



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**32(3) | 2016
Numéro spécial - automne 2016**

Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire

Nathalie Deschryver et Geneviève Lameul



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1151>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Nathalie Deschryver et Geneviève Lameul, « Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(3) | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 08 septembre 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1151>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire

Nathalie Deschryver et Geneviève Lameul

1. Introduction

- 1 En pédagogie universitaire, les pratiques et les postures enseignantes sont tout particulièrement interpellées dans les contextes de changement, d'innovation et de développement professionnel, notamment dans le cadre de l'usage du numérique qui remet en question les structures et l'organisation de l'action humaine (Albero, 2014). A notre connaissance, elles sont le plus souvent analysées à l'intérieur de cadres larges, prenant en compte différentes variables permettant de comprendre les conditions de ces changements et notamment le contexte dans lequel ils s'inscrivent. Et si du point de vue de la recherche, la notion de pratique fait l'objet de nombreux travaux, il en va différemment de la notion de posture qui, bien que très employée tant dans le champ de pratique que celui de la recherche, est peu étudiée en profondeur. Ceci représente une préoccupation actuellement importante dans la recherche en éducation et en particulier en pédagogie universitaire où la complexité des situations pédagogiques (De Ketele, 2010) implique l'utilisation d'une combinaison d'instruments permettant d'analyser les variables pertinentes (caractérisation du dispositif, postures des acteurs, approches d'apprentissage des étudiants, produits d'apprentissage, etc.). L'enjeu est alors de disposer d'instruments articulant validité et praticabilité (longueur acceptable).
- 2 Après avoir précisé la définition de la notion de posture que nous adoptons et rappelé la manière dont cette définition s'est opérationnalisée en empruntant à des notions en proximité, nous expliciterons comment l'expérience méthodologique réalisée dans le projet HY-SUP¹ (Deschryver & Charlier, 2012, 2014) a souligné la difficulté à trouver un instrument qui rende compte de l'entière et de la complexité de la notion. Nous

évoquerons le travail qui s'en est suivi et la manière dont les résultats produits permettent de faire une proposition nouvelle pour l'analyse de cette notion en voie de conceptualisation.

2. De l'intérêt d'étudier la posture en situation de changement en pédagogie universitaire

- 3 Commençons par présenter la manière dont peut s'étudier la notion de posture dans un cadre d'analyse de situations de changement en pédagogie universitaire impliquant l'utilisation du numérique. Comme mentionné dans le texte constituant l'édito de ce numéro spécial, la dématérialisation du monde engendrée par un usage de plus en plus important des technologies d'information et de communication tend à provoquer un mouvement de recentrage sur la dimension humaine, sur le corps et le sujet en activité. La posture professionnelle de l'enseignant, telle que définie ci-dessous à l'articulation des conceptions de l'enseignement et des manières de se voir et de se positionner en tant qu'acteur, est une variable intéressante à analyser pour comprendre les changements qui ont lieu au niveau du développement professionnel des enseignants investis dans les dispositifs hybrides de formation (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006).

2.1. Définition de la notion de posture

- 4 Lameul (2008) définit la posture comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (p. 89). Elle est en outre forgée par notre histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures. Ainsi, un enseignant, en fonction de son histoire, de son passé scolaire, des routines qu'il a développées, a certaines croyances et intentions en matière d'enseignement et d'apprentissage qui vont donner sens et justification à son action. Il pourra donc donner plus ou moins d'importance aux éléments suivants, constituant les cinq perspectives² en enseignement identifiées par Pratt & Associates (1998) : la transmission de contenu, l'apprentissage à partir de situations réelles, le développement des structures cognitives (du plus simple au plus complexe), le processus de formation plus que le résultat (réalisation de soi) ou l'enseignement comme vecteur de changement social. Selon la tendance posturale qui se configure dans la rencontre de l'enseignant avec son environnement, celui-ci fera des choix en matière de conception des scénarios pédagogiques et d'animation des dispositifs qui auront des effets spécifiques sur les apprentissages des apprenants. A cet égard, deux hypothèses peuvent être formulées. Une première serait qu'en intégrant une innovation dans son enseignement, impliquant par exemple l'usage du numérique, en modifiant ses routines, cela pourrait avoir une influence sur la transformation de sa posture. Une deuxième hypothèse serait qu'il existe une réciprocity cyclique : la posture est influencée par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc.) qu'en retour, elle-même influence.
- 5 Dans la perspective du développement professionnel de l'enseignant, que nous avons défini dans le cadre du projet HY-SUP comme un processus individuel, structuré

