



Soutenir le développement professionnel des enseignants en haute école par la recherche : analyse d'un dispositif d'appel à projets interne

Sandrine Biémar, Birgit Quinting and Isabelle Bragard



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/4723>
ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Sandrine Biémar, Birgit Quinting and Isabelle Bragard, "Soutenir le développement professionnel des enseignants en haute école par la recherche : analyse d'un dispositif d'appel à projets interne", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 39(2) | 2023, Online since 13 July 2023, connection on 15 July 2023. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/4723>

This text was automatically generated on 15 July 2023.



Creative Commons - Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Soutenir le développement professionnel des enseignants en haute école par la recherche : analyse d'un dispositif d'appel à projets interne

Sandrine Biémar, Birgit Quinting and Isabelle Bragard

1. Contexte de la recherche

En Belgique francophone, l'enseignement supérieur prend place au sein de trois institutions : les universités, les hautes écoles et les établissements d'enseignement des arts. L'université offre des formations de niveaux bachelier, master et doctorat. Les hautes écoles proposent majoritairement des bacheliers dit professionnalisant tout en organisant des programmes de master tandis que les hautes écoles des arts prennent en charge les formations artistiques de niveau bachelier et master.

Les missions de ces institutions s'organisent autour de trois piliers : l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité. Plus précisément, c'est le décret de 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études qui a explicitement identifié la recherche appliquée comme étant une mission des instituts d'enseignement supérieur professionnalisant appelés hautes écoles (HE). Notons que cette attention à la recherche est présente dans les HE depuis les années 1980 mais était davantage ancrée dans les départements techniques qui organisent des programmes de master. Depuis le décret de 2013, la tendance est d'associer l'ensemble des départements à cette dynamique de recherche.

Contrairement à l'enseignement universitaire initialement fondé sur un lien étroit entre la recherche scientifique et les matières enseignées, les HE se caractérisent par des formations professionnalisantes et des relations étroites avec les terrains

professionnels via les stages, notamment. La particularité des enseignants en HE est d'avoir un projet professionnel initialement et principalement orienté vers la pratique enseignante. Le fait d'énoncer clairement la recherche comme étant une mission des HE questionne à la fois leurs politiques institutionnelles et l'identité professionnelle des enseignants en place.

Même si actuellement aucun financement structurel n'est dédié à l'organisation de la recherche au sein des HE, la volonté des dirigeants de ces instituts est de progressivement élaborer une politique de développement des pratiques de recherche spécifique à leur contexte. Les visées de cette nouvelle politique de recherche sont de :

- soutenir le développement professionnel des enseignants en leur permettant de faire valoir et/ou de développer des expertises spécifiques, de produire des outils ou des dispositifs à destination des milieux professionnels;
- assurer la qualité de la formation proposée aux étudiants;
- d'être reconnues comme lieu de développement et de partage d'expertises à la croisée de l'enseignement supérieur et des milieux professionnels.

La recherche en HE se veut résolument pragmatique et tournée vers les terrains professionnels qui soutiennent l'émergence de questionnements contextualisés. Elle s'inscrit ainsi dans une visée praxéologique dans le sens de Marcel et Bedin (2018, p. 81) : « Elle revendique et assume de prendre en charge des demandes diverses (appui, accompagnement, conseil, évaluation, expérimentation, aide à la décision, etc.) émanant de contextes socio-professionnels différents (établissements scolaires, universitaires, de soins, associations, collectivités, territoriales, administrations, entreprises, etc.) en lien avec ses domaines de compétences ».

Cette réalité amène les HE à développer des recherches-action souvent pluridisciplinaires, des recherches intervention (Marcel et al., 2018), collaboratives (Desgagnés, 1997; Bednarz, 2013) ou encore exploratoires. En outre, les livrables issus de ces recherches ne sont pas nécessairement de type « académique » mais prennent aussi la forme d'outils adaptés au monde professionnel comme des dispositifs de formation continue, des valises pédagogiques, des logiciels, etc. De ce point de vue, la recherche en HE semble établir un lien plus étroit avec l'innovation et le développement qu'avec la recherche fondamentale.

Au sein des HE, les enseignants entrent dans des projets de recherche selon différentes voies : certaines équipes s'intègrent dans des partenariats avec des universités, d'autres déposent des projets dans des appels initiés par des fonds publics régionaux, nationaux ou européens. Les financements obtenus permettent aux enseignants d'être libérés pour une partie de leur charge d'enseignement qui reste dépendante du montant octroyé. Quelques HE ont fait le choix de dégager des fonds internes pour permettre à leurs enseignants de mener des projets de recherche.

S'inscrivant dans cette dynamique, la Haute Ecole Libre Mosane (HELMo) met en place un appel à projets annuel depuis 2009. Cet appel permettant de déposer des projets de recherche et de formation continue, nous ne traiterons que du volet recherche dans le cadre de cet article. Une procédure définissant les modalités de dépôt, d'évaluation et d'accompagnement des projets est mise en place par le service recherche et formation de la HE (Document interne collège de direction HELMo, 2009-2019). Elle est régulièrement adaptée et validée par les directions de l'institution. A leur niveau, les objectifs de cet appel sont de :

- Valoriser et développer les compétences des enseignants en recherche;

- Identifier des expertises présentes en interne et soutenir la collaboration interdisciplinaire;
- Formaliser des pratiques pédagogiques innovantes et spécifiques à l'enseignement supérieur.

En dix ans, cet appel a permis de soutenir 65 projets de recherche soumis et portés par des équipes d'enseignants. Ils sont chacun détachés pour une partie de leur charge allant de cinq à 20 % pour une durée de trois ans. Un accompagnement à la rédaction, au dépôt et à la valorisation des projets est proposé par l'institution. Il est organisé au sein de chaque département par des enseignants-accompagnateurs aguerris aux pratiques de recherche dans leur champ disciplinaire. Ils interviennent aussi en cours de travail pour conseiller, aiguiller sans prendre part au projet de recherche de leurs collègues.

Dans la suite du texte, nous précisons la problématique qui a guidé l'étude dont cet article fait l'objet avant de définir les principaux concepts sur lesquels elle prend appui. La méthodologie de recherche est ensuite décrite ainsi que les principaux résultats. Nous clôturons le propos par une discussion, une conclusion et des perspectives.

2. Problématique

Les HE revisitent leur politique institutionnelle à la lumière de la mission de recherche qui leur est récemment dévolue en soutenant leurs corps enseignants dans la prise en charge et/ou la participation à des projets de recherche.

L'engagement dans une démarche de recherche met les enseignants dans des trajectoires de construction identitaire et d'apprentissage spécifiques selon leur parcours antérieur. En effet, certains ont un doctorat ou des expériences de recherche alors que d'autres découvrent ces démarches. La plupart apprend à mener une recherche en équipe dans un temps restreint parallèlement à des tâches d'enseignement. Comment dès lors, les enseignants qui s'impliquent dans des projets de recherche articulent-ils ces deux missions de recherche et d'enseignement? Quels éléments les poussent à s'engager dans des projets de recherche? Qu'y apprennent-ils? Quels sont les facilitateurs et freins rencontrés dans ce parcours?

Ainsi, ces enseignants-chercheurs semblent s'inscrire dans un processus de développement professionnel inédit que nous nous proposons de documenter à partir de leurs motifs d'engagement et de ce qu'ils disent y apprendre, tout en identifiant les freins et les leviers qu'ils perçoivent.

Nous centrerons nos investigations sur les enseignants-chercheurs de HELMo, qui ont pris part à un projet de recherche dans les dix dernières années.

