot, Francomme, Karakatsani, 2018). Deux de ces dispositifs sont aux origines de ce projet de recherche, et s'inscrivent dans des courants identifiés des sciences de l'éducation et de la formation : le dispositif d'analyse de situations professionnelles « GPS » (Gérer professionnellement les situations), mis en œuvre depuis 2015 notamment avec des enseignants-stagiaires, et le dispositif de formation à et par la pédagogie institutionnelle, noyau de la licence de sciences de l'éducation et de la formation ouverte en 2020.

Le dispositif GPS s'ancre dans le courant des travaux relatifs à l'analyse des pratiques professionnelles. Depuis les années 1990 se développent en effet, dans les institutions de formation initiale et continue des enseignants, des dispositifs d'analyse de pratiques (AP) ou d'analyse de situations (AS) censés leur permettre d'ancrer dans leur quotidien professionnel l'apprentissage de la posture du praticien réflexif (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001 ; Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018). Avec la création des ESPÉ en 2013, les formateurs-concepteurs GPS ont tiré parti de l'« alternance intégrative » pour permettre aux enseignants stagiaires de développer différents niveaux de réflexivité sur les situations et problèmes qu'ils pouvaient rencontrer sur le terrain au cours de leur stage. La spécificité du dispositif GPS est de considérer que c'est par une forte coopération entre pairs que ces compétences professionnelles peuvent se développer. Et il met en œuvre à cette fin un certain nombre de médiations : engagement dans une démarche de « projet » (investigation partagée et co-écriture en petits groupes), accompagnement par un protocole en huit étapes, différenciation de l'intervention du formateur, incitation à rédiger les écrits pour qu'ils soient publiés sur une plateforme numérique – *GPS Educ'* (<https://www.plateforme-gps-educ.fr/>) – et adressés ainsi à l'ensemble des enseignants et de la communauté éducative.

Le projet pédagogique de la licence de sciences de l'éducation et de la formation s'inspire de travaux sur la formation des enseignants à et par la pédagogie institutionnelle (Pain, 1982, 1994). Celle-ci désigne un ensemble d'outils, de techniques et d'institutions qui a pour double origine la pratique des techniques Freinet et la psychothérapie institutionnelle. À partir de 1957-58, Fernand Oury et les groupes d'instituteurs avec lesquels il travaille, influencés par Jean Oury, cherchent à expliquer les effets thérapeutiques constatés dans leurs classes, en se référant à la dynamique des groupes et à la psychanalyse. Dans ce sillage, Jacques Pain défend une conception radicalement différente de la formation des enseignants : ce ne sont plus les savoirs académiques enseignés à l'école qui orientent la formation, mais la pratique de la classe coopérative institutionnalisée. Celle-ci présente quatre caractéristiques : 1) *l'auto-application (ou isomorphisme)* : les participants expérimentent entre eux des formes de travail de groupe institutionnalisées, analogues à celles mises en place dans la classe ; 2) *une formation systémique et complexe* basée sur un jeu multiple d'interactions entre le groupe en formation et des espaces, lieux, temps, dispositifs, modalités de formation internes et externes ; 3) *l'auto-inter-formation* par la mise en place de médiations permettant l'émergence du collectif et le développement professionnel personnalisé ; 4) *l'association étroite entre pratiques, recherches et formation.*

Ces deux dispositifs de formation, depuis qu'ils existent, ont été constamment accompagnés par la recherche. Ils ont donné lieu à des communications et/ou publications scientifiques (Lopez, Nordmann, Bongrand & Ponté, 2016 ; Lehner & Nordmann, 2021 ; Robbes & Ribas, 2022) présentant les partis pris théoriques, méthodologiques et pratiques de leur conception, décrivant leur mise en œuvre et leurs ajustements, consignnant les premières analyses de leurs effets sur les formés et les formateurs. Ils ont également permis aux chercheurs impliqués de se rapprocher d'autres chercheurs, équipes et réseaux de recherche nationaux et internationaux (Suisse, Canada) et de fédérer des chercheurs internes (CY) et externes (universités de Lille, Tours, Rouen, Rennes, Montpellier, Caen...) ainsi que des masterants, des doctorants et des formateurs (France, Belgique, Suisse). Ces acquis les conduisent désormais à envisager le développement d'un programme scientifique conjoint et élargi de recherche.