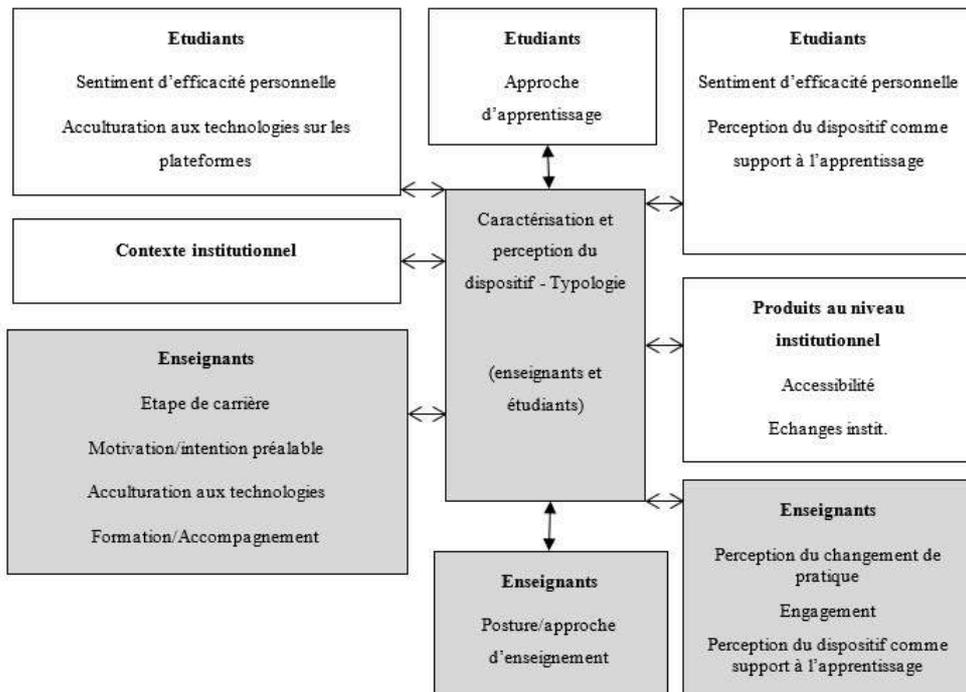
socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage (Lameul, Peltier & Charlier, 2014), se donner les moyens de connaître et de mettre à jour ses postures est fondamental pour tout acteur du champ éducatif.

- 6 Notons que la notion de posture est dans une grande proximité de sens avec nombre d'autres mots et concepts (attitude, habitus, profil, style, etc.) employés en complément ou à sa place selon les contextes d'usage. Leurs points de similitude se trouvent autour de deux idées : une dynamique entre des dimensions externes-internes du sujet et une incorporation de l'effet de cette dynamique pour sa traduction en une expression physique. Empreinte de toute la dimension interne et intime du sujet, la posture assure ce passage d'une intériorité à une extériorité qui s'exprime dans et par le geste professionnel. Comme l'exprime la problématique de ce numéro, sont alors en question les modalités de la traduction qui s'opère entre des mondes de nature et de niveaux différents. C'est ce que nous proposons d'étudier plus précisément en revenant sur la manière dont le projet HY-SUP a mobilisé cette notion.

2.2. Postures et dispositifs hybrides de formation

- 7 Les dispositifs hybrides de formation présentent, de par l'usage d'un environnement techno-pédagogique, certaines des caractéristiques techniques et pédagogiques de la formation à distance. Ces environnements permettent la médiatisation des fonctions des dispositifs de formation comme la diffusion d'information, la gestion, la planification et la production d'activités, l'accompagnement des étudiants, l'évaluation, etc. (Deschryver, Lameul, Peraya & Villiot-Leclercq, 2011). Ces dispositifs sont ainsi porteurs d'un potentiel d'innovation important, dans la mesure où des enseignants font le choix d'exploiter ces possibilités techno-pédagogiques et rompent avec leurs pratiques routinières. La figure 1 présente les variables sélectionnées et traitées dans le cadre de la recherche HY-SUP.

Figure 1 - Variables prises en compte pour analyser les effets des dispositifs hybrides dans la recherche HY-SUP



- 8 En ce qui concerne plus spécifiquement les variables concernées par le développement professionnel (cf. parties grisées de la figure), nous avons choisi, en concertation avec les partenaires HY-SUP, de focaliser notre étude sur (1) des variables de sortie que sont la perception de changement de pratique et les modifications au niveau de l'engagement professionnel déclarées par les enseignants ; (2) des variables d'entrée que sont la motivation ou l'intention préalable déclarée par l'enseignant (en lien avec l'engagement) ainsi que le suivi de formations ou d'accompagnement pédagogique ; (3) une variable intermédiaire que représente la posture d'enseignement. Nous avons également tenté de tenir compte d'une variable individuelle, en lien avec les étapes de carrière de l'enseignant en considérant le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur, et d'une variable contextuelle, soit le nombre d'étudiants impliqués dans le dispositif décrit (caractérisation du dispositif) (Lameul *et al.*, 2014).
- 9 Dans le projet HY-SUP, nous avons considéré la posture d'enseignement comme une variable intermédiaire, car si on peut envisager une évolution de la posture d'enseignement en relation avec la mise en œuvre d'un enseignement, surtout s'il suppose un changement de pratique, la durée de la recherche (2009-2012) et son caractère non longitudinal permettait difficilement de mettre en évidence une telle évolution. Ainsi, la caractérisation des postures visait essentiellement à apporter des éléments pour la compréhension des effets de l'usage des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants. Cependant, nous souhaitions également qu'elle puisse nous éclairer concernant les effets sur la qualité des apprentissages.
- 10 Pour mieux caractériser ces choix, nous avons produit dans HY-SUP une typologie qui décrit six modalités de mise en œuvre (types), en fonction de la manière dont les enseignants déclarent mobiliser les cinq dimensions caractéristiques des dispositifs hybrides : (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes, (2) l'accompagnement humain, (3) les formes particulières de

médiatisation et (4) de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique, et enfin (5) le degré d'ouverture du dispositif (Deschryver et al., 2011). Ces six types de dispositifs se distinguent par ailleurs selon leur centration sur le processus d'enseignement et leur exploitation restreinte des dimensions (types 1 à 3) ou sur le processus d'apprentissage des étudiants et leur exploitation plus large des dimensions caractéristiques des dispositifs hybrides (types 4 à 6). Pour plus de détails, nous invitons le lecteur à consulter le numéro spécial de la revue *Education & Formation* dans lequel nous avons publié les résultats du projet (Deschryver & Charlier, 2014).