Notre perspective de recherche sera compréhensive et exploratoire tout en s'inscrivant dans une visée réflexive d'amélioration continue. En effet, nos investigations fourniront des données utiles aux acteurs institutionnels impliqués dans la mise en place de ce type de politique de soutien au développement de la recherche.

3. Bilan des connaissances

3.1. Le développement professionnel des enseignants

Mukamurera (2014) définit le développement professionnel comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p. 12).

Dans une recension des écrits sur le sujet, Uwamaryia et Mukamurera (2005) identifient deux approches du développement professionnel. Dans l'approche développementale, le développement professionnel de l'enseignant est conçu comme un processus évolutif et continu de croissance et d'épanouissement, à travers les expériences vécues. Il s'inscrit dans une succession de stades constitutifs du cycle de la carrière. Dans une approche professionnalisante, le développement professionnel est considéré soit comme un processus d'apprentissage au cours duquel l'enseignant construit et enrichit progressivement ses savoirs, soit comme un processus de recherche ou de réflexion. La présente étude s'inscrit dans cette deuxième approche.

Donnay et Charlier (2008) relèvent quant à eux l'impact identitaire de ce processus d'apprentissage en pointant que le processus de développement de compétences dans lequel la personne est impliquée enrichit et transforme son identité professionnelle. Cette identité contextualisée dans le champ professionnel est une construction de sens d'un individu en fonction de son projet, de son contexte, des relations établies au cours de son histoire (Mucchielli, 2003). Il s'agit d'un sens perçu, donné par chacun à propos de lui-même, de son projet et de ses motivations. Elle est accessible par le biais des images véhiculées à propos de soi dans un contexte particulier et qui témoignent de son propre rapport à soi, à ses pratiques, à ses projets. Elle renvoie aux réponses apportées aux questions : « Qui suis-je comme enseignant? », « Quels éléments me caractérisent? », « Quels motifs pilotent mes choix? ».

Pour notre part, nous interrogerons le développement professionnel des enseignants à partir des représentations qu'ils véhiculent à propos de leurs compétences et de leurs acquis d'apprentissage ainsi que leurs motifs d'engagement dans les projets de recherche.

3.2. Les interactions comme soutien à l'apprentissage et à la construction identitaire

Les modalités d'acquisition de savoirs et de développement de compétences sont variées et leurs effets sont multiples (Faulx et Danse, 2020). Les opérateurs de formation se sont souvent interrogés sur les caractéristiques des dispositifs pouvant soutenir un apprentissage. Selon les approches socioconstructivistes, la confrontation à des situations complexes authentiques qui permet d'interagir directement avec des pratiques réelles ainsi que l'analyse de situations-problèmes suivies d'un travail de réflexion sur l'action, le tout soutenu par l'interaction entre les membres ont souvent été plébiscités (Jonnaert, 2009).

Dans ce contexte, les interactions sociales constituent aussi un vecteur privilégié d'apprentissage par la confrontation des points de vue. Les conflits sociocognitifs engendrés forcent les conceptualisations et constituent des opportunités de changements de représentations et d'attitudes (Paquay et al., 2010).

La construction identitaire s'inscrit également dans un processus profondément interactionnel. C'est dans la relation à l'autre que le Je se construit sa spécificité (Gohier, 2007), en prenant appuis sur un double processus d'identification (ma similitude à l'autre) et d'identisation (ma singularité par rapport à l'autre).

Ces différents éléments indiquent combien la rencontre avec des collègues, les interactions pourraient constituer des leviers dans le processus de développement professionnel.

3.3. La recherche comme levier de développement professionnel?

Considérer la pratique de recherche comme levier de développement professionnel s'inscrivait déjà dans des débats en sciences de l'éducation dans les années 80. La fonction de la recherche-action professionnelle constitue une opportunité pour le professionnel en train d'analyser, de questionner et d'organiser son action professionnelle en cours (Cros, 2006). Elle se différencie néanmoins de l'acte de recherche « dit universitaire » qui, plus distancé de l'objet, vise la compréhension de l'acte observé.

Dans une perspective historique, des dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation et de professionnalisation sont analysés par Barbier et Demailly dès 1994. Ces derniers relèvent que l'activité de recherche contribue à la flexibilité identitaire et à la production continue de professionnalités dans des contextes mouvants. En 1997, Desgagné formalise les recherches collaboratives dans un souci d'étudier les pratiques enseignantes en vue d'allier « à la fois des activités de production de connaissances et de développement professionnel » (Desgagné, 1997, p. 376). En 1999, Marcel présente la démarche de Recherche-Formation comme étant un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. Plus récemment, dans le champ de la formation des professionnels, l'inscription dans une recherche-action-professionnelle est considérée comme un levier à la professionnalisation des enseignants en formation (Wittorski, 2008).

Les apports relatifs à la formation par et pour la recherche ont quant à eux fortement influencé les pratiques en formation initiale des enseignants où les mémoires professionnels fondés sur des démarches de recherche-action professionnelle sont largement établis comme étant des outils de formation à part entière (Cros, 2006; Clerc, 2008).

Ces différentes approches de recherche dites action, formation, intervention, collaboratives continuent à se développer dans le champ des sciences de l'éducation (Biémar et al, 2008; Bednarz, 2013; Van Nieuwenhoven et al. 2015; Marcel et al., 2018; Aussel et al., 2018; Biémar et al, 2018). Elles tendent chacune à construire des interrelations entre les champs de la recherche, de la formation et de la pratique professionnelle afin de contrer l'éloignement entre ces différents mondes. Elles permettent de produire des connaissances « avec » les praticiens devenus partenaires des recherches tout en étant formatrices pour les différents acteurs en présence. Les questionnements éclairés des uns et des autres soutiennent une réflexion sur les

actions. Elles participent également à l'implication d'acteurs (enseignants, formateurs, chercheurs) qui ne sont pas seulement issus du monde académique et qui, impliqués dans des projets qui ont du sens pour eux, semblent progressivement développer des compétences de praticien-chercheur ou d'enseignant-chercheur. En ce sens, la pratique de recherche peut être considérée comme un levier de développement professionnel mais qui mérite d'être davantage documentée dans le contexte spécifique des HE.

3.4. Accompagner le processus de développement professionnel des enseignants du supérieur

L'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur s'est développé au cours des 40 dernières années (Daele et al., 2016). En effet, face au nombre d'échecs des étudiants dans l'enseignement supérieur, au souci des institutions d'assurer la qualité de l'enseignement, à la nécessité d'accompagner la mise en place de nouvelles réformes de programmes et aussi pour soutenir le développement des expertises des enseignants autant en matière de recherche que d'enseignement, bon nombre d'institutions se sont dotées de structures de conseil pédagogique. Même si leurs missions sont larges, allant du soutien pédagogique des nouveaux enseignants à l'aide à la conception de dispositifs de formation et de recherche, les contours de ces conseils se dessinent peu à peu autour de compétences réflexives et d'accompagnement (Biémar et al., 2016).