### **Objectifs scientifiques**

L'ambition de notre projet et son principal objectif scientifique est de passer d'une phase de recherches encore exploratoires sur les pédagogies coopératives du supérieur à la constitution d'un chantier cohérent prenant en compte l'ensemble des dimensions et dynamiques du champ à étudier, en liant les activités d'enseignement et d'apprentissage aux facteurs contextuels, internes et externes, qui peuvent les déterminer (De Ketele, 2010). Il s'agira ainsi (cf. *infra*, axe 1) de mettre en perspective historique et socio-historique le développement des pratiques coopératives dans l'enseignement supérieur, en faisant notamment l'hypothèse d'un lien avec l'émergence puis l'essor croissant des injonctions institutionnelles à la coopération dans le secondaire et le supérieur. Il s'agira d'autre part (axes 2 et 3) d'approfondir l'analyse des mises en œuvre de nos deux dispositifs, en les interrogeant différenciellement, et en les comparant également à d'autres mises en œuvre (notamment dans deux autres INSPÉ) – ce qui permettra de mieux formaliser et confronter les fondements respectifs de ces dispositifs, d'interroger le sens des ajustements qui ont

accompagné leur mise en œuvre et de conduire des enquêtes de terrain visant une compréhension plus fine des effets formateurs – éventuellement transformateurs – de ces dispositifs dans la formation (axe 2) et dans les pratiques ultérieures des enseignants (axe 3). Il s'agira aussi (dans les mêmes axes 2 et 3) de mettre en perspective ces deux dispositifs avec d'autres dispositifs et pratiques coopératives dans le supérieur, en France et à l'international, ce qui permettra aussi de réinterroger et repreciser conceptuellement l'idée de « coopération », entre visées techniques-pédagogiques, formatives-professionnalisantes et éthico-politiques (Connac, 2022).

### ***Problématique et hypothèse de recherche***

*In fine*, notre problématique vise à confronter les conceptions qui sous-tendent ces dispositifs coopératifs à leurs mises en pratiques effectives, en considérant à la fois les conditions externes et internes favorables et défavorables à ces mises en œuvre. Notre hypothèse énonce que l'introduction de pédagogies coopératives dans l'enseignement supérieur produirait des effets formateurs et transformateurs qui modifieraient les rapports au savoir, à l'enseignement et à l'apprentissage ; qui développeraient une professionnalité inclusive favorisant l'intégration par les futurs enseignants de pratiques d'apprentissages diversifiées ; enfin, qui permettraient aux étudiants et élèves de développer des capacités à l'auto-analyse, de s'inscrire dans des démarches coopératives, d'assumer des responsabilités et de mobiliser ces compétences dans leurs relations avec tous les acteurs partenaires.

### ***Programme de recherche et résultats attendus***

- **1er axe** : travailler sur la formalisation dans les textes réglementaires de la dimension coopérative de la profession enseignante. Nous nous demandons à quels différents sens peut renvoyer précisément le terme « coopérer » dans le référentiel de compétences des métiers du professorat (2010, 2013) ; quelle a été la socio-histoire et qui ont été les promoteurs de cette représentation de la « coopération » ; et si des références à la coopération apparaissent dans les textes d'instruction qui accompagnent la formation des enseignants-chercheurs, suite à l'arrêté de 2018 cité plus haut.

- **2ème axe** : analyser la formation des enseignants dans les ESPÉ/INSPÉ depuis 2013 (notamment Versailles, Lille et Rennes), afin d'étudier la manière dont cette incitation à la coopération a pu s'y déployer. Nous nous demandons comment des contenus d'enseignement relatifs à la « coopération » ou des dispositifs coopératifs s'y sont développés, quelles sont les différentes pratiques de coopération observables, et comment elles sont perçues et investies par les étudiants et les formateurs.

- **3ème axe** : aborder le terrain scolaire – établissements et classes – en France ainsi que sur quelques terrains à l'international – afin d'analyser le lien entre formation et mise en pratique de la coopération dans les classes. Nous nous demandons si avoir suivi des cours ou expérimenté des pédagogies coopératives en formation se traduit, pour les enseignants, en mise en œuvre de pratiques coopératives avec leurs élèves ainsi qu'avec leurs collègues.

### ***Méthodologies de recherche***

La diversité des domaines de recherche des chercheur.e.s internes à CY et de leurs objets d'études dans le projet CoopEnSup (voir encadré 5.) les conduisent à utiliser des méthodologies variées, selon qu'ils s'inscrivent dans l'un des trois axes du programme de recherche, ou dans plusieurs d'entre eux.

Dans le 1<sup>er</sup> axe, les analyses documentaires (textes réglementaires, archives, maquettes de formation) sont privilégiées, et sont également mises en rapport avec la littérature professionnelle.

Dans le 2<sup>ème</sup> axe, outre l'analyse de documents ou supports utilisés dans les formations (syllabus, livrets d'évaluation, logiciels, ouvrages...), les chercheur.e.s étudient au moyen de grilles d'observation, et éventuellement filment, puis analysent des pratiques de formation. Ils recueillent également des corpus de traces produites par les formateurs et les étudiants et réalisent avec eux des entretiens semi-directifs individuels et/ou collectifs, afin de comprendre comment des pratiques et dispositifs coopératifs se sont développés et ont pu évoluer diversement, et comment ils sont perçus et investis par les différents acteurs de ces dispositifs.

Dans le 3<sup>ème</sup> axe, on met en œuvre des observations de pratiques de classes (avec la même méthodologie que dans le 2<sup>ème</sup> axe), en les couplant à des entretiens individuels qui peuvent être semi-directifs ou d'auto-confrontation (si les pratiques ont été filmées).