- 11 La recherche HY-SUP a permis en outre de montrer que les types de dispositifs sont corrélés chez les enseignants avec leurs tendances posturales (Charlier, Lameul, Peltier, Borruat, Mancuso & Burton, 2012). Pour être plus précis, ces corrélations ont été établies à partir des données récoltées à l'aide du questionnaire de Prosser et Trigwell (1999) qui vise à mettre à jour ce que les auteurs nomment les approches d'enseignement. Nous verrons plus loin comment les approches se différencient sensiblement des postures.
- 12 Les types de dispositifs tout comme les tendances posturales ont pu être rassemblés en deux grandes configurations (Elias & Hulin, 1993), l'une plutôt centrée sur l'enseignement et l'autre sur l'apprentissage. Par exemple, les enseignants décrivant un dispositif de type 1, centré enseignement et exploitant très peu des cinq dimensions des dispositifs hybrides, se déclarent plutôt proches de la première tendance posturale (« enseignant centré sur l'enseignement ») et sont, de ce fait, plus particulièrement centrés sur la transmission de contenus que sur les processus d'apprentissage de leurs étudiants. Et c'est quand les enseignants décrivent des dispositifs de types 5 et 6, centrés sur l'apprentissage et exploitant pleinement le potentiel innovant des dispositifs hybrides, qu'ils déclarent le plus significativement une tendance posturale « centrée sur l'apprentissage vécu et contrôlé par l'étudiant ».
- 13 Comme on le sait, la corrélation ne donne pas de sens à la relation. Ainsi, est-ce parce que l'enseignant est plutôt de telle tendance posturale qu'il développe plutôt tel type de dispositif ? Ou l'enseignant développe-t-il telle posture parce qu'il investit dans tel type de dispositif ? Nous n'avons pas d'éléments pour répondre à la question du sens de la relation pour l'instant. Des données qualitatives complémentaires nous ont permis de constater dans HY-SUP que la définition de la posture peut être liée à l'activité ou à l'environnement : par exemple, la moitié des dispositifs de type 1 sont mis en œuvre pour des étudiants de niveau *bachelor*/licence. Cela conduit à souligner la caractéristique labile et très liée à l'activité et son contexte de notre définition de la posture ; elle ne peut être considérée comme une caractéristique stable de l'individu. C'est par ailleurs cette labilité ou cette évolution envisagée qui nous a amenées à nous intéresser au développement professionnel de l'enseignant et à situer la posture dans ce cadre plus large, tel que défini précédemment.
- 14 Dans ce contexte, on peut faire l'hypothèse que les choix qui sont faits en matière de scénarisation et de mise en œuvre du dispositif de formation sont influencés par la posture privilégiée de l'enseignant. Et dans la perspective du changement de pratique et du développement professionnel, on peut également envisager que le fait de mettre en œuvre un dispositif de formation qui vient réinterroger les pratiques habituelles, pourrait faire évoluer la posture de l'enseignant. Pour vérifier cette deuxième hypothèse, cela supposerait de pouvoir étudier la posture dans une perspective longitudinale, ce qui n'a pas été possible dans le cadre du projet HY-SUP. Nous avons

donc plutôt étudié la posture comme une variable médiatrice permettant de mieux éclairer les choix techno-pédagogiques des enseignants quand ils conçoivent et mettent en œuvre un dispositif hybride de formation.

3. Comparaison d'instruments pour approcher la notion de posture

- 15 La notion de posture telle que définie par Lameul (2006, 2008) comporte trois dimensions : ce à quoi l'enseignant croit en matière d'enseignement et d'apprentissage (croyance) et ce qu'il a l'intention de faire (intention) donnent sens et direction à son acte d'enseignement (action).
- 16 Dans le cadre de la recherche HY-SUP, afin d'appréhender la posture professionnelle des enseignants, nous avons retenu la définition de Lameul (2008) pour trois raisons. Premièrement, parce qu'il s'agit d'une définition développée dans le cadre des dispositifs de formation hybride ; deuxièmement parce que tout en intégrant les travaux nord-américains réalisés jusque-là, il y avait là l'opportunité de valoriser une recherche européenne ; et troisièmement parce que cela offrait à l'un des membres de l'équipe de recherche l'opportunité d'approfondir ses travaux (dimension formative intégrée au programme de recherche). De plus, le fait que le modèle d'analyse inspiré de Pratt & Associates (1998) n'établisse pas de hiérarchie entre les tendances posturales entraine en cohérence avec la nature ouverte des questions que les chercheurs souhaitent étudier. Ainsi, chaque enseignant est porteur de toutes les tendances : c'est en fonction de son histoire, de ses expériences d'éducation, d'apprentissage et d'enseignement, du contexte d'enseignement qu'il développe une tendance plus qu'une autre. On considère ainsi qu'il n'existe pas une meilleure posture d'enseignement a priori, mais que chacune résulte d'un certain nombre d'habitus incorporés mobilisés par l'enseignant en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Pourtant, au moment de l'opérationnalisation, le principe de réalité a conduit l'équipe de recherche à faire d'autres choix d'instruments de mesure. En effet, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) de Prosser et Trigwell (1999) qui vise à identifier ce que les auteurs appellent les approches d'enseignement. Nous reviendrons sur les raisons de ce choix.
- 17 Le tableau 1 permet de pointer les principales caractéristiques de chacun des deux instruments, qui sont présentés en détail en annexes, selon les composantes de la notion de posture analysées (croyance, intention, action) ainsi que les postures qu'ils permettent de mettre à jour. Nous avons illustré ces caractéristiques par des items extraits des questionnaires.