Dans les cas particuliers d'accompagnement à la pratique de recherche sur les enseignements (Bélisle et al., 2016), les conseillers pédagogiques du supérieur prennent appui sur la démarche du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Apparue au début des années 90 (Boyer, 1990), elle positionne la recherche sur les pratiques d'enseignement comme étant une source de développement professionnel des enseignants universitaires, chercheurs dans une discipline. Accueillie comme susceptible de réconcilier la recherche et l'enseignement, et de contribuer ainsi à la valorisation de la fonction enseignante à l'université, cette approche a été largement investie par les conseillers pédagogiques universitaires. Des activités de soutien à l'enseignement (conférences, séminaires, cycles de formation) ainsi que des fonds de soutien à l'innovation pédagogique destinés à soutenir des enseignants qui souhaitaient faire de la recherche sur leurs pratiques ont vu le jour. L'accompagnement proposé a bien souvent pour mission d'aider les enseignants à adopter un regard critique sur leur pratique enseignante et à les encourager à explorer différentes facettes d'un engagement intellectuel conjoint dans l'enseignement et dans une pratique de recherche. A cet égard, les travaux de Rege Colet et ses collaborateurs (2011) ont montré combien les dispositifs de conseil et d'accompagnement constituaient des conditions impératives à la mise en place d'une démarche SoTL.

Plus largement, selon Daele et Sylvestre (2016), il n'existe pas de recette magique pour accompagner les enseignants dans le développement de leur expertise pédagogique et/ou de recherche. Cette pratique d'accompagnement reste en construction. Bon nombre d'auteurs, eux-mêmes accompagnateurs dans l'enseignement supérieur (Bélanger, 2010; Biémar et al., 2015; Bélisle et al., 2016), conscients de la nécessité d'adapter la posture d'accompagnement à la situation des bénéficiaires (leurs besoins, leurs projets, leurs objectifs, leurs questionnements, leurs postures) ont proposé des grilles de compréhension et/ou d'analyse destinées à soutenir leurs actions.

Dans le cadre d'un accompagnement tant pédagogique qu'à la pratique de recherche, il semble nécessaire que le conseiller puisse élaborer un cadre d'accompagnement bienveillant (Sylvestre et al., 2016; Barras, 2017) qui permette aux enseignants de se sentir en sécurité pour entrer dans une démarche réflexive et/ou d'apprentissage. Dans l'accompagnement des pratiques SoTL en particulier, la connaissance des méthodes spécifiques en éducation permettra à l'accompagnateur de guider ses collègues de manière éclairée et rigoureuse (Daele et al., 2016).

Au vu de ces éléments issus de la littérature, l'accompagnement du processus de développement professionnel des enseignants du supérieur est reconnu comme indispensable tout en nécessitant du côté de l'accompagnateur la maîtrise de compétences spécifiques au niveau des postures relationnelles, d'accompagnement et de recherche.

4. Méthodologie

4.1. Approches et objectifs de recherche

L'objectif de cette étude qualitative est de documenter le développement professionnel d'enseignants-chercheurs impliqués dans des projets de recherche pour une petite partie de leur charge et dont l'identité professionnelle première reste celle d'enseignant.

La perspective de recherche, tout en étant à la fois exploratoire et compréhensive, reconnaît la valeur de la parole des acteurs impliqués dans le processus qui livrent une compréhension de leur contexte et de leur propre agir. Cette entrée par le sujet s'inscrit dans la tradition réflexive amorcée par Schön (1994) et accorde de l'importance aux interprétations des sujets, à leurs ressentis et à leur manière de voir le monde. Le sens livré par les sujets à propos d'une situation sera ensuite à interpréter par le chercheur. Les données sont donc d'ordre représentationnel.

Le processus de développement professionnel est documenté en regard des deux dimensions identitaires et de l'apprentissage. Ainsi, les aspects identitaires émergent à partir des représentations véhiculées par les enseignants à propos de la pratique de recherche et son évolution suite à la participation à un projet, ainsi que via les motifs qui les ont poussés à s'y engager. La description des compétences utilisées et développées au cours des projets de recherche ainsi que l'identification des impacts perçus ont permis d'étayer la dimension de l'apprentissage. Les freins et leviers du processus tels qu'ils sont perçus par les enseignants impliqués ont également été recueillis pour élargir l'analyse au contexte de mise en œuvre de ce processus de développement professionnel.

4.2. Instrument de recherche

Une enquête par questionnaire individuel a été menée en ligne. Composée de 30 questions (15 à choix multiples et 15 ouvertes), elle a été adressée aux 145 enseignants ayant participé à un projet dans les dix dernières années, qui étaient invités à y répondre de manière volontaire. L'anonymat des réponses était assuré.

Le questionnaire était composé de cinq parties. Une première partie de dix questions plus descriptives permettait de rendre compte des caractéristiques des répondants. La

deuxième partie (quatre questions) se centrait sur les aspects identitaires en questionnant les motifs d'engagement et les représentations de la recherche tandis que la troisième partie (huit questions) abordait les impacts perçus de manière globale et plus précisément les compétences utilisées et développées en cours de processus. La quatrième partie du questionnaire (trois questions) traitait des leviers et freins rencontrés. La dernière partie (cinq questions) a permis de recueillir des données sur les aspects administratifs de l'appel qui ne seront pas traités dans cette étude. Un soin particulier a été pris pour donner la possibilité aux répondants d'argumenter les réponses à choix multiples.

4.3. Démarche d'analyse

Les réponses aux questions à choix multiples ont été comptabilisées dans des tableaux tandis que les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les données qualitatives ainsi recueillies nécessitent un minimum de réduction et d'organisation qui prend appui sur une démarche d'analyse inductive de contenu (Blais, 2006; Paillé et Mucchielli, 2016) en quatre étapes : préparation des données, familiarisation avec les données, identification et description des catégories, utilisation et codage des verbatims. Les verbatims codés au sein de chaque catégorie ont été comptabilisés pour rendre compte des occurrences d'apparition des unités de sens dans le matériau. Les données ont été traitées globalement selon les questions auxquelles elles se référaient. Cela permet de faire apparaître des tendances groupales par question. L'analyse a été menée par deux chercheurs selon une répartition des questions. Les catégories émergentes ainsi créées par un chercheur étaient soumises à l'autre chercheur qui affinaient ou validaient le codage.

4.4. Description de la population

Au total, 51 enseignants ont répondu au questionnaire sur les 145 mails envoyés. Les caractéristiques socio-professionnelles de ces 51 enseignants sont décrites dans le Tableau 1.

Ils proviennent en majorité de deux départements : paramédical (35,3 %) et technique (33,3 %). Ils sont en majorité maître-assistant¹ (70,5 %), avec une charge de travail à temps plein (70,2 %). Le taux de temps de travail moyen pour se consacrer au projet est de 1,3/10^{ème}, soit 13 % de leur charge globale. L'expérience antérieure en recherche académique est majoritairement assez faible même si 13 répondants ont un diplôme de doctorat et neuf ont une expérience d'assistantat à l'université.

Tableau 1. Caractéristiques socio-professionnelles des enseignants impliqués dans l'appel HELMo

Caractéristiques socio-professionnelles	N (%)	Moyenne
Département (N=51)		
Social	3 (5,8)	
Economique	7 (13,7)	
Paramédical	18 (35,3)	
Technique	17 (33,3)	

Pédagogique	9 (17,6)	
Services transversaux	3 (5,8)	
Statut dans la HE (N=51)		
Maître Assistant	36 (70,5)	
Maître de formation pratique	5 (9,8)	
Chargé de cours	8 (15,7)	
Chargé de mission	1 (2)	
Temps de travail global (en 10ième) (N=47)		8,9
Entre 1 et 4/10	1 (2,1)	
Entre 5 et 8/10	13 (27,7)	
10/10	33 (70,2)	
Détachement pour le projet (en 10ième) (N=28)		1,3
Entre 0 et 1/10e	16 (57,1)	
Entre 1,5 et 3/10e	11 (39,3)	
7/10e	1 (3,6)	
Expérience antérieure en recherche <i>Diplôme (N=40)</i>		
Mémoire de master	27	
Thèse de doctorat	13	
<i>Expériences (N=37)</i>		
Assistanat à l'Université	9	
Projet sur financement externe	22	
Projet personnel	1	
Projet avec des étudiants	1	
Participation à une journée d'étude	1	
Aucune	3	

Les enseignants balisent eux-mêmes les objectifs des projets de recherche qu'ils déposent dans le cadre de l'appel interne. 46 % des répondants s'impliquent dans des projets où ils questionnent leur dispositif d'enseignement. 50 % travaillent davantage sur des problématiques issues des terrains professionnels tandis que 5 % abordent des problématiques organisationnelles en questionnant le contexte de la HE.

