



Journées d'étude AIPU section France – Toulouse 2020 : les passeurs de la Pédagogie Universitaire dans les projets de transformation pédagogique

5-6 nov. 2020 Toulouse (France)

Les passeurs de la Pédagogie Universitaire dans les projets de transformation pédagogique

5-6 nov. 2020

**Toulouse
France**

Table des matières

D'un programme de recherche à la construction d'un outil pédagogique : Le dispositif " je suis un évaluateur " ou comment enseigner l'évaluation des Business Plan ?, Loup Stéphanie [et al.]	2
Collaborations chercheurs-praticiens pour soutenir la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur : à quelles conditions ?, Mohib Najoua [et al.]	6
La transformation pédagogique initiée par l'I-SITE FUTURE, Pourcelot Charlotte	11
Retour d'expérience sur la conception et l'utilisation d'un portfolio numérique pour soutenir le développement de compétences professionnelles des nouveaux enseignants universitaires, Saavedra Reinaldo [et al.]	15
Une journée de créativité pédagogique. Ou comment casser les codes pour permettre la créativité des étudiants., Fournier Thomas [et al.]	18
Accompagnement à la démarche compétences et la modularisation des diplômes en lien avec les blocs de compétences des diplômes, Corny Amel [et al.]	22
Retour d'expérience sur le dispositif Distutolangues (dispositif de tutorat en langues) : émergence d'une communauté de pratique, Evain Christine [et al.]	25
De chercheurs à concepteurs de formation à l'interculturalité : des passeurs pour une thématique de niche, Le Forestier Mélanie [et al.]	28
Autorité de la pédagogie universitaire dans un groupe d'écoles d'ingénieurs, Escrig Benoit	32

Développer la pensée prospective en école d'ingénieurs : une recherche-collaborative orientée par la conception de dispositifs de formation, Huez Julitte [et al.]	35
Cadre d'interventions pour le conseil et l'accompagnement des enseignant.e.s universitaires : rendre le travail structurant pour les conseillers pédagogiques, Koné El Hadji Yaya [et al.]	39
Comment les résultats de la recherche guident le projet Flexi'CI, lauréat de l'AMI 2019 ?, Wolfarth Jennifer [et al.]	54
Le projet " Vidéo Monétaire Internationale " : faire des vidéos pour apprendre et enseigner la macroéconomie., Epstein Muriel [et al.]	56
Les savoirs en pédagogie universitaire au service de la transformation : L'expérience du projet NeptUNe, Deledalle Aurore [et al.]	59
Co-production d'un dispositif pédagogique dans l'enseignement supérieur : à partir de quels savoirs ? Places et rôles des étudiants ?, Le Boucher Caroline [et al.]	63
Former les nouvelles et nouveaux MCF à la pédagogie : quelle appropriation d'un dispositif de formation-accompagnement à l'Université Clermont Auvergne ?, Younès Nathalie [et al.]	66
L'enseignant-chercheur comme passeur de sens dans la définition des contenus d'enseignement/apprentissage. Le cas d'une formation interculturelle en In-spé, Lemoine Bresson Véronique [et al.]	69
Situer son action de " passeur de la pédagogie universitaire " dans une approche systémique de la transformation pédagogique, Crosse Maëlle	71
De la nécessité de développer la conscience linguistique dans l'enseignement supérieur, Gillon Corinne	74
La scénarisation par activité comme outil de médiation, Michou Vassiliki [et al.]	76
Créer de la fiction pour éprouver le réel : Le Roman dont vous êtes le héros, Szpirglas Mathias	79

L'intelligibilité de la construction des compétences par le numérique en question, Meyer Claudie	83
Repenser les usages étudiants : entre conception et réception des Learning centres, Barthelemy Coline [et al.]	86
UPEMI-PARTAGER DES STRATÉGIES PEDAGOGIQUES POUR ENSEIGNER EN ANGLAIS, Vigier Laurence	90
Le Learning-Lab HILL : un écosystème collaboratif au service d'un projet de transformation pédagogique en réseau pour accompagner la transmission des savoirs de la pédagogie universitaire, Abassbhay Fatema [et al.]	93
Retour d'expérience sur un dispositif de formation des nouveaux enseignants, Romano Christophe	98
Habiter son corps et sa voix pour enseigner, Jourdan Isabelle	102
" Traffic jam " des savoirs en pédagogie universitaire dans les projets de langues DESIR, Hamon Claude	105
Intégration d'une fonction de " passeur " dans un projet d'espace d'apprentissage, Amri Yann	109
Passeurs dans le cadre d'une modélisation de développement pédagogique : quels savoirs et quels rôles ?, Chusseau Elsa [et al.]	116
TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE ET CIRCULATION DES SAVOIRS AU SEIN D'UNE COMMUNAUTE DE PRATIQUE : LEVIERS DE FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS CHERCHEURS, Ciavaldini-Cartaut Solange [et al.]	122
Identifier les liens entre les passeurs de savoirs pour un écosystème apprenant, Dang-Ngoc Tuyet-Tram	126
CertifENS : le rôle de "passeur/formateur" dans la transformation pédagogique, Lanteri Marine [et al.]	131

Formation à la pédagogie des néo-maîtres de conférences : un dispositif pour favoriser leur développement pédagogique ?, Dupre Aurélie [et al.]	134
Expérimentez le design collaboratif en Fablab, Vanpoucke Tony [et al.]	137
MIROIR, une communauté de " passeurs " dans le cadre du projet PIA DUNE-DESIR, Gastineau Sylvie	140
Étude des caractéristiques des passeurs enseignants dans les projets pédagogiques innovants., Caroff Charleyne [et al.]	144
La posture de " passeur " dans le cadre d'un dispositif de formation des maître-resse-s de conférences stagiaires, Gastineau Sylvie	148
Une grille d'auto-positionnement pour soutenir l'engagement des équipes dans la démarche d'approche par compétences, Dupre Aurélie	152
CertifiENS : le rôle du " passeur accompagnateur " dans la transformation pédagogique, De La Fouchardiere Catherine [et al.]	155
Médiations en bibliothèque universitaire et compétences informationnelles : quand l'étudiant devient enquêteur documentaire, Joubert Nathalie	158
Passeurs : figures et postures pour une agentivité collective transformatrice, Paquelin Didier	161
Liste des auteurs	164

Journées d'étude AIPU section France 2020

D'un programme de recherche à la construction d'un outil pédagogique : Le dispositif « je suis un évaluateur » ou comment enseigner l'évaluation des Business Plan ?

OLIVIER CATEAU
Maitre de conférences
IRIT – Université Toulouse III Paul Sabatier
olivier.catteau@irit.fr

CHRISTOPHE LEYRONAS
Professeur
TBS RC – Toulouse Business School
c.leyronas@tbs-education.fr

STEPHANIE LOUP
Maitre de conférences
LGCO – Université Toulouse III Paul Sabatier
stephanie.loup@iut-tlse3.fr

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

Notre proposition de communication s'intègre dans l'axe projet de cette journée d'étude et se propose d'illustrer la problématique suivante : Comment les résultats de recherches peuvent-ils inspirer les projets de transformation pédagogique ? Nous nous proposons ici de présenter un format pédagogique d'évaluation des Business plan (BP) s'appuyant sur un outil informatique. De la collaboration entre chercheurs en Sciences de Gestion et en Informatique est né un outil d'évaluation des BP en ligne. Cet outil est issu d'un programme de recherche de la chaire entrepreneuriat de la fondation catalyses de l'université Toulouse III Paul Sabatier, soutenue par la Banque Populaire Occitane. Dans ce programme de recherche centré sur l'analyse de l'évaluation des BP nous nous efforçons de renouveler cette évaluation en remettant l'entrepreneur au centre de son projet.

SUMMARY

Our communication proposal fits into the project axis of this study day and aims to illustrate the following issue: How can research results inspire educational transformation projects? We propose here to present an educational format for the evaluation of Business plans (BP) based on an IT tool. An online BP assessment tool was born from the collaboration between researchers in Management Sciences and Computer Science. This tool is the result of a research program of the Entrepreneurship Chair of the Foundation Catalyses of Toulouse III Paul Sabatier University, supported by Banque Populaire Occitane. In this research program focused on the analysis of BP evaluation, we strive to renew this evaluation by putting the entrepreneur at the center of his project.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Outil pédagogique, programme de recherche, évaluation des Business Plan, Gestion, Posture d'évaluateur

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Educational tool, research program, evaluation of Business Plan, Management, Evaluator posture

1. Problématique

Cette recherche présente un double intérêt :

- Une attente managériale portée par une grande banque française qui cherche à mieux comprendre comment ses collaborateurs évaluent les BP lors de la première phase d'analyse avant la remontée au plateau technique. Les opérateurs de terrain s'interrogent sur la pertinence de leur mode actuel d'évaluation des dossiers.
- Une réflexion théorique sur les critères et les processus d'évaluation des BP est d'actualité. En effet, plusieurs auteurs questionnent le statut même du BP et son intérêt pour apprécier un projet de création. Pourtant cet outil reste un incontournable pour tout créateur d'entreprise.

Nombre de formats pédagogiques permettent de mettre l'étudiant en posture de créateur, peu d'outils pédagogiques permettent de mettre l'étudiant en posture d'évaluateur. Embrasser la posture de l'évaluateur est intéressante pour ce dernier qui sera amené de par son futur métier à évaluer ce type de document. La posture est également riche d'enseignements pour le futur créateur ou repreneur d'entreprise qui devra être à même de maîtriser les critères qui évalueront son projet.

2. Objet de recherche et cadre théorique

Le BP est perçu comme un outil incontournable pour les financeurs. En tant que telles, les informations fournies dans le BP font l'objet d'un certain consensus soumis à une convention de forme. Le BP reprend les principaux éléments de présentation du projet et de son porteur qui seront ensuite traduits en éléments financiers. Nombre d'ouvrages expliquent de manière détaillée ce qui est attendu du BP, précisant à la fois les contenus mais aussi le processus d'élaboration. Mais le BP demeure un sujet n'ayant fait l'objet que de peu d'études approfondies quant à ses processus d'évaluation.

Or tout évaluateur d'un BP doit avoir une vision systémique et complexe du projet prenant en compte, au-delà de l'opportunité d'affaires, les compétences du (des) porteur(s) de projet qui lui permettront de faire évoluer son projet vers une entreprise viable. Aussi notre recherche s'est engagée à repenser l'évaluation du Business Plan à partir des compétences. Pour ce faire nous couplons l'analyse traditionnelle des BP basée sur les critères de gestion tels que la viabilité ou la faisabilité du projet à l'analyse par les compétences du(es) porteur(s) de projet.

3. Méthodologie

Si notre objectif final est de proposer une nouvelle grille d'analyse des BP à partir des compétences du porteur de projet, nous devons dans un premier temps nous assurer de la cohérence des deux approches. Afin de tester les grilles d'évaluation issue de la première phase de recherche, nous avons fait le choix de développer une approche expérimentale. S'appuyant sur d'un protocole de type « classroom experiment », le cadre de cette expérimentation est le suivant : le public cible dans cette phase de test est celui des étudiants dans le cadre d'un cours dédié à la création d'entreprise. Ils vont devoir analyser plusieurs BP en intégrant à la fois les critères dit traditionnels mais également l'approche par les compétences. Nous avons testé cet outil auprès de trois promotions d'étudiants durant un

module de créations d'entreprise en DUT GEA (2017-2018 ; 2018-2019 ; 2019-2020). Au total le dispositif a été testé par plus de 250 étudiants.

4. Analyse des données et résultats

L'ensemble des interactions des usagers avec le système informatique constitue un ensemble d'observés et donne lieu à la collecte d'un certain nombre de traces brutes. Ces traces sont ensuite analysées et modélisées pour aboutir à des indicateurs. Au-delà de la validation recherchée pour le travail de recherche en sciences de gestion, le protocole mis en place a fait émerger un véritable intérêt pédagogique pour la formation des étudiants.

Ce dispositif présente 3 niveaux d'innovation pédagogique :

- Par la méthode expérimentale et l'observation des pratiques grâce à l'outil informatique qui permet le suivi des traces de l'évaluateur dans l'interface. Les données collectées permettent à l'enseignant de suivre le travail de l'étudiant : tant dans son investissement que dans l'acquisition des compétences.
- Par la posture demandée à l'étudiant. Ce dernier est mis en posture d'évaluateur tout au long de son apprentissage. Il prend conscience de la difficulté de l'évaluation et de sa capacité à proposer une évaluation pertinente en fonction de ses propres compétences dans les domaines évalués.
- Par une évaluation « dynamique » et holistique des BP en introduisant l'évaluation des compétences de l'entrepreneur qui renvoie également l'étudiant à la maîtrise de ses propres compétences. Si le BP de par sa forme se propose d'analyser le projet de création d'entreprise selon différents indicateurs, il est nécessaire de replacer le porteur de projet au centre de l'analyse et notamment d'évaluer sa capacité à faire évoluer son projet en fonction de son environnement.

5. Conclusion

La réalisation de ce programme de recherche nous a encouragé à repenser notre posture d'enseignant-chercheur, en renforçant le lien enseignement-recherche et à repenser celle de nos étudiants en situation d'apprentissage en les mettant dans une posture d'évaluateur. La mise en place de ce dispositif pédagogique a permis d'opérationnaliser les résultats de notre recherche au-delà de notre seul champ d'étude. Au-delà de la publication classée, la valorisation de nos recherches prend également tout son sens dans la production d'outils et de dispositifs pédagogiques. A l'heure actuelle, l'outil étant stabilisé, un déploiement du dispositif sur d'autres formations est à l'étude.

Le contexte actuel qui encourage l'enseignement à distance, renforce l'intérêt pour un tel dispositif qui permet un suivi à distance des apprentissages des étudiants.

Références bibliographiques

Catteau, O., Leyronas, C. et Loup, S. (2019). Repenser l'évaluation des Business Plan par les compétences, 11^e Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation, Montpellier.

Chamberlin, E.H. (1948). An Experimental Imperfect Market, *Journal of Political Economy*, n°56, p.95–108.

Leyronas, C et Loup, S. (2016). Étude exploratoire sur l'analyse du processus et des critères d'évaluation des Business Plan. Application au cas d'une banque française, 13^e CIFEPM, Trois Rivières.

Collaborations chercheurs-praticiens pour soutenir la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur : à quelles conditions ?

NAJOUA MOHIB

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC – UR 2310), 7 rue de l'université 67000 Strasbourg, najoua.mohib@unistra.fr

VIVIANA URREGO

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC – UR 2310), 7 rue de l'université 67000 Strasbourg, cyagoubi@unistra.fr

CHAYMA YAGOUBI

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC – UR 2310), 7 rue de l'université 67000 Strasbourg, cyagoubi@unistra.fr

TYPE DE SOUMISSION

Atelier¹

RESUME

L'institutionnalisation de la pédagogie de l'enseignement supérieur ravive d'anciens débats sur le rôle et de la place des sciences de l'éducation et de la formation dans le champ des pratiques sociales. En s'appuyant sur l'expérience d'un projet « Nouveaux Coursus à l'Université », cet atelier vise à repérer les conditions d'une collaboration optimale entre chercheurs et praticiens. Il s'adresse, dans la limite des places disponibles (20 max.), à toutes les personnes qui sont impliquées, ou qui le souhaiteraient, dans des projets de transformation pédagogique de l'enseignement supérieur. Les pistes co-construites seront partagées avec l'ensemble des participants qui pourront les mettre en œuvre dans leur contexte professionnel.

SUMMARY

The institutionalization of higher education pedagogy is reviving old debates on the role and place of education and training sciences in the field of social practices. Drawing on the experience of a "New Curricula at the University" project, this workshop aims to identify the conditions for optimal collaboration between researchers and practitioners. It is intended, within the limit of available places (20 max.), for all those who are involved, or would like to be involved, in projects that contribute to the pedagogical transformation of higher education. The co-constructed courses of action will be shared with all participants who will be able to implement them in their professional context.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Sciences de l'éducation, transformation pédagogique, intelligibilité, approches collaboratives

¹ Cette communication s'inscrit dans le cadre du projet IngéPLUS qui bénéficie d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'Investissements d'avenir portant la référence ANR-18-NCUN-0029.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Education sciences, pedagogical transformation, intelligibility, collaborative approaches

1. Contexte

Le projet « IngéPlus » piloté par l'Institut Polytechnique de Grenoble (Grenoble INP) a été sélectionné en 2018 dans le cadre du second appel à projets "Nouveaux cursus à l'université" (NCU) du Programme d'Investissements d'Avenir (PIA 3) en vue de contribuer à l'amélioration de la réussite et de l'insertion professionnelle des étudiants de premier cycle en France. L'objectif de ce projet, qui a démarré en 2019, est plus précisément de favoriser l'ouverture sociale des écoles d'ingénieurs qui recruteraient un pourcentage faible d'élèves issus de milieux modestes, estimé à 8% d'après la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI, 2017). Concrètement, il s'agit de concevoir une offre de formation permettant de doubler la part de ces élèves qui auraient tendance à privilégier les filières BTS (Phalippou, 2019). C'est dans cette perspective que deux laboratoires de recherche en sciences de l'éducation et de la formation (SEF) ont été associés dans le but d'évaluer la cohérence pédagogique du dispositif mis en place du point de vue de son fonctionnement (Albero, 2019), de sa construction (Lebrun *et al.*, 2015) et de ses effets en termes d'apprentissage.

2. Objectifs de l'atelier

En s'appuyant sur l'expérience de ce projet de transformation pédagogique impliquant 15 partenaires institutionnels et socioéconomiques, il s'agit de repérer les conditions d'une collaboration optimale entre chercheurs et praticiens de l'éducation et de la formation. Différentes activités sont proposées pour :

- favoriser les échanges sur les finalités des approches collaboratives et aborder la question de l'articulation des savoirs savants/théoriques et des savoirs d'expérience/d'action ;
- identifier les potentiels positifs et les limites des coopérations entre acteurs de terrain et de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur (PES) ;
- permettre aux participants de partager leurs expériences et identifier des pistes concrètes pour surmonter les difficultés rencontrées dans les projets de transformation pédagogique.

3. Scénario de l'atelier²

Séquence	Objectifs	Intervenant	Méthodes d'animation	Durée
Accueil des participants	Rappeler les objectifs de l'atelier	Animatrices	Présentation orale	5 min.
Tour de table	Se présenter en précisant l'expérience de projet de	Tous	Présentation orale	10 min.

² Ce scénario peut être facilement transposé à distance.

	transformation pédagogique (si c'est le cas)			
Réflexion préalable	Citer les formes de recherches collaboratives en SEF et leurs finalités	Participants	Travail individuel en utilisant <i>Wooclap</i> (nuage de mots). Exposé des réflexions personnelles	10 min.
Repère théorique	Faire un bref état des lieux sur les formes actuelles de recherches collaboratives en SEF Présenter le <i>continnum</i> Epistémè-Praxis (Albero, à paraître) pour positionner les différentes activités des chercheurs-praticiens afin de dépasser la fausse opposition théorie/action	Animatrices	Exposé	10 min.
Analyse d'expérience/ Travail réflexif	Identifier les potentiels et les limites des approches collaboratives en PES	Participants	Travail en petit groupe (3-5) en utilisant <i>Wooclap</i> (<i>brain-storming</i>). Restitution des résultats et discussions entre les participants	10 min.
Repère théorique	Présenter une synthèse des principales potentialités (ex. visibilité des SEF, utilité des connaissances) et limites identifiées dans la littérature (ex. instrumentalisation, confusion des rôles, validité scientifique)	Animatrices	Exposé	5 min.
Repère d'action	Illustrer avec le projet IngéPLUS et d'autres projets dans lesquels sont impliqués les participants	Animatrices + participants	Témoignages	10 min.

Résolution de problème	Formuler des pistes d'actions concrètes pour optimiser les collaborations chercheurs-praticiens en PES	Participants	Travail en petit groupe (3-5) en utilisant <i>Wooclap</i> (<i>brain-storming</i>). Méthode inspirée du <i>Design Thinking</i>	10 min.
Synthèse et bilan	Restituer les propositions et faire le bilan des discussions	Animatrices	Présentation orale	5 min.
Clôture de l'atelier	Exprimer son ressenti global avec un mot clé	Tous	Evaluation individuelle en utilisant <i>Wooclap</i> (nuage de mots)	5 min.
Durée totale de l'atelier				80 min.

À l'issue de cet atelier, une synthèse des échanges comprenant des références bibliographiques sera transmise à tous les participants.

Références bibliographiques

Albero, B. (à paraître). Une tension structurante entre épistémè et praxis : différenciations et processus transversaux. Dans Thievenaz, J., Barbier J-M., Saussez, F. (dir.), *Comprendre / transformer. Débats en éducation et formation*. Berne : Peter Lang

Albero, B. (2019) Les sciences de l'éducation : champ, section ou discipline ? Dans B. Mabilon-Bonfils et C. Delory-Momberger (dir.), *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* (p. 15-27). Paris : ESF.

CDEFI (2017). *Actes du colloque des écoles d'ingénieurs*. Repéré à <http://www.cdefi.fr/fr/actualites/retour-sur-le-colloque-annuel-des-ecoles-dingenieurs-de-la-cdefi>

Lebrun, M., Smidts, B. et Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck.

Phalippou, M. (2019, 11 avril). Le groupe INP lance IngéPLUS. *Monde des grandes écoles et universités*. Repéré à <https://www.mondedesgrandesecoles.fr/le-groupe-inp-lance-ingeplus-50-detudiants-de-bac-pro-de-bac-techno-issus-de-bts-dans-les-formations-dingenieurs/>

La transformation pédagogique initiée par l'I-SITE FUTURE

CHARLOTTE POURCELOT

Université Paris-Est, 6-8 avenue Blaise Pascal Cité Descartes, Champs-sur-Marne 77455 MARNE-LA-VALLEE,
charlotte.pourcelot@univ-paris-est.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Cette contribution porte sur la transformation pédagogique initiée par l'I-SITE FUTURE. Elle décrit et met en perspective ses intentions et notamment sa politique de valorisation de l'investissement pédagogique qu'elle met en œuvre depuis 2018.

SUMMARY

This contribution focuses on the pedagogical transformation initiated by the I-SITE FUTURE. It describes and puts into perspective its intentions and, in particular, its policy of enhancing the value of the educational investment it has been implementing since 2018.

MOTS-CLES

I-SITE, Valorisation de l'investissement pédagogique

KEY WORDS

I-SITE, Valuation of the pedagogical investment

1. Introduction

Cette contribution s'inscrit dans l'axe des passeurs. Elle s'intéresse à l'I-SITE FUTURE dont l'acronyme signifie « Initiative Sciences-Innovation-Territoires-Économie French University on Urban Research and Education ».

Dans une première partie, nous définirons brièvement ce label et nous décrirons plus précisément ce projet porté par l'Université Paris-Est (UPE) depuis 2017. Puis, nous montrerons en quoi un tel dispositif participe à la transformation pédagogique. Et pour finir, nous tirerons les premières conclusions de ce projet en cours d'élaboration.

2. Contexte

En 2014, François Hollande lançait au titre du second Programme d'Investissements d'Avenir (PIA2) l'appel à projets Initiative Sciences-Innovation-Territoires-Économie (I-SITE) dans le but de mettre en œuvre une politique d'excellence pour soutenir l'attractivité académique et le rayonnement international de sites universitaires reconnus pour leurs thématiques scientifiques.

2.1. I-SITE : quésaco ?

Une I-SITE c'est :

- Un label d'excellence décerné par un jury international qui octroie une reconnaissance de la qualité de la recherche et de la formation
- Une dynamique menée par différents acteurs académiques d'un même territoire
- Des moyens financiers sous forme de dotations en capital non consommable.

2.2. Focus sur FUTURE « Inventer les villes de demain »

Une équipe constituée de 5 grands pôles d'action (Recherche ; Formation ; Valorisation ; International ; Campus-Vie étudiante) œuvre pour participer à la création d'une université d'un type nouveau en France : l'Université Gustave Eiffel (UGE).

Cet établissement expérimental a été créé le 1^{er} janvier 2020 grâce au regroupement de 7 établissements aux tutelles différentes qui vise à construire l'acteur majeur sur la ville durable.

3. Objectifs et méthodes

Ici, nous nous focaliserons sur le volet Formation.

3.1. Les intentions du volet Formation

Ce volet mène 4 grands chantiers :

- Le programme « Réussite et excellence pour tous » : développer la politique de sélection, en particulier pour les filières de niveau Licence et créer des formations de mise à niveau
- Le programme « School of Excellence » : développer des programmes d'excellence au niveau LMD en lien avec les défis de l'I-SITE
- Le Learning Innovation Center : créer un Centre d'expertise, de recherche et de formation dédié à l'innovation pédagogique et aux usages numériques
- L'accompagnement à l'investissement pédagogique : accompagner les enseignants qui s'engagent à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et à créer de nouvelles filières.

C'est ce quatrième point qui retient notre attention ici.

3.2. Le déploiement d'une politique de valorisation de l'investissement pédagogique

En France, ce sont plutôt les activités de recherche qui suscitent l'attention, l'encouragement, la reconnaissance des pairs, et qui ont les conséquences les plus positives sur la carrière professorale comme en témoigne les travaux de Dejean (2006). « A l'ère de l'internationalisation, considérée aujourd'hui comme une mission vitale pour les institutions, un problème immuable reste l'équilibre à trouver entre les missions d'enseignement et de recherche (Scott, 2006) » (Wouters, Frenay, & Noël, 2010, p. 177). Par conséquent, Wouters & Frenay (2013, p. 152) « plaident pour une différenciation des fonctions de soutien,

d'évaluation, de valorisation et de reconnaissance de l'engagement pédagogique dans la mission de formation des étudiants à l'université ».

Dans ce contexte et selon les travaux de Rege Colet & Berthiaume (2015), une politique de valorisation de l'investissement pédagogique fondée sur la formation, l'évaluation des enseignements, le conseil-accompagnement et la recherche appliquée sur son enseignement a été envisagée.

4. Bilan

4.1. La mise en œuvre d'une recherche-action

L'objectif est de développer, tester et diffuser un modèle permettant aux enseignants d'évaluer leurs pratiques pédagogiques en tenant compte du contexte de leur enseignement, des pratiques d'apprentissage des étudiants et de leurs attentes ainsi que du document cadre « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur » établi par le MESRI en 2019.

Ce modèle devrait permettre d'analyser le niveau de développement pédagogique des enseignants afin de leur proposer des pistes de développement professionnel adaptées : apport d'outils ou de méthodes, renforcement des pratiques ou partage de l'expérience au sein de son institution ou en dehors suivant les principes du Scholarship of Teaching and Learning.

5. Conclusions et perspectives

Dans cette continuité, l'UGE a créé un Observatoire des Pratiques Pédagogiques (OPP).

Ce service a pour ambition de contribuer au déploiement d'une culture d'excellence pédagogique et plus particulièrement de valoriser, d'essaimer et d'évaluer les pratiques pédagogiques, et d'accompagner les acteurs de la formation dans la mise en œuvre de la démarche qualité.

Grâce à la recherche en éducation et les bonnes pratiques internationales et au repérage des initiatives locales, il a pour objectifs de favoriser le changement et d'aider à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. A une plus large échelle, l'OPP a l'ambition d'être identifié comme un service d'accompagnement, de documentation, d'évaluation des initiatives, et de diffusion des résultats afin de pouvoir produire des éléments de compréhension des phénomènes d'éducation dans l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

Wouters, P., & Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. Dans A. Jorro & J-M De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 125-152). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Wouters, P., Frenay, M., & Noël, B. (2010). Le dossier d'enseignement : un levier pour le développement professionnel de l'enseignement à l'université ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 177-191). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Retour d'expérience sur la conception et l'utilisation d'un portfolio numérique pour soutenir le développement de compétences professionnelles des nouveaux enseignants universitaires

REINALDO SAAVEDRA

Université Savoie Mont Blanc (reinaldo.saavedra-gomez@univ-smb.fr)

JEAN-LOUIS FERRARINI

Université Savoie Mont Blanc (jean-louis.ferrarini@univ-smb.fr)

SASSIA MOUTALIBI

Université Savoie Mont Blanc (sassia.moutalibi@univ-smb.fr)

TYPE DE SOUMISSION Retour d'expérience

RESUME

Ce retour d'expérience porte sur la mise en place d'un portfolio numérique dans le cadre d'un dispositif de formation des nouveaux maîtres de conférences à la pédagogie universitaire.

Il s'agira tout d'abord de rendre compte de la démarche adoptée pour concevoir ce portfolio dont l'objectif est de soutenir le développement des compétences et la démarche réflexive des enseignants stagiaires. Par la suite seront présentées des analyses relatives à l'appropriation et à l'utilisation de cet outil tant par les conseillers pédagogiques que par les nouveaux maîtres de conférences. Finalement, des pistes seront apportées pour un meilleur usage de ce type d'outil.

SUMMARY

This experience feedback is focused on the implementation of the digital portfolio as part of a teaching training programme for the new teachers recruited at the Université Savoie Mont Blanc. First, we present a report about the procedure adopted for the conception of the portfolio whose purpose is to support the development of teaching skills and the reflexive process among the trained teachers. Thereafter, we will present the analyses about the appropriation of this tool by the academic advisor and the newly recruited teachers. Finally, some leads will be given, in order to make a better use of this type of tools.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Portfolio numérique, développement des compétences, pratique réflexive

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

ePortfolio, Skills development, Reflective practice

1. Contexte

Dans le cadre du Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 le département APPRENDRE d'appui pédagogique de l'Université Savoie Mont Blanc s'est vu confier la formation obligatoire à la pédagogie des « Nouveaux Enseignants Chercheurs » (NECs) lors de leur première affectation. Le dispositif de formation s'étale sur une année académique (septembre 2019 à juin 2020) et comporte diverses activités parmi lesquelles, la participation à des ateliers, la réalisation d'un projet, et des analyses de pratiques. Chacun de sept nouveaux enseignants-chercheurs a bénéficié d'un accompagnement par un conseiller pédagogique attitré (trois au total) avec l'appui d'un e-portfolio d'apprentissage (Tardif, 2006).

Notre premier objectif est de rendre compte de l'utilisation de la littérature scientifique dans la démarche de conception du portfolio. Le second questionne l'impact de cette démarche sur les conseillers pédagogiques comme sur les nouveaux maîtres de conférences. Nous aborderons également les pistes d'évolution de ce portfolio.

2. Démarche pour la conception du portfolio numérique

Le portfolio a été conçu dans le but de soutenir la démarche réflexive et le développement des compétences pédagogiques des enseignants (Tardif, 2006). Les éclairages issus de la littérature scientifique en pédagogie qui ont étayé cette conception ont été les suivants :

2.1. Soutenir la démarche réflexive des enseignants

En début de parcours les nouveaux maîtres de conférences sont invités à identifier leur style d'apprentissage. L'objectif est de les amener à identifier leur propre style, et de prendre conscience de la diversité de ceux de leurs étudiants. Pour cela nous avons utilisé le test ISALEM développé par le Laboratoire d'Enseignement Multimédia (LEM) de l'Université de Liège relatif à la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (David A. Kolb, 1984). Sur la base du principe « documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées » de Tardif (2006) nous avons demandé aux enseignants stagiaires de déposer sur l'e-portfolio des traces de toutes leurs activités vécues dans le dispositif de formation. Pour étayer leur démarche réflexive nous nous sommes appuyés sur le modèle d'observation de classes par les pairs (Gosling, 2014) et l'analyse de pratique de Kolb (David A. Kolb, 1984).

2.2. Soutenir le développement des compétences pédagogiques des enseignants

Un référentiel de compétences intégré dans le portfolio comme un outil d'auto-évaluation des compétences pédagogiques a été élaboré grâce à :

- Une grille de positionnement des compétences pédagogiques conçue par le collectif PEnSERA (Douady et al., 2019). Celle-ci est organisée autour de trois compétences assorties de plusieurs composantes essentielles (Poumay et al., 2017) qui précisent le niveau d'exigence associé à la compétence.
- Le document ministériel "Repères pour l'exercice métier d'enseignant-chercheur" (MESRI, 2019)

Ce référentiel sert de base aux auto-évaluations que les enseignants stagiaires doivent mener à partir des traces collectées relatives à leurs activités pédagogiques.

3. Premiers résultats, conclusions et perspectives

Au niveau de la conception du référentiel de compétences, la première difficulté a consisté à utiliser des termes plus simples que ceux de la littérature pour certains concepts. A partir de la grille de positionnement conçue par le collectif PEnSERA (Douady et al, 2019) nous avons listé pour chaque compétence, les situations professionnelles déclinées en trajectoires de développement. Une difficulté a émergé au niveau de la rédaction des descripteurs des quatre niveaux de développement (pratique empirique, étayée, réflexive et experte). En effet il est

parfois difficile d'établir la limite entre une pratique pédagogique étayée et réflexive. Le terme "pratique réflexive" est peut-être à questionner. Pour les conseillers pédagogiques le portfolio a été un support utile dans l'accompagnement personnalisé des stagiaires grâce à la consultation des auto-évaluations et des traces déposées ainsi qu'à la possibilité de les commenter. Les utilisations des auto-évaluations des NECs par les conseillers pédagogiques pour adapter leur accompagnement seront questionnées lors de la présentation orale à partir des retours des 3 conseillers impliqués.

Les auto-évaluations effectuées par les enseignants sur la base du référentiel permettent en effet, de rendre compte des trajectoires abordées (par exemple « donner l'occasion à l'étudiant de s'auto-évaluer » pour la compétence « évaluer les apprentissages »). Mais si la démarche permet un positionnement "instantané" des enseignants professionnels, elle n'intègre pas un outil de visualisation vidéographique (Tardif, 2006) du développement de la compétence en jeu. Il est envisagé d'inclure un moyen simple qui permettrait aux stagiaires de constater leur progression sur la base de leurs auto-évaluations successives.

D'autres évolutions et perspectives seront à envisager notamment suite à la journée bilan menée avec l'ensemble des stagiaires à la fin de cette année universitaire. Les résultats d'un questionnaire destiné à interroger la manière dont ils ont vécu cette expérience et à vérifier dans quelle mesure ce vécu répond aux intentions de la démarche portfolio préconisée dans la littérature feront l'objet d'une discussion lors de notre présentation orale. Cette expérimentation dans le cadre du parcours de formation des nouveaux enseignants s'inscrit complètement dans les axes stratégiques de l'établissement. Elle est un premier pas vers un déploiement plus large vers l'ensemble de la communauté enseignante de l'université.

Références bibliographiques

Douady, J., Ferrarini, J. L., Lafon, E., & Rimbaud, C. (2019, mai 21). *Élaboration, via une communauté de pratique, d'une grille de positionnement visant le développement des compétences pédagogiques attendues des enseignants du supérieur*. Journées d'étude AIPU section France, Strasbourg.

Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. In *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education : International Perspectives* (p. 13-31).

Kolb, David A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

MESRI. (2019). *Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. //www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid143194/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur.html

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*. De Boeck Supérieur.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*

Une journée de créativité pédagogique. Ou comment casser les codes pour permettre la créativité des étudiants.

THOMAS FOURNIER

Ingénieur Pédagogique, Oniris, Nantes (thomas.fournier@oniris-nantes.fr)

MARION ROUSSEAU

Fondation Partenariale POLYTECH, Nantes (marion.rousseau@polytech-reseau.org)

Ruvoen N., Couvreur S., Lepelletier D., Eveillard M., Krempf M., Magras C.

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Cette communication a pour but de revenir sur la mise en place d'une journée de créativité pédagogique dédié aux étudiants en santé au sein du programme IDEFI Man-Imal.

A partir d'une situation complexe proche du réel « Les enjeux de la qualité du lait au Sahel » et en équipes pluridisciplinaires (santé humaine, animale, environnementale), il a été proposé à 12 étudiants, 3 ingénieurs pédagogiques et 5 experts en santé ou en pédagogie de travailler sur des formats pédagogiques, numériques ou non, adaptés aux façons et envies d'apprendre aujourd'hui.

SUMMARY

From a complex situation close to the real "The challenges of milk quality in the Sahel" and in multidisciplinary teams (human, animal, environmental health), it was offered to 12 students, 3 educational engineers and 7 health experts or in pedagogy to work on educational formats, digital or not, adapted to the ways and desires to learn today.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Créativité, Pédagogie, Retour d'expérience, Transdisciplinaire, Collaboration

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Creativity, Pedagogy, Feedback, Transdisciplinary, Collaboration

L'Initiative d'Excellence en Formations Innovantes MAN-IMAL (ANR-11-IDFI-0003) propose un programme d'enseignements visant à créer des interactions entre des champs disciplinaires. Ce programme, élaboré en 2013, accompagne les futurs professionnels qui auront à jouer un rôle important en sécurité sanitaire et nutritionnelle (médecins, pharmaciens, vétérinaires, scientifiques, ingénieurs), en ayant un double objectif :

- Créer une approche transdisciplinaire entre santé humaine, santé animale et alimentation ;
- Et promouvoir des pratiques pédagogiques innovantes grâce à l'utilisation des TICE.

C'est pour contribuer au passage de la multidisciplinarité à l'interdisciplinarité (Imafuku et al, 2014), donc de favoriser les interactions entre les disciplines afin de les décloisonner (Eveillard et al ; 2017), que les enseignements « MAN-IMAL » privilégient la co-construction d'activités d'apprentissage par la collaboration entre les membres d'un collectif (enseignants-chercheurs, personnels techniques/administratifs et étudiants).