Tableau 1 : Comparaison du *Teaching Perspectives Inventory* (TPI) (Lameul, 2006, adapté de Pratt & Associates, 1998) et de l'ATI (Prosser & Trigwell, 1999) et illustration à l'aide d'items extraits des questionnaires

		TPI (45 items, échelle d'accord à 5 niveaux)	ATI (16 items, échelle de véracité à 5 niveaux)
Composantes de la notion de posture	Croyance	L'apprentissage dépend en tout premier lieu de ce qu'on sait déjà.	<i>Non traité explicitement par l'instrument</i>
	Intention	Mon but est d'aider les gens à développer des manières plus complexes de raisonner.	Une grande partie du temps d'enseignement doit être utilisée pour questionner les idées des étudiants
	Action (ou stratégie)	Je couvre le contenu demandé et dans le temps convenu.	Dans mon cours, je m'efforce de couvrir toute l'information que contiendrait un ouvrage de référence.
Postures	Transmission de contenu	Les professeurs efficaces doivent d'abord être des spécialistes dans leur propre domaine.	Une des raisons importantes de donner des séances ex cathedra est de fournir aux étudiants des notes de cours de qualité.
	Apprentissage par les situations réelles	J'attends des personnes qu'elles sachent mettre en application le thème traité dans des situations de la vie réelle	<i>Non traité explicitement par l'instrument</i>
	Développement cognitif	Je veux que les personnes voient à quel point les choses sont réellement complexes et en interaction.	J'encourage les étudiants à restructurer leurs connaissances existantes pour se préparer à travailler sur le nouveau sujet abordé.
	Réalisation de soi	Mon but est de développer la confiance en soi et l'estime de soi des personnes en tant qu'apprenantes.	<i>Non traité explicitement par l'instrument</i>
	Réforme sociale	L'apprentissage individuel sans transformation sociale n'est pas suffisant.	<i>Non traité explicitement par l'instrument</i>

- 18 La première différence d'importance entre les deux instruments concerne le nombre d'items qu'ils contiennent, 45 pour le TPI et 16 pour l'ATI. Une autre différence concerne l'échelle de réponse. Dans le TPI, l'enseignant est invité à se positionner sur chacun des items en indiquant son degré d'accord sur une échelle à cinq niveaux (de fortement en désaccord à fortement en accord). Dans l'ATI, l'enseignant indique si cet énoncé est très rarement ou presque toujours vrai pour lui (échelle de 1 à 5). Les différences plus fondamentales portent sur les dimensions traitées par chaque instrument : les composantes de l'approche et les approches elles-mêmes.
- 19 En ce qui concerne les composantes de la posture telle que définie par Lameul (2006) à partir des perspectives en enseignement de Pratt & Associates (1998), on voit que l'ATI ne traite pas explicitement des croyances de l'enseignant à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette différence est probablement à rechercher dans les ancrages respectifs de ces instruments.
- 20 Le TPI et ses cinq catégories caractérisant les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage est issu du travail sur les conceptions de l'enseignement (Kember, 1997 ; Pratt, 1992). Pratt (1992) parle de « perspectives » sur l'enseignement qu'il considère porter en elles à la fois des croyances, des intentions et des actions – ce qui explique la mise en relation avec les notions de « tendance posturale » et de « posture ».
- 21 L'ATI et les approches d'enseignement sont étudiées dans un cadre plus large de l'expérience d'enseignement (Prosser & Trigwell, 1999) intégrant l'analyse des expériences antérieures de l'enseignant, la perception de sa situation d'enseignant, l'approche privilégiée qu'il déploie dans cette situation et la qualité de l'apprentissage des étudiants qu'il estime résulter de son enseignement. Dans ce cadre, les approches

sont mises en relation avec les conceptions de l'enseignant de ce qui constitue l'enseignement et l'apprentissage dans sa discipline (Prosser & Trigwell, 1999). Mais cette dimension n'est pas intégrée dans l'instrument de mesure. La raison est probablement à rechercher dans le fait que l'expérience d'enseignement constitue un champ d'étude qui s'articule avec celui sur l'expérience d'apprentissage et notamment les approches d'apprentissage, qui comportent également les deux dimensions d'intention et de stratégie (Prosser & Trigwell, 1999 ; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). C'est aussi là qu'il faut rechercher l'origine du concept de stratégie utilisée dans l'ATI, plutôt que celui d'action dans le TPI, même si nous pouvons les considérer comme synonymes. La relation entre ces deux expériences et ces deux types d'approches est étudiée pour comprendre les effets sur la qualité des apprentissages. C'est d'ailleurs pour cette raison que dans HY-SUP, nous avons choisi d'utiliser le *Study Process Questionnaire* (SPQ) de Biggs (Biggs, Kember & Leung, 2001) pour analyser les approches d'apprentissage (Deschryver & Lebrun, 2014).