5. Résultats

5.1. Motifs d'engagement

Les enseignants ont été questionnés sur leurs motifs d'engagement avant de s'impliquer dans un projet de recherche de façon générale et plus spécifiquement dans l'appel HELMo (Tableau 2).

Avant de commencer un projet, même si l'intérêt pour la recherche ou son objet sont respectivement cités par 13,7 % des répondants, les motifs d'engagement les plus cités peuvent être classés dans la catégorie « Nourrir, enrichir, améliorer son enseignement et ses pratiques » (21,6 %) et la catégorie « Sollicitation par une tierce personne » (15,7 %). Plus spécifiquement, les motifs les plus cités pour s'engager dans l'appel HELMo concernent le format de l'appel, sa facilité et son taux de réussite élevé (25,5 %), mais également la méconnaissance d'autres possibilités (19,6 %).

Tableau 2. Motifs d'engagement

Motifs d'engagement dans un projet de recherche en général (N=51)	N (%)	Exemples
Intérêt pour la recherche	7 (13,7)	« J'ai été chercheur à l'ULiege pendant 10 ans. C'est une activité passionnante... »
Intérêt pour une thématique particulière	7 (13,7)	« L'intérêt pour la simulation en santé »; « Passion pour l'allaitement maternel »
Sollicitation par une tierce personne	8 (15,7)	« J'ai plutôt répondu à la demande des directions mais avec beaucoup d'intérêts et d'enthousiasme »
Nourrir/ enrichir / améliorer son enseignement et ses pratiques	11 (21,6)	« Je suis convaincue que les enseignants doivent développer plus une posture de chercheur. Cela dynamise notre enseignement et apporte de la crédibilité et de la visibilité à ce qui se fait de bien au sein de la haute école. »
Donner une place aux étudiants	6 (11,8)	« Possibilité d'intégrer les étudiants dans une mise en situation concrète »
Etablir de nouvelles collaborations	6 (11,8)	« Le plaisir d'apprendre de nouvelles choses et de collaborer avec d'autres collègues/implantations »
Motifs d'engagement dans l'appel HELMo (N=51)		
Sentiment d'appartenance à HELMo	10 (19,6)	« Parce que c'est important que les projets déposés soient soutenus par la HE, qu'ils s'inscrivent dans les réalités de celle-ci, en tiennent compte et que les résultats puissent en retour être valorisés dans le cadre des activités d'enseignement et de formation. »
Pas d'autres possibilités - opportunisme	5 (9,8)	« Un autre type de financement était difficilement accessible »

Format de l'appel (facilité, taux de réussite élevé)	13 (25,5)	« Il permet de mener un petit projet pour lequel les autres types de financement n'auraient pas convenu ou pour lesquels il aurait été plus difficile de le défendre. »
Implication possible des étudiants	1 (1,9)	« Impliquant directement les étudiants »
Méconnaissance d'autres possibles	10 (19,6)	« Je ne suis pas au courant d'autres financements possibles »

5.2. Représentations de la recherche

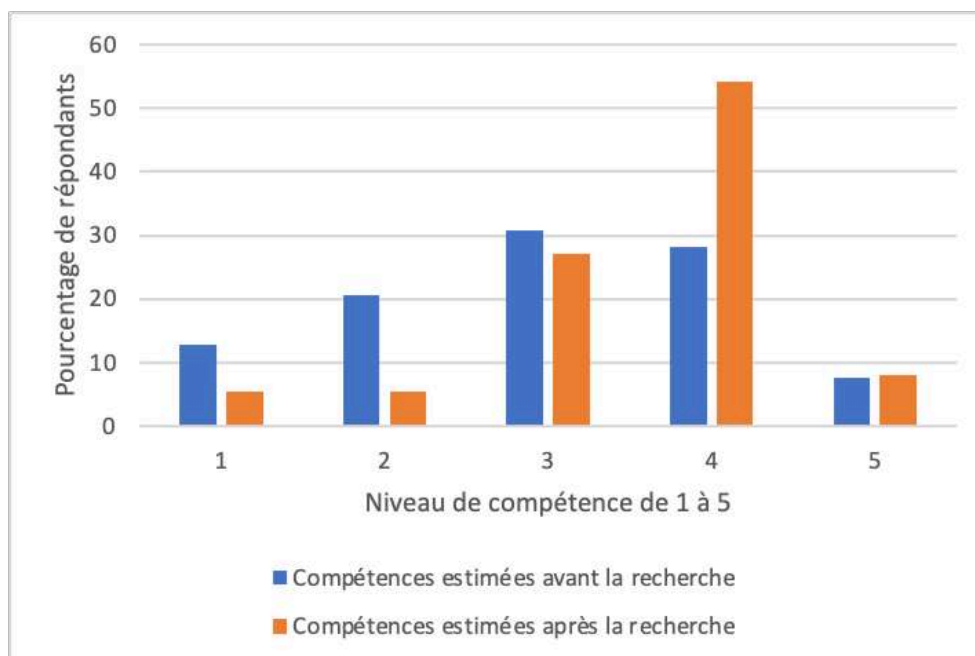
Avant l'entame d'un projet de recherche, la représentation de la recherche véhiculée par les répondants est majoritairement fondamentale et associée au milieu universitaire (27 %), assez complexe voire inaccessible (8 %) ou méconnue (5 %). La démarche de recherche est reconnue comme spécifique (19 %) prenant appui sur des étapes précises (émettre des hypothèses, les tester, analyser, s'ouvrir à la littérature, etc.). Ses finalités consistent à comprendre pour agir et résoudre un problème (8 %). Néanmoins, la recherche semble également être une démarche personnelle d'engagement passionnel (16 %), de questionnement qui a du sens pour soi (11 %) et d'inscription dans un collectif (3 %).

Après le projet, même si cinq répondants indiquent aucun changement dans leurs représentations, la pratique de recherche dans le contexte particulier de la HE semble orienter la construction d'une représentation de recherche spécifique à ce contexte. C'est une recherche plus appliquée (8 %), plus accessible qui répond à des demandes de terrain, a un caractère innovant (5 %), permet une ouverture à la collaboration et au travail interdisciplinaire (13,5 %) tout en étant à mettre en lien avec l'enseignement (5 %). Sept répondants indiquent également avoir une vision plus précise de la démarche de recherche en elle-même (rigueur de travail, écriture, veille) qui alimente le métier d'enseignant « Cela m'apparaît comme une tâche incontournable dans la charge d'un enseignant. Ce projet fournit une motivation incommensurable tant pour le travail en équipe que pour le travail personnel ». Néanmoins, cette prise de conscience les pousse à questionner le temps nécessaire pour entrer dans cette démarche en regard de ce qui leur est réellement dédié au sein de l'appel (24 %).