C'est sur cette base que l'idée d'une journée pédagogique a vu le jour avec pour mot d'ordre la construction d'un véritable scénario qui impliquerait les étudiants dans une situation complexe au sens d'Aiguier (2017) : « *un problème est dit complexe lorsqu'il n'existe pas de réponse univoque, qu'émergent différentes représentations du problème et que des données de nature différente doivent être mobilisées pour le traiter (scientifiques, techniques, sociales, etc.). La démarche consiste alors à mettre les apprenants en situation d'identifier les ressources nécessaires au traitement du problème* ».

Partant de ce principe, la journée se voit doter d'une réflexion concernant les paramètres qu'elle doit disposer à l'égard des étudiants :

- L'immersion des étudiants dans une situation complexe, la plus proche du réel possible, pour partir des compétences d'acteurs pluridisciplinaires ;
- Un temps transdisciplinaire entre différents acteurs de la santé dans une approche « *One Health* » ;
- Une réflexion pédagogique accompagnée : proposition de formats pédagogiques et leurs impacts sur l'apprentissage, présence d'experts en pédagogie. Ces experts ont été appelés les « *coachs* ».
- Un enregistrement des observations et des résultats.

L'association de ces paramètres permet de placer les étudiants comme étant acteurs de leur formation et de leur apprentissage en les faisant devenir des personnes investies autour d'un projet en co-construction avec des « *background* » disciplinaires différents. Enfin, cette mise en situation autorise de « *casser les codes* » de la pédagogie, de mettre l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage, de comprendre ses motivations, son implication, ses attentes dans ce domaine.

Cette journée s'inscrivant dans le cadre d'une formation visant au passage de la multidisciplinarité à l'interdisciplinarité, l'immersion dans la situation complexe doit comporter des enjeux portant sur les différents champs et applications disciplinaires à mobiliser tout en permettant aux étudiants d'arriver sans a priori vis-à-vis du thème afin qu'ils le découvrent et réfléchissent par eux-mêmes avec la lecture d'articles. L'appui des étudiants, en présentiel, par des « *experts scientifiques et techniques du thème* » doit être organisé. Nous les avons appelés les « *experts* », ils aident aussi à l'immersion dans le thème.

Dans notre exemple d'application, le programme Man-Imal et le concept « *One Health* », avec des champs disciplinaires de la santé animale, humaine et environnementale, le choix du thème après discussion s'est porté sur « *les enjeux de la qualité du lait au Sahel* ». On y retrouvait ainsi la transdisciplinarité, à travers les différentes spécialités de la santé globale, la nouveauté, ce n'est pas un sujet très étudié durant les formations universitaires, et l'avantage de pouvoir compter sur 5 « *experts* » :

- une enseignante-chercheuse en productions animales et systèmes d'élevage de l'Esa d'Angers.

-
- un docteur en Géopolitique et spécialiste du Sahel.
 - une enseignante-chercheuse en réglementation sanitaire des maladies animales et zoonoses à Oniris, Nantes.
 - une enseignante-chercheuse en microbiologie, hygiène et qualité des denrées à Oniris, Nantes.
 - un enseignant-chercheur - Praticien Hospitalier en nutrition-endocrinologie de l'UFR de médecine de Nantes.

L'accompagnement pédagogique a été organisé avec sept « coachs ». Ce chiffre peut apparaître élevé mais pour une première expérience, plusieurs regards croisés étaient nécessaires.

- Deux personnes de l'AIPTP (une consultante-formatrice et un directeur de CFA, ancien président de l'ARDIR¹) ;
- Trois ingénieurs pédagogiques dont une spécialisée en multimédia ;
- Un enseignant chercheur en communication et management multiculturel ;
- Une chargée de recherche.

Le recrutement des étudiants a été basé sur le volontariat. Dans le cadre spécifique de la « transdisciplinarité » souhaitée ici, il a été aussi recherché une diversité des formations, du niveau dans un cursus de formation, voire d'une reprise d'études et une interculturelité. Au total douze étudiants de formation diverse (Pharmacie, Kinésithérapie, Ingénieur, Vétérinaires, Masters international Man-Imal, Informatique, Sciences de l'Education) et de cinq pays différents (Bénin, Colombie, Luxembourg, Taiwan et France) ont participé.

Dans la présentation orale, nous détaillerons les étapes et méthodologie de recherche qui ont soutenu la création de cette journée, nous expliciterons le déroulement de la journée et nous terminerons par les observations, résultats et questionnement que cette journée a permis de mettre en avant.

Remerciements à :

Aux étudiants ! ; à Claire Manoli, Apollinaire Sibguet, Marie-France Pilet qui ont été parmi nos experts ; à Julia Poirier, Isabelle Denoueix, Robert Dufour, Franck Insignares et Audrey Péculier qui ont été nos coachs ; à Florence Audemard pour l'atelier de musicothérapie ; Grégory Munoz et Audrey Lavenant du CREN. À IDEFI- 11-ANR-003 Man-imal pour son soutien financier et humain.

¹ Associations Régionales des Directeurs de Centre de Formations d'Apprentis

Références bibliographiques

Aux normes APA 6^{ème} édition : <http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA?tab=106>

Aiguier, G. « De la logique compétence à la capacitation : vers un apprentissage social de l'éthique », *Éthique publique* [En ligne], vol. 19, n° 1 | 2017, mis en ligne le 17 juillet 2017, consulté le 03 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2907> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2907>

Journées d'étude AIPU section France 2020

Accompagner la démarche compétences et la modularisation des diplômes en formation continue – Construction du rôle de passeur

AMEL CORNY

Université Claude Bernard-Lyon 1 – amel.corny@univ-lyon1.fr

CATHERINE LOISY

CREAD (UBO) et S2HEP (Lyon 1) – Catherine.Loisy@ens-lyon.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Cette communication présente le retour d'une expérience d'accompagnement de la démarche compétences et de la modularisation des diplômes en lien avec l'organisation des enseignements en blocs de compétences en formation continue au niveau de l'enseignement supérieur. Elle développe comment s'est construit le rôle de passeur, en amont et au fil de la démarche d'accompagnement, et propose une évaluation de la démarche.

SUMMARY

This communication presents the feedback of an experience of support for the competency-based approach and the modularization of diplomas in connection with the organization of teaching in blocks of competencies in continuous training at the level of higher education. It develops how the role of broker was built, before and during the support process, and proposes an evaluation of the process.

MOTS-CLES

Compétences, démarche d'accompagnement, construction du rôle de passeur

KEY WORDS

Competencies, support process, building the role of the broker

1. Introduction

En vue de s'adapter aux attentes des milieux socio-professionnels et des politiques européennes, les politiques de l'éducation supérieure en France poursuivent leurs incitations à orienter les enseignements vers la professionnalisation, notamment en exigeant que les formations prennent en compte le RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) créé en 2002 par la loi de Modernisation sociale. Quel accompagnement mettre en place auprès des enseignants du supérieur face à ces nouvelles demandes pour la prochaine accréditation HCERES 2022 à l'Université Claude Bernard Lyon1 (UCBL) ? Et en particulier, comment construire la fonction de passeur ?

2. Problématique

L'enregistrement des diplômes au RNCP répond à des enjeux économiques, technologiques et à la réalité sociale de l'insertion ou le maintien de l'employabilité des jeunes comme des adultes dans le marché du travail. Le service de formation continue de l'UCBL a été à l'initiative de l'élaboration d'une première version d'une méthodologie d'accompagnement. Concrètement, les responsables de formation sont contraints de rapprocher les parcours des diplômes et les compétences et blocs de compétences au niveau de la mention des fiches

RNCP. En effet, désormais les parcours de formations sont tous regroupés sous une même mention au niveau national. Il faut donc mettre en lien les compétences de la fiche mention avec les parcours des diplômes proposés par les établissements. L'objectif est de s'assurer que les diplômes des établissements disposent d'une offre dont les UE répondent aux compétences de leur fiche RNCP au niveau national.

Au-delà de la dimension pratique, cette transformation porte des enjeux conceptuels. En effet, ce rapprochement conduit à situer la finalité des diplômes au centre de la réflexion sur la formation, c'est-à-dire de ne pas commencer par penser en termes d'enseignements – en se demandant, par exemple, qu'est-ce que je vais enseigner ? –, mais en termes de compétences et d'apprentissages maîtrisés en fin de formation – que doivent-ils apprendre ? Comment les amener à la maîtrise de ces compétences ? (Poumay, 2014). Si cette centration sur les buts de la formation est réussie, une situation favorable s'offre alors à une réflexion sur l'alignement pédagogique (Biggs, 2003). L'alignement pédagogique consiste à mettre en lien avec les compétences les acquis d'apprentissages visés, en commençant par la formalisation des modalités d'évaluation, puis en remontant aux activités pédagogiques. Dès lors, parce que la réflexion sur l'évaluation est première dans la démarche, les activités pédagogiques qui seront proposées aux apprenants devraient davantage faciliter la construction des compétences. Les modalités d'évaluation à envisager sont, pour certaines, formatives, pour d'autres, sommatives (sur les acquis d'apprentissages) et certificatives. Ce travail de mise en lien soutient davantage le changement s'il est mené au sein d'équipes d'enseignants concernés par un diplôme, et non de manière isolée pour un cours donné (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009).

L'importance de ces enjeux conceptuels conduit à poser une dimension de médiation entre les savoirs issus de la recherche et les pratiques pédagogiques. Cette médiation est assurée par des « passeurs » (Monod-Ansaldi et al. 2017). Pour construire cette fonction de passeur, nous avons dû : élaborer un cadre théorique, ce qui relève des enjeux de notre propre formation en tant que conseillères pédagogiques ; nous doter d'outils pour l'accompagnement des projets ; nous doter d'outils pour évaluer notre propre activité ; nous doter d'outils de communication en lien avec les enjeux stratégiques du projet, car la stratégie de déploiement du dispositif au niveau de l'université répond aux attentes HCERES pour la prochaine accréditations 2022 et bénéficie pour cela du soutien politique d'Éric Peyrol, Vice-Président Délégué à la Formation Tout au Long de la vie de l'Université. Cette stratégie repose sur l'intégration progressive des diplômes universitaires, en commençant par les diplômes professionnalisant.

3. Construction du rôle de passeur

La construction de la fonction de passeur, cœur de notre problématique, s'élabore selon quatre niveaux imbriqués :

1. *Niveau 1. Se former en prenant appui sur la recherche dans le domaine des Sciences de l'éducation.* À cette fin, appui est pris sur des lectures et interactions scientifiques et sur la participation régulière à des séminaires (Réseau FCU, équipe IFÉ travaillant sur Approche programme - Approche par compétences, JIPES...);
2. *Niveau 2. Concevoir et mettre en œuvre le dispositif tout en échangeant avec des pairs sur les problèmes professionnels pour continuer à se former.* L'élaboration de la méthodologie a été construite et discutée au fil de son expérimentation dans un groupe de travail inter-Universités au niveau local (conseillères pédagogiques de l'UJM Saint-Etienne et de l'Université de Lyon dans le cadre du projet Cursus+), et également au niveau régional et national (réseau PENSERA, réseau des IUT, réseau RÉNAPS'up, AIPU). Ces groupes permettent d'échanger sur les solutions apportées aux difficultés

de mise en place rencontrées dans des contextes différents et d'en dégager des invariants méthodologiques d'accompagnement ;

3. *Niveau 3. Identifier des acteurs relais.* L'idée est de repérer des enseignants expérimentateurs, qui pourront, d'une part témoigner de la démarche en l'illustrant par des exemples de réalisations concrètes, d'autre part apporter un regard critique sur la démarche elle-même. L'effet miroir a un impact positif dans l'accompagnement pour crédibiliser et enrichir la démarche auprès des enseignants qui viennent en formation ;
4. *Niveau 4. Analyser sa propre activité au fil du temps pour l'ajuster au fonctionnement des personnes encadrées.* Des séances d'analyse de l'activité à partir de traces de la formation ont été réalisées avec Catherine Loisy. À termes, l'idée serait de poursuivre l'analyse de notre activité au niveau du groupe de travail local.

Nous allons, au cours de cette communication, montrer comment la construction du rôle de passeur a permis aux accompagnants de fonder le dispositif d'accompagnement sur les plans théoriques et méthodologiques. Puis, nous présenterons le dispositif lui-même. Enfin, ces éléments seront discutés à l'appui de notre regard critique sur l'expérience et des premiers résultats de l'évaluation.

Références bibliographiques

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, 347-364.
- Monod-Ansaldi, R., Prieur, M., Joseph, B., Meslin, B., Lermigeaux-Sarrade, I., et Thiboud, S. (2017). Les fonctions de passeur à l'épreuve de l'expérimentation au sein de l'institut Carnot de l'Éducation, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 201 | 2017.
- Poumay, M. (2014). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche* (p. 69-81). Bruxelles, de Boeck.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presse Internationales Polytechniques.

Retour d'expérience sur le dispositif Distutolangues (dispositif de tutorat en langues) : émergence d'une communauté de pratique

CHRISTINE EVAIN

Université Rennes 2, Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes cedex, christine.evain@univ-rennes2.fr

ELSA CHUSSEAU

Université Rennes 2, Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes cedex, elsa.chusseau@univ-rennes2.fr

CLAUDE HAMON

Université Rennes 2, Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes cedex, claude.hamon@univ-rennes2.fr

FREDERIC REMONTE

Université Rennes 2, Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes cedex, frederic.remonte@univ-rennes2.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Les acteurs du projet « Distutolangues » constituent une équipe où les apports de chacun, passeur du savoir, enrichit les étapes successives du dispositif vers une communauté de pratiques.

SUMMARY

The contributors of the "Distutolangues" project form a team in which each member acts as a knowledge broker, enriching the successive stages of the system in order to build a community of practices.

MOTS-CLÉS

Communauté de pratiques, apprentissage par les pairs, pédagogie par projet, savoirs expérimentiels

KEY WORDS

Community of practice, peer learning, project-based pedagogy, experiential knowledge

Le projet « Distutolangues » répond à l'appel à projet DUNE-DESIR « Développement d'universités numériques expérimentales (DUNE) », « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes (DESIR) » lancé par l'Université Rennes 2, dans le cadre, national, du deuxième programme d'investissements d'avenir (PIA 2). Partant d'une expérience internationale de tutorat en ligne menée en classe virtuelle par des étudiants de

Master 1 de Didactique des Langues (MDDL) pour des étudiants étrangers, Distutolangues met en place une collaboration entre différents acteurs (étudiants, enseignants-chercheurs, stagiaire master 2, ingénieurs pédagogiques) pour concevoir et animer un système de tutorat en langues co-construit. Après deux éditions du projet, l'équipe pédagogique constitue une chaîne où les apports de chaque acteur, passeur du savoir, enrichit les étapes successives du dispositif vers une communauté de pratiques.

1. Un travail collaboratif multi-acteur

Le dispositif s'appuie sur une pédagogie par projet et l'enseignement par les pairs, dans un contexte universitaire international, tout en gérant les défis et les spécificités de l'apprentissage à distance. Il cherche à améliorer l'enseignement et l'apprentissage à travers une méthodologie de réflexion critique sur les performances pédagogiques. Conçu en plusieurs étapes, il fait intervenir différents acteurs sur la formation techno-pédagogique, l'élaboration de scénarios d'apprentissage en classe virtuelle, l'animation de sessions en ligne, la contribution à des temps réflexifs et la formalisation des savoirs expérientiels. Un travail collaboratif multi-acteur dans différentes sphères favorise la production de ces savoirs :

- entre les enseignants-chercheurs des institutions partenaires du projet : pour établir un syllabus « classe virtuelle » pour réfléchir aux contenus et à l'alignement pédagogique nécessaire à une articulation distancielle pour les deux cohortes d'étudiants ;
- entre les enseignants-chercheurs et leurs étudiants sur chaque site ;
- entre étudiants-tuteurs du master 1 (MDDL) avec des niveaux d'expérience et d'expertise différentes : ils s'(auto)évaluent et s'ajustent au fur et à mesure pour monter en compétences techno-pédagogiques ;
- avec des ingénieurs pédagogiques : formation et accompagnement technico-pédagogique sur la classe virtuelle des enseignants, des étudiants, du stagiaire en proximité, sur la scénarisation, et le questionnement réflexif sur l'évaluation du dispositif ;
- avec un stagiaire de master 2 (MDDL) qui accueille et accompagne les étudiants-tuteurs lors d'une permanence hebdomadaire pour proposer un tutorat sur le plan technique et pédagogique, la prise en main la classe virtuelle VIA et les contenus didactiques.

Des communautés de pratiques, définies comme un groupe de personnes qui témoignent d'un intérêt commun pour un domaine précis (Daele, 2009), se créent et se développent au sein du projet dans différents espaces physiques et virtuels. Les acteurs jouent, tour à tour, le rôle de passeur (Gaussel, 2019) en contribuant à la diffusion des connaissances dans un contexte universitaire (Ketele 2015).

1.1. Perspectives : vers une communauté de pratiques élargie

S'il est satisfaisant, le retour des étudiants-tuteurs à l'issue du projet exprime cependant leur difficulté de créer du lien à distance (Jézégou, 2014, 2019, Petit, Lameul, Taschereau, 2020). Une des pistes d'évolution du dispositif pour la prochaine édition est notamment de mettre en place un système d'auto-évaluation et de commentaires par les pairs des séquences de classes de tutorat filmées (Petit, 2016). Il s'agit aussi de valoriser le projet et contribuer à son

essaimage. Un article a été soumis pour le congrès RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) en mai 2020 : « Les classes virtuelles du projet distutolangues (dispositif de tutorat en langues) : quelle pertinence pour un centre de langues ? ».

Deux nouveaux projets sont mis en place : avec le Centre de Mobilité Internationale (CMI), avec le Service Commun d'Etudes des Langues Vivantes Appliquées (SCELVA) de l'Université Rennes 1. Dans les deux cas, les étudiants du MDDL collaborent avec des non-spécialistes d'enseignement à distance pour réaliser ensemble un projet de tutorat ou de séance de questions/réponse en classe virtuelle. Dans cette optique d'essaimage, la collaboration enseignant-chercheur et ingénieur pédagogique se poursuit pour réfléchir à la dynamique à la fois dans le groupe d'étudiants-tuteurs et le groupe d'étudiants étrangers.

Pour conclure, les contributions complémentaires des acteurs impliqués sont un des éléments de la réussite de ce projet qui ouvre maintenant de nouvelles perspectives pour un développement curriculaire orienté compétences et un déploiement du projet dans un contexte d'enseignement à distance du fait de la crise sanitaire.

Références bibliographiques

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 721–730). Paris: PUF.

Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 201, 35- 39.
<https://doi.org/10.4000/rfp.7194>

Jézégou, A. (2014). Chapitre 6. Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. 111.

Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-formation des adultes* (De Boeck Supérieur).

Ketele, J.-M. D. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 5- 13.

Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *RIPES Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1). <http://journals.openedition.org/ripes/1041>

Petit, M., Lameul, G. et Taschereau, J. (2020). La téléprésence en formation : Définitions et dispositifs issus d'une recension systématique des écrits. *Médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, Université TÉLUQ, Dans Meyer, F., Lameul, G. et Bolduc, S. *Téléprésence, visioconférence ou webconférence : enseignement et apprentissage synchrone et distant*.

De chercheurs à concepteurs de formation à l'interculturalité : des passeurs pour une thématique de niche

AUTEUR 1 (LYDIA BEDOURET)

CLLE-LTC - IDEFI DEFI Diversités, lydia.bedouret@univ-tlse2.fr

AUTEUR 2 (MELANIE LE FORESTIER)

IDEFI DEFI Diversités, LERASS, leforest@insa-toulouse.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Cette communication vise à présenter un premier retour d'expérience des conceptrices d'un projet de formations en ligne sur l'interculturalité. Ce dernier tire son originalité de l'articulation entre conception pédagogique et recherches théoriques et empiriques pluridisciplinaires rendant possible la création de contenus originaux adaptés aux spécificités du public ciblé, les écoles d'ingénieur. Nous proposons une première analyse réflexive concernant notre rôle de passeur, en tant que chercheuses et conceptrices de ces formations en ligne, et nous présenterons la manière dont la plateforme de formation a été pensée comme un dispositif de médiation aux dynamiques multiples.

SUMMARY

This paper aims to present a first feedback of the designers of an online course on interculturality. The originality of this project lies on the interconnection between instructional design and theoretical and empirical pluridisciplinary studies. This approach enables the creation of original content which fits better to the specificity of engineering schools. We intend to develop a reflexive analysis of our role as "brokers", being researchers and designers of this course project. We will also present how the online course platform has been designed as a network of multiple mediations.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Interculturel, recherche-action, ingénierie pédagogique, formation en ligne, médiations

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Interculturality, instructional design, action-research, online course, mediation

1. Articuler recherche et conception pédagogique : le pari du projet

Cette communication vise à présenter un premier retour d'expérience sur la conception d'un projet de formations en ligne sur l'interculturalité, en cours de réalisation, commandité par l'IDEFI DEFI Diversités. L'intention initiale de ce projet était de concevoir une formation innovante sur l'interculturalité pour les écoles d'ingénieur. Cette thématique représente un enjeu important pour les établissements de l'Enseignement supérieur, tant d'un point de vue stratégique et institutionnel que pédagogique (Abdallah-Preteuille, 2003). Néanmoins, les dispositifs existants ont montré qu'ils étaient peu en adéquation avec la réalité de la pratique professionnelle, et leurs effets sur l'apprentissage peu convaincants (De Wit et al., 2015).

L'originalité de ce projet a été d'articuler un travail de conception pédagogique à des recherches théoriques venant du champ pluridisciplinaire sur l'interculturalité (Lavanchy et al. 2011), mais aussi aux résultats d'études empiriques que nous avons menées dans le cadre d'un postdoctorat en sciences de l'information et de la communication sur les enjeux interculturels dans le contexte professionnel des ingénieurs¹, et d'une thèse en psychologie cognitive des apprentissages interrogeant la conception de formations et leurs effets sur les

¹ Travail postdoctoral mené par Mélanie Le Forestier, cheffe de projet pour la conception et réalisation de cette formation en ligne.

apprentissages des étudiants². Ce projet nous invite à nous positionner en tant que chercheuses et conceptrices. C'est cette démarche qui nous permet d'envisager notre rôle, dans la production pédagogique et didactique d'une thématique de niche, à partir de la notion de passeur.

2. Les compétences de passeur au service d'enjeux multiples

Dans le prolongement des réflexions proposées par Gausssel et al. (2017), l'avancement de ce travail nous autorise une première analyse réflexive concernant notre rôle de passeur. Basé sur l'articulation entre la pratique de recherche et la pratique d'enseignement, on peut le caractériser à travers un réseau de médiations qui associent plusieurs acteurs et enjeux de la formation de l'ingénieur :

- Enjeux stratégiques et institutionnels : recommandations de la Commission des titres d'ingénieur sur l'ouverture internationale et multiculturelle des formations d'ingénieur, afin de répondre aux besoins du milieu professionnel en formant des étudiants capables de travailler dans divers environnements internationaux et multiculturels;
- Enjeux de formation : identification, par le commanditaire IDEFI DEFI Diversités, de besoins d'offre de formation sur l'interculturalité répondant aux spécificités du contexte ingénieur;
- Enjeux d'ingénierie pédagogique et didactique : nécessité d'une dimension collective et interdisciplinaire des recherches et des formations sur l'interculturalité.

En participant à la capitalisation, à la production et à la diffusion de savoirs du champ de recherche en formation interculturelle (Gausssel et al., 2017), l'articulation de nos missions s'appuie sur les compétences du passeur, et est envisagée comme un moyen d'apporter une réponse actualisée aux besoins d'une formation adaptée aux enjeux professionnels interculturels des ingénieurs.

3. Apports de la démarche à chaque étape de conception

Les recherches menées dans le cadre de ce projet constituent les fondements de la construction de cette formation en ligne depuis les étapes préliminaires d'analyse des besoins en formation jusque dans l'approche pédagogique choisie, et la conception des contenus et supports pédagogiques (Lebrun et al., 2011). Elles ont notamment permis de préciser les intentions de formation poursuivies à travers la notion de « compétences interculturelles » (Berardo & Deardorff, 2012), générale et peu explicite, en partant de la pratique même du métier d'ingénieur. L'étude empirique réalisée auprès des ingénieurs souligne l'importance d'une approche transversale de la notion d'interculturalité. Par ailleurs, cette approche du projet nous a encouragé à nous détacher des référentiels de compétences existants, mais limités, pour penser des objectifs d'apprentissage cohérents avec ce que nous avons identifié comme étant une « démarche interculturelle » pour l'ingénieur, et pour concevoir le dispositif de formation en prenant en compte les processus socio-cognitifs et communicationnels impliqués dans les apprentissages visés (Musial et al., 2011).

² Thèse en cours effectuée par Lydia Bédouret, ingénieure pédagogique et membre de l'équipe sur ce projet de formation.

L'analyse du rôle de passeur peut être étendue au livrable de ce projet. Situé à l'intersection de la recherche et de la formation, il s'est concrétisé à travers la création d'une plateforme en ligne contenant deux formations, l'une destinée à l'accompagnement des étudiants dans la préparation et l'optimisation de leur mobilité internationale (POMI), et la seconde destinée à sensibiliser les enseignants et personnels BIATSS aux enjeux interculturels en formation d'ingénieur (APPRIL). La plateforme a été pensée comme un dispositif technique de médiation (figure 1) dont l'objectif est d'accompagner l'évolution des pratiques, autant les pratiques professionnelles des ingénieurs que les pratiques pédagogiques dans les écoles d'ingénieur.

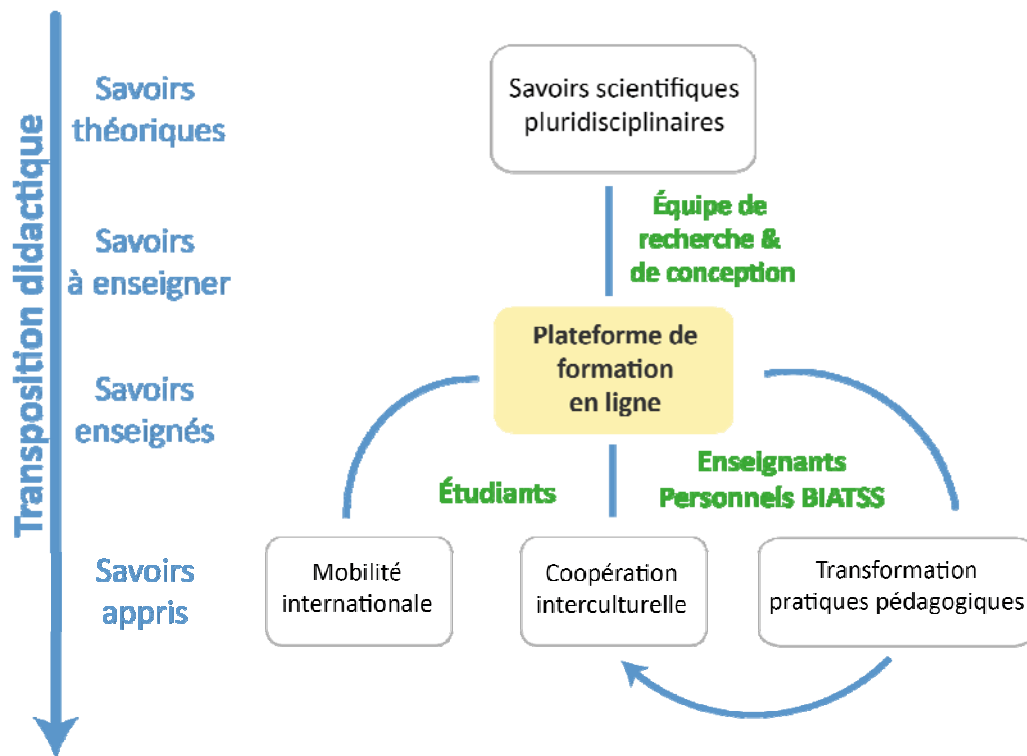


Figure 1 : Réseau de médiations croisées dans un projet pédagogique sur l'interculturalité

4. Conclusion

Ce projet de conception de formation a permis de rendre visible l'importance des enjeux interculturels pour la formation d'ingénieur, en partant de l'analyse de la pratique professionnelle et des processus d'apprentissage engagés. Nous pouvons d'ores et déjà constater la plus-value de ce va-et-vient constant entre recherche et conception pédagogique que notre rôle de passeur nous a donné l'occasion d'orchestrer. En particulier, cela rend possible la création de contenus originaux adaptés aux spécificités du métier d'ingénieur, pour une thématique qui en est trop souvent décorrélée.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Paris: Economica.
- Berardo, K., Deardorff, D. K. (2012). *Building cultural competence, Innovative Activities and Models*. Sterling, Virginie, États-Unis : Stylus.

- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., Egron-Polak, E. (2015). *L'internationalisation de l'Enseignement Supérieur*. Parlement Européen, Culture et Éducation. Union Européenne.
- Gaussel, M., Gibert, A-F., Joubaire, C. et Rey, O. (2017). « Quelles définitions du passeur en éducation ? », *Revue française de pédagogie*, 201. DOI : 10.4000/rfp.7194.
- Lavanchy, A., Gajardo, A., Dervin, F. (dir.) (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Lebrun, M., Smidts, D., Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ? : Enseignants, formateurs, concepteurs elearning*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Musial, M., Pradère, F., Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche & formation*, 68, 15-30.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1483>

Autorité de la pédagogie universitaire dans un groupe d'écoles d'ingénieurs

BENOIT ESCRIG

Toulouse INP, 6 allée Emile Monso, 31500 Toulouse, benoit.escrig@toulouse-inp.fr

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

Nous abordons ici la question de l'autorité de la pédagogie universitaire dans l'enseignement supérieur. La notion d'autorité est ici à prendre au sens d'influence en raison de ses compétences. Nous montrons, au travers d'un recueil de données quantitatives, que l'autorité de la pédagogie universitaire et, d'une certaine façon, celle de ses centres d'appui et de ses représentants, les passeurs, n'est pas uniformément acquise. Les premiers éléments, recueillis dans trois écoles d'ingénieurs, nous montrent que cette autorité dépendrait de la discipline enseignée.

SUMMARY

In this paper, we question the authority of higher education pedagogy. The concept of authority is considered here as the influence one can exercise due to his/her skills. Through the gathering of preliminary quantitative data, we show that the authority of higher education pedagogy, as well as the authority of its organizations and its representatives, is not acquired yet. In the context of engineering schools, the level of adhesion to that authority seems to depend on the discipline taught.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Pédagogie universitaire, autorité, influence, écoles d'ingénieurs

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Higher education pedagogy, authority, influence, engineering schools

1. Contexte

Dans un article de 2012, Jean Houssaye questionnait l'autorité des enseignants en classe en titrant "l'autorité ne passera pas". Il y faisait notamment la différence entre *potestas* et *auctoritas*. La *potestas* est une autorité liée au statut, un pouvoir qui commande ; l'*auctoritas* est, quant à elle, une autorité liée aux compétences, un pouvoir qui recommande (Prairat, 2009). De quelle autorité les passeurs de la pédagogie universitaire bénéficient-ils aujourd'hui dans l'enseignement supérieur ? De quelle autorité bénéficient les services d'accompagnement et, plus globalement, quelle est l'autorité de la pédagogie universitaire dans l'enseignement supérieur ?

La question nous paraît d'actualité, à l'heure où de nombreux chantiers mobilisent des concepts, des personnels et des organisations en lien avec la pédagogie universitaire (Becchetti-Bizot,

2017 ; Cosnefroy, 2015) : projets d'approches par compétences (APC) ou approches programmes (AP), élaboration des programmes de formation pour les nouveaux enseignants-chercheurs.

Si nous questionnons ici l'*auctoritas* de la pédagogie universitaire, de ses acteurs et de ses organisations, c'est que nous formons l'hypothèse que cette autorité fait défaut dans certains établissements, notamment dans ceux dont il est question ici : les écoles d'ingénieurs.

2. Enquête sur l'autorité de la pédagogie universitaire

Nous avons voulu évaluer l'*auctoritas* de la pédagogie universitaire dans trois écoles de Toulouse INP (Institut National Polytechnique). Nous avons sollicité les directions des écoles pour diffuser auprès de leurs enseignants-chercheurs un questionnaire portant sur les quatre propositions suivantes :

1. La pédagogie universitaire est pertinente pour inspirer mes pratiques enseignantes ;
2. La pédagogie universitaire est plus pertinente que mes savoirs professionnels pour inspirer ma pratique enseignante ;
3. La pédagogie universitaire est une science fiable ;
4. La pédagogie universitaire est aussi fiable que la discipline que j'enseigne.

Les propositions étaient présentées sous quatre formes différentes et classées dans un ordre aléatoire pour former un questionnaire de seize questions, accompagnées de questions démographiques (sexe, âge, nombre d'années d'expérience, discipline enseignée). Les répondants étaient invités à se prononcer sur leur niveau d'adhésion aux propositions selon une échelle de Likert à quatre niveaux allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Nous donnons, par la suite, quelques observations issues des 50 premières réponses.

En moyenne, les quatre propositions ont recueilli une majorité d'adhésion et c'est la première proposition qui recueille le plus haut score. La tranche d'âge ne semble pas avoir d'impact significatif sur les réponses. Il n'en est pas de même lorsque les résultats sont classés suivant les écoles. L'école d'électronique et d'informatique présente ainsi des niveaux d'adhésion aux propositions 2, 3 et 4 notablement inférieurs aux niveaux d'adhésion de l'école de chimie et aux niveaux d'adhésion de l'école d'agronomie, présentant même une majorité de désapprobation sur les propositions 2 et 3. Et si nous nous focalisons sur cette école en isolant les enseignants issus de la section 27 (informatique), nous observons que le taux de désaccord descend encore notablement pour la proposition 3. Enfin, quelle que soit la question, les femmes présentent des taux d'adhésion notablement supérieurs aux hommes.

3. Conclusion

Dans le contexte de trois écoles d'ingénieurs, nous avons questionné la légitimité qu'avait la pédagogie universitaire pour inspirer les pratiques enseignantes. Au regard des premiers résultats de notre étude, il semblerait que la pédagogie universitaire soit, en moyenne, jugée légitime. Cela étant, à y regarder de plus près, nous nous apercevons qu'il y a de fortes disparités dans les résultats et que le niveau d'adhésion à la pédagogie universitaire fluctue sensiblement en fonction de la discipline enseignée, jusqu'à susciter une forme de non-adhésion dans une discipline comme l'informatique.

Au-delà des biais issus de la faible taille de l'échantillon, il est possible de questionner la pertinence de demander à des enseignants-chercheurs leur avis sur une discipline qui n'est pas la leur. En fait, l'intention de cette contribution était justement de mesurer, d'une certaine façon, les a priori, les croyances que peuvent avoir les enseignants-chercheurs concernant la pédagogie universitaire. Ce travail peut ainsi aider à comprendre et à expliquer sinon un rejet, du moins un manque d'adhésion et donc d'engagement des enseignants-chercheurs dans les projets de pédagogie universitaire et sinon le rejet, du moins le manque de légitimité que peuvent avoir les représentants de cette pédagogie dans les établissements.

Références bibliographiques

Houssaye, J. (2012). L'autorité ne passera pas, *Recherche et formation*, 71 | 2012, doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1955>

Becchetti-Bizot C., Houzel G. et Taddei, F. (2017). Vers une société apprenante, rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie. *Rapport du MENJ*.

Cosnefroy L. (2015). État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur. *Rapport de l'IFE*.

Prairat E. (2009). « L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles », *Les sciences de l'éducation*. Pour l'ère nouvelle, Caen : CERSE. 3.

Développer la pensée prospective en école d'ingénieurs : une recherche-collaborative orientée par la conception de dispositifs de formation.

JULITTE HUEZ

Université Toulouse, UMR EFTS, Toulouse-INP, julitte.huez@ensiacet.fr

NICOLAS HERVE

Université de Toulouse, UMR EFTS, ENSFEA, nicolas.herve@ensfea.fr

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

Afin de lier formation des élèves-ingénieurs et anticipation de leur rôle dans un monde à venir, en faisant écho aux travaux de recherche anglo-saxons sur la pensée prospective (Bunting & Jones, 2015), une recherche-collaborative a pris place au sein de Toulouse –INP (Lieu d'éducation associé à l'Institut français de l'éducation). Il s'agit d'appréhender conjointement les dispositifs pédagogiques à proposer aux élèves-ingénieurs pour penser les futurs et la formation des enseignants-chercheurs pour concevoir et mettre en œuvre ces dispositifs.

Dans cette contribution, après une présentation des éléments de problématisation concernant la reconfiguration de la professionnalisation des ingénieurs (Lemaître, 2011), mais aussi les changements de pratiques d'enseignement que nécessite un traitement didactique des futurs, nous abordons comment la recherche-collaborative peut contribuer à faire bouger les positions des différents acteurs de la formation et de la pédagogie universitaire.