- 22 En ce qui concerne enfin les approches que les instruments permettent d'analyser, l'ATI rend compte de deux approches qui s'apparentent aux perspectives centrées sur la transmission de contenu et donc plutôt sur l'enseignant et celle centrée sur le développement cognitif et donc plutôt sur l'apprenant. Le TPI vise à explorer trois tendances posturales supplémentaires : l'apprentissage par les situations réelles, la réalisation de soi et la réforme sociale.
- 23 Cette différence peut se comprendre en partie par le domaine d'étude dont sont issus ces instruments. Le TPI a été développé dans le monde de la formation d'adultes et comporte ainsi des conceptions propres à cet univers. L'ATI est plutôt issu du monde académique. Par ailleurs, étant donné l'évolution de l'enseignement supérieur depuis le développement de ces instruments, on peut penser que l'étude des postures ou des approches pourrait évoluer en intégrant davantage des dimensions professionnalisante et citoyenne.

4. Instrumenter l'étude de la posture dans le cadre de l'analyse de situations de changement en pédagogie universitaire

- 24 Comme mentionné précédemment, l'étude de la posture en situation de changement en pédagogie universitaire a fait l'objet de peu de recherches approfondies, mais a eu tendance à être prise en compte dans un cadre conceptuel large, ce qui a conduit inévitablement à faire des choix au niveau de l'instrumentation. Comme nous l'avons vu ci-dessus, le questionnaire TPI de Pratt & Associates (1998, adapté par Lameul, 2006) comporte 45 items. Bien que permettant d'appréhender pleinement la notion de posture (Lameul, 2006, 2008), il était difficile d'envisager de l'intégrer dans une batterie large telle que celle prévue dans HY-SUP pour étudier l'ensemble des variables.
- 25 Il s'agissait donc de trouver l'instrument le plus court possible, qui nous permettait malgré tout d'approcher la notion de posture tout en offrant un niveau de validation suffisant. Nous avons opté pour le questionnaire ATI (Prosser & Trigwell, 1999) et ses 16 items, qui certes ne rendait pas compte de tous les éléments constitutifs de la notion de posture, mais avait l'avantage d'avoir fait l'objet d'une validation importante (Prosser & Trigwell, 2006). Par ailleurs, il avait été étudié en lien avec d'autres instruments comme

le SPQ de Biggs (Biggs et al., 2001), que nous avons utilisé dans HY-SUP pour étudier les approches d'apprentissage des étudiants.

- 26 Comme nous l'avons vu précédemment, ce questionnaire se centre principalement sur deux dimensions de la notion de posture, les intentions et les actions. Par ailleurs, il vise à mettre à jour deux approches qui rejoignent deux des perspectives du TPI, celle centrée sur le développement conceptuel des apprenants et celle centrée sur la transmission d'information.
- 27 Dans l'étude HY-SUP, une analyse factorielle a été réalisée sur les 16 items de l'ATI et a permis de mettre à jour des nuances dans ces deux approches telles qu'exprimées par le public spécifique des enseignants concevant un dispositif de formation hybride. Deux approches principales ont ainsi été formulées qui correspondent aux approches de centration sur le développement conceptuel et l'apprenant *versus* sur le contenu et l'enseignement. Cependant, l'approche centrée enseignement a été scindée en deux autres facteurs correspondant aux tendances suivantes :
- centration sur le contenu et sur l'enseignant en train d'enseigner ;
 - centration sur le contenu avec une certaine préoccupation de l'étudiant : explicitation claire des objectifs, large documentation par rapport au contenu à traiter et souci de la réussite de l'étudiant.
- 28 Cette deuxième tendance apparaît en fait fortement dans les dispositifs d'enseignement dès le type 2 et jusqu'au type 6. Par contre, elle est marginale dans le dispositif de type 1. Ainsi, en développant un dispositif hybride, même s'ils sont préoccupés par le contenu, les enseignants démontrent un intérêt plus marqué pour les étudiants, ce qui pourrait constituer une première voie vers un changement de pratique et une approche davantage centrée sur l'apprentissage. Malgré tout, on peut penser que ce n'est pas si simple, car cette deuxième tendance renvoie bien à une tendance posturale centrée sur la transmission de contenu, où l'enseignant garde la main sur le dispositif de formation. Elle a par ailleurs été mise en relation avec un taux de changement de pratique déclaré faible, notamment en ce qui concerne les changements relatifs au rapport de l'enseignant aux étudiants et à leurs apprentissages (objectifs, modalités d'évaluation, articulation du travail individuel et collectif, délégation de responsabilité aux étudiants).
- 29 Nous avons vu également mentionné précédemment que la recherche HY-SUP a permis de montrer une corrélation entre les deux grandes configurations de dispositifs et les deux approches de l'ATI. Bien que cet instrument n'ait pas été conçu initialement dans le contexte du à distance, Prosser et Trigwell (2006) souligne que la version initiale de 1999 a été revue pour intégrer les dispositifs ouverts et à distance ; c'est bien cette version du questionnaire que nous avons utilisée pour la recherche HY-SUP. Par ailleurs, Trigwell, Prosser et Ginns (2005) ont révisé le questionnaire et y ont ajouté des items dans la perspective de mieux différencier les deux approches analysées. Leur objectif était de faire en sorte que l'exploitation de cet instrument fournisse des résultats qui servent mieux les moments de réflexion sur la pratique.
- 30 Si l'ATI s'est finalement révélé assez cohérent avec le cadre et les objectifs de la recherche HY-SUP, il n'en demeure pas moins qu'il ne permet pas d'appréhender pleinement la posture telle que définie par Lameul (2006, 2008), au niveau des croyances et des trois tendances posturales non traitées et faisant écho à des préoccupations en matière de professionnalisation et de lien avec la cité. Par ailleurs, nous avons bien conscience que même si nous avons utilisé le questionnaire de Pratt &