5.3. Impact de l'engagement dans un projet sur le sentiment de compétence en recherche

L'évolution du sentiment de compétences en recherche a été estimé sur une échelle de un (novice) à cinq (expert), avant et à la suite d'une participation à un projet (Figure 1). Le sentiment de compétence avant de se lancer dans le projet présente une courbe Gaussienne : 30,8 % d'entre eux évaluant leur compétence en recherche comme étant dans la moyenne, 35,9 % au-dessus et 33,3 % en-dessous. Cette courbe se déplace vers la droite après la participation à un projet : plus de la moitié des participants considèrent avoir atteint un niveau quatre ou cinq de compétence. L'analyse des évolutions spécifiques de 37 répondants montre un statut quo pour 22, un saut de un niveau pour six et de deux niveaux pour cinq, alors que quatre répondants diminuent de un niveau.

Figure 1. Evolution de l'estimation de ses compétences de recherche sur une échelle de 1 (Novice) à 5 (Expert) avant et la suite d'une participation à un projet exprimé en pourcentage de répondants.



5.4. Impact de l'engagement dans un projet sur les compétences et apprentissages

Même si ce sentiment de compétence en recherche tend à évoluer, il est à contextualiser dans un parcours d'apprentissage plus large. C'est pourquoi l'impact global de l'engagement dans un projet a été interrogé et est détaillé dans le Tableau 3. L'acquisition de nouvelles connaissances (60 %) et la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques (60 %) sont les plus citées par les répondants. Le développement de compétences en gestion de projet (42 %), en rédaction (34 %) et en recherche (36 %) est également souvent mentionné.

Tableau 3. Impact global de l'engagement dans un projet (plusieurs réponses possibles) (N=50)

Impact	N (%)	Exemples
Développement de compétences		
En gestion de projet	21 (42)	
En rédaction	17 (34)	
En recherche	18 (36)	
Acquisition de nouvelles connaissances	30 (60)	« J'ai pu assister à des cours et apprendre de nouvelles choses »

Mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques	30 (60)	« nous tourner vers d'autres méthodes pédagogiques telles que les webinaires et les podcasts »
Elargissement du réseau interne à HELMo	27 (54)	« (...) surtout l'élargissement du réseau interne à HELMo et l'émergence de nouveaux projets multi-catégories »
externe	29 (58)	« (...) dynamiser le partenariat avec les diverses institutions professionnelles »
Développement d'une dynamique d'équipe	27 (54)	« L'aspect relationnel à été très important »
Emergence de nouveaux projets	21 (42)	« (...) donné pas mal d'ouverture sur des projets extérieurs »
Développements, valorisation, dynamique perso	4 (8)	« Cela donne confiance en soi, en notre légitimité d'amener ces pratiques.... »

Le Tableau 4 détaille le parallélisme entre les compétences sur lesquelles les enseignants ont pris appui pour s'engager dans le projet et les compétences qu'ils considèrent avoir développées suite au projet. Les compétences et ressources sur lesquelles ils disent prendre appui sont le réseau partenarial (33,3 %) et le travail relationnel avec des collègues (25,5 %). Même si les compétences en recherche sont citées (19,6 %), elles ne sont pas majoritaires. Suite à l'engagement dans le projet, près de quatre répondants sur cinq considèrent avoir développé de nouvelles compétences concernant le contenu (19,6 %) et le processus spécifique de recherche (11,8 %) et plus généralement la gestion de projet (11,8 %).

Tableau 4. Impact de l'engagement dans un projet de recherche sur les compétences

Compétences et ressources utilisées pour l'engagement projet Catégorie (exemple) N=51	N (%)	Nouvelles compétences suite à l'engagement dans un projet Catégorie (exemple) N=51	N (%)
Contenu « Mes connaissances sur la thématique »	9 (17,6)	Contenu « Principalement au niveau du contenu en découvrant avec les étudiants certaines technologies que je ne connaissais pas encore »	10 (19,6)
Processus - recherche « Le processus (démarche, gestion) avait été exploité de manière fort autonome lors du doctorat »	10 (19,6)	Processus - recherche « Processus : beaucoup plus organisée qu'au début, méthodologie plus claire »	6 (11,8)
Processus - gestion de projet, d'équipe « Ayant déjà eu une expérience en gestion d'équipes de plus de 10 ans »	7 (13,7)	Processus - gestion de projet, d'équipe « (...) niveau de la gestion de projet avec une équipe pluridisciplinaire »	6 (11,8)
Réseau partenarial « Ma capacité à créer du réseau et des partenariats »	17(33,3)	Réseau partenarial « Le développement du réseau professionnel »	5 (9,8)

Relationnel (équipe, collègues) « Relationnel : le travail en équipe multi-disciplinaire »	13 (25,5)	Relationnel (équipe, collègues) « (...) plus d'expérience dans la collaboration interdisciplinaire. »	3 (5,9)
Dynamique personnelle « Le projet m'a poussé à découvrir des domaines et des démarches que je connaissais pas »	2 (3,9)	Dynamique personnelle « Le lâcher prise »	1 (2)
Autres	5 (9,8)	Processus – support TICE « La collaboration avec le service E-learning m'a permis d'acquérir une maîtrise d'outils numériques innovants »	5 (9,8)
		Rédaction « La vulgarisation des résultats »	3 (5,9)
		Compétence pour mes cours « Celle-ci m'a été très utile quant à ma recherche, mais aussi pour mon cours »	1 (2)
		Autre	1 (2)

Le fait d'avoir participé à un projet ayant également impacté la manière de donner cours et/ou les contenus de cours pour 74,5 % des répondants (sur 51 réponses), nous avons investigué ces aspects de manière spécifique dans le Tableau 5.

Tableau 5. Impact sur les pratiques d'enseignement

Impact sur les pratiques d'enseignement	N (%)	Exemples
Illustrations pour les étudiants, ouverture au monde professionnel	12 (23,5)	« Ma recherche m'a aidé à exemplifier auprès des étudiants les problèmes rencontrés, les évolutions en cours sur la question et les freins »
Alimentation du contenu	10 (19,6)	« Alimente mon contenu de cours sur les problématiques étudiées et illustre la méthodologie de la recherche »
Image d'un enseignant en recherche, en question	5 (9,8)	« Valoriser auprès des étudiants la palette des possibles en tant qu'enseignant, la nécessité de se remettre en question, de se tenir informé des pratiques qui se situent au plus des besoins des usagers »
« Innovation »/ apport méthodologique au sein du cours	10 (19,6)	« Je souhaite que les étudiants apprennent à chercher l'information et avoir un sens critique. Ce n'est pas évident car les étudiants sont focalisés "matière/contenu" avant tout. »

48 % des enseignants indiquent impliquer les étudiants à certaines étapes du processus : recherche documentaire, expérimentation, développement. Selon eux, ce travail spécifique avec les étudiants leur permet de faire le lien entre le projet de recherche ancré dans une problématique issue du terrain et la formation dans laquelle ils sont enseignants : « La recherche impliquait des étudiants et donc avait une portée

sur la formation au niveau technique mais aussi sur le caractère pédagogie entrepreneuriale où il y a une mise en projet des étudiants ».

5.5. Facilitateurs et freins

En cours de projet, les facilitateurs rencontrés peuvent se classer en facteurs internes et facteurs externes. Parmi les facteurs internes, c'est la motivation des enseignants engagés qui est pointée principalement, par des verbatims tels que la, ma ou notre motivation.