SUMMARY

In order to link the training of engineering students with the anticipation of their role in a future world, by echoing Anglo-Saxon research on *futures thinking* (Bunting & Jones, 2015), collaborative research has taken place in Toulouse-INP (Lieu d'éducation associé à l'Institut français de l'éducation) to understand the pedagogical the devices to propose to the student-engineers to think about the future but also to understand the training of teacher-researchers to design and implement these devices. In this contribution, after a presentation of the elements of problematization concerning the reconfiguration of the professionalization of engineers but also the changes in teaching practices that a didactic treatment of the future requires, we return to how collaborative research can help to move the positions of the different actors in higher education.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Recherche-collaborative, professionnalisation des enseignants-chercheurs, conception de dispositifs pédagogiques, pensée prospective

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Collaborative research, teacher professionalization, pedagogical devices design, futures thinking

1. Contexte

L'injonction faite aux écoles par la Commission des titres d'ingénieurs (CTI, 2020) de lier formation des élèves-ingénieurs et anticipation de leur rôle dans un monde à venir fait écho au développement dans le monde anglo-saxon de travaux de recherche sur la pensée des futurs (*Futures Thinking*) (Bunting & Jones, 2015). Cette évolution s'inscrit également dans les réformes des formations d'ingénieurs promouvant l'approche par compétences.

Pour penser l'élaboration de modules de formation soutenant le développement de certaines de ces compétences permettant l'adaptation des futurs ingénieurs à des situations de travail de plus en plus complexes (communication, travail en équipe, créativité, éthique et management (Borrego et Bernhard, 2011)) et considérant des enjeux sociétaux, une recherche a pris place au sein de Toulouse-INP. Il s'agit d'une recherche-collaborative (Morrissette, 2013) menée dans le cadre du LéA INPliqués¹ de sorte à non seulement répondre à une problématique de terrain professionnel (production d'un savoir professionnel) (Marcel, 2010), mais aussi, simultanément, à construire des savoirs en pédagogie universitaire utiles au développement de formations pour les élèves-ingénieurs, et à la professionnalisation des enseignant-chercheurs (EC) (production d'un savoir scientifique).

1.1. Démarche de recherche

Cette recherche, qui se situe à la croisée de l'enseignement des sciences et des techniques, de la didactique des questions socialement vives et de l'éducation aux futurs, porte sur une double question :

- Quels dispositifs pédagogiques mettre en place pour former les élèves-ingénieurs à des futurs prenant en compte les enjeux sociétaux dans leur vie professionnelle et citoyenne?
- En quoi peut consister la formation des EC pour concevoir et mettre en œuvre ces dispositifs ?

Ainsi deux processus sont envisagés en parallèle et synthétisés dans la figure 1: la formation des EC en lien avec la recherche-collaborative, et le suivi de représentations d'élèves-ingénieurs sur l'éc future

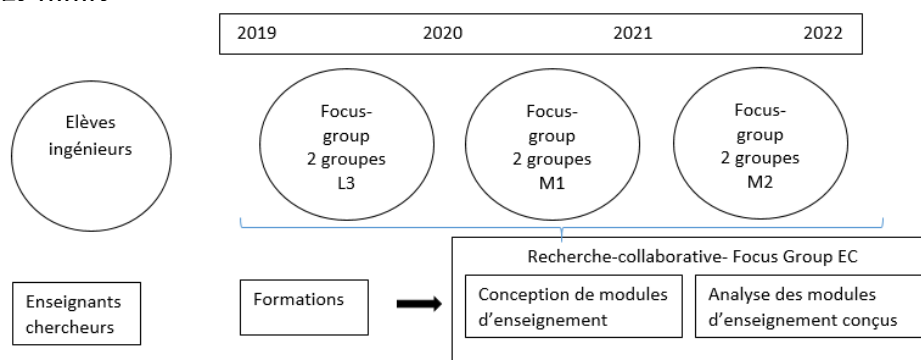


Figure 1 : Démarche globale de la recherche menée dans le Léa INPliqués

¹ Lieux d'éducation associés - INPT lieu en Questionnement sur l'Enseignement Supérieur

Au niveau des élèves-ingénieurs, l'organisation de 2 focus-groups de 6 élèves vise à les suivre durant leurs trois années d'études (L3-M2), à comprendre leurs représentations sur les liens sciences-techniques-société, sur les futurs de la société, sur les métiers des futurs en lien avec l'ingénierie. Ils permettront également d'analyser l'évolution de leur vision du métier d'ingénieur et de leur professionnalisation durant tout leur cursus.

Au niveau des EC, des formations autour de dispositifs pédagogiques mobilisant l'analyse de situations complexes tels que la démarche ARDI (acteurs ressources dynamiques et interactions) (Simonneaux et Simonneaux, 2009), et la démarche d'enquête sur les questions socialement vives (Simonneaux et al., 2017) sont proposées et un suivi de la mobilisation de ces contenus dans l'élaboration d'enseignements est réalisé. Enfin un focus-group d'EC volontaires est prévu et permettra de croiser comment ils s'emparent des démarches proposées mais aussi de documenter leurs propres représentations des futurs. Les représentations des futurs des élèves-ingénieurs et celles des EC seront co-analysées avec l'objectif de concevoir et d'analyser la mise en place de modules de formation mobilisant les futurs.

2. Conclusion

La situation de crise que nous sommes en train de vivre vient, s'il en est encore besoin, souligner à quel point il est opportun de professionnaliser les élèves-ingénieurs à inscrire leurs actions dans des contextes scientifiques, techniques et sociaux de plus en plus problématiques et la nécessité d'une évolution des cursus de leur formation. En présentant la démarche entreprise au sein du Léa INPliqués, qui allie recherche en éducation et formation pédagogique, nous souhaitons partager la manière dont nous pouvons nous approprier les enjeux liés à la professionnalisation des ingénieurs, en associant à cette réflexion celle de l'évolution des pratiques d'enseignement des EC, mais aussi analyser comment nous contribuons à faire bouger les positions des différents acteurs de la formation et de la pédagogie universitaire.

Références bibliographiques

Borrego, M. et Bernhard, J. (2011). The Emergence of Engineering Education Research as an Internationally Connected Field of Inquiry, *Journal of Engineering Education*, 100(1), 14- 47.

Bunting, C. et Jones, A. (2015). Futures Thinking in the Future of Science Education. Dans D. Corrigan, C. Bunting, J. Dillon, A. Jones & R. Gunstone (Eds.) *The Future in Learning Science: What's in it for the Learner?* Cham: Springer, 229-244.

CTI, Références et orientations de la Commission des titres d'ingénieur—Livre I, 2020.

Lemaitre, D. (2011). Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises, *Recherche et formation*, (66), 93- 106.

Marcel, J-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quels rapports aux savoirs et à la production des savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

Simonneaux, J, Simonneaux, L (2009). De ARDI à ARIP : la transposition d'une méthode de recherche pour accompagner les élèves dans l'élaboration d'une problématique . Sixièmes journées scientifiques de l'ARDiST - Nantes, 14-16 octobre.

Simonneaux, L., Simonneaux, J., Hervé, N., Molinatti, G., Nedelec, L., Cancian, N., & Lipp, A. (2017). Menons l'enquête sur des questions d'EDD dans la perspective des QSV. Formation et pratiques d'enseignement en questions, (22), 143- 160

Cadre d'interventions pour le conseil et l'accompagnement des enseignant.e.s universitaires : rendre le travail structurant pour les conseillers pédagogiques

EL HADJI YAYA KONÉ

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UER en sciences de l'éducation
Pavillon Jules Arsenault, 445, boul. de l'Université
Rouyn-Noranda (QC) J9X 5E4
yaya.kone@uqat.ca

ANASTASSIS KOZANITIS

Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Paul-Gérin-Lajoie, 1205, rue Saint-Denis
Montréal (Québec) H2X 3R9
kozanitis.anastassis@uqam.ca

ALAIN HUOT

Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
Pavillon Ringuet, 3351, boul. des Forges, C.P 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
alain.huot@uqtr.ca

CATHIA PAPI

Université TÉLUQ
Département d'éducation
455 Rue du Parvis (Québec) QC G1K 9H6
cathia.papi@teluq.ca

ELSA CHUSSEAU

Université de Rennes 2
Pôle Numérique Rennes Villejean (bât. T)
Place du recteur Henri Le Moal, CS 24307
35043 Rennes cedex
elsa.chusseau@rennes2.fr

*Le générique masculin est utilisé pour alléger le texte

Communication scientifique

RESUME

Le conseil pédagogique est une plus-value à la mission d'enseignement des universités, qui est d'offrir une formation de qualité. Selon les contextes organisationnels, différentes activités sont réalisées pour professionnaliser le corps enseignant : ateliers de formation, consultations individuelles, ou collectives, et animations de communautés de pratique. Toutefois, très peu de conseillers pédagogiques reçoivent une formation spécifique pour accomplir cette tâche. La majorité ont développé des savoirs théoriques et pratiques par des parcours professionnels aussi diversifiés que les tâches accomplies. En outre, aucun référentiel de compétences ne définit leur champ spécifique de pratique en leur reconnaissant une légitimité et une identité professionnelle. Pourtant, leur rôle est déterminant dans le développement de l'enseignement. Une question émerge alors : comment le conseiller pédagogique, en regard de la professionnalisation préconisée par le *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*, accompagne-t-il l'enseignant à devenir praticien-chercheur de son propre enseignement, afin de rehausser la qualité des apprentissages et valoriser l'enseignement ? Trois objectifs permettent de répondre à cette question : (a) recenser et analyser les activités réelles des conseillers pédagogiques ; (b) recenser et analyser les écrits sur la problématique du conseil pédagogique ; (c) comparer les activités réelles des conseillers aux écrits recensés pour élaborer un cadre d'intervention, qui permette de structurer leur travail. Cet article présente les résultats préliminaires d'une étude qualitative transatlantique, qui met en relief les orientations et familles de compétences mobilisées par cette communauté de pratiques.

SUMMARY

Educational development in higher education is an added value to the teaching mission of universities, which consists in providing good quality training. Different activities are carried out to professionalize faculty members and instructors with respect to organizational contexts: trainings, workshops, individual or collective supports and communities of practice. Yet, very few educational developers are trained to complete this task. Most of them have developed knowledgeable skills through varied career paths and tasks they achieve. In addition, there is no competency framework structuring their specific field of practice, thus giving them legitimate recognition and professional identity. Therefore, a question arises: how does the educational developer, considering the *SoTL* framework, support the faculty member or the instructor to become a practitioner-researcher in pedagogy, in order to enhance learning and teaching? Three objectives help to answer this question: (a) investigate the actual support activities carried out by educational developers, (b) review literature on the global issues of educational development, (c) compare the actual support activities with the literature review, in order to design a competency framework that structures educational development in higher education. This article presents the preliminary results of a transatlantic qualitative study, that sheds light on the core values and competencies exercised in this community of practices.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Conseil pédagogique, accompagnement, professionnalisation, pratique réflexive, référentiel de compétences.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Competency framework, educational development, support, professionalization, reflective Practice

1. Mise en contexte

Les conseillers en pédagogie universitaire participent à la mission de formation des universités en améliorant la qualité de celle-ci. Selon les contextes et la structure organisationnelle, ils réalisent différentes activités, dont l'objectif est la professionnalisation des enseignants : animation d'ateliers, consultations individuelles ou de groupe, animation des communautés de pratique, formations générales ou ponctuelles. Leurs activités couvrent donc un large spectre et apportent une valeur ajoutée très significative. Or, très peu d'entre eux ont suivi une formation en conseil : la plupart ont développé les connaissances et compétences par des parcours professionnels aussi diversifiés que les tâches accomplies. Même si leur contribution demeure pertinente, il n'y a pas de profil professionnel régulant leur champ de pratiques, leur permettant ainsi une reconnaissance identitaire et légitime d'intervention.

Cette situation est exacerbée par les nouveaux défis que doivent relever les universités pour répondre aux problématiques de la diversité et des besoins particuliers des étudiants, la reddition de compte auprès des parties prenantes, la pluralité des modalités d'enseignement, la formation à distance (FAD) en contexte de pandémie, etc. Il n'est point surprenant que les enseignants et conseillers pédagogiques mentionnent des insatisfactions découlant de ces défis, qui rendent leur tâche plus complexe. Ces défis ne font que préciser davantage la nécessité de compter sur des enseignants solidement formés, capables de les relever. L'apport des conseillers est donc précieux et polymorphe pour conduire les enseignants universitaires vers le *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*, une avenue de professionnalisation qui permet à l'enseignant de faire de ses propres enseignements son objet de recherche dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages. Des questions émergent alors : quelles sont les tâches et rôles des conseillers pédagogiques ? Comment peuvent-ils accompagner l'enseignant à devenir praticien-chercheur de son enseignement pour enrichir et valoriser l'enseignement ?

2. Cadre de référence

Une revue systématique de la littérature a permis de mettre en perspective des tendances conceptuelles dans le développement professionnel en conseil pédagogique universitaire. Notre recension des écrits a été faite à l'aide de trois bases de données francophones (*Persée*, *Érudit* et *Cairn.info*) et deux bases de données anglophones (*ERIC* et *EBESCO Host*). Trois paramètres ont été observés : technique d'interrogation, périodes de publications et mots-clés. Pour toutes les bases de données, nous avons mobilisé la technique de croisement des mots-clés et leurs synonymes selon la logique booléenne (et, ou, non / *and, or, no*). Les publications de 5 ans et moins ont été retenues (depuis 2015) pour nous assurer que les résultats des travaux sont toujours d'actualité. Toutefois, les écrits des années antérieures ont été aussi retenus quand leurs résultats s'avéraient toujours pertinents.

Les mots-clés utilisés pour interroger les moteurs francophones sont « accompagnement pédagogique, enseignant universitaire, enseignement universitaire, conseiller pédagogique, conseil pédagogique, développement pédagogique et développement professionnel ». Pour les moteurs anglophones, les mots-clés sont « *Higher education, faculty developers, educational developers, teaching centers, faculty development, educational development, professional development* ». Cela a donné 792 articles. La logique booléenne a permis de retenir 59 sources, dont des articles, des rapports de recherche et des monographies. Mais, sont inclus des travaux antérieurs à 2015 vu la pertinence qu'ils représentent. Si du côté anglophone, la littérature est

assez prolixe sur la conseillancce en pédagogie universitaire, du côté francophone, la majorité des écrits porte plutôt sur le contexte scolaire.

2.1. Axes thématiques dans les écrits francophones

Dans les écrits francophones, 4 axes thématiques se dégagent : situer la portée des concepts de *conseil et d'accompagnement*, définir la *professionnalité des conseillers*, saisir les *impacts de la conseillancce* sur les enseignants et élaborer un *cadre conceptuel* pour orienter et développer la conseillancce pédagogique universitaire.

2.1.1. Conseil et accompagnement en pédagogie universitaire

La portée de ces deux concepts ne fait pas l'unanimité chez les auteurs. Pour Bélanger (2010), ils signifient la même chose : *assister* l'enseignant dans sa construction des savoirs pédagogiques. Frenay *et al.* (2010), Cosneyfroy et Annoot (2014) et Colet-Rege (2006) notent plutôt une différence : le conseil a trait au *soutien* du conseiller à l'enseignant, tandis que l'accompagnement renvoie à la *posture* du conseiller dans la démarche de soutien.

On note un sens polysémique des deux concepts dans d'autres domaines : pour Labelle (1996), il s'agit d'une *relation éducatrice* ; Paul (2004) voit une *relation coopérative* ; Roquet (2009) parle d'*activité formative* ; Lafortune (2012) conçoit une *démarche réflexive interactive* et Boutinet (2009) retient *soutien affectif*. Dans cet article, nous retenons La définition de Paul (2004, pp. 95-96) : « Se joindre à quelqu'un (*dimension relationnelle*) pour aller où il va (*dimensions temporelle et opérationnelle*) en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. » Elle décrit le travail du conseiller dans les accompagnements pédagogiques, curriculaire et organisationnel. Frenay *et al.* (2010) trouvent que le concept de *développement pédagogique* englobe tous ces types d'accompagnement, car il intègre le développement de la carrière professorale.

2.1.2. Professionnalité des conseillers en pédagogie universitaire

Biémar (2012) propose une grille de compétences sur quatre axes : *relation* (coopération entre partenaires), *négociation* (contrat d'accompagnement), *concrétisation* (intervention selon le contexte) et *autonomisation* (prise en charge des activités). Ainsi, Biémar *et al.* (2016) parlent d'approche identitaire et réflexive chez le conseiller (logique de réflexivité à développer pour soutenir ses activités considérant la grille de compétences). Simard et Basque (2016) proposent, en contexte de formation à distance (FAD), un référentiel de compétences structuré en 10 compétences suivant trois axes : *contexte organisationnel*, *protocoles d'accompagnement* et *connaissance de soi* en tant que ressource interne. Ces deux auteurs mettent en relief le processus de la démarche du conseiller plutôt que la définition de la fonction.

Duschene (2016) note les différents rôles du conseiller à considérer pour saisir la portée de sa professionnalité : formateur, accompagnateur, conseiller, agent de changement, expert de contenu, expert de terrain, collaborateur, praticien réflexif et gestionnaire. Frenay *et al.* (2010) estiment qu'il faut explorer les postures pour définir la professionnalité du conseiller : *conseiller* facilitateur-observateur-réflexif, *instructeur* formateur-conseiller-technique et *partenaire* modèle-expert. Chênerie *et al.* (2010) proposent d'analyser leur travail et les activités enseignantes pour reconstruire les tâches et compétences spécifiques aux conseillers et élaborer ainsi un dispositif de formation pour leur développement et reconnaissance de leur professionnalité.

Gagnon (2010) recommande de développer un référentiel de compétences en regard des compétences de l'enseignant. Lessard (2008) indique la nécessité de définir les types de savoirs mobilisés par le conseiller pédagogique : *savoirs de terrain* (expériences), *savoirs théoriques* (connaissances didactiques) et *savoirs de conseil* en pédagogie. Houle et Pratte (2007) trouvent nécessaire de définir les différentes fonctions des conseillers pour se donner une bonne représentation de leur profil de compétences. Pour Colet Rege (2006), il faut analyser la relation entre pratique réflexive et professionnalité, étant donné que le conseiller est un professionnel polyvalent (*expert de la formation et agent de changement conceptuel en pédagogie*) s'inspirant de référents théoriques socioconstructivistes et andragogiques pour développer des modèles de conseil (normatif, incitatif, appropriatif) variés et adaptés aux besoins des enseignants.

2.1.3. Impacts des conseillers sur les enseignants

Selon Ménard (2017), le conseiller centre la démarche enseignante sur l'apprentissage, afin d'enrichir les expériences étudiantes : son discours est donc axé sur le développement de la pratique réflexive chez l'enseignant. Ce qui suppose que le conseiller a lui-même une bonne connaissance de cette pratique et sait en mobiliser la posture dans son soutien à l'enseignant. Bailly *et al.* (2015) rejoignent Colet Rege (2006), en termes d'agent de changement conceptuel, vu les résultats de l'étude de cas menée à l'Université de Lyon 1 : l'intervention des conseillers auprès des nouveaux enseignants-chercheurs a transformé la vision pédagogique de ces derniers (changement de paradigme : centration sur l'apprentissage).

2.1.4. Cadrage du développement professionnel des conseillers

Pour la professionnalisation en pédagogie universitaire, des auteurs recommandent d'élaborer un cadre conceptuel inspiré du modèle *SoTL* (*Scholarship of Teaching and Learning*) de Boyer (1990) pour orienter et développer les pratiques des conseillers. Bélisle *et al.* (2016) proposent une grille d'accompagnement, qui leur permette de soutenir les enseignants suivant le *SoTL* : praticien, praticien-réflexif, praticien-chercheur et chercheur. Pour Biémar *et al.* (2015) et Biémar (2012), un tel cadre conceptuel viendrait enrichir le travail des conseillers. Bélanger (2010) propose un tableau d'accompagnement selon les quatre profils du *SoTL*. Pour Frenay *et al.* (2010), ce cadre devra orienter les pratiques du conseiller suivant des axes précis : favoriser un développement pédagogique contextualisé, considérer les valeurs et principes éthiques du conseiller, observer les structures institutionnelles et explorer l'expertise développée dans ces contextes afin de modéliser les pratiques des conseillers pédagogiques.

2.2. Axes thématiques dans les écrits anglophones

La littérature anglophone fait émerger trois axes à observer : *rôles*, *défis* et *orientations futures* du conseil en pédagogie universitaire.

2.2.1. Rôles de leader et de formateur du conseiller

Le *leadership* pédagogique n'est pas restreint à l'accompagnement des enseignants, il s'étend sur tout le système organisationnel : accompagnement-programme, accompagnement institutionnel et accompagnement de groupe (Schroeder, 2011). Ce qui développe chez le conseiller des connaissances et compétences décisionnelles en matière de politique éducative : les règles, les outils et la division du travail pédagogique (Knight, 2006). Le rôle de *formateur* renvoie à sa capacité à enseigner aux adultes à tous les stades de leur développement (Poekert,

2012). Aussi Russell (2012) juge-t-il pertinent qu'il développe les compétences en *mentorat* et *modelage*, qui impactent positivement les enseignants et toute la communauté.

Des auteurs indiquent d'autres compétences : *différenciation pédagogique* (Brookfield 1987), *défis éthiques* (Brown & Smith, 2013), *écoute active* (Poekert, 2012), *gestion de projets* (Prestridge, 2009), *pratique réflexive* (Herman, 2012), *intelligence émotionnelle* (Brown & Smith, 2013), *capacité rédactionnelle* (Bates *et al.*, 2010), *guidance* (Huston & Weaver, 2008), et *art de questionner* (Webb, Wong & Hubball, 2013). Ce qui fait dire à Boud et Hager (2012) que l'activité de recherche par le conseiller favorisera son propre développement professionnel, en lui permettant d'élaborer de bonnes pratiques en regard des particularités disciplinaires.

2.2.2. Défis des pratiques de conseil et d'accompagnement

Pour plusieurs auteurs, il faut observer les difficultés du conseiller, afin d'en définir les stratégies de résolution : Austin & Sorcinelli (2013), Bland *et al.* (1990) et Wilkerson & Irby (1998) notent qu'il accomplit des tâches variées et nombreuses relevant de différents niveaux organisationnels, d'où toute la pertinence du rôle de leadership pédagogique et de changement organisationnel (Schroeder, 2011). Cook & Kaplan (2011) relèvent que la motivation pourrait manquer chez les enseignants, d'où l'importance de la collaboration réflexive favorisant des apprentissages professionnels significatifs.

2.2.3. Orientations futures des pratiques du conseiller

Dittmar & McCracken (2012) recommandent le *META Model* (*Mentoring, Engagement, Technology and Assessment*) en FAD, axé sur trois orientations : programme de formation professionnelle, communauté de pratique réflexive et plan de communication des politiques et meilleures pratiques dans le domaine. Pour ces auteurs, ce modèle favorisera la reconnaissance des acquis, l'autoformation, le mentorat par les pairs et la collaboration réflexive. Rust (1998) et Goody & Spafford-Jacob (2002) proposent plutôt des ateliers d'évaluation de pratiques qui permettent aux conseillers de renouveler et de consolider leurs acquis. Guskey & Kwang Suk (2009) jugent pertinent de développer chez eux les compétences numériques pour une meilleure contribution aux solutions virtuelles en pédagogie.

2.3. Cadrage de l'étude et question spécifique

Cette revue des écrits dans ces contextes universitaires différents (francophone et anglo-saxon) met en avant trois principaux axes à considérer dans notre étude :

1. Les effets du conseil et de l'accompagnement sur les pratiques enseignantes.
2. L'importance d'inscrire les conseillers dans une dynamique de construction identitaire professionnelle individuelle et collective.
3. La nécessité de construire un référentiel de compétences pour soutenir cette construction identitaire, afin d'informer leurs pratiques professionnelles.

Ces trois axes permettent de faire dialoguer les pratiques réelles des conseillers avec les écrits pour saisir leur processus de construction identitaire et expertise professionnelle dans la professionnalisation des enseignants. Cela conduit à la question spécifique suivante :

- ***Quelles sont les orientations et compétences professionnelles structurant les pratiques d'intervention des conseillers en pédagogie universitaire ?***

La réponse à cette question spécifique conduit à observer les trois variables suivantes :

1. Les *valeurs et principes éthiques* qui régulent les interactions du conseiller pédagogique avec l'enseignant universitaire.
2. Les *connaissances et habiletés d'intervention*, mobilisées par le conseiller pour soutenir la démarche de développement pédagogique de l'enseignant.
3. Les *stratégies d'auto-perfectionnement*, mobilisées par le conseiller pour se développer une expertise professionnelle en conseil et accompagnement.

3. Cadre méthodologique

Vu que l'objectif est de saisir le phénomène du point de vue des conseillers eux-mêmes, une approche **exploratoire, phénoménologique et inductive** a été adoptée pour retracer leurs vécus réels de construction des stratégies de planification, de pilotage et d'évaluation de leurs interventions, ainsi que les implications sur leur développement professionnel. Des collectes ont été réalisées au Québec et en France, en trois temps à l'aide de trois instruments différents : un *sondage*, deux *focus-groupes* et des *entrevues individuelles semi-dirigées et d'explicitation*).

3.1.1. Méthode d'échantillonnage, procédure et instruments de collecte

La sélection des participants a été faite par échantillonnage raisonné ou intentionnel. Ce qui a permis, dans un premier temps, la participation au sondage en ligne de 49 conseillers, dont 33 en France et 16 au Québec. L'analyse préliminaire du sondage a aidé à définir les objets des focus-groupes, auxquels ont participé 8 conseillers au Québec et 8 autres en France. À la suite de l'analyse des focus-groupes, des entrevues semi-dirigées ont été conduites pour explorer des aspects des pratiques déclarées. Ces entrevues ont été réalisées exclusivement au Québec auprès de 12 conseillers qui avaient déjà participé au sondage en ligne et au focus-groupe.

L'invitation de participation aux différentes collectes était transmise aux responsables des services de pédagogie, qui l'acheminaient ensuite aux différents conseillers dans leurs services respectifs. Le consentement était écrit ou verbal selon l'outil de collecte utilisé. Le sondage comprenait 35 questions regroupées en 6 catégories : profil personnel (n=2), profil professionnel (n=12), profil institutionnel (n=8), activités de soutien à l'enseignant (n=4), activités de recherche (n=3), développement des compétences et construction identitaire (n=10). Le focus-groupe s'est déroulé en trois phases : technique du *Brainwriting*, mise en commun et entrevue de groupe. Trois concepts-clés étaient au centre du focus-groupe : *valeurs, compétences et protocole d'intervention*.

Les entrevues individuelles, conduites selon deux techniques différentes, ont recueilli des informations complémentaires aux deux collectes précédentes, afin de varier et enrichir les données pour une compréhension fidèle et approfondie du travail du conseiller : d'une part, l'entretien semi-dirigé visant à mieux connaître les acteurs et leurs activités et, d'autre part, l'entretien d'explicitation visant à faire ressortir les pratiques mises en oeuvre. L'entretien semi-dirigé comprenait 20 questions réparties en 7 catégories : identification du participant (n=5),

expériences réinvesties dans le soutien à l'enseignant (n=2), protocole d'intervention (n=3), 4) modèles de référence d'analyse (n=4) stratégies de questionnement réflexif pour impliquer l'enseignant (n=2), stratégies de soutien socioaffectif (n=2), stratégies de perfectionnement professionnel du conseiller (n=2). Quant aux entretiens d'explicitation, l'accent était mis sur l'évocation afin de mettre en perspective le non-dit du procédural de l'action.

3.1.2. Méthodes de traitement et d'analyse des données

Un traitement quantitatif a été appliqué au sondage, grâce au logiciel *SPSS*, pour décrire la fréquence et le volume des activités. Les focus-groupes et les entrevues individuelles semi-dirigées ont plutôt subi un traitement qualitatif à l'aide du logiciel *NVivo* pour reconstruire, suivant la perspective des conseillers eux-mêmes, les fondements et les compétences attendus tels que vécus au quotidien dans leurs établissements respectifs. Ce traitement qualitatif par codage ouvert, dans une approche phénoménologique, nous a fait procéder comme suit :

1. Une première lecture de l'ensemble des données a été faite pour saisir le sens global des contenus avant l'analyse approfondie proprement dite.
2. Progressivement, nous y avons repéré quatre unités de signification en regard des variables préalablement retenues (p. 8) : *principes directeurs*, *compétences*, *protocole d'intervention* et *stratégies de développement professionnel*.
3. Ces unités ont été ensuite restructurées pour décrire l'expérience concrètement vécue par les participants. Des unités de signification ont alors été fusionnées au regard de leur proximité sémantique pour produire deux hyper-métacatégories : *orientations* et *familles de compétences à mobiliser*.
4. Nous en sommes à expliquer comment l'organisation structurelle de ces deux hyper-métacatégories et les interactions de leurs composantes redéfinissent le cadre d'intervention structurant le travail des conseillers pédagogiques.

4. Résultats partiels des analyses

4.1. Différents rôles et caractéristiques des conseillers pédagogiques

Les résultats du sondage indiquent différentes appellations, tâches et caractéristiques chez les 49 participants en regard des réalités des établissements dans un même pays et d'un pays à l'autre : dénomination et statut d'emploi, années d'expérience, type d'établissement, niveau de qualification et domaine de formation, activités et volume des tâches. Au Québec, le vocable *conseiller pédagogique* est utilisé, tandis qu'on parle d'*ingénieur pédagogique* ou *ingénieur de la formation* en France. Ils exercent tous dans un établissement universitaire. La majorité, soit 29 participants, détiennent une maîtrise ; 14 un doctorat ; 3 un baccalauréat (licence) et 3 d'autres diplômes. Ils sont de domaines variés : sciences humaines, sociales et appliquées, mais environ le tiers provient du champ de l'éducation (14 participants).

Plus de la moitié sont débutants, soit 30 participants exerçant depuis 5 ans et moins. 32 sont titularisés (permanents ou fonctionnaires) quand 17 sont contractuels ou surnuméraires. Si 14 participants (du champ de l'éducation) indiquent avoir suivi une formation initiale les préparant à ce poste, tous les autres 35 participants indiquent le contraire. Pour les activités liées à la fonction, les conseillers pédagogiques réalisent tous, d'un pays à l'autre, des tâches autre

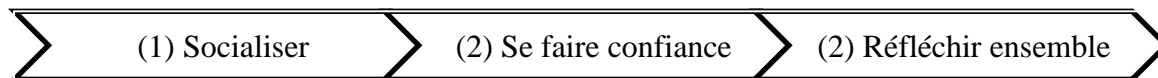
que le conseil et l'accompagnement : 50% de leur tâche comprend la recherche, l'enseignement et des tâches administratives (ex. participer à des comités institutionnels de travail).

Ce portrait global montre qu'aucune formation initiale les prépare à cette fonction alors qu'ils assument plusieurs rôles, similaires à la tâche professorale. Ce qui indique tout l'ampleur de leur mandat dans les universités. Ces rôles leur permettent ainsi de mieux appréhender les réalités des enseignants. De ce fait, ils sont capables d'inscrire ces derniers dans la démarche de professionnalisation préconisée par le *SoTL*. Suite au sondage, des focus-groupes ont été réalisés pour saisir la conduite de l'activité de conseil et d'accompagnement et les impacts sur leur développement de l'expertise professionnelle. L'analyse préliminaire de ces focus-groupes montre trois métacatégories conceptuelles structurant les orientations présidant aux interactions avec l'enseignant : *socialisation*, *confiance* et *collaboration réflexive*.

4.2. Trois catégories conceptuelles sous-jacentes aux orientations du conseil et accompagnement auprès des enseignants

Les focus-groupes indiquent globalement une gradation de mise en relation du conseiller avec l'enseignant : approche processuelle (figure 1 ci-dessous), qui part de la création d'un *lien socioaffectif* vers un *travail réflexif d'équipe* en passant par l'établissement d'une *relation de confiance*. Une fois ces étapes franchies, le conseiller nourrit cette relation d'aide et de soutien avec tous les savoirs qu'il a développés en pédagogie universitaire.

Figure 1 – Mise en relation du conseiller avec l'enseignant



Au Québec et en France, les focus-groupes pointent vers le caractère **très humain** de la fonction du conseiller : une orientation fondamentale à ne pas déroger. Elle se décline en trois catégories conceptuelles (méta-concepts) qui se manifestent chacune par l'opérationnalisation de sous-concepts (tableau 1, ci-dessous). La première est la *socialisation*, la porte d'entrée pour établir une relation de *confiance* avec l'enseignant après avoir fait mutuellement connaissance. Cette relation va s'enraciner dans des assises socioaffectives, préalables au processus de co-résolution des difficultés de l'enseignant, qu'est la *collaboration réflexive*. Cette dernière guide le mode de soutien à l'enseignant et intervient quand les deux acteurs ont plus ou moins dissipé les appréhensions qui pourraient émerger du processus.

Tableau 1 – Orientations du dispositif de conseil et accompagnement des enseignants

Méta-concepts	Sous-concepts
1. Socialiser avec les enseignants	Accueil, ouverture, bienveillance, accessibilité, courtoisie, respect, gaieté, empathie, proximité, écoute attentive, harmonie, satisfaction, solidarité, considération, disponibilité, acceptation de la différence, sympathie, sentiment d'appartenance, appréciation, chaleureux, interactions harmonieuses, simplicité, cordialité, convivialité, amabilité, générosité, sens du service, diplomatie, enthousiasme, compréhension.
2. Établir une relation de confiance	Affection, assurance, discrétion, tempérament calme, crédibilité, dignité, franchise, fiabilité, tranquillité, fidélité, encouragement, vérité, sincérité, honnêteté, sécurité, sérénité, sensibilité, lucidité, bonheur, certitude, apaisement, stabilité, paix, dextérité, candide

3. Co-réfléchir aux solutions à élaborer	Coopération, collaboration, équipe, compétences, concertation, contribution, créativité, ingéniosité, curiosité, découverte, défi, détermination, diligence, discernement, discussions (confrontations des points de vue), engagement, expertise, flexibilité, habiletés, intelligible, maîtrise, partage, réflexion, raffinement, résilience, rigueur, richesse intellectuelle, succès, esprit critique, synthèse, analyse, observations.
--	--

Même si les focus-groupes ont permis de comprendre les principes régulant l'approche du conseiller, ils ne permettent pas de saisir comment il mobilise les compétences nécessaires à l'opérationnalisation de ces valeurs dans la conduite de l'activité réelle. D'où la nécessité de réaliser une troisième collecte, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, dans le but de reconstruire le cadre d'intervention mettant en relief des familles de compétences.

4.3. Treize catégories conceptuelles définissant des familles de compétences professionnelles à mobiliser

L'analyse des données de cette troisième collecte a relevé des procédures de l'action : comment le conseiller agit-il concrètement auprès de l'enseignant ? Quelles connaissances et habiletés mobilise-il pour soutenir la démarche de ce dernier en dépit des contingences ? En présentiel, comme en FAD, les discours pointent vers 13 catégories conceptuelles de familles de compétences que le conseiller pédagogique mobilise (tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2 – Des familles de compétences à mobiliser

Familles de compétences	Composantes ou manifestations observables
1. Planifier, réaliser et évaluer un protocole d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concevoir et piloter un plan d'intervention structuré autour du <i>SoTL</i>, visant la professionnalisation de l'enseignant ▪ Objectiver sa propre démarche d'intervention par un retour réflexif
2. Établir une relation de qualité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Créer un climat propice aux apprentissages et développement professionnels de l'enseignant ▪ Développer une relation de complicité
3. Développer son sens d'observation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être attentif aux réactions de l'enseignant ▪ Se donner un portrait évolutif de l'enseignant, afin de réguler sa démarche au besoin
4. Se donner un/des cadre(s) d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser des outils d'analyse appropriés ▪ Informer ses choix par des référents théoriques
5. Adapter ses interventions au profil de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser le dialogue avec l'enseignant pour expliciter les attentes de part et d'autre ▪ Différencier sa démarche et les outils d'intervention pour répondre aux attentes spécifiques de l'enseignant en regard de son cheminement dans le modèle du <i>SoTL</i>
6. Développer les stratégies de questionnements réflexifs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poser des questions invitant l'enseignant à des retours réflexifs ▪ Développer des outils de pratique réflexive
7. Réinvestir ses connaissances et expériences antérieures	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser ses connaissances et expériences en supervision et encadrement ▪ Mobiliser ses connaissances de l'établissement et de la personnalité de l'enseignant pour résoudre la problématique

8. Développer les stratégies de consolidation des acquis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en place des moyens de renforcement des nouveaux acquis de l'enseignant ▪ Favoriser chez l'enseignant le transfert des nouveaux acquis
9. Exercer son jugement critique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agir de façon réfléchie et critique à l'aide de critères objectifs ▪ Adopter une posture cohérente et rigoureuse d'analyse des enjeux favorisant la professionnalisation de l'enseignant
10. Développer des stratégies de résolution de conflits	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser la stratégie des 3 « E » : éviter l'égo et maîtriser les <i>émotions</i> pour empêcher l'<i>escalade</i> dans les conflits ▪ Développer la patience et le compromis
11. Agir de façon éthique et professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assurer la confidentialité des données ▪ Justifier ses décisions en respectant les valeurs de l'enseignant ▪ Intervenir avec jugement dans les conflits concernant l'enseignant
12. Se donner des outils d'auto-perfectionnement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se constituer une banque de documentations personnelles ▪ S'élaborer des outils d'autoévaluation critique ▪ Participer à des activités de formation continue
13. Développer des compétences de chercheur en pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser les cadres théoriques et conceptuels pour conceptualiser les phénomènes pédagogiques ▪ S'approprier les méthodes d'analyse qui permettent de traiter efficacement les données pédagogiques

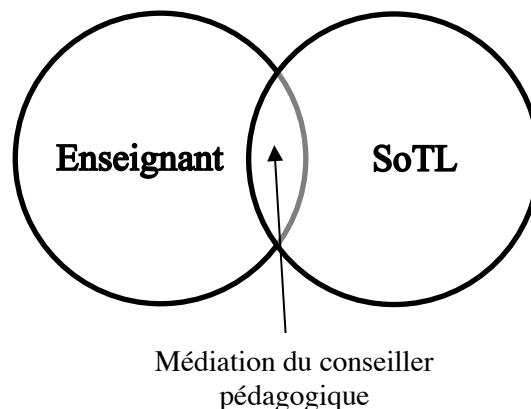
Chaque famille de compétences intègre des composantes ou manifestations observables, qui constituent chacune une compétence spécifique à mobiliser pour s'approprier la compétence principale. Notre démarche consiste maintenant à terminer l'examen de tous les verbatims et en faire une relecture globale afin de repréciser, ou définir avec beaucoup plus de précision, chaque compétence principale et ses déclinaisons spécifiques. Le tableau-synthèse (ci-après) présente les orientations et compétences de référence provisoires d'un cadre d'intervention.