Associates (1998) traduit par Lameul (2006), la posture reste difficile à appréhender uniquement par cet instrument. Selon la définition retenue (Lameul, 2006, 2008), la notion de posture renvoie en effet à un vécu plus intime, à l'histoire de vie, à l'expérience personnelle et professionnelle dans laquelle elle trouve son ancrage. Pour y avoir accès, les questions directes sont insuffisantes et un entretien de type récit de vie permettrait sans doute de l'aborder de manière plus complète. On voit là tout l'intérêt d'une méthode mixte pour HY-SUP. Ainsi, notamment pour tenter de combler les lacunes de l'instrument ATI, et pour mieux comprendre l'expérience des enseignants, nous avons décidé de collecter des données complémentaires dans les entretiens réalisés avec 60 enseignants. Des questions très spécifiques ont été posées relatives au bilan³ que les enseignants faisaient de leur utilisation du dispositif hybride :

1. Si vous deviez retenir les principaux points positifs de cette expérience ? (ex : souplesse, richesse des échanges, gain de temps, améliorations, etc.) ;
2. Si vous deviez retenir les principaux points négatifs de cette expérience ? (ex : surcharge, difficultés techniques, etc.) ;
3. Plus généralement, qu'est-ce que vous avez tiré de cette expérience ? Quelles en sont les principales conséquences (à titre personnel, professionnel, essayer de repérer les changements de postures, les changements de pratiques) ? ;
4. Avez-vous eu des feedbacks de vos étudiants sur l'usage de ce dispositif ? Lesquels ?

31 Même si le recul pris aujourd'hui par rapport à cette étude nous conduit à souligner le fait que les questions complémentaires posées n'étaient pas les plus adaptées pour approcher la posture des enseignants – notamment leurs croyances en matière d'enseignement et d'apprentissage –, le recueil de ces données qualitatives nous permet cependant d'éclairer des caractéristiques et des changements de pratiques que l'analyse quantitative n'avait pas pointés ou qu'elle avait seulement laissé supposer. La reprise globale des réponses à la question 3 renseigne bien sûr la variété des transformations de postures et de pratiques professionnelles dans les différents contextes (université en France, en Belgique, au Luxembourg et en Suisse ; enseignement en mode hybride du niveau *bachelor* au master). Les enseignants interviewés font état d'une remise en question de leurs convictions par rapport au mode d'apprentissage des étudiants ; de leur plus grand souci de l'hétérogénéité du public ; d'un besoin éprouvé de questionnement partagé avec des collègues au sein d'un groupe de pairs engagés dans les pratiques innovantes, etc. A titre d'exemples, quelques citations illustrent cette richesse complémentaire de notre investigation qualitative : « *j'étais dans une position où je transmettais simplement les choses et là je suis beaucoup plus acteur avec eux, à leurs côtés sur les choses et je dois beaucoup plus réfléchir à par où eux passent* » (Deschryver & Charlier, 2012, p. 177). « *Les points positifs, c'est vrai je pense que ça oblige à réfléchir à sa pratique pédagogique, ce qui n'est pas chez les enseignants-chercheurs quelque chose sur lequel on met la priorité...* » (Deschryver & Charlier, 2012, p. 177).

32 Toutefois, si ces données complémentaires apportées par l'analyse qualitative sont intéressantes, il reste beaucoup à faire pour parvenir à cette instrumentation de la notion de posture. Des travaux réalisés à la suite du projet HY-SUP permettent de formuler ici quelques suggestions de questionnement plus ciblé. L'étude d'écrits réflexifs dans le cadre d'une démarche *e-portfolio* (Eneau, Lameul & Bertrand, 2014) nous a conduites à prendre sérieusement en compte le fait que le rapport singulier à l'enseignement et à l'apprentissage de chaque personne participe à lui construire une

posture singulière. L'adoption de l'ATI comme outil partiel de recueil de données a donc toute sa pertinence. Toutefois, l'avancée dans nos travaux de recherche et nos expériences d'enseignement nous ont sensibilisées à l'importance d'une approche phénoménologique des phénomènes sociaux (Lameul, 2016). Les travaux d'Albero, Linard et Robin (2009) prenant en compte les souvenirs biographiques ou d'expériences significatives d'enfance pour étudier les enseignants innovateurs dans l'enseignement supérieur, ont été source d'inspiration. L'opérationnalisation de la notion de posture dans le champ de la pédagogie universitaire suppose sa conceptualisation à partir d'une étude qui prend en compte les multiples dimensions qui participent à sa construction, dimensions biographique, psycho-sociologique, socio-cognitive, pragmatique et éthico-culturelle. Chacune de ces dimensions appelle une déclinaison en questions spécifiques et contextualisée. A titre d'exemple et en cohérence avec ce qui a été mentionné précédemment, nous focalisons ici sur la dimension biographique qui est peu prise en compte dans l'enseignement supérieur. La réminiscence des expériences antérieures et leur mise en mots peuvent participer à mieux comprendre la construction des postures professionnelles et leur effet sur les pratiques. C'est pourquoi nous suggérons l'introduction de questions complémentaires qui vont explorer cette dimension :