Pour les facteurs externes, ils se partagent entre :

- le soutien de collègues et de pairs;
- le soutien plus structurel/organisationnel avec le soutien de la cellule et du service; Recherche et Formation Continue (RFC) de la Haute Ecole voire de la hiérarchie;
- le soutien du terrain professionnel ou encore l'accessibilité des démarches.

Majoritairement, c'est l'accompagnement par la structure RFC qui est mise en avant comme levier du développement professionnel (ou de l'engagement dans un projet). Ce levier a été analysé plus en détail en questionnant les différents aspects de cet accompagnement. Les éléments facilitateurs mis en avant par les répondants sont la disponibilité (30,8 %), la bienveillance (7,7 %), le dynamisme (7,7 %), la motivation (7,7 %), le support (4,7 %) et l'aide (7,7 %) fournis par la structure RFC.

Même si l'accompagnement est un important facilitateur, les répondants proposent des pistes d'amélioration, notamment au niveau de la valorisation des résultats de la recherche (4,7 %) et de l'accompagnement journalier (10,2 %) : « Au début, un soutien et une compréhension de ma position d'enseignant non chercheur m'a manqué. J'avais l'impression que je devais déjà être compétente pour un nouveau travail que je ne connaissais pas. (...) Donc plus d'accompagnement individuel pour permettre d'exprimer mes idées et besoins au départ. », « Une collaboration et un accompagnement concret pour la supervision des activités de recherche au quotidien (pas à pas). »

Tableau 6. Facilitateurs à s'engager dans un projet

Facilitateurs s'engager	à N (%)	Exemples
Facilitateurs (rencontrés en cours de projet) (N=43)		
INTERNE-Soi	7 (16,3)	« La motivation », « La volonté, l'envie »
EXTERNE – collègues	7 (16,3)	« Le soutien de collègues proches », « La collaboration avec de super collègues »
EXTERNE – pairs, chercheurs	3 (7)	« Le soutien (la confiance) d'un chercheur/formateur plus expérimenté dans cette équipe »

EXTERNE - accompagnement structure organisationnelle	16 (37)	« Les cellules RFC »; « Le support du responsable RFC »; « Accompagnement rapproché »; « La cellule Recherche et Formations Continué a été un moteur important (pour engagement et motivation lors du dépôt du projet). »; « La présentation du principe de recherche et des démarches à effectuer par le coordinateur de la cellule HELMO »; « Présence, disponibilité et compétence du service RFC, motivation par le taux de réussite élevé. »
EXTERNE - structure hiérarchique	8 (18,6)	« L'accessibilité de ma direction et son soutien »; « Le soutien de la direction de catégorie a été également un aspect important », « Support-commande de la direction », « Appui institutionnel »
EXTERNE- Monde professionnel	1 (2,3)	« Le réseau professionnel »;
CONTEXTE, terrain	2 (4,7)	« Les projets étaient déjà en place »
CANAUX -supports	5 (11,6)	« Dossier relativement court. Ça ne prend pas trop de temps » « formulaire bien construit et de taille raisonnable. »

Pour les freins, ils ont été déclarés comme absents par cinq répondants. Quand ils sont présents, ils sont qualifiés de difficultés (Tableau 2) :

- Matérielles (20,5 %);
- Administratives (30,8 %);
- Organisationnelles, principalement de type temps et planification (72 %);
- D'autres mentionnent les « On dit » et le retour de collègues (10 %) ou son propre ressenti notamment par rapport à ses compétences en recherche et donc à sa légitimité (8 %).

Ce sont les difficultés organisationnelles au niveau de la planification de l'appel (échéances) et du temps de travail qui sont majoritairement pointées du doigt comme conditions défavorables à l'engagement dans un projet de recherche.

Tableau 7. Freins à s'engager dans un projet

Freins à s'engager	N (%)	Exemples
Freins (rencontrés en cours de projet) (N=39)		
Difficultés matérielles	5 (12,8)	« Le manque d'infrastructures de type laboratoire pour pouvoir mener des expérimentations pertinentes »; « Le Budget », « Pas de bureau »
Difficultés administratives	8 (20,5)	« Les difficultés (et inconnues) administratives, les formalités, neuves pour moi et un peu repoussantes »; « Le calcul de l'échéancier, le suivi administratif et par conséquent, l'explication du suivi des recherches, pas toujours faciles à identifier et lister »
Difficultés organisationnelles et le temps	12 (30,8)	« S'extirper de ses activités d'enseignement pour l'écriture du dossier »; « le temps que cela réclame »; « Comme pour le dépôt des projets, l'évaluation de ceux en cours coïncidait avec la fin de l'année (mi-mai): période chargée où il était difficile de réaliser un travail d'écriture collaboratif entre les différents chercheurs. (...) »

Retours de collègues	3 (7,7)	« Le peu d'enthousiasme de certains collègues »; « Les appréhensions des collègues à propos de la recherche »
Ressenti, perception de ses propres compétences	4 (10,2)	« Ma formation de départ qui ne m'avait pas préparée à cela. Je ne me sentais pas légitime »
Absence de freins	5 (12,8)	

6. Discussions

L'objectif de cette étude était de documenter le développement professionnel d'enseignants-chercheurs inscrits dans des projets financés dans un appel interne au sein d'une HE. Pour ce faire, nous avons pris appui sur le recueil d'indices identitaires et des impacts de la participation à des projets de recherche sur leurs apprentissages, leurs compétences ainsi que les facilitateurs et obstacles perçus.

Les résultats semblent confirmer une contribution de la pratique de recherche au développement professionnel des enseignants (Mukamurera et al., 2014). Outre l'accès à des connaissances nouvelles et la familiarisation à la méthodologie de la recherche ainsi qu'à la pratique d'écriture, la recherche permet un enrichissement dans la découverte du travail en interdisciplinarité avec les collègues d'autres sections ou départements, ainsi que l'accès à l'élargissement des réseaux professionnels.

Plus précisément, les résultats montrent que le développement professionnel des enseignant-chercheurs prend une coloration spécifique où pratiques de recherche, professionnelles et d'enseignement tendent à s'articuler. Les enjeux des enseignants-chercheurs qui les poussent à s'engager dans des projets semblent être de mener une recherche qui a du sens et qui répond à un besoin ancré dans une pratique. Le besoin à l'origine de la recherche est soit en lien avec les pratiques enseignantes, il s'agit de questionner ses pratiques pour les améliorer ou construire des dispositifs innovants, soit avec les contextes professionnels auxquels les formations aboutissent. Dans ce cas, il s'agit d'explorer un geste professionnel particulier ou de se centrer sur un problème rapporté par le terrain.

Ainsi, ancrée à la fois dans le contexte de l'enseignement et dans des réseaux professionnels, la recherche en HE a résolument une visée pragmatique qui lui donne du sens. Tout en étant en phase avec les politiques institutionnelles en construction, ces deux caractéristiques sont propres aux approches de recherches action, formation, intervention (Biémar et al, 2008; Bednarz, 2013; Van Nieuwenhoven et al. 2015; Marcel, 2018; Aussel et coll., 2018). Ces recherches souhaitent construire des interrelations entre les champs de la recherche, de l'enseignement et des pratiques professionnelles afin de diminuer l'éloignement entre ces différents mondes.

Deux tendances semblent néanmoins se dégager entre ceux qui mènent une recherche sur leur propre dispositif d'enseignement ce qui tend à se rapprocher du SoTL (Rege Colet et al., 2011), et ceux qui travaillent à partir d'une question issue du terrain professionnel. Même dans ce dernier cas, une place est régulièrement donnée à l'enseignement, que ce soit via les étudiants qui participent au processus méthodologique ou qui profitent des résultats via des contenus de cours précisés et/ou exemplifiés.