Tableau 3 – Tableau-synthèse du cadre d'intervention du conseiller en pédagogie universitaire

Orientations du dispositif de conseil et d'accompagnement : <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Trois principes à respecter</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socialisation 2. Confiance 3. Collaboration
Familles de compétences à mobiliser : <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Treize compétences de référence à mobiliser</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifier, réaliser et évaluer le protocole d'intervention 2. Établir une relation de qualité 3. Développer son sens d'observation 4. Se donner un/des cadre(s) d'analyse 5. Adapter ses interventions au profil de l'enseignant 6. Développer les stratégies de questionnements réflexifs 7. Réinvestir ses connaissances et expériences antérieures 8. Développer les stratégies de consolidation des acquis 9. Exercer son jugement critique 10. Développer des stratégies de résolution de conflits 11. Agir de façon éthique et professionnelle 12. Se donner des outils d'auto-perfectionnement 13. Développer des compétences de chercheur en pédagogie

Comme on peut le voir dans les familles de compétences, un autre élément émergent est l'orientation du dispositif de conseil et d'accompagnement vers la professionnalisation des pratiques enseignantes. Cela se lit dans les discours récurrents, témoignant du *rôle de médiation* joué par les conseillers dans le processus d'appropriation du *SoTL* par les enseignants (figure 2 ci-dessous) : on note la volonté des conseillers de guider les enseignants vers l'observation de données probantes permettant de mesurer et d'évaluer les implications de leurs enseignements sur l'expérience étudiante. Ce constat rejoint le discours des écrits sur la pertinence de cet accompagnement, tout comme l'importance pour les conseillers de s'investir dans la recherche pour mieux saisir certains enjeux des pratiques enseignantes. Toutefois, leur discours témoigne d'une non-reconnaissance de ce volet de leurs tâches dans les universités. Une analyse assez poussée permettra d'élucider ces obstacles et le renouvellement de la vision de la fonction de conseiller en pédagogie universitaire.

Figure 2 – Le rôle de médiation dans l'appropriation du SoTL par l'enseignant



5. Conclusions partielles

Ces résultats partiels indiquent des *orientations* et un *profil de compétences* émergents, partagés implicitement de tous quels que soient les structures organisationnelles et les contextes d'intervention. Même si on note une montée en généralisation des résultats, des précisions sont à faire pour définir un modèle de cadres d'intervention beaucoup plus élaboré. En plus d'en approfondir l'analyse en les confrontant aux discours de la littérature, il nous faudra relever les nuances entre les compétences d'un débutant et d'un expérimenté en présentiel et en FAD. Cela éclairera sur le développement progressif dans la carrière en conseil pédagogique, depuis l'entrée en fonction jusqu'aux années d'expériences avancées. Les résultats de cette recherche inspireront l'élaboration des programmes de formation initiale, en vue d'une certification et d'une reconnaissance légitime de la professionnalité de ce corps de métier universitaire.

Références bibliographiques

- Austin, A. E. & Sorcinelli, M. D. (2013). The Future of Faculty Development: Where Are We Going? *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 85-97.
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). <https://ripes.revues.org/pdf/990>
- Bates, T., Swennen, A. & Jones, K. (2010). *The Professional Development of Teacher Educators*. 1st Edition. London (UK): Routledge.
- Bélangier, 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). <https://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 A. Daele et E. Sylvestre (dirs.), *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur : cadres de références, outils d'analyse et de développement* (p. 75-90). Bruxelles: De Boeck.
- 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). <http://ripes.revues.org/966>
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans E. Charlier et S. Biémar (Eds.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 19-33). Bruxelles: De Boeck.
- Bland C. J., Schmitz C. C., Stritter F. T., Henry, R. C. & Alusie, J. J. (1990). *Successful faculty in academic medicine: Essential skills and how to acquire them*. New York: Springer.
- Boutinet, J.-P. (2003). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptômes. *Carrièreologie*, 9, 67-78.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton (NJ): Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Brown, S. & Smith, B. (2013). *Research, Teaching and Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Chênerie, I. et al. (2010). *Le métier de conseiller pédagogique dans le supérieur. Analyse des pratiques et des besoins des conseillers pédagogiques dans le supérieur pour élaborer un référentiel de formation spécifique*. Toulouse: Université de Toulouse et Service interuniversitaire pédagogie.
- Cook, C. & Kaplan, M. (2011). *Advancing the Culture of Teaching on Campus: How a Teaching Center can Make a Difference?* Hemdon (VA): Stylus Publishing, LLC.

- Cosneyfroy, L. et Annot, E. (dirs.) (2014). La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 77, 9-15.
- Dittmar, E. & McCracken, H. (2012). Promoting Continuous Quality Improvement in Online Teaching: The META Model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), 163-176.
- Duschene, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation McGill*, 51(1). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9181/7091>
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, B., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.-J. et Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 3(172), 63-76.
- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie Pédagogique*, 153. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1988437>
- Goody, A. E., & Spafford-Jacob, H. (2002). Are Teaching Workshops Worthwhile? In A. Goody, & D. Ingram (Eds.), *Spheres of Influence: Ventures and Visions in Educational Development* (Perth, Australia ed., Vol. n/a, pp. n/a).
- Guskey, T. R. & Suk Yoon, K. (2009). What works in professional development? In *Phi Delta Kappan*. SAGE Publications, 90(7), 495-500.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). La fonction de conseiller pédagogique au collégial. Rapport de recherche dans A. Cantin et Regroupement des collèges, PERFORMA, novembre 2007.
- Huston, T. & Weaver, C. L. (2008). Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innovative Higher Education*, 33(1), 5-20.
- Knight, P. (2006) Quality Enhancement and Educational Professional Development, *Quality in Higher Education*, 12(1), 29-40.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences : la formation en éducation et en santé*. Québec : PUQ.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dirs.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 169-181). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ménard, L. (2017). Les effets de la formation à l'enseignement et de l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université. Dans P. Pelletier et A. Huot (dirs.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : Connaissances, compétences et expériences* (pp. 33-53). Québec : PUQ.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Poekert, P. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188.

- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dirs.). *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 185-198). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 13-24.
- Russell, E.J. (2012). The Role of Servant Leadership in Faculty Development Programs: A Review of the Literature. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 15-19.
- Schroeder, C. M. (2011). *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change*. Sterling, VA: Stylus.
- Simard, C. et Basque, J. (2016). Un référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Dans P. Pelletier et A. Huot (dirs.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : Connaissances, compétences et expériences* (pp. 101-115). Québec: PUQ
- Webb, A. S, Wong, T. J. & Hubball, H. T. (2013). Professional Development for Adjunct Teaching Faculty in a Research-Intensive University: Engagement in Scholarly Approaches to Teaching and Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 231-238.
- Wilkerson, L. & Irby, D.M. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387-396.

Comment les résultats de la recherche guident le projet Flexi'CI, lauréat de l'AMI 2019 ?

JENNIFER WOLFARTH

Université Toulouse 1 Capitole, Les bibliothèques, jennifer.wolfarth-garcia@ut-capitole.fr

AMANDINE DE MALET ROQUEFORT

Université Toulouse 1 Capitole, Les bibliothèques, amandine.de-malet-roquefort@ut-capitole.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Les bibliothèques d'UT1 sont lauréat de l'AMI 2019 pour leur projet « Flexi'CI : intégration des CI - compétences informationnelles - dans les enseignements disciplinaires de Licence. Ce projet mené sur deux ans a pour objectifs de favoriser le développement des compétences informationnelles en licence par la construction d'un parcours d'apprentissage flexible et ludique, co-construit par les enseignants-chercheurs et les bibliothécaires. Le service des bibliothèques qui mène ce projet présentera dans ce retour d'expérience la façon dont il a tiré profit des résultats issus de la recherche en pédagogie et les pistes envisagées pour rapprocher praticiens et recherche en pédagogie.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Compétences informationnelles, transformation pédagogique, co-construction

1. Le contexte : la refonte des formations aux compétences informationnelles

Les bibliothèques de l'Université Toulouse 1 Capitole, engagées depuis de nombreuses années dans la formation des étudiants aux compétences informationnelles – CI- décident en 2019, avec le projet **Flexi'CI, lauréat de l'AMI 2019 « Transformation pédagogique et numérique »**, de repenser ses formations en s'appuyant sur l'analyse des besoins spécifiques à chaque discipline.

2. Objectifs poursuivis

En favorisant le travail collaboratif entre les enseignants-chercheurs et les bibliothèques, le projet Flexi'CI vise un double objectif :

- La **transformation des pratiques pédagogiques** et le partage d'expertise et de responsabilités dans le domaine des CI
- La **construction d'un parcours d'apprentissage flexible** pour les étudiants de Licence

Cette communication témoigne de la façon dont **le service chargé du projet a tiré profit des résultats issus de la recherche en pédagogie**, pour outiller la mise en œuvre de Flexi'CI et soutenir le développement professionnel des acteurs de terrain dans une démarche SoTL (Bélangier, 2010).

3. Méthodes

Pour cette première année axée sur l'ingénierie de formation, le service a procédé en plusieurs étapes, en s'appuyant sur la collaboration et la complémentarité entre ses membres (formatrices, enseignantes et ingénieurs pédagogiques).

Tout d'abord, les compétences nécessaires au projet ont été délimitées, à travers une **veille informationnelle** dans le domaine de la pédagogie et la **définition d'un plan de formation** sollicitant les services d'appui (SIUP et DTICE).

L'analyse des besoins en CI a été menée auprès des publics cibles - enseignants-chercheurs et étudiants – en s'inspirant de la démarche UxDesign (Lallemant, 2015) et d'un séminaire UxDesign suivi en 2019. Parallèlement, l'équipe a participé à des ateliers thématiques (compétences, objectifs pédagogiques ...) et suivi deux modules d'autoformation : « Autour de la notion de compétences » (IFE) et « Enseigner à l'Université » (Université du Québec). Cette démarche va se poursuivre jusqu'à la fin du projet et nous l'espérons enclencher une dynamique de formation continue au-delà de Flexi'CI.

Les supports de cours et les résultats des recherches documentaires (articles, guides, rapports, modèles), sont capitalisés au fur et à mesure sur un **espace virtuel**. Pour faciliter la compréhension des contenus par les pairs, certains contenus sont résumés ou schématisés. Ce partage d'informations est au cœur d'échanges dans le groupe pour **décider de leur pertinence au regard du projet, des possibilités de transposition** et de la **co-construction des outils nécessaires** pour avancer dans le projet.

4. Bilan de mi-parcours

Nous pouvons noter, sans conteste, la dynamique impulsée par l'obtention d'un projet comme l'AMI et son pouvoir transformant. Nous constatons également la nécessité de procéder collectivement et de s'appuyer sur les connaissances en pédagogie pour aborder des concepts complexes, comme la flexibilité ou l'approche par compétences. Ainsi, le rôle joué par les médiateurs « passeurs » (Gaussel, 2017) s'est montré déterminant :

- En interne via les membres de l'équipe sensibilisés aux questions de pédagogie universitaire
- Les **conseillers pédagogiques et ingénieurs pédagogiques** SIUP et DTICE
- Les équipes pédagogiques intervenant dans les modules d'autoformation
- La **médiation de type éditorial** tels que les dossiers de l'IFE ou la publication « le Tableau »

Néanmoins, nous avons pu observer la difficulté pour les praticiens de percevoir l'utilité des savoirs en pédagogie pour **mieux appréhender les situations professionnelles réelles**. Ce fait pourrait s'expliquer par l'importante activité de veille que requiert la démarche et la difficile transposition des savoirs issus de la recherche en contexte réel. Il souligne également l'importance de l'accompagnement des praticiens dans le processus de changement de posture professionnelle.

Une des pistes envisagées pour rapprocher praticiens et recherche en pédagogie, pourrait consister à adosser des travaux de recherche aux projets de formation menés par les bibliothèques de l'UT1, en proposant, par exemple, un partenariat à l'ESPE de Toulouse.

Références bibliographiques

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). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>

Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35–39. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/7194>

Lallemant, C., & Gronier, G. (2015). *Méthodes de design UX: 30 méthodes fondamentales pour concevoir et évaluer les systèmes interactifs*. Editions Eyrolles.

Le projet « Vidéo Monétaire Internationale » : faire des vidéos pour apprendre et enseigner la macroéconomie.

MURIEL EPSTEIN

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (muriel.epstein@univ-paris1.fr)

BRENDAN VANNIER

Ecole d'Economie de Paris

AGNES BENASSY-QUERE

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Ecole d'Economie de Paris

LAURENT GENSBITTEL

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

Cette communication tendra à montrer comment l'association d'une chercheuse en sociologie de l'éducation à une réponse à un appel à projet, conduisant des étudiants à réaliser des vidéos pour apprendre la macroéconomie, permet, par l'entremise de la recherche-action ainsi constituée, de rapprocher une équipe pédagogique d'une dynamique de type SoTL, par l'accompagnement, voire la prise en charge, par cette chercheuse de certains éléments du SoTL.

SUMMARY

This communication will tend to show how the association of a researcher in the sociology of education with a response to a call for projects, leading students to make videos to learn macroeconomics, allows, through research- action thus constituted, to lead an educational team to a SoTL-type dynamic, by the accompaniment, even the support, by this researcher of certain elements of the SoTL.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

SoTL, transformation pédagogique

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

SoTL, educational transformation

1. Cadre théorique

Dans le contexte universitaire français, la réflexion sur les pratiques pédagogiques peine encore souvent à trouver sa place. Par ailleurs, la formation des nouveaux maîtres de conférence, devenue obligatoire depuis 2018, n'est pas toujours suffisante pour faire évoluer les pratiques (Ménard et al, 2017). Une démarche de type SoTL (Rege-Colet et al. 2011) semble une bonne opportunité pour le développement professionnel des enseignants et les appels à projets internes aux établissements un bon levier pour aider les enseignants à entrer dans cette démarche et les faire passer du statut de « praticiens » à celui de « praticiens réflexifs » (Biemar et al, 2015).

2. Problématique

Dans une structure sans conseiller pédagogique et une université sans composante de sciences de l'éducation, associer une chercheuse en sociologie de l'éducation à un projet pour en faire une recherche-action permettrait-elle d'impulser une dynamique SoTL dans l'établissement ?

3. Méthodologie

Au second semestre de l'année 2018-2019, une équipe composée de deux enseignant.e.s d'économie, d'une chercheuse en sociologie de l'éducation et d'un ingénieur pédagogique a conduit une classe de travaux dirigés de 31 étudiant.e.s en troisième année de licence d'économie à réaliser de courtes vidéos (4-5 min) sur des mécanismes clés en Macroéconomie monétaire internationale, tandis que 24 autres classes (616 étudiants) recevaient les TD sous leur format usuel. Le groupe d'étudiants soumis à l'expérimentation a été tiré au sort parmi deux groupes encadrés par le même chargé de TD. Le second TD, qui a suivi un parcours classique, a servi de groupe de contrôle. Le cours d'amphithéâtre quant à lui était le même pour tous les étudiants, de même que l'examen final.

L'expérience a été étudiée grâce à des entretiens non directifs avec des étudiants (n=5) et les deux enseignants ainsi qu'avec un sondage auprès des étudiants (n=174) et l'analyse des données statistiques anonymisées des situations sociologiques et des résultats aux examens de L3 concernant la totalité des étudiants (n=647).

A la rentrée 2019-2020, un nouveau dispositif est mis en place répondant, d'une part, à la réduction des heures de TD passant les séances de 12 à 9 et élargissant, d'autre part, le projet à cinq groupes de TD, soit près de 150 étudiants, avec de nouveaux chargés de TD, au nombre de quatre, dont un débutant dans la matière.

Là encore, des entretiens menés avec les différents chargés de TD révèlent une prise de conscience qu'une autre façon d'enseigner est possible, conduisant les enseignants à sortir d'un rôle magistral et les étudiants à être plus actifs et acquérir des compétences transversales importantes à leurs yeux.

4. Résultats

Les résultats des étudiants de la classe expérimentale à l'examen final s'avèrent significativement supérieurs de 1,5 points (sur 20) à tous les autres étudiants de la promotion, une fois pris en compte les résultats obtenus aux examens du semestre précédent. De manière

intéressante, l'effet positif touche aussi bien les meilleurs étudiants que la queue de classe. Les entretiens et le questionnaire complémentaire réalisés avant l'examen révèlent que les étudiants sont très contents d'être plus créatifs et de travailler collectivement avec de l'entraide mais ils pensent être mal préparés à l'épreuve finale.

Parallèlement, des entretiens menés avec l'équipe enseignante (professeur et chargé de TD) révèlent qu'elle a le sentiment de pouvoir progresser grâce à cette expérimentation, permettant aux étudiants une meilleure appropriation des concepts. L'expérience se plaçant dans une dynamique d'inspiration SoTL, la communication des résultats conduit l'équipe à réfléchir tant sur le fond à mettre en avant (performances académiques ou démarche SoTL) que sur les lieux de cette communication (revue, colloques de pédagogie universitaire) nouveaux pour l'équipe pédagogique habituée des colloques et des revues associées à sa discipline.

5. Discussion

Ce projet a permis de rapprocher les équipes pédagogiques de la littérature en pédagogie universitaire, concernant parfois des expérimentations dans leur discipline, et d'accompagner leur réflexion sur leurs pratiques pédagogiques. Il est à noter que cette démarche a pu profiter aux chargés de TD, qui souvent se destinent à l'enseignement sans pouvoir en général répondre aux appels à projet.

Par contre, cette action présente des fragilités liées :

- à son coût en temps pour l'équipe pédagogique et le service d'accompagnement ;
- à la question des performances académiques des étudiants ;
- à la présence de l'enseignante de la porteuse de projet dans l'établissement.

Références bibliographiques

Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., & 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(31(2)). <http://journals.openedition.org/ripes/966>

Colet, N. R., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 67, 91-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1412>

Ménard, L., Hoffmann, C., & Lameul, G. (2017). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche formation*, n° 84(1), 125-140.

Les savoirs en pédagogie universitaire au service de la transformation : L'expérience du projet NeptUNE

Aurore Deledalle

Faculté de psychologie, Université de Nantes, Aurore.Deledalle@univ-nantes.fr

Sylvie Pires-Da Rocha

Centre de Développement Pédagogique, Université de Nantes, Sylvie.Piresdarocha@univ-nantes.fr

Anne-Céline Grolleau

Centre de Développement Pédagogique, Université de Nantes, Anne-celine.Grolleau@univ-nantes.fr

Clarisse Albert

Direction des Etudes et de la Vie Universitaire, Université de Nantes, Clarisse.Albert@univ-nantes.fr

Benoit Huet

UFR STAPS, Université de Nantes, Benoit.Huet@univ-nantes.fr

Jean-Philippe Babin

Faculté de psychologie, Université de Nantes, Jean-Philippe.Babin@univ-nantes.fr

Type de soumission

~~Atelier~~ / Retour d'expérience / ~~Communication scientifique~~

Résumé

L'objectif de ce retour d'expérience est d'illustrer comment des "passeurs" de pédagogie participent au déploiement d'un projet de transformation de formation, dans le cadre du projet NeptUNE (Université de Nantes). Après avoir rappelé les principes de ce projet (flexibilisation des parcours de formation, approche compétence..), deux retours d'expérience seront proposés, celui d'un.e chargé.e de développement pédagogique et celui d'un référent d'équipe pédagogique ; ces retours seront analysés et discutés en référence à la notion de "passeur" de pédagogie (Gausel et al., 2017).

Abstract

The purpose of this paper is to highlight how knowledge brokers are contributing to a project of pedagogical transformation, within the framework of NeptUNE (University of Nantes). After presenting the principle components of this project (flexible learning pathways, competency-based learning...), two feedbacks will be proposed, the first from a Pedagogical development and instructional design officer, the second from a pedagogical team referent ; these feedbacks will be analyzed and discussed with reference to the concept of "knowledge broker" (Gausel et al., 2017).

Mots-clés (maximum 5)

Approche par Compétences, Flexibilisation des parcours, Nouveaux Coursus à l'Université, Développement pédagogique, Transmission de savoirs.

Key words (maximum 5)

Competency-based learning, flexible learning pathways, New Curricula at the University, pedagogical development, knowledge brokering.

1. Intentions initiales

Depuis 2018, l'Université de Nantes déploie un projet de transformation des formations de premier cycle, baptisé NeptUNE (appel à projet Nouveau Coursus à l'Université du PIA 3). Ce projet vise à améliorer la réussite universitaire (Romainville & Michaut, 2012) des étudiants en rendant possible l'individualisation des parcours de formation (Lameul et al., 2009) tout en garantissant une offre de service en matière de personnalisation de la relation pédagogique (enseignant-étudiant, étudiant-étudiant). Un tel projet nécessite un travail en coordination entre les différents services de l'établissement, les composantes et les équipes pédagogiques. Les « passeurs » (Gaussel, Gibert, Joubaire, & Rey, 2017) y jouent alors un rôle essentiel de facilitateurs (Rogers, 1969) et de médiateurs, afin que les savoirs en pédagogie universitaire soient compris, partagés et appropriés par les différents acteurs du projet.

L'objectif de ce retour d'expérience est de présenter et d'illustrer comment les « passeurs » de pédagogie universitaire deviennent des acteurs clés dans le déploiement et la réussite d'un projet de développement pédagogique (Frenay et al, 2010) aux échelles individuelle, micro, meso et macro.

Après une présentation succincte du projet NeptUNE, cette communication sera focalisée sur le retour d'expérience de deux « passeurs » de pédagogie universitaire, une chargée de développement pédagogique ayant pour mission l'accompagnement des équipes pédagogiques et un référent d'équipe pédagogique.

2. Description de l'expérience

Envisager une refonte de la formation de premier cycle à l'échelle d'une université est un projet ambitieux. NeptUNE concerne en effet à terme, 11 UFR, pour 25 mentions de licence, soit environ 16000 étudiants et 3900 personnels. Le projet s'étale sur une durée de 10 ans et repose sur une synergie entre les différents services de l'université dont principalement : la Direction des Etudes et de la Vie Universitaire (DEVU), le Centre de Développement Pédagogique (CDP), le Service Universitaire d'Information et d'Orientation (SUIO) et la Direction des Systèmes d'Information et du Numérique (DSIN).

Pour que l'étudiant puisse bénéficier d'une individualisation de son projet, des parcours flexibles de formation sont progressivement mis en place avec une part de modularité à hauteur maximale de 25%. L'intégration de la logique compétences ainsi qu'une multimodalité de l'accès aux enseignements-apprentissages sont également des éléments essentiels du projet.

La réussite d'un tel projet repose sur l'adhésion, l'émancipation (Freire, 1974) et l'autonomie à terme des différents acteurs sur ses finalités et la compréhension des différents objets qui le composent. Or, ces objets sont nombreux, interconnectés et complexes, particulièrement pour le profane en pédagogie universitaire. L'accompagnement des équipes pédagogiques impliquées sur la première vague de déploiement du projet a donc débuté par un espace de "dégel" (Lewin, 1951), contributif en plusieurs temps, dans le but de se créer "une première grammaire commune", d'explicitier le positionnement de chacun.e en contexte afin de discuter des contraintes et de commencer à réfléchir collectivement à comment les dépasser ensemble.

3. Analyse de l'expérience

Deux retours d'expérience sont ensuite proposés afin d'illustrer l'action de « passeurs » dans la mise en œuvre de ce projet et expliciter la mise en « mouvement » (Lewin, 1951) des équipes. Celui, tout d'abord, d'une chargée de développement pédagogique qui reviendra sur son vécu dans l'animation et la médiation scientifique de concepts, outils et méthodes en éducation et formation dans l'enseignement supérieur lors de l'accompagnement des équipes : Comment sensibiliser à la logique compétence ? Comment travailler des notions complexes telles que les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) ?

Un second retour d'expérience sera apporté ensuite par un enseignant-chercheur, référent NeptUNE pour sa composante : son expérience de « passeur » visant alors à relayer l'information relative au déploiement du projet auprès de son équipe pédagogique.

4. Conclusion et ouvertures

L'analyse de ces retours d'expérience révèle que la mise en œuvre d'un projet de développement pédagogique nécessite un accompagnement fort et en constante adaptation par rapport à la compréhension et aux besoins des acteurs du projet. La médiation entre la recherche et les pratiques pédagogiques à travers les « passeurs », qu'ils soient expérimentés dans les usages en pédagogie universitaire ou enseignants pairs, mérite un éclairage particulier dans le déroulement d'un tel projet.

Références bibliographiques

Freire, P., (1974). *Pédagogie des opprimés*, Maspéro.

Frenay, M. , Saroyan, A. , Taylor, K. L. , Bédard, D. , Clement, M. , Rege Colet, N., Paul, J.J., & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original, *Revue française de pédagogie*, 172, 63-76.

Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35–39. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/7194>

Lameul, G., Jezegou, A., & Trollat, A.-F. (2009), Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants : *Éd. Chronique Sociale*, 207 p.. *Recherche & formation*, 63(1), 168-170. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-1-page-168.htm>.

Lewin, K., & Cartwright, D. (1951). *Field Theory in social science*. New York: Harper.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Romainville, M. & Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.romai.2012.01.

Co-production d'un dispositif pédagogique dans l'enseignement supérieur : à partir de quels savoirs ? Places et rôles des étudiants ?

LUCIE MELAYERS

SUP, Université Rennes 2, bureau 331, Bâtiment T, Place du recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043 Rennes cedex, lucie.melayers@univ-rennes2.fr

CAROLINE LE BOUCHER

IUT Carrières Sociales, Université de Rennes 1, Bâtiment 8, Campus scientifique de Beaulieu, 263 avenue du Général Leclerc, CS 74205, 35 042 Rennes cedex, caroline.leboucher@univ-rennes1.fr

NOEMI GARCIA-ARJONA

VIPS², Université Rennes 2, Bureau 129, bâtiment Principal, Campus de la Harpe, Avenue Charles Tillon CS 24414 35 044 Rennes Cedex, noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr

TYPE DE SOUMISSION Communication scientifique

RESUME

Cette communication aborde les processus de collaboration entre enseignants-chercheurs, chercheurs, étudiants et ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur à des fins de d'innovation pédagogique et de recherche collaborative. Les questions qui se posent sont les suivantes : comment s'accordent ces acteurs différents ? Quelle est la place et le rôle des étudiants dans la co-construction ? Pour y répondre, cette communication prend appui sur les concepts d'objet-frontière, de problématisation et de brokering. Les analyses sont fondées sur des entretiens, des réunions et des documents. Les résultats mettent à jour des situations dans lesquelles les acteurs en présence négocient et s'accordent sur ce qui fait problème et sur les moyens pédagogiques de sa résolution. Ils mobilisent, directement ou indirectement, l'expérience des étudiants. In fine, nous questionnons la pertinence de qualifier les étudiants de « passeurs ».

SUMMARY

This communication deals with the collaboration process between teachers, researchers, students and pedagogical advisors in higher education. The main issues to be resolved are: how the different actors built arrangements ? What is the place and the role of students in this collective construction ? In order to reply to these questions, this communication refers to the theoretical framework based on the concepts of boundary objects, problematization and brokering. The analysis is based on interviews, meetings and documents. The results show situations to which the present actors negotiate and grant to a problem and solutions and mobilize directly or indirectly the students experiences. Finally, we question the suitability of considering the students as brokers.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Réussite des étudiants ; Passeur ; Engagement ; Innovation pédagogique ; Recherche collaborative

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Student success ; Broker ; Engagement ; Innovation in teaching method ; Collaborative research

Les acteurs de l'enseignement supérieur s'accordent plutôt sur une dégradation de la réussite des étudiants à l'Université dans un contexte de massification. Malgré les dispositifs mis en place, les conditions de la réussite restent une question vive (Annoot et *al.*, 2019) et le rôle des apprenants peu investigué (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019).

Dans l'axe des projets des journées d'études, nous présenterons l'expérience de DESIR (Développement des universités numériques expérimentales, projet PIA ANR DUNE-0005), un projet de transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur visant à améliorer la réussite des étudiants en transformant des pratiques pédagogiques.

L'une des hypothèses de ce projet repose sur l'idée que la mobilisation en équipe-projet (enseignants, chercheurs, ingénieurs pédagogiques) améliore l'engagement des étudiants, nécessaire à leur réussite. Ces projets pédagogiques visent toujours l'implication des étudiants. La problématique porte sur la construction des accords entre les chercheurs, les enseignants et les ingénieurs pédagogiques pour améliorer l'engagement des étudiants.

1. Cadrage théorique

L'analyse du travail collectif de construction d'un dispositif pédagogique permettant l'amélioration de l'engagement étudiant s'appuie sur les concepts d'objet-frontière et de *brokering*.

Ce collectif est issu d'une recherche collaborative, impliquant plusieurs professionnels dans le processus de construction d'un dispositif pédagogique intégrant une démarche de recherche. Cette ingénierie pédagogique collective constitue d'un point de vue théorique, en prolongement de la théorie de l'acteur-réseau dans une perspective écologique de l'activité collective comme le proposent Star et Grisemer (Trompette et Vink, 2009), un objet-frontière caractérisé par la flexibilité interprétative, la structure matérielle et la granularité (Star, 2010).

Ainsi, l'objet-frontière amorce un travail commun malgré les divergences d'interprétations. Certaines connaissances vont s'y inscrire à l'issue de négociations implicites ou explicites (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Dans cette communication, les savoirs sur l'engagement des étudiants vont être l'objet d'accords.

Ils relèvent de négociations comme le travaillent Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon (2019). La formulation du problème sur l'engagement étudiant et le support d'un travail de problématisation (Akrich, Callon et Latour, 2006) lors duquel les acteurs se mettent d'accord sur une problématique et des objectifs partagés cohérents et pertinents avec leurs objectifs.

Lors de cette problématisation, se jouent des épisodes de *brokering* (Nizet & Monod-Ansaldi, 2017) dans la transformation pédagogique appuyée sur cette circulation et co-construction de « savoirs » dans un sens élargi ensuite internalisés dans la structure matérielle (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Les négociations de sens se matérialisent dans les artefacts et peuvent être de trois types : le transfert, la traduction, la transformation (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Enfin, la compréhension des épisodes de *brokering* s'appuie sur le repérage des différentes interventions et de la manière d'intervenir sur l'objet-frontière.

2. Méthodologie

Les données analysées sont issues d'un des 50 projets d'enseignants et des 16 projets étudiants déposés au sein de DESIR, choisi en raison de l'intensité et de la régularité du travail collectif entre une chercheuse, une enseignante-chercheuse et une ingénieure pédagogique. De plus, la présence de la chercheuse a été porteur de transformations positivement évaluées par l'enseignante. Il concerne un enseignement magistral scientifique de licence de STAPS. L'approche pédagogique s'appuie sur de la pédagogie inversée et de jeu de rôle. En 2020,

l'enseignement s'est tenu pendant le confinement en classe virtuelle, les données concernant cette période feront l'objet d'une analyse plus approfondie ultérieure.

Deux types de données sont analysées : 1) enregistrements de deux réunions sur le projet ; 2) documents qui matérialisent les différentes composantes et versions de ces projets (exemples : compte-rendus de réunions, textes, brochures, plaquettes numériques et physiques mises à disposition des étudiants).

La méthode d'analyse des données est menée, en cohérence avec la démarche collaborative initialement choisie, collectivement entre les trois acteurs impliqués. L'analyse catégorielle est organisée en phase d'analyse individuelle puis en discussions collectives permettant de constituer une première grille d'analyse, ensuite testée sur une autre transcription de réunions. Il s'agit de repérer des épisodes de désaccords, de négociations et d'accords entre les membres de l'équipe. L'analyse des documents relève les écarts progressivement apportés par rapport au projet initial.

3. Résultats

Les premières analyses montrent que l'enseignante, l'ingénieure pédagogique et la chercheuse s'appuient sur leurs connaissances scientifiques déjà établies, leurs expériences d'enseignement, l'analyse spontanée des comportements des étudiants, la consultation et l'évaluation du dispositif par les étudiants.

La communication se clôture par une réflexion du potentiel de la concept de passeurs pour éclairer l'implication des étudiants dans une recherche collaborative. Les étudiants se positionnent parfois comme « passeur » du vécu étudiant mais les chercheurs, ingénieurs pédagogiques et enseignants s'en font aussi les porte-parole.

Références bibliographiques

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Vari, J. et Piot, T. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiant.e.s des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. Rapport. Paris : CNESCO.

Akrich, M., Callon, M et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Mines ParisTech.

Monod-Ansaldi, R., Vincent, C. et Aldon, G. (2019). Objets frontières et *brokering* dans les négociations en recherche orientée par la conception, *Éducation et didactique*, 13 (2), en ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/4074>

Nizet, I. et Monod Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6 (1-2), 140-152.

Star, S. L. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière! *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 18-35.

Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, 1(1), 5-27.

Former les nouvelles et nouveaux MCF à la pédagogie : quelles appropriations d'un dispositif de formation-accompagnement à l'Université Clermont Auvergne ?

NATHALIE YOUNES AUTEUR 1

Université Clermont Auvergne, ACTé, F-63000 Clermont-Ferrand, France, nathalie.younes@uca.fr

SOPHIE SERINDAT

Université Clermont Auvergne, Pôle Ingénierie Pédagogique et Production Audiovisuelle, sophie.serindat@uca.fr

MARION SABART

Université Clermont Auvergne, Pôle Ingénierie Pédagogique et Production Audiovisuelle, marion.sabart@uca.fr

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

Cette communication présente les résultats d'une enquête centrée sur l'étude de l'appropriation, par les nouvelles et nouveaux maitres et maitresses de conférence (NMCF), du dispositif de formation-accompagnement mis en œuvre à l'Université Clermont Auvergne depuis 2017.

Avec le décret du 9 mai 2017 qui rend obligatoire la formation pédagogique des NMCF lors de leur première année de recrutement, l'université française s'inscrit dans un mouvement de transformation de l'enseignement supérieur visant notamment à reconnaître et promouvoir la mission d'enseignement à l'université mais également à l'orienter. Une telle visée questionne la capacité de l'institution à concevoir des dispositifs de formation adaptés à la réalité des conditions professionnelles des EC et des ressources des établissements. Si les EC se définissent par leur double mission d'enseignement et de recherche, pour autant celle-ci ne va pas de soi et peut susciter des contradictions. Attachés à leur liberté pédagogique, leur façon d'enseigner est façonnée tant par leur culture disciplinaire que par les contraintes spécifiques de leur milieu professionnel et leurs valeurs personnelles (Clark, 1987; Musselin, 2008). Comment dans ces conditions les NMCF vivent-ils cette formation obligatoire entre ressource et contrainte ? Dans quelle mesure s'y engagent-ils ? Peut-on percevoir des effets transformatifs au cours de cette année de stage ? A quel niveau ? Dans leurs préoccupations ? Dans leurs représentations ? Dans leurs pratiques ? Dans le milieu ? Comment le dispositif permet-il de s'adapter à ces caractéristiques contextualisées ?

Cette enquête est conduite dans le cadre d'une recherche collaborative (RC) évaluative entre une enseignante-chercheuse et deux conseillères pédagogiques. Cette RC mobilise le cadre théorique d'une évaluation écologique des dispositifs de formation (Younès, 2013) qui tente d'articuler différents niveaux d'analyse renvoyant tant à la nécessité de disposer d'éléments

objectivables situés qu'à l'importance de la construction du sens individuel et partagé des situations et de leurs évolutions. Dans cette perspective, les dispositifs d'évaluation sont pensés moins comme des procédures que comme des dynamiques de transformation, co-évolution et adaptation de la culture évaluative et pédagogique.

C'est cet aspect dynamique que la recherche se propose de saisir à travers l'étude de traces de l'activité évaluative conduite dans le dispositif de formation-accompagnement et à son propos. L'originalité du dispositif clermontois est d'articuler différentes ressources autour d'un accompagnement et d'un suivi individuel qui vise à susciter un engagement dans une dynamique formative centrée sur l'activité d'enseignement. Les NMCF sont invité.e.s à exprimer leurs représentations et leurs pratiques pédagogiques, se définir des objectifs en fonction de leurs préoccupations et de leurs besoins, à expérimenter de nouvelles pratiques et à avoir une activité réflexive et partagée sur ces expérimentations. Au début et à la fin de l'année, ils sont également invités à se positionner individuellement et collectivement à propos du dispositif de formation-accompagnement et l'évolution de leurs compétences. L'ensemble de ces activités donne lieu à des traces enregistrées et traitées dans cette étude portant sur deux promotions 2018/2019 et 2019/2020 soit 27 NMCF.