- Lorsque vous travaillez avec les étudiants, avez-vous tendance à les comparer à l'étudiant que vous avez été ? Si non, comment expliquer que vous ne le faites-vous pas ? Si oui, pensez-vous que cela influence votre manière d'enseigner ? Laquelle ? Comment ?
 - ou Avez-vous des événements marquants de votre vécu scolaire (difficultés à apprendre, incompréhension, matière peu appréciée, etc.) qui vous reviennent à l'esprit quand vous enseignez ? Si oui, pensez-vous que cela a des effets sur vos pratiques ? Lesquels ?
- 33 A dessein, nous ne présentons pas plus longuement une liste de questions standards, car c'est en contexte qu'il nous paraît important d'adapter des questions qui, dans un entretien semi-directif, vont permettre d'explorer l'expérience vécue, les valeurs auxquelles la personne attache de l'importance, la dimension éthique de son métier, etc. Ce sont là autant d'indices qui en questionnant l'amont de l'activité humaine, vont documenter l'étude de la manière dont le geste professionnel prend ancrage dans une histoire biographique et culturelle.

5. Conclusions et perspectives

- 34 L'usage de plus en plus répandu, dans les champs de pratique et de recherche, de la notion de posture conduit à penser que cet usage social appelle une avancée significative en matière de conceptualisation et d'instrumentation. Dans cet article, partant de la recherche HY-SUP, nous avons tenté de faire le point scientifique sur l'instrumentation de la notion de posture et nous avons souhaité partager les questions et les tâtonnements méthodologiques.
- 35 L'utilisation de l'ATI à l'intérieur du cadre plus large de la recherche HY-SUP nous a permis de mettre en évidence des corrélations et d'identifier l'approche de l'enseignement à travers la manière dont l'enseignant décrit l'environnement qu'il a développé. Nous avons également vu que ce questionnaire ne permet pas pleinement d'appréhender la posture au sens défini par Lameul (2006, 2008, 2016). Les croyances, tout comme trois tendances posturales, ne sont pas véritablement traitées. Concernant les croyances, elles pourraient pourtant s'avérer importantes à mettre à jour pour mieux comprendre les changements de pratique. Concernant l'étude des tendances

posturales non prises en charge (l'apprentissage par les situations réelles, la réalisation de soi et la réforme sociale), elles nous semblent également très pertinentes à traiter dans un contexte davantage professionnalisant et de changement sociétal induit par les usages du numérique. Ces usages peuvent être considérés comme des révélateurs de nouvelles pratiques sociales (Perriault, 2002).

- 36 La question se pose alors de comment intégrer un outil comportant 45 items dans une étude prévoyant un cadre d'analyse large. Une perspective pourrait être de recourir à un travail de réduction du questionnaire de manière à arriver à un nombre d'items acceptable dans une batterie plus large, comme l'ont fait les auteurs du SPQ (Biggs *et al.*, 2001). Une autre perspective pourrait être de compléter le questionnaire ATI par un entretien qualitatif d'explicitation et d'adopter ainsi une approche mixte qui permettrait d'appréhender de manière plus pertinente la notion de posture. Ainsi, l'entretien pourrait intégrer quelques items du questionnaire TPI permettant d'approcher les dimensions sociales et sensibles de l'expérience. Faisant l'hypothèse qu'il s'agit d'éléments qui ont participé à construire les postures actuelles et que leur réminiscence peut contribuer à mieux en comprendre leur construction et leurs effets sur les pratiques, nous proposons de questionner plus particulièrement le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage à partir des souvenirs biographiques ou d'expériences significatives d'enfance. Ce travail sur soi cherchant à articuler les différents niveaux de l'expérience vécue permet à la personne de trouver son cap et de se mettre en capacité de le tenir. Trouver son cap correspondrait à assurer un alignement des croyances, des intentions et des actions et une mise en cohérence des multiples logiques qui participent à soutenir la dynamique de l'activité humaine. Se dégage ainsi des pistes importantes pour la recherche, de même que pour la formation ou l'accompagnement des enseignants dans leur transformation pédagogique.
- 37 Dans le cadre de la recherche HY-SUP, rappelons que nous n'avons pas pu étudier l'évolution des postures en lien avec le développement des dispositifs hybrides de formation. Des études longitudinales sont indispensables pour approfondir les éléments constituant la notion et pour identifier les conditions de ses évolutions éventuelles dans la perspective de progresser dans sa conceptualisation.
- 38 Enfin, nous espérons que cette contribution participe à une meilleure connaissance de l'instrumentation de cette variable, tant de ses potentiels que de ses limites, et qu'elle sensibilise aux besoins d'approfondissement dans le cadre de nouvelles recherches et d'expérimentations de terrain. En effet, nous considérons que cette notion de posture est centrale pour comprendre les processus de transformation pédagogique, et plus largement pour comprendre l'activité humaine.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. Dans G. Lameul & C. Loisy (éd.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 27-53). Bruxelles : De Boeck.