En outre, le fait de s'inscrire dans un collectif semble également être un facteur d'engagement tout en étant un facilitateur en cours de processus ainsi qu'un objet d'apprentissage. Nos résultats sont conformes avec les apports issus des courants socioconstructivisme (Jonnaert, 2009). Les enseignants s'engagent en étant poussés par un collègue ou avec l'envie de collaborer avec d'autres. Au cours des recherches, ils développent des partenariats internes et externes tout en apprenant à collaborer et à gérer des projets en équipe. Le réseau relationnel entre collègues ou avec le monde professionnel ainsi que les compétences en gestion de projet constituent en retour des facilitateurs pour rester engagés au cours du processus.

Etant dans un contexte non universitaire, le profil des enseignants qui s'engagent dans les projets de recherche est minoritairement constitué de chercheurs au parcours académique reconnu. Il est donc assez logique que les objets d'apprentissage se situent aux niveaux de la pratique de recherche (méthodologie, rigueur), des contenus et de la rédaction. La perception de leur compétence en recherche tend aussi à évoluer positivement et à se préciser au cours du temps.

Néanmoins, l'expertise en recherche n'est pas la seule ressource mobilisée pour mener à bien un projet de recherche. Les expériences antérieures en gestion d'équipes ainsi que le réseau partenarial avec le monde professionnel et les collègues sont également pointés comme étant des ressources utiles. Même si le fait de mener des recherches plus appliquées permet de les développer en retour.

Outre ces aspects, il semble que le contexte organisationnel de la HE soit à la fois un levier et un frein à la mise en place de la dynamique de mise en projet. D'une part, l'appel HELMo est largement soutenu par la hiérarchie qui encourage et met des moyens d'accompagnement à disposition. Structurel à l'origine, ils s'avèrent être affectifs, bienveillants et participer à la construction progressive d'une identité d'enseignant-chercheur (Sylvestre et al. , 2016). Mais d'autre part, l'organisation temporelle de la HE fondée sur le rythme des enseignements ainsi que les aspects matériels et budgétaires, semblent difficilement compatibles avec les calendriers et les besoins propres à la démarche de la recherche.

7. Conclusions et perspectives

La recherche en HE, une recherche pédagogique

L'identité des enseignants en Haute Ecole étant prioritairement orientée vers l'enseignement, la recherche qui y est développée s'inscrit dans un projet pédagogique fort dont l'objectif ultime est l'amélioration des pratiques enseignantes. Des points communs sont ainsi identifiés avec l'approche du SoTL (Brew, 2010; Rege Colet, N. et al., 2011) sans s'y inscrire totalement.

Initiée dans un contexte universitaire, la démarche SoTL s'adresse à des chercheurs experts dans leur discipline pour les professionnaliser dans le champ de l'enseignement grâce à la recherche pédagogique à mener en salle de classe au profit de l'apprentissage des étudiants.

En haute école, les enseignants sont majoritairement novices en recherche. Ils découvrent la démarche en la pratiquant. Certains utilisent donc la recherche comme opportunité pour rapprocher recherche et enseignement.

Au regard des données recueillies, il semble que les enseignants utilisent le contexte de la recherche pour prendre pour objet leur dispositif d'enseignement, ils prennent du recul par rapport à leurs pratiques et l'alimentent. Cela permet de poser l'hypothèse que certains enseignants s'approchent de la posture de l'enseignant réflexif ou « Scholarly Teaching » (Bélanger, 2010). Mais à ce stade, les données récoltées ne nous permettent pas de documenter précisément comment les pratiques pédagogiques sont interrogées ni si les apprentissages des étudiants sont impactés par ces travaux. Il semblerait intéressant de pousser plus loin l'analyse des projets qui traitent des dispositifs pédagogiques afin d'évaluer dans quelle mesure les enseignants-chercheurs qui les prennent en charge s'inscrivent ou non dans la démarche SoTL (Sturges, 2013).

Parallèlement, les écrits relatifs au SoTL pourraient aussi guider les accompagnateurs amenés à soutenir cette démarche de recherche explicitement pédagogique (Bélanger, 2010; Belisle et al., 2016). Ces derniers sont actuellement choisis pour leurs compétences en recherche disciplinaire. Ils éclairent les enseignants sur la démarche de recherche, ses outils, ses méthodologies sans qu'un apport spécifique ne soit possible sur les méthodologies de recherche en éducation. Une formation spécifique tant pour les accompagnateurs que pour les enseignants engagés dans des projets sur des dispositifs pédagogiques constitueraient sans doute une plusvalue au niveau de l'appel.

En outre, l'accompagnement porte aussi sur la construction identitaire des enseignants. A cet égard, il est utile que les accompagnateurs puissent les aider à prendre conscience du processus de développement professionnel dans lequel ils sont tous engagés. C'est en cela que l'accompagnateur pourra jouer un rôle de compagnon réflexif (Donnay et Charlier, 2008).

Une recherche qui alimente les contenus d'enseignement et implique les étudiants

Le rapprochement entre la recherche et l'enseignement ne se cantonne pas seulement à la réflexion sur les dispositifs d'enseignement. En effet, certains enseignants considèrent que leur cours est le premier bénéficiaire des résultats de recherche via des exemples ou des contenus précisés. D'autres font un pas supplémentaire en impliquant les étudiants dans les démarches de recherche, que ce soit au moment de l'étape de recueil ou de l'analyse. C'est à la fois assez novateur et ambitieux, tout en étant pertinent au vu des curricula de formation qui intègrent de plus en plus l'initiation à la recherche. Une telle approche nécessite néanmoins que les enseignants-chercheurs soient suffisamment outillés au niveau méthodologique pour à leur tour accompagner leurs étudiants. Un accompagnement spécifique mériterait d'être mis en place.

Une recherche partenariale ancrée dans les besoins des terrains professionnels

La recherche dite pédagogique n'est pas la seule tendance observée au niveau des projets de recherche. La visée pragmatique de la recherche en HE l'ancre dans des questionnements issus du terrain professionnel qui lui donne sens et ouvre sans aucun doute une porte à un type de recherche -action -partenariale. La participation à des réseaux professionnels reste une richesse tant pour la pertinence de la recherche que pour la formation des étudiants. Néanmoins, un risque réside dans la combinaison des temporalités parfois incompatibles entre celles de l'enseignement, du projet de recherche et du monde professionnel, soucieux de rapidement avoir des solutions aux problèmes posés.

La recherche en HE, au cœur d'un collectif qui fonde une nouvelle identité

Les dynamiques collectives et relationnelles qui soutiennent les projets de recherche en HE laissent entrevoir un nouveau type de recherche. L'enseignant qui enseigne souvent seul dans sa classe découvre les atouts du travail en équipe. A travers la participation à des projets de recherche, une nouvelle identité professionnelle intégrant une dimension de projet collectif semble voir le jour.

La culture de la recherche en HE, des freins à lever et des ponts à construire

Force est de constater que les enseignants qui prennent part aux dynamiques de recherche ne sont pas majoritaires. Les obstacles administratifs et temporels n'y sont pas pour rien.

Rapprocher culture de l'enseignement et culture de la recherche constitue sans doute le défi des prochaines années dans les HE, en établissant un dialogue et en bâtissant des ponts entre ces deux réalités. A cet égard, la question de l'organisation temporelle et matérielle du travail enseignant en regard de recherche est un chantier de taille. Néanmoins, la présente étude montre combien les acteurs engagés dans des processus de recherche sont créatifs pour faire des liens entre les différentes réalités et temporalités. Elle ouvre ainsi la voie à l'émergence d'un nouveau type de recherche qui articule étroitement la recherche à l'enseignement et au monde professionnel.