L'étude s'appuie sur une analyse quantitative et qualitative des données qui sont en cours de traitement. Elles permettent de caractériser le public des NMCF qui au démarrage de la formation témoignent d'une expérience généralement déjà significative de l'enseignement et expriment essentiellement des préoccupations liées à la construction du contenu et la planification de ses cours. Elles donnent également à voir l'évolution ou la consolidation des préoccupations et représentations pédagogiques des NMCF au cours de cette année de stage. La perception du dispositif de formation-accompagnement évolue majoritairement, de manière positive.

Les résultats qui mettent en évidence différentes formes d'appropriation de la visée formative du dispositif clermontois seront discutés et mis en perspective au regard des enjeux de conception et d'évaluation des dispositifs de formation pédagogique des EC (Stes et al., 2007, 2010 ; Ménard et al. 2020).

SUMMARY

In the context of the decree of 9 May 2017 which makes teacher training compulsory for associate professors in France during their first year of recruitment, by combining it with a discharge in the education service, French universities are embarking on a new era where the importance of learning to teach is recognised. This a major change in an environment where career access and promotion are primarily dependent on the research file and without established teacher training. The question arises of training systems suited to the reality of the professional conditions of the university teachers and the resources of the Higher Education establishments. In this regard, the Clermont Auvergne University has piloted the design of a training system structured around an individualised support led by the educational support service of the universitie. This article presents the background to this initiative, the objectives and training choices and the principal results of an evaluative survey conducted with the public of this training program.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Formation pédagogique, université, évaluation, dispositif d'accompagnement, NEC

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Faculty training program, Higher Education, evaluation, new associate professors

Références bibliographiques

Clark, B. R. (1987). *The Academic Life, small worlds, different worlds*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Ménard, L., Hoffmann, C., Boucher, S. et Riopel, M. (2020). Effets de la formation et de l'accompagnement pédagogiques sur le niveau de centration sur l'apprentissage des nouveaux professeurs, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 36(1) | 2020, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2527>

Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.

Stes, A., Clement, M. et Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training program : Long term and institutional impact. *The International Journal of Academic Development*, 12 (2), 99-109.

Stes, A., Coertjens, L. et Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education : Impact on teaching approach. *Higher Education*, 15 (2), 187-204.

Younes, N. (2013). Perspective d'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formation. In V. Bedin & L. Talbot (Eds.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation* (pp 71-87). Peter Lang.

Titre : L'enseignant-chercheur comme passeur de sens dans une formation universitaire professionnalisante. Le cas d'une formation à l'interculturalité en Inspé

Dans notre communication, nous proposons d'explorer, en analysant le cas d'une formation universitaire à l'interculturalité inscrite dans un Master MEEF d'INSPÉ, comment le dispositif mis en place s'appuie principalement sur le rôle de passeur entre différentes dimensions interreliées que s'est défini l'enseignant-chercheur responsable de la formation : les finalités de la formation, les valeurs sociales sur lesquelles la formation s'appuie, « la connaissance de soi, expérimentiellement assumée » (Barbier, 1998).

Dans son rôle de passeur, le formateur enseignant-chercheur assure la médiation entre les/ses recherches et les pratiques, dans la mesure où les apprenants (étudiants MEEF) étudient à l'INSPÉ (structure universitaire) et font des stages dans les écoles. Son rôle, selon Gausssel *et al.* (2017) s'établit sur deux plans principaux : (1) faire du lien entre la sphère de la recherche et celle des pratiques d'enseignement (2) se situer dans un système où les chercheurs, les praticiens et les décideurs politiques sont en interaction.

Le champ scientifique de l'interculturalité est pluridisciplinaire et croise des apports venus de la philosophie, de l'anthropologie, des sciences du langage ou des didactiques, sans exhaustivité. Ainsi les contenus de formation pour cette thématique peuvent développer des dimensions cognitives, éthiques, comportementales, et, en ce qui concerne les INSPÉ, la formation interculturelle se présente comme un domaine hétérogène, parfois arrimé à la didactique des langues, parfois à la formation générale. En parallèle, le discours prescriptif des textes officiels de l'Éducation nationale, qui promeuvent la prise en compte de la diversité et la gestion des différences sans que le thème de l'interculturalité ne soit explicitement évoqué, peut apparaître comme une injonction à « inclure tout le monde », à tenir compte des différences de cultures, des situations de handicap, de l'égalité fille-garçon, tout en laissant aux enseignants la responsabilité des contenus à enseigner et des méthodes à adopter.

La question se pose alors pour l'enseignant-chercheur en charge d'une formation à l'interculturalité de réfléchir à la cohérence entre d'une part les finalités d'une formation interculturelle en INSPÉ, d'autre part les contenus à enseigner aux étudiants futurs enseignants et enfin les pratiques de classe dans lesquelles ces étudiants ont à se projeter. Il est donc passeur de sens puisqu'il doit « provoquer le désordre établi » (Barbier, 1997) en assurant la médiation entre les savoirs et les connaissances, faire en sorte que les étudiants développent un (leur ?) sens propre, c'est-à-dire une (leur ?) « faculté de bien juger, de comprendre les choses et d'apprécier les situations avec discernement » (TLFi), et, et travailler avec ces éléments à une meilleure compréhension et une meilleure gestion de la diversité des élèves dans les classes.

Au cœur de la relation didactique, il s'appuie sur ce que Barbier (1998) appelle la « connaissance de soi expérimentiellement assumée », mais pas toujours distanciée, des étudiants, qui peuvent résister au changement de conceptions du rapport à soi et à l'autre en situation de rencontres interculturelles (Arsenault, 2020 ; White & Gratton, 2017). Il lui faut ancrer son apport dans une visée de professionnalisation, pour que ces futurs « acteurs de l'éducation » puissent « problématiser » les situations éducatives qu'ils vont rencontrer dans le cours de leur pratique professionnelle. Il fait sens avec les recherches à mobiliser pour une amélioration des pratiques interculturelles. Son rôle s'articule également avec la sphère des politiques de l'éducation et les praticiens en classe. Plusieurs questions sont intéressantes pour mieux comprendre comment l'enseignant se constitue passeur de sens et comment il est

constitué par les étudiants, en tant que personne-ressource, à la fois informatrice et collaboratrice. Pour cette communication, nous avons choisi d'aborder la question de la transposition didactique des savoirs issus de la recherche. D'une part, pour pouvoir être enseignés dans la formation, et d'autre part, pour que les étudiants puissent les enseigner dans les classes, les contenus doivent être rendus enseignables (Chevallard, 1991).

C'est à cette question que notre communication apportera des éléments de réponse. Notre discussion porte sur l'expérience analysée d'un dispositif de quatre années universitaires de 2016 à 2019, à partir de quatre syllabus établis par l'enseignant pour son enseignement qui ont été réactualisés en fonctions des résultats de notre projet de recherche universitaire (Diperlang) adossée au dispositif pédagogique.

Notre communication porte sur l'expérience analysée d'un dispositif de quatre années universitaires, de 2016 à 2019, analyse réalisée dans le cadre d'un projet de recherche (Diperlang, Lemoine-Bresson, et al., 2018) adossé au dispositif pédagogique. Nous discuterons, à partir des quatre syllabus établis par l'enseignant, comment, en fonction des résultats de cette recherche, les différents éléments du dispositif, notamment l'articulation des deux phases du dispositif (réflexion théorique et mise en pratique professionnalisante) ont été réactualisées, tout en mettant en évidence la nécessité des choix faits par l'enseignant/passeur pour constituer les étudiants en apprenants actifs, et en « acteurs de l'éducation » réflexifs et autonomes.

Bibliographie

Arsenault (2020). Analyse d'une rencontre interculturelle. Exercice proposé sur une œuvre ethnographique. *AnthropoCités*, 1, 43-51.

Barbier (1998). L'éducateur comme passeur de sens. *Bulletin interactif du centre international de recherches et études transdisciplinaires*, 12. <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c9.php>

Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Gaussel, M., Gibert, A-F., Joubaire, C., et Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue Française de Pédagogie*, 201, 35-39.

Lemoine-Bresson, V., Lerat S. et Gremmo, M-J. (2018). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par les étudiants, futurs enseignants, *Recherches En Didactiques*, n°26, La formation au regard des didactiques, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires Septentrion, 25-40. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2018-2-page-25.htm>.

Lemoine-Bresson, V., Lerat S. et Gremmo, M-J. (2018). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches En Didactiques*, 25-40.

White, B., et Gratton (2017). L'atelier de situations interculturelles : une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte pluriethnique. *Alterstice*, 7(1), 63-76.

Situer son action de « passeur » dans un processus de transformation pédagogique

MAËLLE CROSSE¹

Université Bordeaux Montaigne, Pessac, maelle.crosse@etu.u-bordeaux-montaigne.fr

TYPE DE SOUMISSION

Atelier

RESUME

L'atelier proposé vise à co-construire une grille diagnostique des conditions favorables à la transformation pédagogique au sein d'une institution d'enseignement supérieur, dans une perspective systémique articulant l'individu, le collectif et l'environnement organisationnel. Ce travail conduira les « passeurs de la pédagogie universitaire » à interroger et à mieux situer la place de leur action, dans un processus d'accompagnement du changement qui s'opère aux niveaux micro, méso et macro, tel que cela est mis en exergue dans les analyses de notre recherche doctorale.

SUMMARY

In the context of a doctoral research that concerns the process of pedagogical transformation in higher education, the workshop will aim at building an analysis grid so that “brokers” can situate faculty development in a systemic approach that connects the individual, the collective and the organizational environment. We will thus question the enabling dimension of HE institutions to better situate the action of the mediators.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Accompagnement, transformation pédagogique, environnement capacitant

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Change implementation, pedagogical transformation, enabling environment

Nombre de participants : 8 minimum – 25 maximum

Durée : 2 heures

Face aux évolutions sociétales, un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur se sont engagés dans des processus de transformation pédagogique, qui doivent progressivement amener le système à mieux répondre à ces défis sociétaux nouveaux. Dans cette perspective, l'enjeu pour les gouvernances et les acteurs est d'aller au-delà des expérimentations individuelles, celles des « innovateurs », pour transformer durablement les pratiques pédagogiques dans une dynamique systémique. Au-delà d'une appropriation de l'innovation par les acteurs, les établissements doivent ainsi anticiper l'institutionnalisation du processus (Alter, 2010).

¹ Ce travail de recherche a bénéficié d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'Investissements d'avenir portant la référence ANR-17-NCUN-004

Le cadrage théorique de notre recherche doctorale, construit à partir de théories de l'innovation, nous invite notamment à appréhender la transformation pédagogique (TP) comme un processus de co-construction de sens, dans l'interaction entre l'individu, le collectif et l'environnement organisationnel, ce que confirment certains résultats de notre analyse. Nous appréhendons donc le rôle des « passeurs de la pédagogie universitaire » comme des facilitateurs d'une mise en sens collective de la TP. Cette médiation consisterait à soutenir l'apprentissage de nouveaux savoirs théoriques et pratiques, et à amener l'individu à dépasser ses représentations, dans une articulation entre le singulier et le collectif (Pybourdin, 2010). Serait ainsi « passeur » tout acteur qui oeuvre à l'accompagnement d'une mise en sens partagée de la TP, aux niveaux des individus, des collectifs mais également de l'organisation (que nous appréhendons, à l'instar de Véro et Zimmermann (2018) comme entité structurante des dynamiques qui la constituent).

Dans la perspective d'une transformation durable des pratiques, il s'agirait pour ces médiateurs de conduire les acteurs de l'institution à réviser les règles d'action et les normes actuelles et à en élaborer de nouvelles. Cela impliquerait leur engagement dans une dynamique réflexive fondée sur le concept d'apprentissage organisationnel en double boucle (Argyris et Schön, 2002) propice à une mise en sens collective. Nous faisons l'hypothèse que le développement d'un « environnement capacitant » (Fernagu Oudet, 2018) favoriserait cet apprentissage en double boucle au sein d'une communauté institutionnelle, en lui donnant la possibilité d'accroître son pouvoir d'agir. Pour qu'un environnement soit capacitant, en référence à Amartya Sen, il doit permettre la transformation des capacités en possibilités réelles d'action (Villemain et Lémonie, 2014). La capacité de l'organisation à réunir les conditions favorables au développement d'un pouvoir d'agir est alors interrogée.

L'action des « passeurs » serait donc, selon nous, à situer au sein d'un environnement organisationnel qui peut favoriser ou non ce développement, en vue d'une reconfiguration des règles d'action. Il nous semble ainsi indispensable pour ces médiateurs de pouvoir se doter d'un outil qui leur permettrait de faire un état des lieux du caractère « capacitant » de l'institution dans laquelle ils interviennent, afin d'interroger et de mieux situer la place de leur action, dans une perspective systémique. Notre atelier consistera à co-construire une grille diagnostique, propre au contexte de l'accompagnement à la TP dans l'enseignement supérieur, en s'appuyant sur les expériences et références de chacun.

L'atelier se déroulera de la façon suivante :

1. Présentation du cadre théorique et de certains résultats issus de la recherche (10')
3. Travail en sous-groupes autour de mises en situation, pour l'élaboration de critères propres à l'accompagnement de la transformation pédagogique. Ce travail sera guidé par une grille vierge, construite à partir des principes qui sous-tendent une « organisation capacitante », et qui constituera le livrable de l'atelier (1h30)
4. Mise en commun et synthèse : réflexion sur la place de l'action des « passeurs » (15')

Les objectifs visés sont les suivants :

- Identifier les principes fondateurs d'une organisation capacitante, en lien avec l'accompagnement d'un processus de TP
- Elaborer des critères pour diagnostiquer le caractère capacitant d'une institution d'enseignement supérieur, en lien avec l'accompagnement d'un processus de TP
- Situer son action de « passeur » dans une approche systémique de la TP

Références bibliographiques

- Alter, N. (2010). "L'innovation ordinaire". Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Argyris, C. et Schön, D. (2002). "Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique". Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Fernagu Oudet, S. (2018). Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME. *Formation emploi*, 142, 231-254.
- Pybourdin, I. (2010). TIC et changement organisationnel : approche par l'accompagnement. *Communication et organisation*, 37, 139-152. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.4000/communicationorganisation.1302>
- Véro, J. et Zimmermann, B. (2018). A la recherche de l'organisation capacitante : quelle part de liberté dans le travail salarié ? *Savoirs*, 47, 131-150. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.3917/savo.047.0131>
- Villemain, A. et Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont D'Urville. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1063>

De la nécessité de développer la conscience linguistique dans l'enseignement supérieur

Gillon Corinne

Interroger aujourd'hui les missions de l'enseignement supérieur rend évidente la priorité du développement d'une compétence linguistique, la « conscience linguistique », ou faculté de questionnement à l'égard des énoncés et des faits de langue afin de déceler leur portée idéologique. Compétence essentielle dans notre société contemporaine, culturellement, linguistiquement, ethniquement diverse, où les paramètres communicationnels ont changé. Les travaux de sociolinguistique et d'écologie linguistique ont montré la très grande interaction entre langue et diversité des locuteurs, entre langue et environnement social, culturel, géographique. Dès lors, il y a risque d'inintelligence, de méprise si n'est pas prise en compte la culturalisation des énoncés et des savoirs.

En effet, notre langue façonne notre perception de la réalité et notre mode de pensée, et, en tant qu'enseignants, il importe d'insuffler aux apprenants le métalangage minimal et la posture critique nécessaire à la construction de cette compétence de conscience linguistique ; ce concept multiforme correspond, selon des linguistes comme Franck Alvarez-Péyrere, à *“ [...] un phénomène plus au moins autonome, aux fondements physiologiques et culturels, dont les fonctionnements vont de la communication quotidienne à la prise en compte de besoins symboliques spécifiques, en passant par un large éventail d'autres finalités sociales et culturelles. ”*

Tantôt la conscience linguistique consiste à *« concevoir sa propre langue comme un système formel composite »*, ou, le plus souvent, désigne *« les attitudes et les représentations que les locuteurs se font de leur propre parler et de celui des autres »*. (Alvarez-Péyrere, 1998).

Il est primordial de former les étudiants, dans toutes les formations supérieures, à une posture intellectuelle qui fait écho aux travaux de la recherche en linguistique et qui prend en compte les enjeux sociétaux liés à la pratique de la langue.

Nous avons donc visé les objectifs suivants : conscientisation de la portée idéologique, morale, normative, culturelle des énoncés ; sensibilisation, sans jugement de valeur, aux variations linguistiques, aux nuances de sens, aux connotations liées aux choix lexicaux, aux registres de langue, aux intentions liées aux tournures énonciatives et aux procédés rhétoriques, donc, déconstruction critique du langage verbal afin de saisir les intentions qu'il recèle.

Comment se sont élaborées nos expériences didactiques ?

Nombreuses sont les situations qui permettent susciter la réflexion sur la question de “la face cachée” des messages verbaux : évoquons notamment le repérage des zones d'implicite dans de nombreux énoncés et la charge intentionnelle qu'elles comportent ou les actuelles remises en question du caractère phallocratique de la langue française et l'option de l'orthographe inclusive, ou encore la stigmatisation de la « glottophobie » ou discrimination à caractère linguistique (Blanchet, 2016), de même le décèlement des propos tendancieux de certains

médias...En fait, les obstacles d'apprentissage sont la « confiance », voire la naïveté à l'égard de beaucoup d'énoncés - scientifiques, institutionnels, politiques, médiatiques etc.- qui anesthésient souvent la perception des significations profondes.

Nous avons travaillé cette compétence au travers de tâches fonctionnelles et complexes, voire professionnalisantes, et ce, par le biais de pratiques interactives, fondées néanmoins sur une base théorique linguistique et des outils d'analyse fournis par la rhétorique et la sémiologie pour comprendre le fonctionnement du sens depuis l'unité signe jusqu'aux ensembles plus complexes.

Quelques exemples d'activités concrètes :

Avec les futurs enseignants: constructions didactiques nécessitant opérations de découpage en unités verbales, catégorisation et classement, préconisées précisément par la recherche linguistique et sémiologique. Par exemple, l'élaboration d'une séquence didactique pour le secondaire, consacrée à l'identification et la levée des inférences en lecture a mené à la création d'un tableau très complet des catégories d'inférences.¹

Avec des étudiants d'autres filières, différents dispositifs sont intéressants pour interroger les concepts et les énoncés. Texte balisé, carte conceptuelle des mots-clés d'un texte, web documentaire (document textuel complété de liens numériques qui mènent à d'autres textes, des photos, des vidéos et qui suscitent la réflexion, la remise en question). Multiplication des questions « provocantes » pour instiller le doute et la vigilance cognitive, l'esprit critique, inviter à problématiser l'interprétation et exercer le recours à une démarche méthodique qui se caractérise par la formulation pertinente de questions de recherche, par des compétences informationnelles pour accéder à des informations valides et de qualité, donc à l'entraînement aux investigations dans la littérature scientifique et les ouvrages de référence.

Évaluation globale provisoire : enseignement-apprentissage stimulant mais le défi consiste à concilier rigueur de l'analyse des contenus et pédagogie active. En amont s'impose une stricte et complète identification des procédés verbaux (lexicaux, syntaxiques, stylistiques etc) porteurs d'effets rhétoriques dans tous les types d'énoncés afin de guider dans un état d'esprit de grande « flexibilité mentale », dans le respect et des énoncés et de la curiosité intellectuelle des recherches des étudiants.

Bibliographie

- Alvarez-Péreyre, F. (1998). « La conscience linguistique : pourquoi, comment? », sous la direction de Jean- Claude Bouvier. « Les Français et leurs langues ». Montpellier, France. Publications de l'Université de Provence, pp. 291-302, 1991. <halshs-00174649>
- Blanchet, P. (2016). Discriminations : combattre la glottophobie. Paris : Textuel.
- GILLON, C., 2019, Conscience linguistique, conscience citoyenne en formation pédagogique
Editions universitaires européennes
<https://www.editions-ue.com>

¹ Cf GILLON, C., 2019

La scénarisation par activité comme outil de médiation

VASSILIKI MICHOU

Sorbonne Université, Faculté des Sciences et Ingénierie, CAPSULE, 4 place Jussieu, 75005 Paris,
vassiliki.michou@sorbonne-universite.fr

BERNOLD HASENKNOPF

Sorbonne Université, Institut Parisien de Chimie Moléculaire, 4 place Jussieu, 75005 Paris,
bernold.hasenknopf@sorbonne-universite.fr

TYPE DE SOUMISSION

~~Atelier~~ / Retour d'expérience / ~~Communication scientifique~~

RESUME

Par l'atelier de scénarisation pédagogique « Activity Based Curriculum Design » (ABCD) – formation adaptable, pratique et collaborative – nous œuvrons activement pour une évolution progressive des pratiques enseignantes vers l'apprentissage centré sur l'étudiant.

SUMMARY

By the "Activity Based Curriculum Design" (ABCD) workshop, a customizable, hands-on and collaborative training, we actively promote a progressive and effective evolution of teaching practices towards student centered learning.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Sorbonne Université, ABCD, activités pédagogiques, scénarisation de l'enseignement, apprentissage centré sur l'étudiant

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Sorbonne University, ABCD, pedagogical activities, learning design, academic development, student centered learning

1. Intentions

En considérant la circulation des savoirs en pédagogie universitaire entre les chercheurs du domaine et les praticiens, il se pose la question des méthodes de médiation. Gaussel et al. notent dans leurs définitions du passeur en éducation « *Il s'agit de collaboration, de dissémination, de mises en pratiques qui permettent de juger de la pertinence de telle ou telle recherche, ainsi que [...] de son implantation en contexte réel.* »¹ Mais cette implication des praticiens, c'est-à-dire des enseignants, se heurte souvent à leur réticence d'apprendre des concepts pédagogiques. L'enseignant met généralement le focus sur le contenu à transmettre ou son comportement.² Le rôle des passeurs consiste alors à s'adapter aux attentes des praticiens pour disséminer les résultats de la recherche en pédagogie universitaire en proposant une formation immédiatement accessible à tous, produisant des résultats exploitables par les praticiens, et véhiculant les concepts pédagogiques sous-jacents.

2. Méthode

Nos ateliers ABCD mettent en avant une démarche pratique qui guide vers un résultat palpable. Adaptation par SU de la méthode *ABC Learning Design*,³ ils visent la scénarisation de toute forme d'enseignement, sans a priori sur le type de séance ou l'approche pédagogique. L'enseignant construit le déroulement de son enseignement grâce à un jeu de cartes qui regroupe en 6 catégories les activités d'apprentissage des étudiants en choisissant celles qui leur permettront l'atteinte des acquis d'apprentissage visés.

L'utilisation des cartes à placer sur un grand tableau créant le storyboard du cours, favorise une prise en main immédiate et fournit un langage commun et vulgarisé entre le passeur – qui joue le rôle de l'expert et de guide durant l'atelier – et les enseignants. En privilégiant un travail en équipe, les participants discutent, décident et scénarisent leur enseignement de façon consensuelle en créant une cohésion dans leur approche pédagogique. A la fin de la séance, l'équipe ou l'enseignant repart avec sa production concrète qui satisfait ses attentes.

En se focalisant sur les activités d'apprentissage, ABCD favorise le développement d'un enseignement centré sur l'étudiant, au lieu du contenu. C'est le meilleur moyen pour passer de la standardisation à la personnalisation de l'enseignement et pour affronter l'hétérogénéité des étudiants tout en conférant un apprentissage actif, qui favorise l'aptitude à apprendre des futurs professionnels. Cette démarche correspond ainsi à la progression vers le niveau 3 «*Focus: what the student does*» de la conception de l'enseignement selon Biggs et Tang.⁴ Elle se produit naturellement au cours de l'atelier. En dialoguant avec les participants, le formateur introduit des concepts pédagogiques au bon moment. Son rôle est ainsi essentiel pour amorcer la réflexivité des enseignants quand ils sont le plus réceptifs.

2.1. Bilan d'ateliers représentatifs

Description

Le premier exemple concerne la conception d'une UE de physique. L'équipe pédagogique a revu son UE pour stimuler la participation des étudiants et encourager la collaboration et l'échange. Une enquête post-enseignement a révélé la satisfaction des étudiants et enseignants. L'équipe enseignante note : « les cartes aident à formaliser la séance d'enseignement de manière cohérente, à équilibrer les types d'activités [...]. Le cours a pris une forme très différente [...]. L'atelier ABCD aide à être créatif dans le choix d'activités pédagogiques [...] de se concentrer davantage sur les objectifs des cours et [...] une évaluation adaptée, qui évaluera un type de compétences plus large plutôt que de se concentrer [...] sur le contenu technique. Les cartes ont permis de discuter entre collègues, d'échanger les idées de manière ludique »⁵.

Le deuxième exemple vient d'un Module de 3e année de licence de chimie, il sera proposé par Sorbonne Université au sein d'un consortium d'universités européennes. Sa structure constitue un défi parce qu'il réunit des étudiants de quatre pays différents pour un enseignement hybride. Après avoir scénarisé le module lors d'un atelier ABCD, l'équipe d'enseignants déclare qu'il s'agit d'un « environnement convivial pour des personnes qui n'ont jamais été impliquées dans la conception d'un enseignement hybride ». Ils considèrent la méthode efficace « rigoureuse et en même temps divertissante ».⁶

Analyse

L'atelier ABCD est utilisé pour une scénarisation approfondie qui se traduit par une visualisation concrète de l'alignement pédagogique du cours. Nous avons également inclus des indicateurs de temps pour évaluer la charge de travail étudiante attendue et garder un équilibre entre la valeur en ECTS d'un cours et l'engagement demandé. Le storyboard a été transformé pour favoriser une scénarisation hybride (activités en présentiel et en distanciel). Les notions d'enseignement synchrone / asynchrone, encadré ou en autonomie sont également présentes.

Les deux exemples cités sont représentatifs pour un grand nombre d'ateliers ABCD tenus à Sorbonne Université et en dehors. Les témoignages des enseignants montrent qu'ils arrivent à s'approprier rapidement la méthodologie pour produire un scénario avec une nouvelle approche pédagogique. Le fait qu'ils étaient eux-mêmes acteurs dans l'élaboration raisonnée de ce scénario facilite l'adoption de la transformation pédagogique, et fait progresser leur expertise en tant qu'enseignant. L'animateur réussit ainsi son rôle de passeur/formateur au sens de Gausselet al.¹ : « *Le passeur/formateur aborde de façon pragmatique les questions vives issues du terrain en s'adossant à la recherche, pour construire des compétences professionnelles efficaces.* »

Actuellement, un outil de travail conçu sur excel est proposé aux équipes enseignantes après l'atelier leur permettant de peaufiner le scénario de leur cours et assurer un suivi.

3. Conclusion

L'atelier ABCD est un outil pratique et efficace pour faciliter le développement professionnel des enseignants. Il permet un travail de scénarisation pédagogique cohérente, en mettant en avant l'étudiant et en proposant un enseignement basé sur la recherche qui encourage l'esprit critique et l'engagement actif de l'étudiant.

Références bibliographiques

¹ Gausselet, M., Gibert, A-F., Joubaire, C., Rey, O. (2019). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, consulté le 1/6/2020 sur HAL Id : ensl-01973936

² Åkerlind, G. S., (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher, *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.

³ Méthode développée par University College London (UCL), <https://abc-ld.org/>

⁴ Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*, 4th edition, McGraw-Hill, New York, p. 20.

⁵ <https://abc-ld.org/casestudy/sorbonne-university-case-study-redesigning-a-masters-degree-course-at-the-faculty-of-sciences-and-engineering/>

⁶ <https://abc-ld.org/casestudy/redesigning-a-third-year-bachelors-degree-module-at-the-faculty-of-sciences-and-engineering/>

Créer de la fiction pour éprouver le réel : Le Roman dont vous êtes le héros

MATHIAS SZPIRGLAS

Institut de Recherche en Gestion, Université Gustave Eiffel, mathias.szpirglas@univ-eiffel.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

« Le Roman dont vous êtes le héros » est un dispositif permettant de favoriser les réussites des apprenants en les rendant acteur de leur apprentissage. Sur le principe du « roman dont vous êtes le héros », ceux-ci rédigent différentes alternatives scénaristiques qui trouveront valeur en fonction des décisions prises par le lecteur, et détermineront alors les conséquences de chacune d'entre-elles. Le roman rédigé en format E-Book est mis à disposition d'un lectorat généraliste (néophyte, ou professionnel).

SUMMARY

"The novel of which you are the hero" is a device to promote the success of learners by making them actors of their learning. Based on the principle of the "novel of which you are the hero", the learners write different alternative scenarios that will find value according to the decisions made by the reader, and will then determine the consequences of each of them. The novel written in E-Book format is made available to a general readership (neophyte or professional).

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Innovation pédagogique, apprentissage par la fiction, apprentissage par la création, faire, écrire

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Pedagogic innovation, learning by fiction, learning by creativity, make

Apprendre par et avec la fiction est aujourd'hui quelque chose d'assez classique. Il est courant, en effet, d'illustrer des concepts et des notions théoriques à l'aide d'extraits d'œuvres de fiction. Grimand, par exemple, a revisité la littérature sur la transgression organisationnelle en sciences de gestion, à partir d'une série télévisée : les Simpsons. Il voit dans la fiction, la potentialité de « travailler simultanément à la recherche en gestion et à la pratique managériale » mais aussi « de travailler à l'interface entre les deux » car elle détient « une capacité à varier les contextes et à offrir des explications rivales du même phénomène, une capacité moins à prescrire qu'à donner du sens. » (Grimand, 2009). La fiction est en fait une façon d'ordonner la réalité, et de maîtriser les contextes d'action des acteurs. Selon Goffman, « le monde est (...) une scène, peuplée de pauvres acteurs qui s'agitent bel et bien pendant une heure et puis qu'on n'entend plus » (p. 132, (Goffman, 1974). Il ajoute même que la réalité est comme la fiction : une combinaison de « représentations », c'est-à-dire d'arrangements qui transforment les individus en acteurs. Ces derniers agissent dans et sur des situations. En ce sens, la fiction est un médium de transmissions des savoirs théoriques et pratiques de la recherche vers le grand public.

On fait souvent recours à l'université à des mises en situation supposées « réelles » (études de cas), mais ces situations sont souvent un appauvrissement de la réalité, par leur aspect simplifié

et directement ordonné et problématisé. Elles n'aident pas les étudiants à se confronter à des situations réelles, en simulant leur réponse à l'environnement.

Finalement, ceci n'est pas différent que d'apprendre par la fiction. Car, les dispositifs utilisant à la création fictionnelle dans l'apprentissage permettent aux étudiants de concevoir les cadres de compréhension du réel et donc de construire les situations tout en les éprouvant en agissant dans et au travers de ces cadres. Les compétences visées sont donc de développer les capacités d'analyse des situations de gestion des étudiants et de leur permettre de concevoir et d'utiliser des leviers d'action dans ces situations. Dès lors, nous chercherons à comprendre en quoi l'écriture de la fiction permet de produire une compréhension plus fine et plus pérenne des concepts et notions théoriques du cours, et de là, comment la fiction peut devenir un médium favorable à la vulgarisation et au partage des savoirs issus de la recherche ?

Le dispositif pédagogique proposé permet d'établir une passerelle, par l'intermédiation de la fiction, entre la recherche, i.e. théories, notions et concepts de la discipline enseignée, et les apprenants. Il s'agit d'établir en effet, des liens de vulgarisations de savoirs développés en recherche et applicables dans une certaine mesure dans les activités courantes des apprenants (Gaussel, Gibert, Joubaire, & Rey, 2017). C'est pourquoi, cette proposition s'inscrit de fait dans l'axe orienté passeurs de l'appel à contributions AIPU 2020.

Nous verrons, dans un premier temps, l'objet de ce dispositif pédagogique : le Roman dont vous êtes le héros. Nous verrons ensuite en quoi l'écriture de la fiction au travers d'un tel dispositif permet aux apprenants de prendre en charge leur apprentissage à n'importe quel niveau universitaire et dans n'importe quelle discipline.

Le Roman dont vous êtes le héros : une innovation pédagogique

« Le Roman dont vous êtes le héros » est un dispositif génératif permettant aux étudiants par la création d'une œuvre de fiction, de concevoir et de mettre à l'épreuve des concepts et des notions théoriques. Les étudiants sont amenés à construire leurs propres situations-problèmes au travers de scénarii mettant en scène des personnages gravitant à l'intérieur et autour d'organisations. Ils s'engagent dans la construction de nouvelles connaissances (Dugal, 1992).

Les étudiants rédigent différentes alternatives scénaristiques qui trouveront valeur en fonction des décisions prises par le lecteur, et élaboreront les conséquences de chacune d'entre-elles. Dans un second temps, ils rédigent des notes de bas de page, centrées sur les ressources du cours, pour enrichir la compréhension de leur histoire. Les étudiants sont plongés dans une activité de création littéraire où ils prennent la responsabilité de leur apprentissage en « faisant » (Martin & Padula, 2018).

Alors que l'acte de faire ou de simuler n'est pas toujours possible dans la réalité, la fiction permet de mettre en action les notions et concepts théoriques du cours dans un cadre maîtrisé et d'en constater les effets sans risques. Les étudiants sont donc au cœur de l'action. Ils doivent créer un décor, et un contexte à leur histoire. Et, la créativité permet aux étudiants d'identifier des leviers d'action qui existent au sein des organisations.

Le roman offre alors différents niveaux de lecture et peut-être diffusé aussi bien aux néophytes, mais aussi aux étudiants ou professionnels souhaitant découvrir différents champs disciplinaires. La rédaction de ces romans dont vous êtes le héros permet donc aux étudiants

écrivains de comprendre intimement les notions et concepts théoriques du cours en les expérimentant dans un cadre fictionnel. Deux avantages se dégagent à ce dispositif. Tout d'abord, l'artifice de l'étude de cas apparaît directement comme factice. Enfin, les étudiants se trouvent doublement acteurs de leur apprentissage en concevant un cadre de fiction et en le vivant en action dans le cadre d'un scénario conçu par eux.

L'évaluation du module repose sur une évaluation de ces deux dimensions. C'est pourquoi, pour tester la compréhension en profondeur des concepts et des notions du cours, les étudiants réalisent une auto-évaluation du travail de leurs camarade en effectuant une lecture critique et voir s'ils ont respecté les contraintes de l'exercice (identification des notions et concepts dans le corps du texte écrit en langage naturel et évaluation des notes de bas de page afférentes).

L'enseignant va ensuite réaliser une évaluation des romans au regard des compétences attendues. Et enfin, va proposer une évaluation sommative, sous la forme d'une étude de cas de fiction (film ou œuvre de fiction) qui permettra de tester la capacité des étudiants à retrouver et expliquer les concepts et notions du cours trouvées dans cette nouvelle situation.

Essaimage et diffusion du dispositif : penser le dispositif hors des sciences de gestion

Si ce dispositif pédagogique trouve son origine, il y a 7 ans, dans un cours de Master 1 de Théorie des Organisations de l'IAE Gustave Eiffel, il a trouvé d'autres applications en sciences de gestion. Depuis septembre 2019, le module a été testé en Management Stratégique. Ce transfert au sein des disciplines de la gestion a permis de valider la compatibilité de la méthode dans d'autres cadres conceptuels d'application.

Depuis la rentrée de 2019, le dispositif est testé dans le cadre de projets tutorés en IUT Hygiène Sécurité Environnement afin de couvrir l'ensemble des compétences attendues des étudiants en HSE.

Les tentatives d'essaimage dans et hors des disciplines de la gestion et à l'extérieur de la stricte communauté universitaire doivent encore être évaluées.

Conclusion : vers une diffusion des travaux des étudiants

L'ensemble de ces travaux d'étudiants permet de présenter un éventail des compétences acquises et développées par les étudiants de tous niveaux et disciplines, et de les partager de manière ludique et distrayante. Ces travaux constituent une base de données de vulgarisation des savoirs universitaires à destination du plus grand nombre. C'est pourquoi, l'objectif à moyen terme est de fédérer l'ensemble des modules de ce type pour constituer à partir des travaux des étudiants une édition permettant de rendre accessible au plus grand nombre des manuels disciplinaires d'un nouveau type : des « Manuels dont vous êtes le héros ». Ces manuels ont pour vocation de devenir de véritables références dans différentes disciplines où le module aura été mis en place.

Références bibliographiques

Une présentation vidéo du dispositif pédagogique est consultable ici :
<https://youtu.be/q1EkEP8r6Ns>

Dugal, J.-P. (1992). *Dicodidac*. Limoges: crdp Limousin.

Gausse, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201(4), 35-39. Cairn.info. Consulté à l'adresse Cairn.info.

Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience* (I. Joseph, Trad.). Paris: éd. de Minuit.

Grimand, A. (2009). Fiction, culture populaire et recherche en gestion. Une exploration croisée à travers la série Les Simpsons. *Revue française de gestion*, 194(4), 169-185.

Martin, P., & Padula, P. (2018). Innovation pédagogique à l'université : Comparaison entre apprentissage par problèmes et cours traditionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 20.

La datavisualisation à l'épreuve de l'intelligibilité d'un référentiel de compétences : une attention nécessaire dès la conception du projet

CLAUDIE MEYER
Université Gustave Eiffel, laboratoire Dicen-idf
claudie.meyer@univ-eiffel.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

La communication discute de la conception d'un outil numérique de datavisualisation pour faciliter la représentation des compétences auprès des acteurs de la formation. Le modèle du dataflow en mettant en évidence les moments clés dans la conception de l'outil qui auront un impact sur les usages et la représentation des compétences par chacun permet de se poser les bonnes questions pour préparer le passage à une mise à l'échelle.