- Albero, B., Linard, M. & Robin, J. -Y. (éd.) (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire : R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, (71), 133-149.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Charlier, B., Lameul, G., Peltier, C., Borruat, S., Mancuso, G. & Burton, R. (2012). Dispositifs hybrides : quels impacts sur le développement professionnel des enseignants ? Dans *Actes du 27^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec, 14 au 18 mai.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 3(172), 5-13.
- Deschryver, N. & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final Projet Européen Hy-Sup.
- Deschryver, N. & Charlier, B. (éd.) (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Education & Formation*, (e-301).
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. & Villiot-Leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ?* Conférence présentée au 23^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉE - Europe), Paris, France.
- Deschryver, N. & Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301), 77-97
- Elias, N. & Hulin, M. (éd.) (1993). *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.
- Eneau, J., Lameul, G. & Bertrand, E. (2014). Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? *Éducation et socialisation*, 35. Repéré à <https://edso.revues.org/689>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris Ouest La Défense, Paris.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Habilitation à Diriger les Recherches, Universités Rennes 2, Rennes.
- Lameul, G., Peltier, C. & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301), 99-113.
- Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.

Pratt, D.D. & Associates. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education*. Malabar, FL : Krieger Publishing.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham : SRHE and Open University Press.

Prosser, M. & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405-419.

Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360. doi : 10.1080/07294360500284730

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

NOTES

1. HY-SUP est l'acronyme du projet européen « Dispositifs hybrides : nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur ». Pour plus d'information : <http://prachysup.univ-lyon1.fr/>.
2. Pour des raisons culturelles, le mot « perspective » n'a pas été employé dans la traduction française du questionnaire. Il lui a été préféré celui de « posture » ou de « tendance posturale » pour exprimer les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.
3. Il est à noter ici un effet de la recherche en collectif qui amène à faire des concessions : le bilan n'était pas la meilleure entrée pour aborder la posture mais la plus acceptable en termes de temporalité et compétences à conduire les entretiens. Le pari était fait que dans un entretien semi-ouvert, autour de la notion de bilan, il pouvait se dire autre chose. Cela s'est révélé en partie vrai.

RÉSUMÉS

En pédagogie universitaire, dans les contextes de changement, d'innovation, et en particulier dans le cadre de l'usage du numérique qui remet en question les structures et l'organisation de l'action humaine, les postures enseignantes sont de plus en plus souvent questionnées. Mais que se cache-t-il derrière ce mot « posture » si peu défini ? Où sont les outils méthodologiques qui permettent de l'étudier plus précisément ? Cet article vise à rendre compte d'un travail amorcé par les auteures pour répondre à ces deux questions et à faire quelques propositions pour que puisse se poursuivre une recherche susceptible de conduire vers une conceptualisation de cette notion et sa documentation méthodologique. S'appuyant sur la définition de Lameul (2006), qui met en évidence les composantes de la notion de posture (croyances, intentions, actions), nous énonçons l'usage possible du *Teaching Perspectives Inventory* de Pratt & Associates (1998) pour distinguer cinq tendances posturales. Par ailleurs, nous expliquons la manière dont a été fait dans le projet HY-SUP le choix d'emprunter l'instrument *Approaches to Teaching Inventory* de Prosser et Trigwell (1999). Après avoir procédé à l'étude des deux instruments, nous en montrons les avantages et les limites d'usage. Au constat que ces outils ne prennent pas en compte tout ce

qui constitue selon nous la posture (Lameul, 2006, 2016), nous proposons de la compléter en intégrant des questions spécifiques dans des entretiens avec les enseignants (intérêt des méthodes mixtes) en vue d'améliorer une instrumentation qui prendrait mieux en compte l'ensemble des composantes de cette notion complexe.

In the field of university teaching and learning, in the contexts of change, innovation and particularly in that of the use of digital technologies which challenge the structures and organization of human action, teachers' "postures" are questioned increasingly frequently. But what hides behind this so little defined word: "posture"? Where are the methodological tools that would allow to study it more precisely? This article aims to explain a work initiated by the authors to answer both these questions and make some proposals in order to keep up with a research likely to lead to a conceptualization of this notion and its methodological documentation. Based on Lameul's definition, temporarily given in 2006, which highlights the components of the concept of "posture" (beliefs, intentions, actions), it sets out the possible use of Pratt & Associates' *Teaching Perspectives Inventory* (1998) to distinguish five "postural" tendencies. This work explains how - in the HY-SUP project - was made the choice rather to borrow Prosser and Trigwell's *Approaches to Teaching Inventory* tool (1999). After having studied the two instruments, this article shows their advantages and limitations of use. Assessing that these tools do not take into account everything that characterize our notion of "posture" (Lameul, 2006, 2016), it offers to complement it integrating specific questions issued from interviews with teachers (an illuminating input from mixed methods) to improve an instrumentation that would take better into account all the components of this complex concept of "posture".

INDEX

Mots-clés : posture professionnelle enseignante, instrumentation, dispositif de formation hybride, développement professionnel

AUTEURS

NATHALIE DESCHRYVER

Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne
nathalie.deschryver@hepl.ch

GENEVIÈVE LAMEUL

Université Rennes 2, Rennes
genevieve.lameul@univ-rennes2.fr