Même si l'étude menée a permis de dégager des observations intéressantes, elle reste exploratoire, contextualisée et non généralisable par essence. En outre, l'entrée par les sujets constitue un angle d'approche qui nous cantonne à des données subjectives. Notre choix de mener une analyse groupale permet d'identifier des tendances. Mais il ne permet pas de rendre compte de trajectoires spécifiques liées notamment aux parcours antérieurs des enseignants. Ces différentes limites constituent en soi des balises pour penser des perspectives vers une étude plus fine des trajectoires de développement professionnel prenant appui sur des entretiens individuels ou encore dans une étude longitudinale permettant de suivre des cohortes d'enseignants-chercheurs au fur et à mesure de leur entrée dans la démarche de recherche.

BIBLIOGRAPHY

- Aussel, L., Jaurès, J. et Mottier-Lopez, L. (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives: enjeux d'un champ de recherche émergent. *Phronesis*, 7, 1-7.
- Barras, H. (2017). Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) chez les enseignants d'une haute école en Suisse. *Education et Formation*, 307, 73-90.
- Barbier, J-M., Demailly, L. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le réseau « Recherche et Professionnalisation ». *Recherche et Formation*, 17, 65-75.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.

- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (2), Article 6. <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>
- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of teaching and learning. Dans Daele, A. et Sylvestre, E. (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (76-90). De Boeck Supérieur.
- Biémar, S., Dejean, K., Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Education et formation*, 58, 71-84.
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. et Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL) : proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2), 1-15. <https://doi.org/10.4000/ripes.966>
- Biémar, S., Boucenna, S., Malengrez, D. et Oger, L. (2016). Analyser ses actions de conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur : une approche identitaire et réflexive. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (p. 261-280). De Boeck Supérieur.
- Biémar, S., Vifquin, J.-M., Voz, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Une démarche de recherche collaborative entre acteurs de la formation initiale et chercheurs pour traiter la problématique de l'insertion professionnelle. Dans F. Dufour, I. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 189-210). Presses Universitaires du Québec.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*. 26(2), 1-18.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Endowment for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. (2010). Research and the academic developer: A new agenda. *The International Journal for Academic Development*, 7(2), 112-122. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144032000071332>
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/611>
- Collège de direction de Helmo. (2009-2021). *Procédure d'appel à projets internes de HELMo* [document inédit]. Haute Ecole Libre Mosane. <https://rfc.helmo.be/course/view.php?id=24>
- Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit Critique*, 8(1), 1-13.
- Daele, A. et Sylvestre, E. (dir.) (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* De Boeck Supérieur.
- Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Fédération Wallonie Bruxelles. (2013) Décret 39681. <https://gallilex.cfwb.be>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Presses universitaires de Namur.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation*, 23(2), 371-393.

- Faulx, D. et Danse, C. (2020). Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur. *Education permanente*, 223, 133-143.
- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Presses universitaires du Québec.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. De Boeck.
- Marcel, J-F. (1999). La démarche de Recherche-Formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et Formation*, 32, 89-100.
- Marcel, J-F. et Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la recherche intervention. *Phronesis*, 7, 79-91.
- Mucchielli, A. (2003). *L'identité*. Presses Universitaires de France.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera. (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* (p. 9-27). Les Presses de l'Université du Québec.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs et perspectives*. De Boeck Supérieur.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1412>
- Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche de saviors caches dans l'agir personnel*. Editions Logiques.
- Sturges, D. (2013). To SoTL or Not to SoTL? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7, 2, 1-6.
- Sylvestre, E., Barras, H., Blondeau, M. et Boulvain, M. (2016). Au-delà de l'évaluation des enseignements par questionnaires. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (p. 223-259). De Boeck Supérieur.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage, *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103-121.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101. <http://journals.openedition.org/formationemploi/1115>

NOTES

1. En Belgique francophone, être maître-assistant en haute école consiste à être titulaire des cours théoriques et être maître de formation pratique consiste à aller sur le terrain pour superviser les stages. Le statut de chargé de cours consiste à donner les cours théoriques avec un

cotas d'heures moindre que celui des maitres-assistants. Le chargé de mission a un détachement pour mener à bien une mission particulière définie au sein d'un cahier des charges.

ABSTRACTS

The 2013 decree defining the missions of higher education institutions in the Wallonia-Brussels Federation of Belgium identified applied research as a full-fledged mission of the university college. However, the professional project of teachers who evolve in university college is initially guided by teaching. In order to align its teaching staff with this new mission, one university of applied sciences has set up a call for internal projects. The study presented in this article takes as its object the novel professional development of teachers involved in research projects. With a view to the continuous improvement of the call process, its comprehensive and exploratory aim is to document the process of identity construction in which these teacher-researchers are involved, to identify the learning achieved as well as the facilitators and obstacles perceived. Finally, 51 teachers were interviewed by means of an individual online questionnaire. The data were analysed with a qualitative method. The results indicate, among other things, that the desire to do research is linked to the desire to improve and inform one's teaching practices. In this respect, the Scholaship of Teaching and learning approach (Brew, 2010) could shed light on the specificity of the professional development process in HE. The main obstacle remains the time allocated to the research project, which is both too short and difficult to combine with the time allocated to teaching. Levers are identified in the collective dynamics within and between project teams as well as in the institutional support that is necessary.

Le décret de 2013 définissant les missions des institutions d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique a identifié la recherche appliquée comme étant une mission à part entière des hautes écoles. Or, le projet professionnel des enseignants qui évoluent dans ces établissements est initialement guidé par l'enseignement. Afin d'affilier son corps enseignants à cette nouvelle mission, une hautes écoles a mis en place un appel à projets interne. L'étude présentée dans cet article prend pour objet le développement professionnel inédit des enseignants impliqués dans des projets de recherche. Dans une perspective d'amélioration continue de la démarche d'appel, sa visée compréhensive et exploratoire est de documenter le processus de construction identitaire dans lequel sont engagés ces enseignants-chercheurs, d'identifier les apprentissages réalisés ainsi que les facilitateurs et obstacles perçus. Ce sont 51 enseignants ont été interrogés par le biais d'un questionnaire individuel proposé en ligne. Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative. Les résultats indiquent notamment que le souhait de faire de la recherche s'articule à celui d'améliorer et d'alimenter ses pratiques d'enseignement. A cet égard, l'approche du Scholaship of Teaching and learning (Brew, 2010) pourrait apporter un éclairage sur la spécificité du processus de développement professionnel en HE. Le principal frein reste le temps dévolu au projet de recherche, à la fois trop court et difficile à articuler avec le temps dévolu à l'enseignement. Des leviers sont identifiés dans la dynamique collective au sein et entre équipes de projet ainsi que dans l'accompagnement institutionnel qui s'avère nécessaire.

INDEX

Mots-clés: développement professionnel, projet de recherche, apprentissage, identité, haute école, accompagnement, SoTL, recherche pédagogique

AUTHORS

SANDRINE BIÉMAR

Université de Namur, Institut de recherche IRDENA, Chargée de cours

BIRGIT QUINTING

Haute Ecole libre Mosane, Centre de recherche CRIG, Chargée de cours

ISABELLE BRAGARD

Haute Ecole libre Mosane, Centre de recherche CRIG, Chargée de cours