SUMMARY

The communication discusses the design of a digital datvisualization tool to facilitate the representation of skills among those involved in training. The dataflow model by highlighting the key moments in the design of the tool that will have an impact on the uses and the representation of skills by each one makes it possible to ask the right questions for preparing the transition to scaling up

MOTS-CLES

Représentation compétence, Datavisualisation, dataflow, passeur

KEY WORDS

Skill representation, Datavisualisation, dataflow, broker

1. Le numérique pour accompagner la transformation des formations en compétence

L'idée de mettre en action le savoir (Tardif, 2006) n'est pas récente, mais le développement des formations en alternance, le recours massif au numérique, la reconnaissance d'une pluralité dans les pratiques individuelles (QPES, 2017) donnent au côté des enseignants, un rôle actif de producteur de compétences aux étudiants et aux tuteurs d'entreprise. Cette communication rapporte une expérience (Gustavizz) en cours pour faciliter la construction des représentations « compétences » par la datavisualisation. Elle s'interroge sur l'intelligibilité des représentations compétence dans des situations pédagogiques diverses via le processus de construction d'un objet numérique : comment faciliter la transposition didactique des compétences et réduire la complexité du dispositif pour qu'il soit utile à chaque acteur de la formation ? Comment est garantie la qualité de la transposition ?

2. Le projet de datavisualisation pour dévoiler les compétences

Les formations en Management de l'Innovation des Services (MIS) parcours immobilier (MIPI) et numérique (MITIC) de l'Université Gustave Eiffel (UGE) sont lancées dans une transformation globale vers l'approche compétences depuis 2014.

Fort d'une réflexion autour de la définition d'un référentiel compétences, l'équipe de pilotage des formations constate que la brochure traditionnelle, limitée dans ses informations et sa présentation, ne suffit pas à l'appropriation du référentiel par les acteurs. Elle se questionne aujourd'hui sur la manière de communiquer sur ce dispositif complexe aux étudiants, tuteurs et enseignants. Quel type de médiation

pourrait satisfaire les besoins d'information en respectant des chemins de lectures divers et non-établis a priori et assurer la bonne compréhension des compétences visées ?

L'avis du Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique (CIPEN) a été décisif dans l'orientation d'une solution de Datavisualisation. La politique de l'UGE de cartographier en masse son offre de formation avec un passage à l'approche compétence (projet D.CLIC) a conduit, début 2020, à définir le projet GUSTAVIZZ avec les formations MIS comme terrain d'expérimentation.

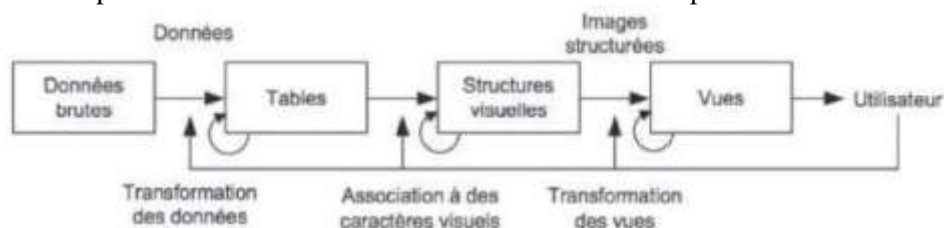
3. Le dispositif de lecture du processus de dévoilement des compétences

Les formations MIS cherchent à faciliter l'appropriation des compétences entre tous les acteurs et à faire converger les représentations de manière dynamique pour fédérer l'équipe enseignante, clarifier le sens des enseignements et rapprocher les situations professionnelles des objectifs de la formation. Au CIPEN, l'enjeu est d'expérimenter une solution technique et fonctionnelle déployable sur l'université.

Fondamentalement, c'est l'occasion de concevoir et d'expérimenter un nouvel outil et de se questionner sur ce que l'on donne à voir et pourquoi faire sur la base de la représentation visuelle des données disponibles dans une approche info-communicationnelle. Cette communication est essentiellement centrée sur la phase de conception de l'outil car les options engagées dans cette phase ont un fort impact sur les usages et l'intelligibilité effective du référentiel par les acteurs. Aussi il apparaît important de disposer d'une grille de lecture qui décortique les choix successifs d'intelligibilité du référentiel compétences.

L'intérêt de la visualisation joue un rôle de traducteur, de passeur, prenant en compte la complexité d'une situation en la rendant compréhensible par le design. Elle matérialise l'intention conceptuelle à travers une représentation graphique, pour permettre la construction des parcours des acteurs et passer à l'action. La représentation graphique est "un processus de dévoilement qui rend visible une partie du monde au travers d'un dispositif sociotechnique" (Flichy, 2013). Elle ouvre par le visuel à « l'espace social de l'interaction » (Boutaud, 1998).

La grille de lecture choisie est le DATA FLOW de Card et alii, (1999). Le schéma ci-dessous propose une description du processus de traitement de la visualisation en 4 étapes.



La grille de lecture du DATA FLOW selon Card et alii.

4. Premières conclusions de ce projet en cours d'élaboration

La grille de lecture montre sur la base des interactions observées un processus de construction progressif des représentations jalonné par des choix et des interactions entre acteurs.

Les données brutes sont issues du référentiel compétences enrichis et transformés suite à de nombreuses expérimentations ((suivi Formation En Situation de Travail, évaluations et auto évaluations) et des très nombreuses interactions entre les acteurs de la formation (enseignants, tuteurs, étudiants) en amont de GUSTAVIZZ pendant plus de 3 années.

Les tables résultent d'une modélisation sous excel qui organise la hiérarchie et les dépendances entre les données et permettent le choix des patterns par l'équipe pédagogique restreinte et certains professionnels qui servent aux concepteurs. Elle s'impose au projet GUSTAVIZZ avec le risque d'être mal traduite par l'équipe de concepteurs.

Les structures visuelles transcrivent les tables en distinguant les catégories d'information pour passer d'une vision à plusieurs dimensions à un fichier texte hiérarchisé. Le choix principal est du ressort de l'équipe projet élargie et consiste au choix de la représentation visuelle avec la création d'objets intermédiaires pour faciliter les choix et des boucles de rétroaction. C'est l'étape en cours.

La prochaine étape est celle **des vues** qui résultent des choix de design de l'environnement de navigation. Elles seront questionnées à partir de prototype pour déterminer si les besoins d'information de chacun sont couverts dans le respect des situations individuelles et pour identifier les parcours.

Enfin pour GUSTAVIZZ, une phase de **test et déploiement** pour le passage de l'échelle de l'université devrait être intégrée en s'appuyant sur le processus de création des représentations compétences pour construire une stratégie.

5. La datavisualition, une aide précieuse au passeur.

En décortiquant le processus de création des représentations compétences inscrit dans la conception de l'outil, la communication identifie les 4 moments clés et les questions à se poser dans la transformation d'une formation en compétence pour que l'outil de datavisualisation choisi joue le rôle de passeur dans au moins une de ses compétences en rendant compte de toute la complexité d'une situation éducative (Gaussel et alii, 2017).

Cette capacité nouvelle offerte par l'outil aux acteurs par la production dynamique des compétences peut à terme infléchir la formation elle-même par l'autonomie qu'elle leur donne. Se profile ainsi des acteurs « désigner » de leur propre parcours de formation. Ce gain d'autonomie doit toutefois questionner la confiance et la place à accorder à un « passeur numérique » dans une formation.

Références bibliographiques

- Boutaud, J.J. (1998). *Sémiotique et communication : du signe au sens*. L'Harmattan, Paris, France.
- Card, S.K., Mackinlay, J.D., Shneiderman B. (Eds) (1999), «*Readings in information visualization: using vision to think*, Morgan Kaufmann Publishers Inc, Sans Fransico, CA, USA, p17.
- Flichy, P., (2013). Rendre visible l'information, Une analyse sociotechnique du traitement des données, *Réseaux*, 2 n° 178-179, 55-89.
- Gaussel, M. Gibert, AF. Joubaire, C. Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue Française de Pédagogie*, 201, 35-39..
- QPES (2017). Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur » 9ème colloque questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES) 13-16 juin 2017 Grenoble.

Titre de la communication : renouvellement des pratiques des enseignants-chercheurs dans les *Learning centres* au regard de la médiation : quelles traductions des savoirs ?

Autrices : Coline Barthélemy, doctorante en sciences de l'information et de la communication (2^{ème} année), Université de Toulouse, UMR EFTS, ENSFEA ; Cécile Gardiès, professeure de l'enseignement agricole en sciences de l'information et de la communication, EFTS-ENSFEA ; Julitte Huez, maître de conférence, CIRIMAT – Toulouse INP.

Résumé

L'enseignement supérieur est en prise avec des évolutions comme la massification et l'hétérogénéité grandissante des publics, la diversification des voies d'accès à la connaissance qui questionnent les manières d'étudier et donc d'enseigner. Une des voies de réponses à ces évolutions consiste en la conception et la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement à l'enseignement et à l'apprentissage que sont les *Learning centres* (LC). Caractérisés par Bulpitt (2010) par la flexibilité et l'adaptabilité de leurs dispositifs, ils agencent une multiplicité de logiques pour viser l'appropriation communautaire de connaissances et le renouvellement des pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs (EC) qui passe notamment par des modes d'accompagnement spécifiques, tels que les formations pédagogiques pour les nouveaux maîtres de conférences¹.

Le principe de souplesse structurant les LC suppose, au-delà des savoirs traditionnellement repérés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, une multiplicité de formes de savoirs. Or, la diversité des savoirs qui sous-tendent les pratiques enseignantes dans les LC reste encore peu étudiée du point de vue de la circulation des savoirs. C'est pourquoi l'étude de la transformation des savoirs (Callon, 1986 ; Akrich et al., 2006 ; Jeanneret, 2008) au travers de processus de médiation (Davallon, 2003 ; Gardiès, 2012) peut contribuer à appréhender l'appropriation des LC par les EC. Pour étudier la circulation des savoirs dans ces dispositifs, nous proposons de penser les savoirs à partir de leurs modes d'existence (Latour, 2007a ; 2007b) à différents moments de leurs chaînes de traduction (Callon, 1986). Nous cherchons à

¹ Cette formation a été rendue obligatoire par l'arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires, paru dans le journal officiel de la république française le 6 mars 2018.

comprendre comment ils se déploient et ce qui les caractérise en saisissant leurs traductions depuis la conception des LC jusqu'aux pratiques effectives des EC.

Notre terrain d'étude réunit des établissements du projet DEFI Diversités² qui propose de repenser les temps et les lieux d'apprentissage en s'inscrivant dans un processus de transformation pédagogique. Il se concrétise par l'évolution des bibliothèques en LC notamment par le déploiement de salles de pédagogies actives ; ainsi que l'ENSFEA³ qui déploie un Learning centre composé d'un TeachingLab, d'un LearningLab, d'un FabLab et d'un AccessLab. La méthodologie s'attache à recomposer les chaînes de traduction des savoirs dans les LC à partir d'une méthode mixte (entretiens auprès des concepteurs et des enseignants-chercheurs, observations de séances se déroulant dans le LC, recueil de corpus (compte rendu de réunion, supports de la formation NEC, supports et documents distribués pendant les séances observées). Nous repérons les modes d'existence des savoirs dans le discours des concepteurs, dans les corpus de formation à destination des EC novices et dans le discours des EC à partir d'une séance se déroulant dans un LC. Ainsi les savoirs sont caractérisés à partir de leur forme (énoncé), leur format (média), leur orientation (au service de quelles logiques, porté par quels acteurs), leur création (l'énoncé porte une proposition qui n'apparaissait pas dans son mode d'existence précédent).

Les résultats présentent les savoirs qui sous-tendent les intentions à l'origine de la création des LC et ceux en jeu dans l'appropriation des dispositifs dans les pratiques enseignantes. Nous mettons en évidence les transformations des savoirs au fur et à mesure de leur évolution entre ces deux points de la chaîne de traduction ainsi que les processus de médiation qui permettent leur mise en circulation.

² « Déployer l'Excellence en Formations d'Ingénieurs par et pour les Diversités ».

³ « l'Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole ».

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (Éds.). (2013). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines. <http://books.openedition.org/pressesmines/1181>
- Bulpitt, G. (2010). Le modèle du Learning centre. In *Bibliothèque d'aujourd'hui, à la conquête de nouveaux espaces* (p. 65-70). Editions du Cercle de la librairie.
- Callon, M. (1986). La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique (1940/1948)*, 36, 169-208. JSTOR.
- Davallon, J. (2003). La médiation: la communication en procès. *MEI: Médias et Information (Médiations & Médiateurs)*, 19, 37–59.
- Gardies, C. (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité : La vie triviale des êtres culturels*. Hermès.
- Latour, B. (2007a). *Changer de société, refaire de la sociologie*. La Découverte. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/changer-de-societe-refaire-de-la-sociologie--9782707153272.htm>
- Latour, B. (2007b). La connaissance est-elle un mode d'existence? Rencontre au Muséum de James, Fleck et Whitehead avec des fossiles de chevaux. *Vie et expérimentation Peirce, James, Dewey*, 17–43.

UPEMI

Partager des stratégies pédagogiques pour enseigner en anglais

Laurence VIGIER

Université Gustave Eiffel - Cité Descartes, 77454 Marne-la-Vallée Cédex 2, France

CAPLA, Centre d'Actions Pédagogiques en Langues

CIPEN, Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique

Laurence.Vigier@univ-eiffel.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Cette contribution présente un dispositif d'accompagnement pédagogique et linguistique des enseignant.es dans le passage de leurs cours disciplinaires en anglais en contexte d'internationalisation des formations.

SUMMARY

This contribution presents a teacher development programme in the internationalizing context of higher education.

MOTS-CLE

Enseignement, langues, EMI, confiance, transmission

KEY WORDS

Teaching, languages, EMI, confidence-building, transmission

1. Contexte et objectifs

"Les universités et les écoles mettent l'internationalisation dans leurs priorités stratégiques. Les enseignements non francophones y concourent trop modestement mais leur développement est prometteur." (Rapport de l'IGAENR, octobre 2015)

Les universités développent alors l'internationalisation de leurs formations.

S'inscrivant dans l'axe thématique des passeurs, cette proposition rend compte du dispositif *UPEMI*, programme local d'accompagnement pédagogique et linguistique de nos collègues enseignant toute discipline non linguistique lors du passage de leurs cours dans une langue qui n'est pas la leur, l'anglais. Elle montre comment en partant de l'approche de didactique des langues *EMI (English-Medium of Instruction)*, a été mis sur pied un dispositif reposant sur une réflexion commune et un partage de stratégies pédagogiques transformantes.

Nos objectifs :

- favoriser un enseignement de qualité dans la classe internationale
- diversifier les modes de transmission pour la création d'un scénario pédagogique performant
- initier une réflexion pédagogique partagée transversale
- fournir un kit de secours linguistique
- donner confiance aux enseignant.es disciplinaires

2. UPEMI, c'est quoi ?

Le dispositif se décline en 4 volets :

- stage immersif et intensif de 3 jours (objet de cette proposition)
- matériel support en ligne
- sessions de conversation en mini groupes
- suivi individualisé

6 sessions ont eu lieu, touchant 66 enseignant.es encadré.es par une équipe de 5 enseignant.es intervenant en binôme. Les différents modules permettent aux participant.es d'élaborer leur syllabus, d'appréhender, au-delà de la langue, les enjeux fonctionnels d'un cours disciplinaire en anglais et de mettre ces techniques en application y compris sous la forme d'un travail commun d'enseignement par les pairs. Tout se passe intégralement en anglais y compris les pauses, propices à l'entraînement à l'aptitude à la conversation informelle.

Un clip de présentation a été réalisé par le CIPEN (janvier 2018) :

<http://podcast.u-pem.fr/channelcatmedia/50/MEDIA180509151049480>

3. Verbatim : limites et réussites

Quelques réponses à une des questions de l'évaluation du dispositif "Cette formation a-t-elle correspondu à vos attentes ? "

- Je n'avais pas spécifiquement d'attentes mais je pense que ça a dépassé mes espérances. Je suis peut-être un peu meilleure pour enseigner en anglais mais je suis certainement meilleure pour enseigner tout court.

- Oui, vraiment. Je n'ai jamais enseigné en anglais mais j'ai envie de le faire et cette formation m'a donné les clés et la confiance pour essayer

- I literally had a blast attending this workshop. Thank you again.

- L'après stage pourrait être amélioré. On retrouve notre quotidien et on risque de perdre le bénéfice. Mais ce n'est pas nécessairement du ressort de l'équipe pédagogique

Nous sommes parti.es du postulat que l'enjeu qualitatif résidait dans la sensibilisation de nos collègues à une meilleure utilisation de leur temps et de leurs efforts : se concentrer sur une volonté de communication, une intonation efficace davantage que sur un anglais parfait illusoire. Si personne n'est devenu bilingue, si le nombre de cours enseignés en anglais n'a pas fait le bond escompté et si UPEMI n'a pas sonné le glas des résistances à l'enseignement en anglais - et c'est très bien - il a permis de créer une véritable dynamique pédagogique dans un contexte particulier.

4. Conclusion et perspectives

On peut conclure que l'expérience a permis d'aller bien plus loin qu'il n'était prévu d'aller.

Des profils et des compétences langagières diverses, ce qui n'est pas sans rappeler la réalité d'une classe et *a fortiori* la réalité d'une classe internationale, ont permis à chacun.e d'affûter ses propres stratégies.

La mise en situation permanente lors du stage a également rapproché les enseignant.es de l'expérience de leurs étudiant.es en classe internationale sans aucun doute pour le bénéfice de ces dernier.es.

Les questions soulevées sont applicables à toutes les disciplines. C'est cet aspect qu'il serait intéressant de creuser désormais. La transversalité de l'enseignement LANSAD le fait se retrouver à l'intersection même de ce questionnement. Nous sommes de fait, passeurs-seuses.

Le dispositif se prête à un essaimage auprès de toutes les composantes de la nouvelle université Gustave Eiffel. Le transfert a déjà commencé lors des dernières sessions qui ont accueilli des collègues issu.es des autres ex-établissements du campus. Au-delà, nous souhaitons créer un réseau et une communauté de pratiques autour de l'expérience UPEMI en IDF. Nous avons été sollicité.es en ce sens et sommes ouvert.es à ce développement.

Références bibliographiques

Leask, B., *Internationalizing the Curriculum*, Abingdon, UK: Routledge, 2015.

Pagèze J. & Hoskins L., *Défi International*:

<https://idex.u-bordeaux.fr/n/Supports-for-projects/Defi-international/r3088.html>

Dafouz, E., Haines K., Pagèze J., "Supporting Educational Developers in the Era of Internationalised Higher Education: Insights from a European Project" in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 23 (3), 2020.

IGAENR, *Bilan des enseignements non francophones dans l'enseignement supérieur*, Rapport n°2015-050 - juin 2015.

Le Learning-Lab HILL : un écosystème collaboratif au service d'un projet de transformation pédagogique en réseau pour accompagner la transmission des savoirs de la pédagogie universitaire

FATEMA ABASSBHAY

ESIROI - 2 Rue Joseph Wetzell 97490 Sainte Clotilde - fatema.abassbhay@univ-reunion.fr

MARIE-NOËLLE MAILLARD

AgroParisTech - 1 avenue des Olympiades, 91300 Massy - marie-noelle.maillard@agroparistech.fr

LIONEL MUNIGLIA

ENSAIA-Université de Lorraine - 2 avenue de la Forêt de Haye - BP 20163 - 54505 Vandœuvre-Les-Nancy - lionel.muniglia@univ-lorraine.fr

LOU DUMAS

ENSAIA-Université de Lorraine - 2 avenue de la Forêt de Haye - BP 20163 - 54505 Vandœuvre-Les-Nancy - laura.dumas@univ-lorraine.fr

PALOMA POIREL

L'institut agro Montpellier SupAgro - 2 place viala 34570 Montpellier - paloma.poirel@supagro.fr

MAEVA HOSTACHY

Polytech Montpellier - Place Eugène Bataillon 34095 Montpellier Cedex 5- maeva.hostachy@umontpellier.fr

LUCAS AHRENS

L'institut agro Montpellier SupAgro - 2 place viala 34570 Montpellier

SYLVIE MARCHESSEAU

Polytech Montpellier - Place Eugène Bataillon 34095 Montpellier Cedex 5- sylvie.marchesseau@umontpellier.fr

FABIENNE REMIZE

ESIROI - 2 Rue Joseph Wetzell 97490 Sainte Clotilde - fabienne.remize@univ-reunion.fr

BERNARD CUQ

L'institut agro Montpellier SupAgro - 2 place Viala 34570 Montpellier - bernard.cuq@supagro.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Au sein des établissements d'enseignement supérieur, les formateurs "techniques" se trouvent souvent démunis pour aborder les évolutions des pratiques et méthodes pédagogiques, avec des ambitions limitées à leurs moyens et compétences. Le document décrit un écosystème fonctionnel mis en place par un réseau de 16 établissements français d'enseignement supérieur pour accompagner le passage des savoirs des sciences de l'éducation vers les formateurs "techniques" dans le contexte d'un projet de transformation pédagogique (HILL – Hybrid Innovative Learning Lab). Il présente le rôle fonctionnel des différents acteurs au sein de l'écosystème opérationnel (appelé Learning-Lab), en lien avec les activités de formation des établissements. L'originalité de ce Learning-Lab réside dans sa structure à deux niveaux (un laboratoire de conception et des laboratoires de formation) adaptée pour répondre à l'ensemble des besoins du projet.

SUMMARY

Within the institutions, technical trainers are still unable to address changes in pedagogical practices and methods with ambitions limited to their means and skills. This document describes a functional ecosystem set up by a network of 16 French higher education institutions to support the transmission of knowledge in the educational sciences to "technical" trainers in the context of a pedagogical transformation project. The document describes the functional role of the different actors of the partners within the operational ecosystem, in connection with the training activities of the institutions, with a central role of passing-on of knowledge from university pedagogy to trainers. The originality of the Learning-Lab lies in its two-level structure (a design laboratory and training laboratories) adapted to meet all the needs of the project.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Transmission des savoirs, laboratoire de conception, laboratoire de formation, construction collaborative, apprentissage collaboratif.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Knowledge brokering, conceptional laboratory, training laboratory, collaborative building, collaborative learning.

La transmission des savoirs théoriques et pratiques entre experts de la pédagogie universitaire et formateurs en sciences techniques est nécessaire pour accompagner l'évolution des formations portées par les établissements d'enseignement supérieur. Un dispositif original a été mis en place par un réseau d'établissements en ingénierie, visant à favoriser la circulation des savoirs et innover sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

1. Des formateurs techniques, en sciences du vivant et ingénierie, éloignés de la pédagogie universitaire

Au sein des établissements d'ingénierie, les formateurs sont avant tout recrutés pour leur expertise disciplinaire. Engagés dans des projets d'innovation pédagogique, ils tentent d'accéder à des savoirs de la pédagogie universitaire, le plus souvent sans formation préalable (Romainville, 2009). Il leur est difficile d'identifier les savoirs répondant à leurs besoins et d'établir des collaborations avec des spécialistes. Depuis une vingtaine d'années, un réseau d'établissements français d'enseignement supérieur s'est construit autour d'un point de convergence: l'éco-innovation alimentaire. Un premier projet collaboratif (IDEFI-ÉCOTROPHÉLIA, ANR IDEFI 2012-2018) a permis aux formateurs de onze établissements

d'installer des innovations pédagogiques en interaction avec des acteurs de la pédagogie universitaire. Malgré le succès de ce projet, une distance perdure entre ces contributeurs de la transformation pédagogique.

2. Les intentions initiales du projet HILL

Un second projet collaboratif réunissant seize établissements et neuf partenaires professionnels (HILL - Hybrid Innovative Learning Lab, PIA3 2018-2028) s'est fixé pour objectif d'opérer une transformation pédagogique en rupture en s'appuyant sur un concept d'hybridation avec le numérique. Dans le projet, un écosystème fonctionnel a été construit avec plusieurs intentions.

- Rendre accessible les savoirs théoriques et pratiques de la pédagogie universitaire.
- Favoriser le partage d'expériences pédagogiques entre les acteurs du réseau.
- Accompagner l'émergence de concepts pédagogiques innovants.
- Animer et structurer le travail collectif des formateurs pour la co-construction.
- Accompagner le déploiement et la dissémination des innovations externe.

3. Un Learning-Lab pour la transmission des savoirs

La transmission de savoirs de la pédagogie universitaire doit permettre la compréhension du contexte éducatif, l'identification de travaux de recherche et la liaison des recherches à la situation éducative à résoudre par les formateurs (Gaussel, 2017) La construction de l'écosystème fonctionnel du Learning-Lab s'appuie sur l'analyse de la littérature et des structures similaires. Un groupe de travail a défini les éléments fonctionnels adaptés (figure 1) au contexte éducatif riche du projet, impliquant multiplicité et diversité d'acteurs.

Son originalité réside aussi dans sa structure, propre au projet HILL, à deux niveaux : un laboratoire de conception et des laboratoires de formation. A travers ses composantes, il joue un rôle central de passeur des savoirs de la pédagogie universitaire vers les formateurs.

Le laboratoire de conception est la composante réseau du Learning-Lab (figure 1). Il a pour rôle la mobilisation et le passage de savoirs grâce à une collaboration forte entre acteurs. Cet écosystème collaboratif hors mur permet de faire travailler une grande diversité d'acteurs pour développer des démarches interdisciplinaires. Ses activités doivent permettre de :

- Développer, avec l'appui des experts de la pédagogie universitaire, des démarches d'innovations pédagogiques et de communication.
- Élaborer des concepts innovants pour une pédagogie en hybridation.
- Construire les cahiers des charges et les contenus pédagogiques.
- Accompagner le déploiement des concepts dans les établissements.
- Porter des actions de communication internes pour inciter les formateurs à ouvrir le dialogue et contribuer aux échanges.

Les laboratoires de formation sont des lieux physiques ou des espaces d'échange et de partage, localisés dans les établissements du réseau (figure 1), avec plusieurs missions :

- Lien opérationnel entre les formateurs et la pédagogie universitaire.
- Appropriation des concepts innovants et leur déploiement dans les cursus.
- Retours d'expériences issus d'enquêtes menées auprès des apprenants et formateurs.
- Dissémination des éléments génériques vers d'autres formations.

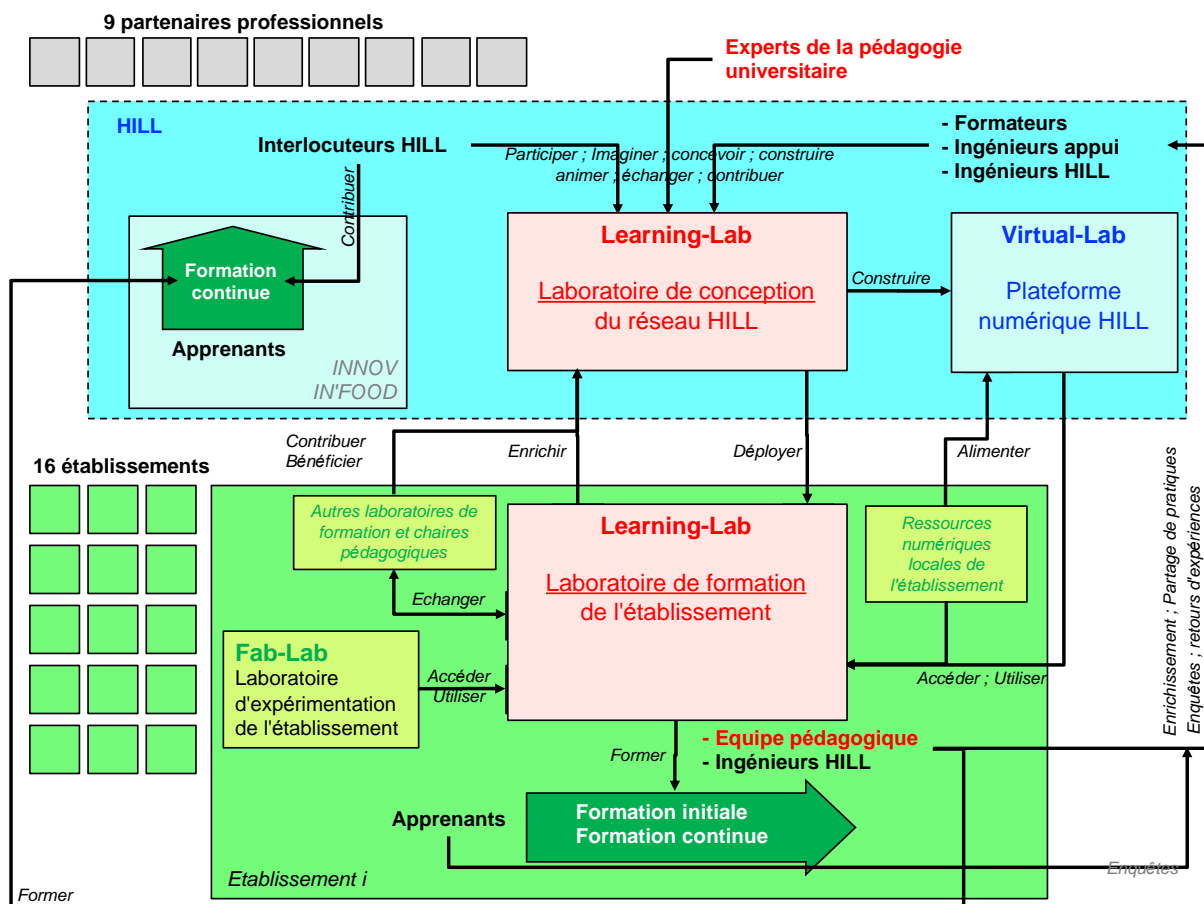


Figure 1 - Rôles fonctionnels du Learning-Lab du projet HILL à l'interface avec la pédagogie universitaire

4. Une expérience en cours

Le Learning-Lab est au début de son fonctionnement. Il constitue une chaîne de transmission des savoirs vers les formateurs des établissements, par une succession de fonctions :

- Interface directe avec les acteurs de la pédagogie universitaire.
- Transposition didactique des savoirs de la pédagogie universitaire.
- Construction du projet de transformation avec l'élaboration d'outils innovants.
- Déploiement vers les formateurs des établissements.
- Retours d'expériences pour enrichir les acteurs de la pédagogie universitaire.

Les perspectives associées au fonctionnement du Learning-Lab visent à rendre accessible les concepts théoriques de la pédagogie universitaire à un grand nombre de formateurs. La mise en place d'un outil du suivi du fonctionnement avec plusieurs indicateurs (typologie des activités, diversité des acteurs, fréquence des activités) sera une base à la démarche d'amélioration continue. Les communications internes et externes autour des activités du Learning-Lab contribueront à sa réussite en stimulant les établissements à s'engager pour bénéficier du dispositif et anticiper la phase de déploiement des résultats du projet.

5. Conclusion

Cet écosystème fonctionnel est adapté à la structure multipartenaire du réseau HILL. Structuré en deux composantes, il vise à inciter, stimuler et accompagner la transmission des savoirs de la pédagogie universitaire vers les formateurs. Ceci vise à partager une approche pédagogique interdisciplinaire durable, au-delà de l'approche pluridisciplinaire.

Références bibliographiques

Gaussel, M., Gibert, A.F., Joubaire, C., et Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35–39.

Lemaître, D. (2015). Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs, 71-80.

Romainville, M. (2009). Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. In *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller?* Presses Universitaires de Rennes, 263-273.

Retour d'expérience sur un dispositif de formation des nouveaux enseignants

CHRISTOPHE ROMANO

INSA Toulouse, C2IP, 135 avenue de Rangueil, 31400 Toulouse

christophe.romano@insa-toulouse.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Un collège d'écoles d'ingénieurs a mis en œuvre en 2013 un dispositif de formation des nouveaux enseignants à la pédagogie. Ce dispositif est en partie ouvert à tous les enseignants. Une évaluation régulière a permis de l'ajuster et de confirmer ou infirmer certains choix. Après 7 ans de fonctionnement, l'analyse de cette expérience apporte un éclairage aux problématiques de ces journées d'études. Les résultats des recherches en pédagogie ont une place à tenir dans la formation en pédagogie des nouveaux enseignants. Mais il faut s'attacher à rester pragmatique et simple dans la traduction sur le terrain.

SUMMARY

In 2013, a college of engineering schools implemented a system for training new teachers in pedagogy. This system is partly open to all teachers. Regular evaluation made it possible to adjust it and confirm or deny certain choices. After 7 years of operation, the analysis of this experience sheds light on the problems of the conference. The results of pedagogical research have a place to hold in the pedagogical training of new teachers. But you have to remain pragmatic and simple in translating on the ground.

MOTS-CLES

Pédagogie, formation, recherche

KEY WORDS

Pedagogy, training, research

1. Le contexte

Dans le cadre d'un projet Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes : "DEFI Diversités" quatre établissements de formation d'Ingénieurs de Midi-Pyrénées - Mines Albi, INP Toulouse, INSA Toulouse, ISAE-SUPAERO sont devenus partenaires. L'objectif général de ce projet est de favoriser l'égalité des chances en amenant au diplôme d'ingénieur des publics diversifiés. Pour préparer les enseignants à la gestion de cette diversité qui se traduit concrètement par un public plus hétérogène, un axe important a porté sur la pédagogie (Romano C., 2017).

1.1. Les intentions initiales

Depuis septembre 2013, les enseignants nouveaux entrants dans les institutions partenaires sont formés aux différentes méthodes et outils pédagogiques dans un éco-système qui vise à les accompagner dans leur développement professionnel en matière de conception de dispositifs innovants, d'amélioration et d'évaluation de ces dispositifs.

1.2. Les questionnements

Le groupe de pilotage du dispositif de formation, formé d'enseignants chercheurs et d'un ingénieur pédagogique, sont amenés à se retrouver régulièrement et à se questionner sur le dispositif au regard des évaluations régulières et du retour des participants. Modalités, durée, contenus, intervenants ont suscité de multiples questions et discussions.

2. Le dispositif de formation

2.1. Les objectifs

« L'objectif de ce dispositif de formation est de faire progresser les pratiques pédagogiques pour mieux répondre à des évolutions telles que la diversification et l'hétérogénéité des publics et d'amener les enseignants chercheurs à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques, à échanger et partager avec des collègues pour construire une communauté apprenante pouvant devenir l'élément moteur de l'innovation pédagogique » Les objectifs de ce projet et plus spécifiquement du volet formation des enseignants furent développés en détails lors de plusieurs colloques (Romano C., 2015, 2017) .

2.2. Le déroulement

La formation représente un total de quinze jours de formation, étalés sur les deux ans. Elle débute par un tronc commun de cinq jours qui regroupe l'ensemble des nouveaux enseignants des écoles d'ingénieurs partenaires du projet. Cette première partie pose les bases de la pédagogie en abordant les différentes méthodes pédagogiques et leurs soubassements théoriques avec un travail sur les représentations du rôle de l'enseignant. On en connaît l'importance dans la pratique (Raucent B., Vander Borgh C, 2006).

Par la suite, des ateliers au choix d'une demi-journée, repartis tout au long de l'année sont proposés. Ces ateliers, en premier lieu ouverts aux nouveaux entrants sont également proposés à l'ensemble des enseignants. Ce mixage favorise les échanges de pratiques et permet d'établir des liens entre les enseignants.

3. Bilan et questionnement

3.1. Bilan

Ce dispositif a démarré en septembre 2013. Plus de 200 enseignants ont bénéficié actuellement de ce dispositif.

Les ateliers proposés sont systématiquement évalués afin de voir s'il est utile de les proposer l'année suivante. Il a été privilégié une modalité « boucles courtes » qui consistent à offrir des ateliers de formations et à constater l'intérêt –ou le désintérêt- des apprenants.

De façon générale, l'appréciation sur la formation est positive. L'évaluation du dispositif indique la satisfaction des participants, la durée est perçue en adéquation avec le contenu, les participants déclarent recommander les ateliers à leurs collègues et ces ateliers les ont amenés à réfléchir sur leur propre pratique.

En parallèle de ce dispositif de formation, la mise en place de conseillers pédagogiques dans les différents établissements concernés permet de proposer rapidement un accompagnement vers de l'innovation pédagogique.

3.2. Analyse

Ce dispositif perdure depuis 7 ans et paraît bien installé. Son analyse et l'expérience qu'on peut en retirer éclairent quelques-unes des problématiques des journées d'études sur la place de la recherche en pédagogie, de ses résultats, sa légitimité et également sur la forme et la manière de diffuser les savoirs issues de ces recherches.

La charge de travail d'un enseignant débutant lui rend difficile son investissement dans la formation. L'enjeu majeur du tronc commun reste de leur en faire percevoir l'intérêt de cette réflexion sur sa pratique pédagogique et de l'engager dans un processus de formation continue.

Il convient de proposer des formations qui répondent aux demandes immédiates liées au "comment faire" pour ensuite proposer à partir de ces formations, progressivement, les moyens d'une réflexion plus fondamentale sur le "pourquoi" de l'action pédagogique. La pédagogie ne relève pas du « café du commerce ». Il est nécessaire de s'appuyer sur les résultats de la recherche.

Le format « atelier au choix » donne à l'enseignant un sentiment de liberté, répond à la diversité des besoins, s'adapte en théorie mieux à son emploi du temps chargé mais il ne met pas en priorité la participation aux ateliers dans son emploi du temps.

Les ateliers proposés doivent s'inscrire dans une perspective "juste assez ... juste à temps". L'attente des enseignants reste des formations directement utilisables. Il est important d'éviter les considérations qu'ils ne sont pas à même de contextualiser. Les ateliers adoptent un point de vue pragmatique pour fournir aux enseignants des repères et des outils. Le compromis est à trouver entre précision et complexité d'informations produites par la recherche et des recommandations simples demandées par les enseignants.

Il en résulte une difficulté à trouver des intervenants pour assurer ce type de formation sur des thèmes aussi variés. Il est important que le formateur ait un lien de proximité avec le terrain. L'intervenant doit être responsable, légitime, reconnu pour inspirer les pratiques professionnelles enseignantes et partager son enthousiasme pour créer et maintenir l'intérêt des enseignants. Son attention, sa formulation sans utiliser de jargon, sa prise en compte de l'expérience quotidienne des participants sont autant de gages d'adhésion que sa possibilité de faire référence à des travaux de recherche en pédagogie.

4. Conclusion

Les travaux et les résultats de la recherche en pédagogie ont toute leur place dans des dispositifs de formation des enseignants. Ils doivent étayer les pistes d'évolutions des pratiques et susciter la réflexion. Mais leurs présentations doivent rester en réponse aux attentes opérationnelles des enseignants.

Si la recherche en pédagogie a toute sa légitimité, d'autres champs disciplinaires peuvent éclairer la pratique des enseignants : psychologie cognitive, psychologie sociale, neurosciences en particulier, au risque parfois d'aller à l'encontre de certaines directions pensées à un moment donné comme innovantes, une piste de réflexion pour de prochaines journées d'études.

Références bibliographiques

Raucent B., Vander Borgh C. (2006). Être enseignant : Magister ou metteur en scène ?
Bruxelles : De Boeck, 2006

Romano, C., Maranges, C., (2015), Innover dans la formation des enseignants,
Communication au colloque de QPES., Juin 2015, Brest.

Romano, C., Maranges, C., (2017), Comment préparer les enseignants à gérer la diversité ?,
Communication au colloque « Pédagogie et formation » du Groupe INSA., Mars 2017, Lyon.

Habiter son corps et sa voix pour enseigner

ISABELLE JOURDAN

INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées

UMR EFTS (MA 122), Université Toulouse 2 Jean Jaurès - SFR-AER, INSPÉ Toulouse

isabelle.jourdan@univ-tlse2.fr

HENRI GONZALEZ

INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées

henri.gonzalez@univ-tlse2.fr

TYPE DE SOUMISSION

Atelier : « Habiter son corps et sa voix pour enseigner »

RESUME

De nos jours, la question des gestes professionnels, geste corporel et geste vocal (Jourdan 2018), commence à être prise en compte dans la formation des enseignants que ce soit à l'école primaire, en collège, en lycée, à l'université. Nous présentons ici un atelier pratique « corps, voix et posture » tel que nous le faisons dans le cadre des journées d'accueils des nouveaux maîtres de conférence ainsi qu'en formation initiale et lors de journées de formation programmées. À partir de techniques corporelles et vocales et de saynètes jouées, nous tentons de créer des occasions pour que le sujet vive sa corporalité, et puisse se saisir de ce qu'il ressent dans cet espace-temps de relation à l'autre dont l'enjeu est la transmission des savoirs et où l'affect est mis en jeu. Une mise en jeu pour une mise en « je » dans une prise de conscience de ce que l'enseignant donne à voir et à entendre, tant les contenus de savoir transmis aux étudiants sont indissociables de la personne qui les fait vivre.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Formation des enseignants, corps, voix, présence

1. Introduction

Ce que l'on découvre immédiatement, presque malgré soi, quand on est face aux étudiants pour la première fois, c'est qu'il y a là, dans cet espace-temps de transmission des savoirs, des yeux qui nous regardent, qui nous scrutent dans les moindres détails ; une réalité percutante que l'on est sur scène, un corps public donné à voir, une voix d'orateur à faire entendre, une posture d'enseignant à assoir dans une authenticité d'être (Cifali, 1996). Pour autant, cette présence n'est pas une simple gesticulation ou mouvement, elle renferme une dimension intentionnelle à savoir des significations qui animent le geste au moment où son auteur le réalise (Jorro, 2018).

Il serait vain de penser que l'enseignant novice, de l'école à l'université, possède naturellement des qualités pédagogiques, qu'il sait d'instinct utiliser sa voix sans l'abimer et mouvoir son corps de manière appropriée. Quant aux enseignements à distance, comment jouer de sa voix pour capter un auditoire non présentiel ?

En sports collectifs, le rôle de passeur est essentiel. C'est celui qui fait la passe, passe décisive, celle qui permet d'atteindre le but. A ce terme de passeur, s'inscrit donc deux idées essentielles : celle du collectif et celle de la transmission pour une réussite, pour franchir l'obstacle nous dit également le dictionnaire. Quels cheminements possibles pour faire une passe décisive aux acteurs en formation sur cette question si personnelle de la présence corporelle et vocale de l'enseignant face à ses étudiants et pour faire face à l'imprévisible de toute relation pédagogique ?

2. Objectifs de l'atelier

Comment capter l'attention des étudiants ? « Une théâtralisation symbolique » dans laquelle « l'enseignant opère une mise en scène active du corps. » (Pujade-Renaud, 1983).

Dans ces temps de formation (Jourdan, Gonzalez, 2015) il s'agit de créer des occasions pour que le sujet soit attentif au langage de son corps et de sa voix.

2.1. Le corps professionnel : jouer pour se trouver

Le premier temps est un travail sur le corps, la posture en classe, ce que l'on donne à voir.

La première activité consiste à se déplacer librement. Il s'agit de prendre conscience et de mettre en place ses deux axes corporels, vertical (présence, solidité, ancrage dans le sol) et horizontal (visage, regard, adresse). La deuxième activité est de jouer l'accueil des étudiants. Premier instant de la relation, le regard qui accueille, qui prend le collectif ; regard qui stimule et encourage *versus* regard absent. Plusieurs mises en scène de soi, plusieurs jeux sont proposés : « battle » en face à face, improvisation théâtrale, saynète... Le corps est ici un outil de travail à jouer comme étant le premier médiateur entre soi et les étudiants, un corps qui se met en scène pour une mise en scène des savoirs, dans un rythme, une respiration, des déplacements qui accompagnent cette transmission.

2.2. La voie professionnelle : mise en voix et technique vocale

Un travail sur la voix, véritable caisse de résonance de notre être, lieu de tous nos affects, traverse l'ensemble de la formation. La voix reste pour l'enseignant le vecteur essentiel du passage des notions – et des émotions !

De nombreuses techniques vocales existent pour travailler et tenter de trouver et placer sa voix professionnelle, fondamentalement différente de sa voix privée conversationnelle. Les exercices proposés sont pluriels. L'enjeu est d'apprendre à préparer « son instrument », à l'instar d'un musicien ou d'un sportif, avec une mise en vigilance du risque de la « perte de la voix » lorsque, « mal placée », en forçage, prise dans ses émotions, elle quitte son ancrage corporel pour perdre alors toute matérialité sonore (dont l'aphonie, symptôme récurrent chez 75% des enseignants).

Les premiers exercices du quotidien de la voix consistent à mettre en place la respiration, échauffer les muscles respiratoires et installer le coussin d'air dont on va avoir besoin. Tout l'enjeu de cette technique est de faire comprendre aux enseignants qu'il est essentiel pour une bonne santé vocale de sentir que la voix vient « d'en bas », de prendre conscience de l'inspir (naturelle, relâchée, avec ouverture thoracique) et de l'expir (technique, en appui sur la sangle abdominale).

Le deuxième temps technique est de faire aller la voix dans les résonateurs qui se trouvent principalement dans le crâne (larynx, fosse nasale, sinus, dents, voûte palatale, ...). C'est à cet endroit que toute la magie de la voix opère. C'est là qu'elle prend son timbre, celui qui fait de chacun d'entre nous un être unique.

La troisième phase qui vient en dernier dans l'apprentissage vocal, est l'utilisation des éléments qui viennent tout de suite à l'esprit lorsque l'on parle de voix : les cordes vocales. Ces deux petits muscles striés protégés par le larynx, sont à manier avec minutie. À partir de phrases, de comptines, de textes, il s'agit de créer des climats sonores, de travailler la prosodie de la voix : jouer sur le débit, jouer sur le registre tonal, utiliser les silences, jouer sur l'intensité de la voix, travailler sur l'accentuation, expressive et rythmique. Le silence lui-même reste un apprentissage vocal absolument nécessaire à la santé vocale de tout orateur. La conscience de cette alternance phonation/silence doit s'ancrer dans les pratiques enseignantes

3. Conclusion

Mise en scène, corps, voix, théâtralisation, sont ainsi des mots qui reviennent lorsqu'on s'intéresse à la posture de l'enseignant, offrant un champ sémantique proche du métier de comédien. Pour Pujade-Renaud, « le professeur travaille ses entrées, prépare ses effets gestuels et vocaux. Il lui arrive d'avoir le trac. Il se crée un personnage et des rôles de composition ». L'enseignant n'est pas un comédien et l'enseignement n'est pas un spectacle, mais l'enseignant est sur scène et l'incarnation de son rôle sur cette scène particulière est une dimension essentielle du métier, incontournable. Corps et voix sont à prendre comme deux outils professionnels au service de la transmission et de la relation pédagogique (Jourdan, 2018). Comment tenir toute une vie à enseigner sans prendre pour le moins plaisir à être sur scène et se montrer aux autres ?

Références bibliographiques

Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. *Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P., Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 119-136.

Jorro, A. & Dangouloff, N. (2018) Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations, 19 HS*, 12-25.

Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe : un dispositif clinique de formation pour habiter son corps et sa voix. *Recherches & éducations 19 HS*, 38-51.

Jourdan, I., Gonzalez, H. (2015). Enseigner, corps en scène à portée de voix : un dispositif de formation innovante. *Questions de Pédagogies dans l'enseignement supérieur*. Brest, 17 - 19 juin 2013.

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

« Traffic jam » des savoirs en pédagogie universitaire dans les projets de langues DESIR

AUTEUR 1 (CLAUDE HAMON)

(ingénieure pédagogique, université Rennes 2,

claude.hamon@univ-rennes2.Fr)

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Le projet [DESIR](#), "développement d'un enseignement supérieur Innovant à Rennes" 2nd programme d'investissements d'avenir (PIA) offre depuis 2017 un cadre expérimental à des projets au caractère transformant (Paquelin, D. (2017)). Les enseignants de langues s'emparent de cette opportunité de changement et se distinguent largement, avec 11 projets retenus au fil de 2 appels à manifestation d'intérêt (AMI). Dans ce laboratoire des pratiques des usages innovants, ludification et hybridation sont les axes favorisés. Entre savoirs théoriques et de savoirs pratiques, chacun des projets a eu un accompagnement sur mesure et mobilisé une variété d'acteurs, missions, organisations fédérés autant que possible autour d'une communauté de pratiques, (Smith, M. K. (2003, 2009)).

SUMMARY

The DESIR project is the result of a collaborative effort between Rennes Universities and eight major grandes écoles in Rennes. It was awarded the DUNE call for projects "*Développement d'universités numériques expérimentales*" in 2016 and aims to promote the transformation of pedagogical practices to strengthen the success of the students. Rennes-based language specialists take up this opportunity to lead change in pedagogical practices for students of the field. The main areas chosen by the leaders of language teaching projects are those of serious gaming and *e-learning*. Its expression will allow us to draw up a mapping of Rennes' experiments and the way the brokering is shaping the work of the instructional designer throughout these projects' support.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Passeur, ingénierie pédagogique, communauté de pratiques

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

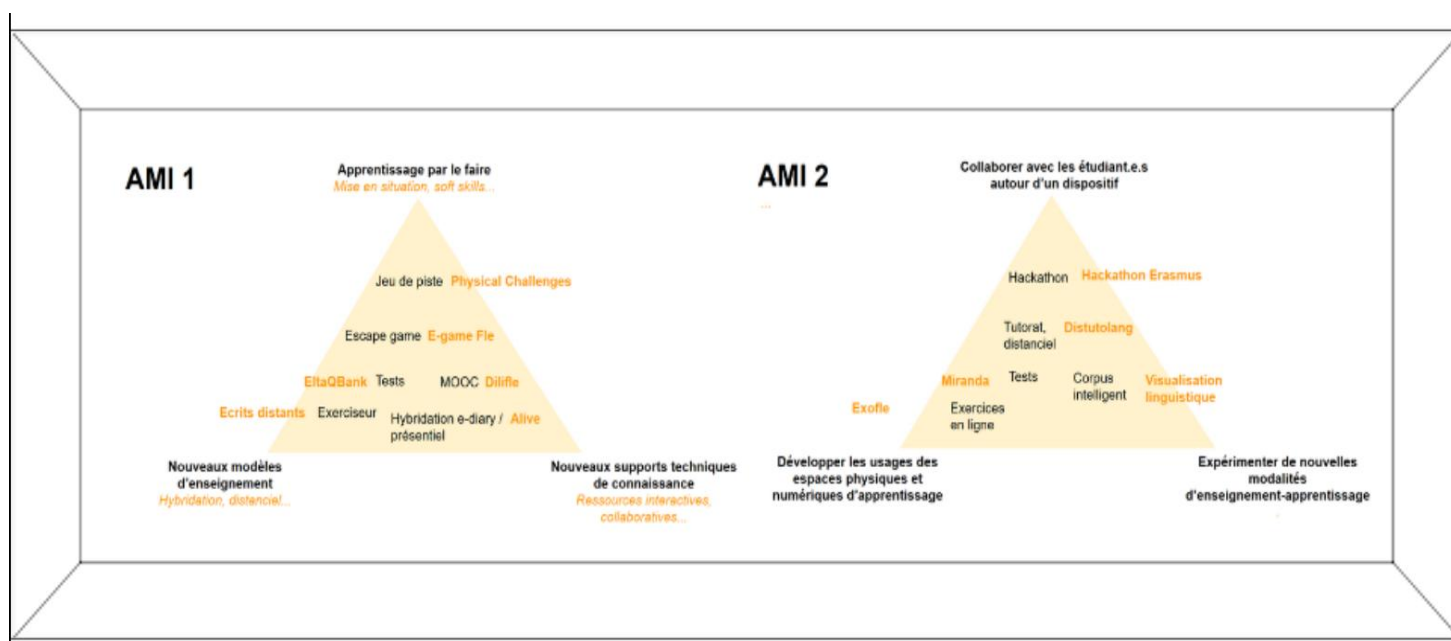
Broker, instructional design, community of practice

1. Intentions initiales

Être l'ingénieure pédagogique (IP) - Armao Méliet, Elizabeth. 2017 - dédiée au co-accompagnement de ces projets ainsi qu'en charge de la cellule réseaux DESIR, me permet à plusieurs titres de partager le rôle de passeur (Gaussel, 2019) :

- Comprendre et analyser les besoins de la transformation pédagogique ;
- Faciliter les échanges pour la co-construction des savoirs entre praticiens ;
- Créer des réseaux de diffusion de connaissances en encourageant les communautés de pratiques autour de tous ces acteurs (événement [Langageons-nous](#),...).
- Donner à voir au-delà de cette apparente unicité des langues, une *complexité aux "multiples dimensions"* Krishnan A. (2009) pour s'extraire de la niche disciplinaire. Cette ouverture peut offrir, selon ses mots de belles perspectives "By paying more attention to [...] the complexity of disciplinarity, the arguments and positions may be better discernable and a better understanding of the debate on interdisciplinarity may be gained from it."

1.1. Description de l'expérience



1.1.1. AMIs accompagnés

Chaque pointe du triangle répond aux critères de l'appel à manifestation d'intérêt 1

1.1.2. Analyse de l'expérience

Cet extrait de tableau présente la transformation pédagogique des projets et l'accompagnement qui leur fait face. Il synthétise la complexité et la diversité des rôles des acteurs impliqués dans la transformation dont le détail sera exposé lors du retour d'expérience.

Extrait de cartographie transformation pédagogique/ accompagnement 1

	Transformation pédagogique	Accompagnement
	1. Mise à distance (%) 2. Articulation distanciel présentiel 3. Accompagnement tutorat enseignant 4. Tutorat par les pairs 5. Autonomie A. des équipes pédagogiques B des étudiants 6. Base de données	1. Rôle IP dans rasci 2. Support technopédagogique 3. Formation 4. Living Lab 5. Data Tank 6. Contacts avec Labos externes au projet 7. Valorisation, réseaux (Langageons-nous A. Autre B)
Exemple AMI 1		
Alive projet interculturelité	1.60 % 2. Alternance 3. Moodle / What'app 4. Communauté de pairs 5. A et B	1. Support 2. Cellule appui pédagogie (SUP), expertise relations internationales, anthropologie,... - 3. Enseignants et étudiants Moodle / H5P. 4. Design based reseach / Experience based learning 6. Perl (Sorbonne Paris Cité) 7. A et B

2. Conclusion

Des axes d'amélioration spécifiques à ces projets et leur accompagnement sont repérables : personnaliser les accompagnements, les inscrire dans la durée, encourager les communautés de pratiques demande du temps, des moyens, de la visibilité dans et hors des structures dans lesquelles elles s'inscrivent. C'est en cercle concentrique du plus proche à un déploiement progressif que les savoirs se sont partagés dans DESIR : *“The disciplines have to make a greater effort of understanding and appreciating each other's work without*

abandoning their own distinct identities (...). Only such a mature and self-conscious science will be worthwhile pursuing and deserves a future". Krishnan A. (2009)

Références bibliographiques complémentaires

Armao Méliet, Elizabeth. 2017. « L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ? », In *Distances et médiations des savoirs*, 18 | 2017.

[RASCI \(responsable, assignateur, support, consulté, informé\)](#): Macanuso, James, Sunni Brown, et Dave Gray. 2014. "La matrice RACI". In *Gamestorming : Jouer pour innover* : pour les innovateurs, les visionnaires et les pionniers. Paris : Editions Diataino, p. 201-

Paquelin, D. (2017). "Les enjeux de l'innovation pédagogique et numérique dans l'enseignement supérieur et la recherche." , *Lancement du projet DESIR, développement d'un enseignement supérieur innovant à Rennes*, Rennes

Smith, M. K. (2003, 2009) 'Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice', *The encyclopedia of pedagogy and informal education*, www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.

Intégration d'une fonction de « passeur » dans un projet d'espace d'apprentissage

YANN AMRI
UNIVERSITE PARIS-EST CRETEIL, 80 AVENUE DU GENERAL DE GAULLE 94000 CRETEIL
YANN.AMRI@U-PEC.FR

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Wenger (Wenger, 1998) distingue plusieurs activités pour les passeurs, parmi lesquelles celle de faire le lien entre les producteurs de savoir et ceux qui l'utilisent. Ces activités comprennent la veille, la formation, mais peuvent aussi concerner l'aide à la décision dans le cadre de projets pédagogiques. Ce retour d'expérience présente comment la transposition du savoir a pu aussi bénéficier à un projet de Learning Labs à l'Université de Paris-Est Créteil. Cet apport au projet avait pour but d'identifier les résultats de recherche pouvant être une inspiration, adapter leurs conclusions au contexte, et mettre en place un environnement permettant au praticien de participer à la construction du savoir.

SUMMARY

Wenger (Wenger, 1998) distinguishes several types of activities for knowledge brokers, one of them being the connection between producers and users of knowledge. Other activities include information monitoring and training as well as consulting within the context of pedagogical projects. This feedback on the project will show how a project from the Learning Labs of the Université de Paris-Est Créteil has benefited from such a translation of knowledge. This contribution to the project aimed to identify the most accessible research results, to adapt their findings to the context and to set up an environment that would allow the practitioner to participate in the construction of knowledge.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Passeur, utilisation de la recherche, pédagogie, espace d'apprentissage, gestion de projet,

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Knowledge broker, research utilization, pedagogy, learning space, project management,

1. Présentation du projet

Le projet « FabUVal » a pour objectif de donner aux enseignants la possibilité de tester, avec leurs apprenants et en conditions réelles, des méthodes pédagogiques alternatives en leur garantissant un accès aisé à du matériel original et à un accompagnement de la part d'ingénieurs pédagogiques, de collègues ou de chercheurs en pédagogie. Piloté par le Centre d'Ingénierie de Développement Pédagogique de l'UPEC, les espaces du FabUVal ont été inaugurés en juillet 2019.

A chaque fois que cela a été possible, les décisions de conception ont été prises en se fondant sur des articles de recherche. A partir de ces lectures, plusieurs axes de conception ont pu être choisis.

FabUVal comporte ainsi :

- Un Edulab : salle de cours pour favoriser les pédagogies actives



Figure 1 : photographie de la salle de pédagogie active

- Un FabLab : salle disposant de matériel permettant notamment de réaliser des prototypes

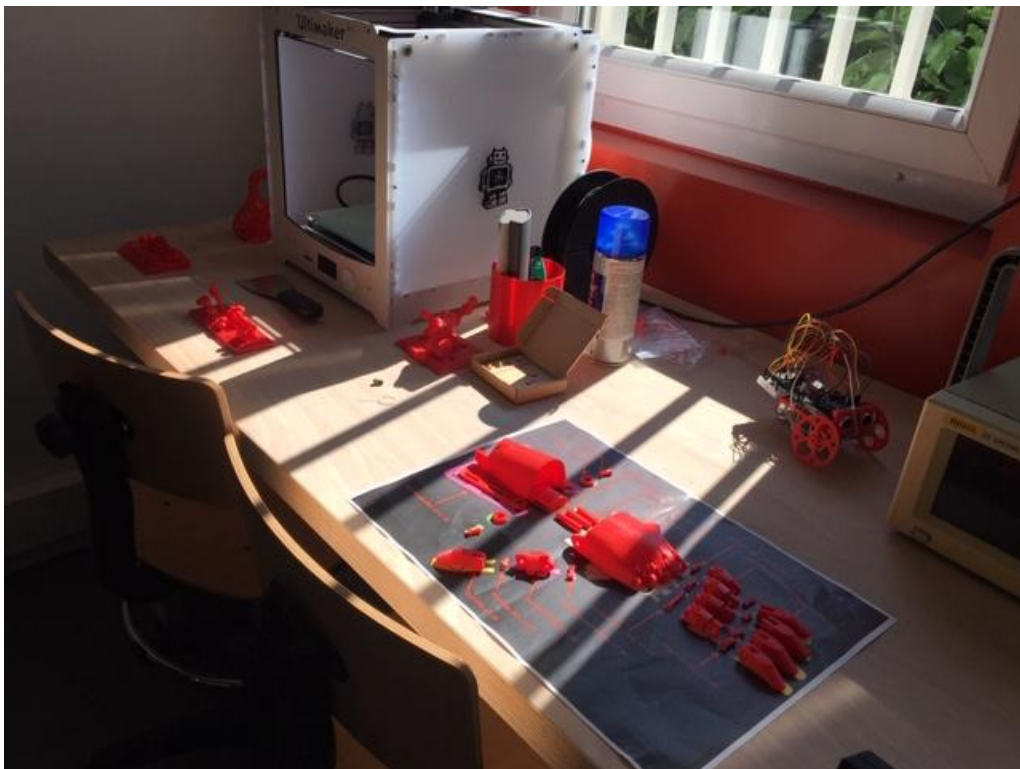


Figure 2: photographie du Fablab

- Un espace de transition : un espace informel reprenant les idées de conception de l'Edulab



Figure 3 : photographie de l'espace de transition

- Un espace pour la recherche : un espace disposant d'une régie et permettant d'analyser les usages

Dans ce contexte, nous nous sommes demandés comment bénéficier des travaux réalisés au préalables sur le sujet, en particulier les résultats de recherche.

L'intégration de la fonction de « passeur », tel que défini par Meyer (Meyer, 2010) ou Gaussel (Gaussel et al., 2017), avait pour but de mieux intégrer les résultats de recherche dans les projets de l'établissement.

2. S'inspirer de recherches existantes pour concevoir le projet

Mialaret (Mialaret, 2004) rappelle l'intérêt pour tout chercheur de s'inspirer de l'existant : « *il ne doit se considérer que comme l'un des nombreux petits maillons d'une immense chaîne déjà existante et son premier travail est de se situer par rapport à tout ce qui a été fait avant lui* ». Ce point semble également applicable à toute personne exerçant la fonction de « passeur », voire même à beaucoup de personnes se lançant dans un projet pédagogique.

Une question s'est alors posée: quels résultats de recherche retenir ? La question de la preuve peut être complexe en sciences de l'éducation, voir notamment l'ouvrage de Hadji et Baille (Hadji et Baille, 1998). Il nous fallait pour autant traiter cette question devant la masse d'informations à traiter. Autant que possible, nous avons essayé d'appliquer les critères identifiés par De Ketele (De Ketele, 2010) notamment :

- La pertinence scientifique
- La pertinence méthodologique
- La pertinence de la communication
- La validité conceptuelle
- La validité méthodologique
- La validité interne et externe des conclusions
- La fiabilité des concepts
- La fiabilité des démarches méthodologiques
- La fiabilité des conclusions

En tenant compte de cette complexité et du contexte, nous avons essayé de dégager des grands axes de conception et d'en dégager des problématiques. Nous avons ensuite regardé, dans la littérature, si des pistes de réponse pouvaient s'y trouver. Evidemment, l'un des enjeux était d'éviter de ne considérer que les travaux allant dans notre sens (le fameux biais de « Cherry picking »).

Voici donc un rapide résumé du cheminement de nos questionnements.

Nous nous sommes d'abord posé la question de la pertinence du lien entre apprentissage et espace physique. Un certain nombre de recherches nous ont laissé entendre qu'un tel lien pouvait exister (Beckers et al., 2016 ; Brooks, 2011 ; Chiu et Cheng, 2017 ; Ellis et Goodyear, 2016 ; Jamieson, 2000 ; Neary, 2014).

L'interrogation suivante, fut celle des conditions qui permettaient à un espace d'apprentissage d'apporter une amélioration pédagogique. Est-ce qu'il y avait un « modèle » d'espace d'apprentissage dont nous pouvions nous inspirer. Les recherches de Beichner (Beichner, 2008), de Hacisalihoglu (Hacisalihoglu et al., 2018), et en particulier celle de Knaubet (Knaubet et al., 2016), par le nombre d'étudiants impliqués, nous ont incité à nous tourner vers le modèle « SCALE-UP ». Même si nous aurions souhaité des résultats incluant des comparatifs plus larges.

A quel point pouvait-on garder le bénéfice de ce modèle théorique en l'adaptant au contexte ? Faute de mieux, nous avons dû nous baser sur une seule étude celle de Soneral (Soneral et Wyse, 2017).

Ces questionnements se sont poursuivis, et nous avons dû rapidement aller au-delà de la recherche d'une réponse « objective » de la littérature, et nous poser la question de nos valeurs.

3. Adaptation au contexte

Fallait-il fortement induire, par la conception de la salle, une utilisation des pédagogies actives aux enseignants, ou leur permettre de partir d'autres pratiques pour en tester progressivement de nouvelles ?

En considérant que la simple mise en place d'un espace d'apprentissage ne peut pas transformer la pédagogie, comment aligner ce nouveau dispositif pédagogique avec les valeurs convenues dans l'établissement pour l'accompagnement pédagogique ?

« *La recherche ne peut fournir l'ensemble des informations dont a besoin un acteur éducatif* » (Rey, 2006).

Notre expérience de la fonction de passeur, et de l'action de transposition du savoir a dû se faire en intégrant ce principe.

Il fallait encore tenir compte des dimensions de gestion de projet : comment guider pour adapter des résultats de recherche en tenant compte d'un certain un budget, des échéances, des priorités politiques, des différentes normes... ? Est-ce entièrement l'affaire du praticien ?

On voit bien alors l'intérêt d'échange étroit entre les différentes parties prenantes et notamment les modèles d'interaction, présenté par Ball (Ball, 2012).

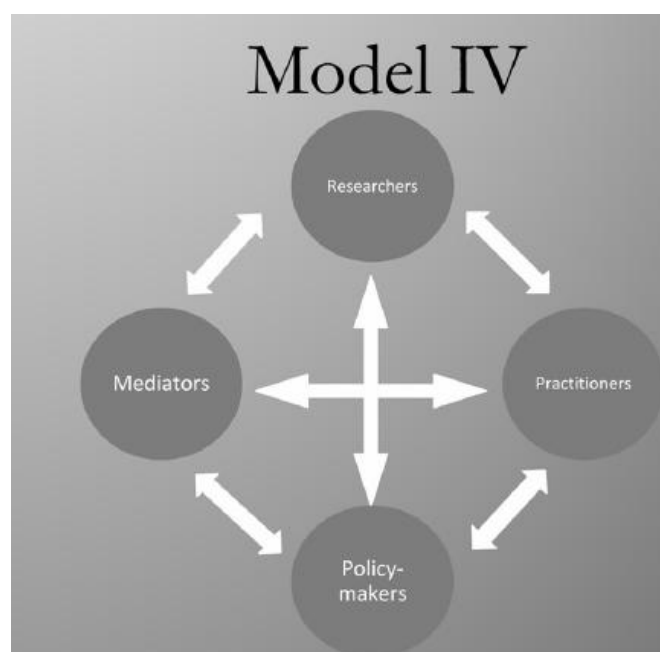


Figure 4 : Extrait de l'article To Know Is Not Enough: Knowledge, Power, and the Zone of Generativity (Ball, 2012) sur les interactions entre les différents rôles liés à l'utilisation de la recherche

4. Limites et perspectives

Il nous a été parfois difficile de tracer une limite nette entre les fonctions de passeur et de praticien.

Ce rôle aurait mérité également d'être mieux présenté à l'équipe de direction, afin de faciliter s

Notre questionnement sur les activités d'un passeur, a également concerné sa capacité à co-construire des savoirs en lien avec les praticiens et les chercheurs.

Comme présenté au début de ce texte, un espace pour la recherche, disposant d'une régie et permettant d'analyser les usages, existe dans le projet FabUVal.

Près de 100 enseignants ont déjà été formés en suivant des formations dans ces nouveaux espaces d'apprentissage. Cela reste néanmoins un point à développer.

5. Conclusion

L'ambition d'intégrer un rôle de passeur au projet FabUVal était de réduire le fossé recherche-pratique, pour reprendre les termes de Ball (Ball, 2012). Cela a été en partie effectué au sein du service d'appui à la pédagogie.

Le bon accueil réservé à ces nouveaux espaces d'apprentissage et les questionnements sur sa conception, nous ouvrent des pistes pour des collaborations plus fortes entre chercheurs et praticiens au sein de l'établissement.

Références bibliographiques

- Ball, A.. (2012). To Know Is Not Enough Knowledge, Power, and the Zone of Generativity. *Educational Researcher*. 41. 283-293. 10.3102/0013189X12465334.
- Beckers, R., van der Voordt, T., & Dewulf, G. (2016). Why do they study there? Diary research into students' learning space choices in higher education. *Higher Education Research & Development*, 35(1), 142-157. doi: 10.1080/07294360.2015.1123230
- Beichner, R (2008). The SCALE-UP project: a student-centered active learning environment for undergraduate programs. Invited paper for the National Academy of Sciences.
- Brooks DC (2011). Space matters: the impact of formal learning environments on student learning. *Br J Educ Technol* 42, 719–726.
- Chiu, P. H. P., & Cheng, S. H. (2017). Effects of active learning classrooms on student learning: A two-year empirical investigation on student perceptions and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 269-279. doi: 10.1080/07294360.2016.1196475
- De Ketele, J.-M. (2010). La recherche scientifique en éducation: Quels critères de qualité?, *Education Sciences and Society*, Vol. I (1), 21-39
- Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149-191. doi: 10.1002/rev3.3056
- Hacisalihoglu G, Stephens D, Johnson L, Edington M (2018) The use of an active learning approach in a SCALE-UP learning space improves academic performance in undergraduate General Biology. *PLoS ONE* 13(5): e0197916. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197916>
- Knaub et al. *International Journal of STEM Education* (2016) 3:8 DOI 10.1186/s40594-016-0042-3
- Neary, M. (2014). Student as producer: Reinventing the undergraduate curriculum. Research and Practice in HE Seminar. Liverpool John Moores University, UK, 14 May.

Jamieson, P., Fisher, K., Gilding, T., Taylor, P. G., & Trevitt, A. C. F. (2000). Place and space in the design on new learning environments. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 221-237.

Hadji Charle & Baille Jacques (dir.). 1998. Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance: la démarche de la preuve en 10 questions. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).

Gaussel M., Gibert A-F., Joubaire C et Rey O., « Quelles définitions du passeur en éducation ? », *Revue française de pédagogie*, 201 | 2017, 35-39.

Meyer M. The Rise of the Knowledge Broker. *Science Communication*, SAGE Publications., 2010, 32 (1), pp.118-127

Mialaret G. 2004. Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation. Paris : PUF (Que Sais-Je ?).

REY O. (2006). « Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation ? » *Lettre VST-INRP*, n° 18.

Soner PA and Wyse SA. A SCALE-UP Mock-Up: Comparison of Student Learning Gains in High- and Low-Tech Active Learning Environments. *CBE-Life Science Education*. 2017; 16: ar12.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Passeurs dans le cadre d'une modélisation de développement pédagogique : quels savoirs et quels rôles ?

Elsa CHUSSEAU

Université Rennes 2, Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes cedex,
elsa.chusseau@univ-rennes2.fr

Catherine COUTURIER

Université d'Artois, 9 rue du temple, 62000 Arras, catherine.couturier@univ-artois.fr

Tuyet Tram DANG NGOC

CY Cergy Paris Université, 2 rue Adolphe Chauvin, 95302 Cergy-Pontoise, dntt@cyu.fr

Charlotte POURCELOT

Université Paris-Est, 6-8 avenue Blaise Pascal Cité Descartes, Champs-sur-Marne 77455 Marne-la-Vallée, charlotte.pourcelot@univ-paris-est.fr

Type de soumission : Atelier

Résumé

Lors des Journées de l'Accompagnement Pédagogique des Enseignants du Supérieur (JAPES), organisées avec un réseau de partenaires dont l'AIPU section France, à Rennes 2 en 2016 et 2017, l'accompagnement pédagogique avait été questionné, en particulier en s'appuyant sur les travaux de Frenay & al (2010). Le Réseau des SUP propose de mobiliser le cadre de Taylor et Rege Colet (2010) figurant dans cet article, qui développe un cadre conceptuel au sujet du sens et de la portée du développement pédagogique. Au moyen d'un world-café, nous proposons de questionner la nature des savoirs, la circulation de ces savoirs et le rôle des passeurs pour chacun des 5 axes de ce cadre.

Summary

During the "Journées de l'Accompagnement Pédagogique des Enseignants du Supérieur (JAPES)", organized with a network of partners including AIPU France section, in Rennes 2 in 2016 and 2017, pedagogical support had been questioned, in particular from the work of Frenay & al (2010). The "Réseau des SUP" association proposes to mobilize the framework of Taylor and Rege-Collet (2010) in this article, which develops a conceptual framework about the meaning and scope of educational development. By means of a world-café, we propose to question the nature of knowledge, the circulation of this knowledge and the role of breakers for each of the 5 axes of this framework.

Brainstorming, Modélisation, Développement pédagogique

Key words

Brainstorming, Modeling, Pedagogical development



1. Introduction

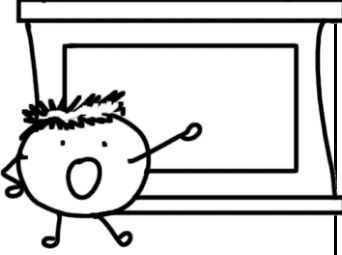
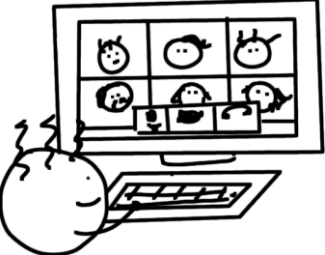
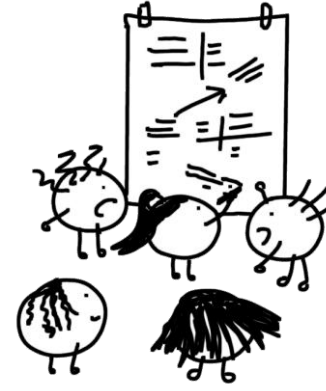
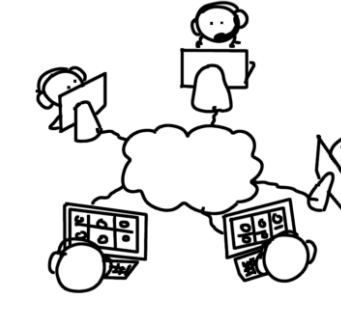
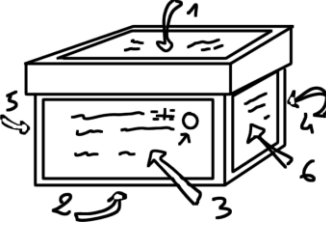


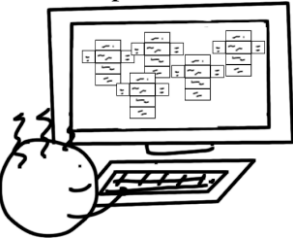
Le réseau des SUP est une association de responsables de structures d’accompagnement à la transformation des pratiques d’enseignement. Par cet atelier, le réseau propose un espace de réflexion et d’échanges qui permettra à chaque catégorie d’acteur (responsable de SUP, enseignant, conseiller pédagogique, représentant institutionnel...) de partager ses représentations des savoirs en jeu, de leur circulation et du rôle des passeurs. Le cadre conceptuel choisi de Taylor et Rege Colet (2010) nous semble pertinent à plusieurs points. Il est interprétable par chaque catégorie d’acteurs. Il s’inscrit dans les problématiques que rencontrent actuellement ceux qui travaillent à l’accompagnement pédagogique, tout en étant facilement lisible et appropriable. De plus, sa dimension systémique balaye tout l’écosystème pédagogique de l’enseignement supérieur. Enfin, il nous semble que chaque acteur peut s’en emparer quels que soient son expérience et le stade de développement de sa réflexion.


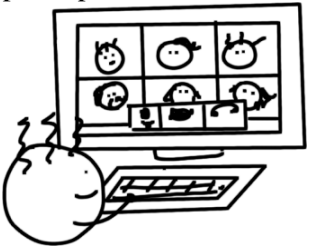

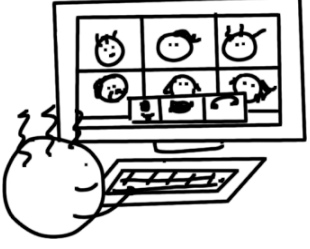
2. Scénarisation de l’atelier

Cet atelier sous format world café s’inscrit dans l’axe des passeurs. Il peut être programmé en ouverture, pour que les participants expriment leurs représentations, en fermeture pour qu’ils partagent leurs apprentissages sur les deux journées. Les apports théoriques seront abordés soit en amont soit en aval par les autres contributions.

La mise en activité des participants a été pensée en présentiel et en distanciel, elle se déroulera sur 2 heures de la façon suivante :

Durée	Activité & Intention	Présentiel	Distanciel
5'	Accueil & inclusion : les participants se placent sur une carte de France ou une carte d'humeur.	Les participants se positionnent sur une feuille commune. 	Tableau blanc collaboratif 

5'	Présentation des enjeux. Présentation des consignes des activités.	Présentation orale 	Présentation orale 
20'	Session 1 : 5 hôtes de groupe répartis sur 5 tables, 1 table par axe du cadre conceptuel	5 groupes sur paperboard 	5 sous-groupes sur tableau blanc collaboratif 
15'	Session 2 : Les participants changent de table et travaillent un autre axe		
15'	Session 3 : Les participants choisissent un axe parmi les 5 du cadre conceptuel		
15'	Création de <i>Concept Box</i> : les participants écrivent sur chaque côté d'une boîte, la synthèse du poster.	(1) Dessus de la boîte : l'axe correspondant au poster (2) dessous : rôle des passeurs (3) face avant : nature des savoirs (4) face arrière : circulation du savoir (5&6) côtés à remplir librement 	5 sous-groupes sur patron de boîte en tableau blanc collaboratif 
10'	Pause		
15'	Visite ACTIVE libre de la fresque. Les participants ont pour consigne de chercher les points communs, les points saillants, les points originaux	Fresque des posters 	Visualisation des 5 patrons de boîtes produits 

	Retour sur la visite : débriefing oral par les participants	Débriefing oral par les participants 	Débriefing oral par les participants 
15'	Méta : Comment le savoir a circulé pendant l'atelier ? Et pendant la journée ?	Cercle de parole 	Échanges oraux et chat 
5'	Clôture		

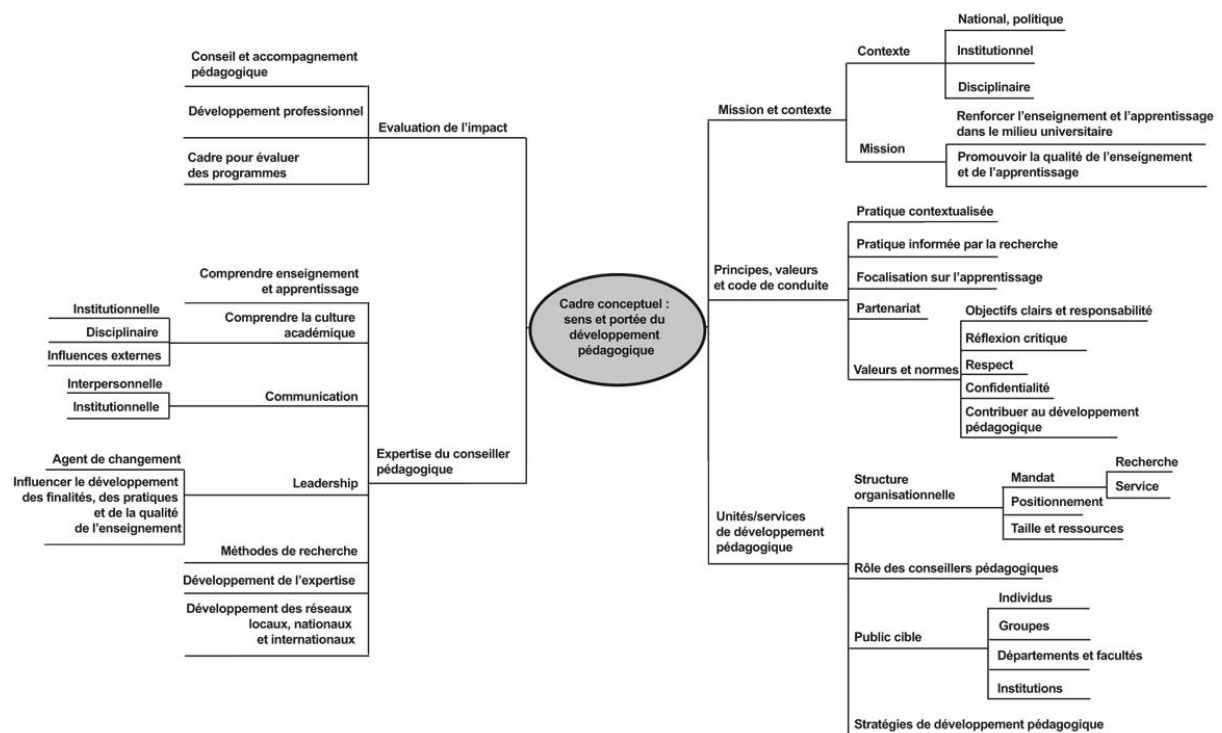
Références bibliographiques

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement des enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 67, 105- 116.

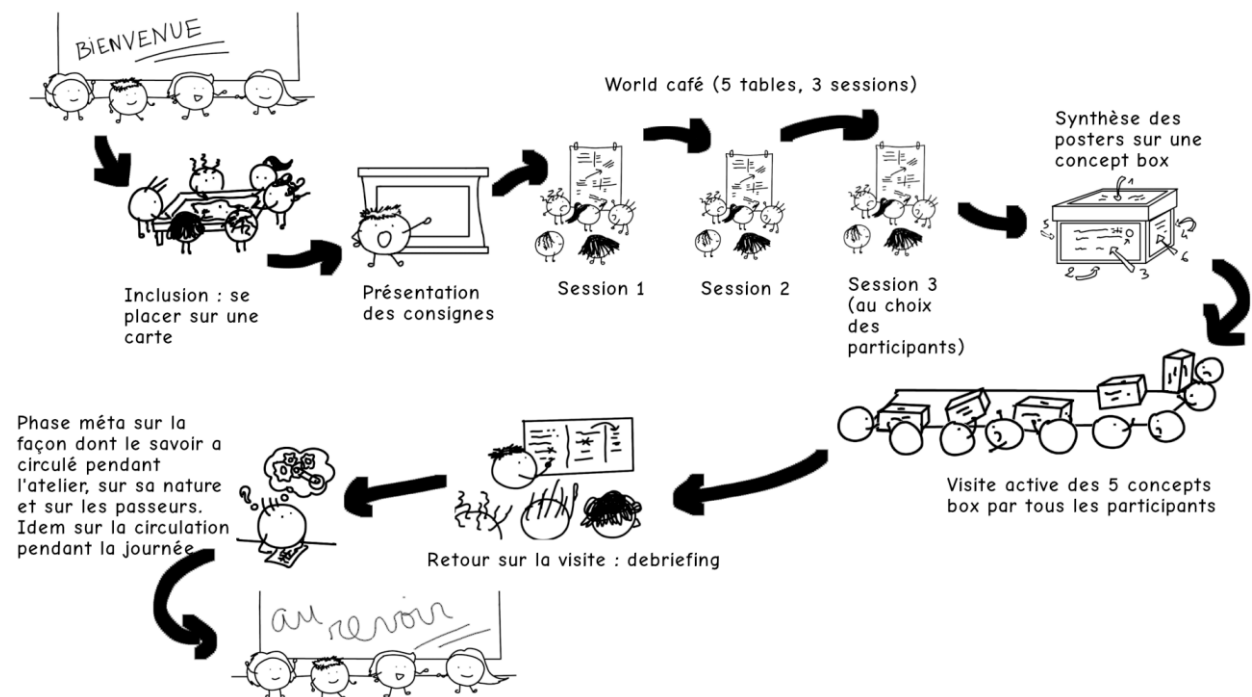
Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Rege Colet, N., Paul, J.-J., & Kolnos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 63- 76.

Saroyan, A., & Frenay, M. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. In *Building teaching capacities in higher education : A comprehensive international model* (Sterling). Stylus Publishing.

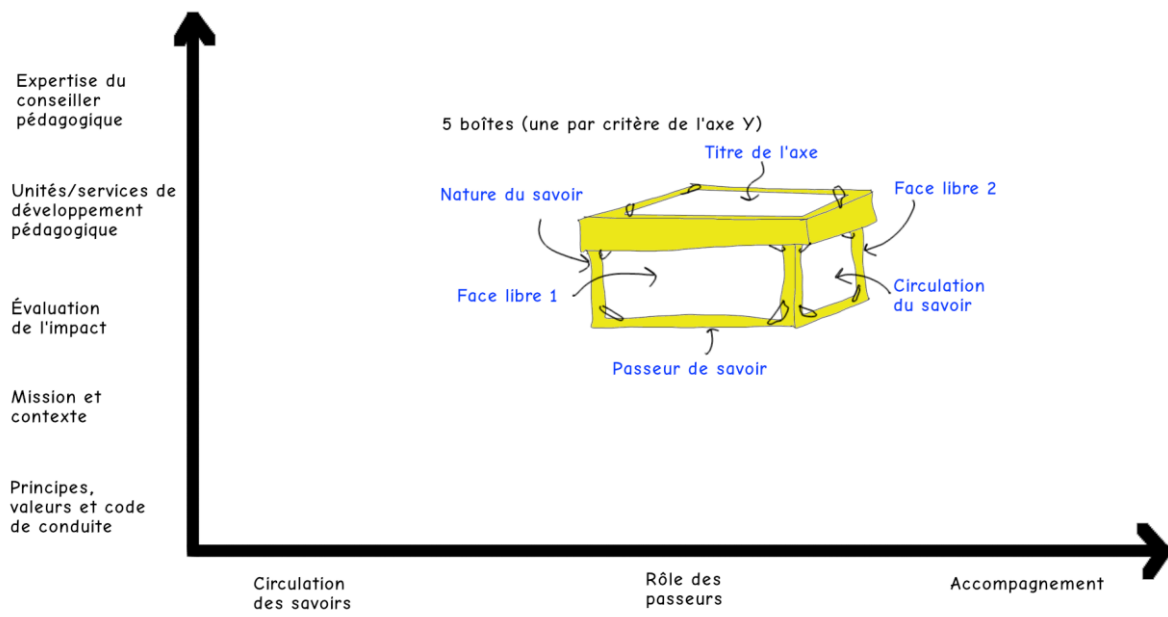
Annexe 1 - Cadre conceptuel de Taylor et Rege Colet (2010) " Sens et portée du développement pédagogique"



Annexe 2 - Déroulé de l'atelier



Annexe 3 - Axes explorés et production sous forme de concept box



TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE ET CIRCULATION DES SAVOIRS AU SEIN D'UNE COMMUNAUTE DE PRATIQUE : LEVIERS DE FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS CHERCHEURS

SOLANGE CIAVALDINI-CARTAUT

Université Côte d'Azur, UR LINE, INSPE académie de Nice, solange.cartaut@univ-cotedazur.fr

NATALIA TIMUS

Université Côte d'Azur, Centre d'Accompagnement Pédagogique, UR LINE, natalia.timus@univ-cotedazur.fr

IRINA YASTREBOVA OTMANINE

Université Côte d'Azur, Centre d'Accompagnement Pédagogique, UR LINE, irina.otmanine@univ-cotedazur.fr

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

Cette contribution traite du dispositif de formation pédagogique obligatoire pour les nouveaux enseignants chercheurs (NEC) en France. Nous présentons le cas de la formation spécifique menée à l'Université Côte d'Azur (UCA) en 2018-2019 où nous attachons à expliciter l'efficacité de l'intégration progressive des NEC à une communauté de pratique (Lum Kai Mun, 2016; Wenger et al, 2002). L'analyse empirique s'appuie sur une démarche compréhensive fondée sur des entretiens semi-directifs traités avec le logiciel QSR Nvivo. L'étude montre la valeur ajoutée du SPOC communautaire de l'UCA pour l'appropriation des savoirs académiques et pratiques par les NEC. Leur acculturation à la pédagogie universitaire est renforcée par les échanges et les débats menés avec des collègues plus chevronnés et des passeurs en éducation davantage que par les bonnes pratiques et les savoirs académiques valorisés dans le MOOC ministériel parfois éloignés de leur contexte local de travail.

SUMMARY

This contribution addresses the question of compulsory pedagogical training for the incoming teacher-researchers (NECs) in France. We present the case of the specific training conducted at the University of Côte d'Azur (UCA) during the 2018-2019 academic year where we aim to explain the effectiveness of the progressive integration of NECs into a community of practice (Lum Kai Mun, 2016; Wenger et al, 2002). The empirical analysis is based on a comprehensive approach based on semi-directive interviews processed with the QSR Nvivo software. The study shows the added value of the UCA community SPOC for the appropriation of academic and practical knowledge by NECs. Their acculturation to university pedagogy is reinforced by the exchanges and debates conducted with more experienced colleagues and educational facilitators rather than by the good practices and academic knowledge valued in the ministerial MOOC, which are sometimes far removed from their local institutional work context.

MOTS-CLES

Communauté de pratique, NEC, formation hybride, développement professionnel, pédagogie universitaire

KEY WORDS

Community of practice, incoming faculty, blended faculty training, faculty professional development, higher education teaching and learning

Introduction

Cette contribution traite du dispositif de formation obligatoire des nouveaux enseignants chercheurs (NEC) en France, à la suite à l'arrêté du 8 février 2018.

Nous présentons l'étude de cas de la formation menée à l'Université Côte d'Azur (UCA) pendant l'année académique 2018-2019 en complément du MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur » hébergé sur France Université numérique. Cette formation ancre les thématiques du MOOC lors d'ateliers de développement des pratiques professionnelles où y participent aussi d'autres enseignants chercheurs titulaires inscrits dans le Diplôme universitaire « Enseigner et Apprendre à l'Université ». Le groupe des participants est donc représentatif de différents âges, disciplines d'enseignement et niveaux d'expérience. Ces ateliers s'appuient sur l'innovation pédagogique et reposent sur un enseignement hybride dispensé sur un *LMS* Moodle. L'association du MOOC et de ces ateliers reprend le principe d'un SPOC communautaire.

Notre objectif est d'éclairer l'efficacité de l'intégration progressive des NEC à une communauté de pratique suscitée par ce SPOC. Nous rendrons compte tout d'abord de la place tenue par les savoirs académiques et pratiques dans ce processus. Puis, nous identifierons les facteurs qui participent de son efficacité ainsi que les effets de la confrontation des expériences et des pratiques probantes en pédagogie universitaire entre les nouveaux venus et les enseignants plus légitimes dans le domaine.

Cadre théorique

Notre contribution s'engage dans le débat académique sur la façon dont les communautés de pratique contribuent au développement professionnel des EC (Lum Kai Mun, 2016; Wenger et al, 2002). Nous proposons d'éclairer le dispositif de formation proposé aux NEC à partir de ce modèle fondé sur une théorie sociale et située de l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991) : la formation est appréhendée comme la conséquence d'une participation à la communauté, sous la forme d'interactions sociales entre professionnels de divers horizons institutionnels (formés, pairs plus chevronnés, passeurs en éducation). Nous postulons que la participation au SPOC permet aux NEC de passer d'une participation périphérique de type « nouveau venu » à une participation plus centrale de type « membre principal » : ils deviennent de plus en plus « légitimes » dans une pratique d'enseignement plus affirmée en lien avec le numérique au sein de la communauté enseignante de leur université.

Méthodologie

Notre démarche compréhensive d'étude de cas s'intéresse aux représentations et aux perceptions du vécu des situations individuelles ou collectives de formation composant le SPOC communautaire. Des entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 1997) ont été réalisés au

début (T1=17) et à la fin de la formation (T2=17) à l'aide d'un guide d'entretien reprenant trois thématiques en T1 (pratique actuelle et leviers de changement, conception de l'enseignement et de l'apprentissage et bilan du vécu de l'entrée dans le métier) et trois autres en T2 (retombées de la participation à la formation, le changement de conception sur l'enseignement et l'apprentissage et les transformations pédagogiques). Le logiciel QSR Nvivo 11 a été utilisé pour catégoriser les données à partir d'un protocole rigoureux inspiré du courant quantitativiste.

Présentation des résultats

Notre étude permet de documenter trois principaux résultats. Tout d'abord, au cours des ateliers du SPOC, les savoirs académiques du MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur » ont été critiqués par certains NEC car perçus comme dissociés de toute opérationnalisation. Ce sont alors les savoirs pratiques des plus chevronnés et des passeurs en éducation qui ont facilité leur appropriation grâce à des exemples concrets et des explicitations de mise en œuvre à leur portée.

Notre second résultat porte sur l'influence du contexte de travail des NEC qui détermine leur acceptation de la nécessité de transformer leur pédagogie. L'écoute et le suivi de leurs besoins (Maslow, 1943) en lien avec leurs conditions matérielles et la conjugaison des contraintes scientifiques, administratives et pédagogiques sont la contribution déterminante des passeurs en éducation.

Enfin, notre troisième résultat concerne les effets de la confrontation des expériences au sein de la communauté de pratique sur l'évolution de la conception et de la pratique d'enseignement « pas à pas » des NEC. Les ateliers ont permis d'aborder l'ingénierie pédagogique requise pour un usage concret dans leurs cours avec les étudiants.

Conclusion et perspectives

Notre contribution montre la valeur ajoutée et l'efficacité de la communauté de pratique pour l'appropriation des savoirs académiques et des savoirs pratiques en pédagogie universitaire. Malgré leur regard critique à ce propos, le SPOC communautaire a été un facteur favorable à l'appropriation par les NEC des apports du MOOC ministériel. Nos résultats ouvrent des perspectives sur les leviers sociaux et culturels et pas seulement technologiques qui sont requis dans l'accompagnement au changement des pratiques dans l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

- Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23 (2), 51-72.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.

Lum Kai Mun, A. (2016) Do communities of practice enhance faculty development? *Health Professions Education*, 2 (2).

Savoie-Zajc, I. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Wenger, E.C., McDermott, R., & Snyder, W.C. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press, Cambridge.

Identifier les liens entre les passeurs de savoirs pour un écosystème apprenant

TUYẾT TRÂM DANG NGOC

CY Cergy Paris Université
Institut des sciences et techniques
2 rue Adolphe Chauvin 95302 Cergy-Pontoise CEDEX
dntt@cyu.fr

TYPE DE SOUMISSION

Atelier

RÉSUMÉ

L'université est un écosystème dédié à la création, à la circulation, à l'application et à la diffusion des savoirs. Dans ce système, divers acteurs se croisent. Acteurs dont les rôles ont été grossièrement cloisonnés : ceux qui créent les savoirs (chercheurs), ceux qui les transmettent (enseignants), ceux qui les reçoivent (étudiants) et ceux qui les environnement (BIATSS). Or en réalité, tous construisent des savoirs, tous ont des savoirs à partager, tous ont à apprendre des autres et tous ont des compétences à mettre au service de l'apprenance. Et malgré cette multitude d'acteurs, les individus se retrouvent souvent bien seuls dans une organisation hiérarchisée et cloisonnées. Pour rendre une université apprenante, il convient de lutter contre le cloisonnement et la dilution de ses forces pour penser et travailler de manière globale. Nous proposons un atelier dont l'objectif est d'identifier les différents acteurs de l'université intervenant dans certaines situations pédagogiques choisies.

SUMMARY

The university is an ecosystem dedicated to the creation, circulation, application and dissemination of knowledge. In this system, there are various actors with roughly compartmentalized roles: There are those who create knowledge (researchers), those who transmit (teachers), those who receive (students) and those who support (BIATSS). However, all of these individuals, build knowledge, have knowledge to share, learn from others and have skills to put at the service of learning. And despite this multitude of actors, individuals often find themselves very alone in a hierarchical and compartmentalized organization. To make a learning university, it is necessary to fight against the compartmentalization and the dilution of its forces and to think and work in a global way. The objective of the workshop is to identify the actors of the university acting in selected educational situations.

MOTS-CLÉS

intelligence collective, écosystème apprenant, approche systémique, liens

KEY WORDS

collective intelligence, learning system, systemic approach, links

1. L'approche systémique pour une université apprenante

À l'université, le savoir se crée, se partage et se diffuse au service de la société. Ce système évolue au sein du système plus large de la société avec de multiples liens et connexion que ce soit sur les relations entreprises, le territoire, la vie personnelle des étudiants, l'international, etc. Dans le microcosme de chaque université, s'organisent et travaillent des milliers de personnes dont les rôles sont initialement catégorisés comme suit :

- ceux qui créent les savoirs : chercheurs et enseignants-chercheurs ;
- ceux qui les transmettent : enseignants, enseignants-chercheurs, formateurs ;
- ceux qui les reçoivent : étudiants en formation initiale, en formation continue ;
- ceux qui les environnent : personnels des bibliothèques, ingénieurs, personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé (BIATSS).

Or en réalité, tous construisent des savoirs, tous ont des savoirs à partager, tous ont à apprendre des autres et tous ont des compétences à mettre au service de l'apprenance. Et malgré cette multitude d'acteurs, les individus se retrouvent souvent bien seuls dans une organisation hiérarchisée et cloisonnées.

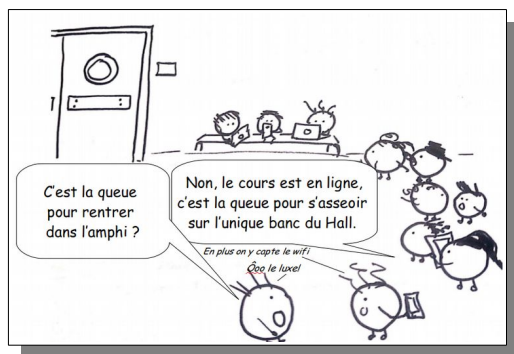
Pour rendre une université apprenante, il faut lutter contre le cloisonnement et la dilution de ses forces pour penser et travailler de manière globale (Senge 2015). Une des premières actions à réaliser pour prendre de la hauteur, et travailler ensemble pour coconstruire de façon systémique et durable la circulation du savoir à l'université est de permettre aux individus d'identifier les liens qui lient les situations, les personnes, les services et les outils.

2. Atelier

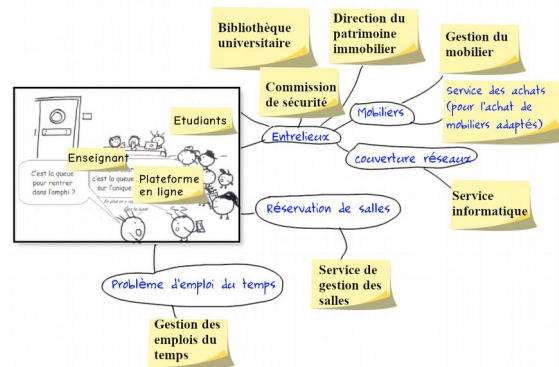
2.1. Principe de l'atelier

À travers des cas exprimés par une carte-situation résumant par une image humoristique une situation problématique qui se rencontre réellement dans le cadre des transformations pédagogiques, les participants sont invités à exprimer les actions à mener et identifier les facteurs, acteurs et les processus liés à cette situation, à les voir de façon globale et à imaginer les liens qu'il faudra renforcer ou construire pour une résolution collective du problème.

Par exemple, la carte-situation (1) ci-dessous peut donner lieu à la carte mentale (2)



(1) carte-situation



(2) Carte mentale résultante

2.2. Déroulé de l'atelier

Durée	Intention	Description
5mn	Accueil	
10 mn	Inclusion	Exercice pour faire lien
5mn	Présentation de l'activité et constitution des groupes	Les groupes se constituent puis tirent au sort une carte situation
20mn	Construire la carte mentale des problèmes et acteurs liés à la situation travaillée	Chaque groupe crée sa carte mentale à partir de son image, en identifiant les problèmes, puis les acteurs qui pourraient intervenir dans sa résolution.
20mn	Expliquer et identifier des acteurs de la circulation des savoirs	Exposé actif par les groupes des cartes mentales (exposés croisés, recherche des communs)
15mn	Présentation globale	Présentation de l'écosystème général
5mn	Méta et clôture	chacun indique comment il a vécu l'atelier et ce qu'il en a appris

À l'issue de l'atelier, les participants auront identifié les acteurs intervenant dans des situations choisies et commencé à les situer dans l'écosystème de l'université.

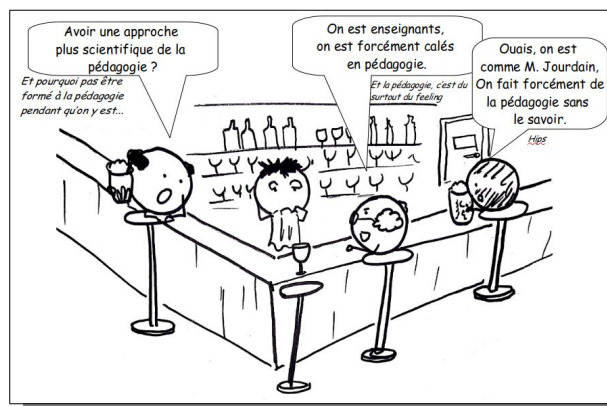
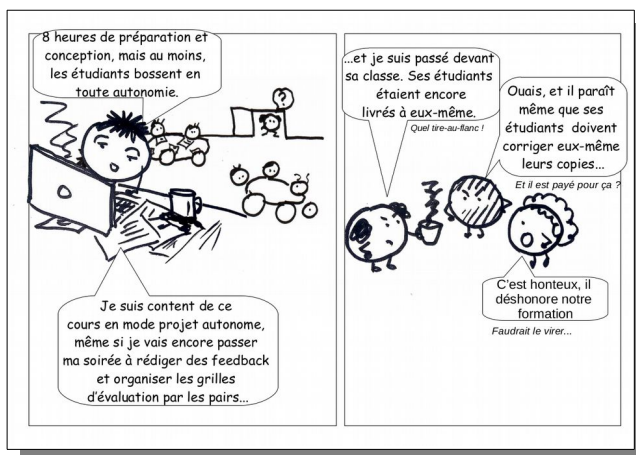
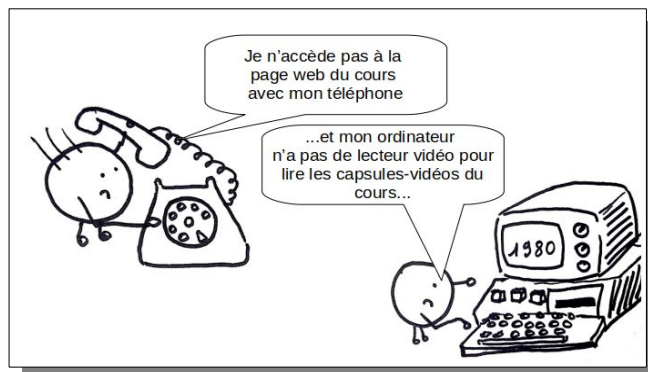
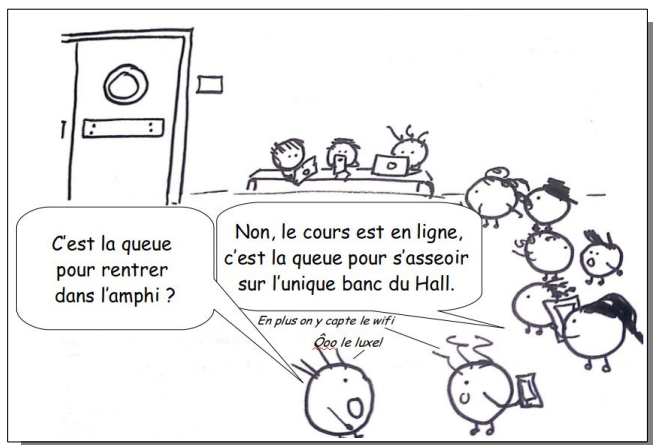
L'activité peut également se mener en distanciel, par une interface collaborative permettant à de déplacer des étiquettes et des images (GoogleJam Board) et du logiciel de visio TEAMS avec canaux.

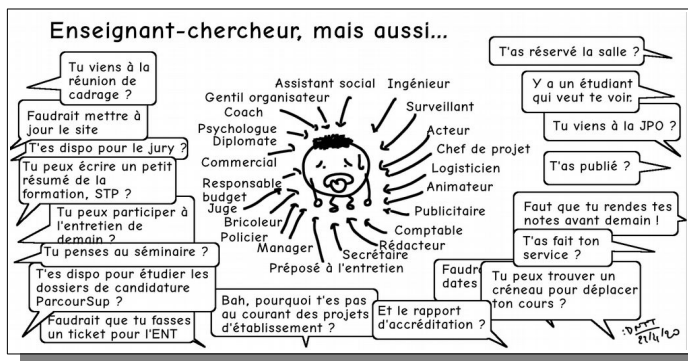
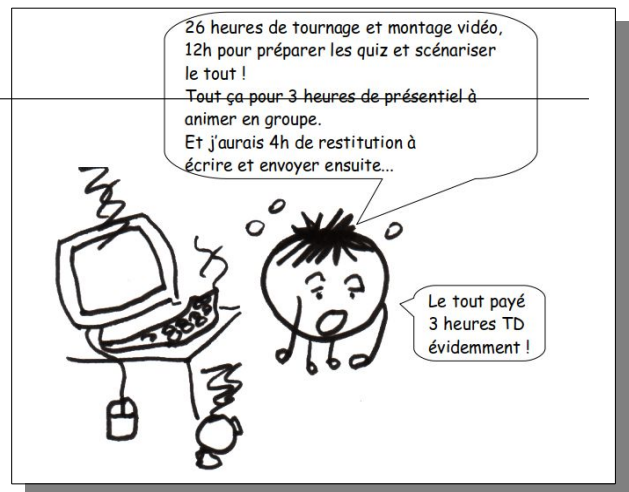
3. Références bibliographiques

Senge, Peter. 2015. *La cinquième discipline: Levier des organisations apprenantes*. Eyrolles.

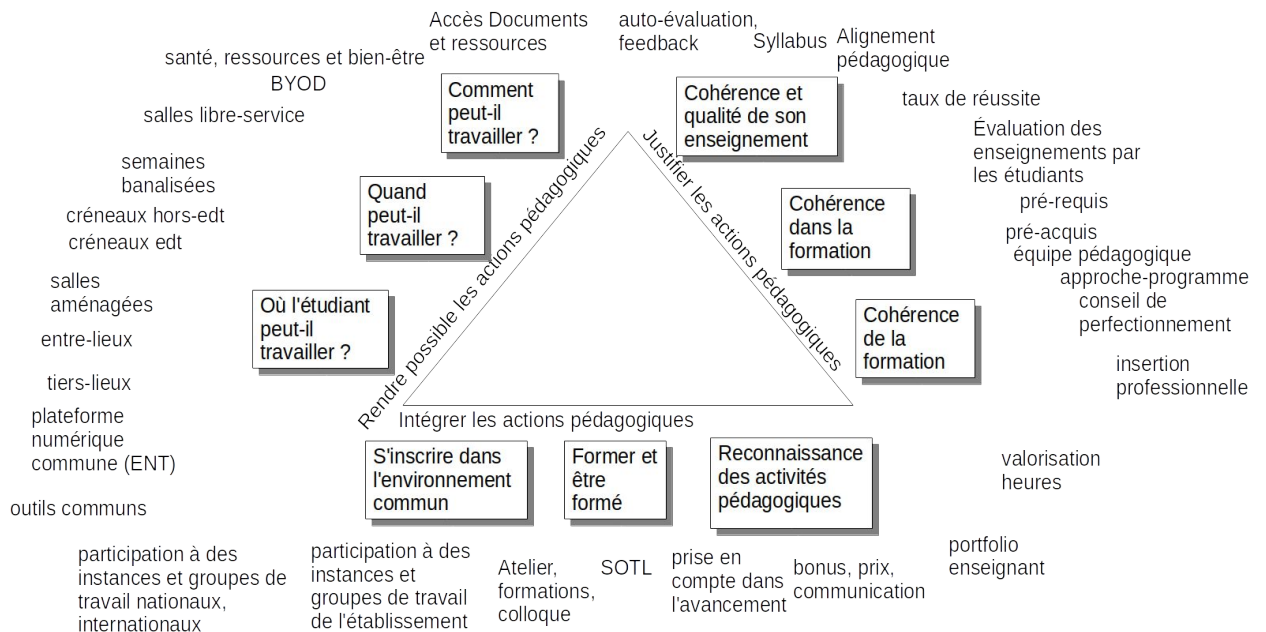
4. Annexes

Quelques-unes des cartes images-situation utilisées :





Les cartes-images utilisées couvrent les 30 catégories classées dans le schéma ci-dessous :



CertifiENS

Le rôle du “passeur/formateur” dans la transformation pédagogique

ANTOINETTE BOUZIANE

Université de Paris, SAPIENS-ASPC, antoINETTE.bouziANE@uspc.fr

MARINE LANTERI

Université de Paris, SAPIENS-ASPC, marine.lanteri@uspc.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RÉSUMÉ

Le service SAPIENS-ASPC présente le parcours de formation CertifiENS à destination des enseignants du supérieur. Alliant ateliers de formations théoriques et pratiques, accompagnement individuel, observation de cours, débriefing et rédaction d'un bilan réflexif analytique, ce parcours se veut complet et irréversible enfin de soutenir les enseignants dans leur changement de paradigme (d'un enseignement magistro-centré vers un enseignement centré sur les étudiants), le développement d'une posture de praticien réflexif et la valorisation des pratiques enseignantes. Dans le cadre de ce parcours de formation, les conseillers pédagogiques adoptent une posture de "passeur/formateur" que nous allons tenter d'explicitier.

SUMMARY

SAPIENS-ASPC has implemented a specific qualification for university teachers entitled CertifiENS. During a year (or two sometimes), teachers are offered the possibility to follow a complete pedagogical training programme composed with theoretical and practical workshops, individual pedagogical coaching sessions, classroom observations and post-observation interviews. At the end of the training period, they have to write a complete report focusing on their experience. The main goal of this intensive training is to 1) help teachers transform their pedagogical practices from a teacher-centered perspective to a student-centered one and 2) help them in becoming reflexive practitioners. During this process, pedagogical advisors take on the role of a “go-between” reflection and action, coaching the pedagogical transformation.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Certification, développement professionnel, praticien réflexif

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Qualification, professional development, reflexive practitioner

Intentions initiales

En 2017, le service SAPIENS¹ a conçu un parcours de formation spécifique “CertifiENS” qui a pour ambition d’être certifiant² et de valoriser la transformation durable des pratiques pédagogiques des enseignant-e-s du supérieur et de les inciter à adopter une posture de praticien-réflexif (Bédard, 2014).

CertifiENS a pour objectif de proposer un parcours complet de formation aux enseignants-e-s souhaitant s’investir sur un ou deux ans afin de (d’) :

- découvrir, approfondir et s’appropriier des connaissances théoriques (issues de la littérature scientifique des sciences de l’éducation) et pratiques en pédagogie universitaire au travers d’un cycle d’ateliers de formation complet de 27 heures visant à guider les enseignant-e-s dans un processus de transformation pédagogique ;
- conceptualiser le changement et concevoir des améliorations pédagogiques concrètes dans leurs enseignements pendant une (voir plusieurs si nécessaire) séance d’accompagnement individuel de trois heures par deux conseillères pédagogiques (CP) visant l’identification des besoins, la formulation d’une problématique de changement et la co-construction de la scénarisation d’une séance de cours précise (ou bien encore d’une grille critériée pour l’évaluation des acquis d’apprentissage, d’une évaluation des enseignements par les étudiants, d’un syllabus de cours, d’un carnet de bord, etc.) ;
- implémenter le changement, tester de nouvelles pratiques d’enseignement en cours et se prêter au jeu de l’observation de cours³ ;
- analyser le changement et adopter un regard objectif sur ses pratiques enseignantes pour les verbaliser, les conscientiser, les évaluer, les critiquer et proposer des pistes d’amélioration. Cet exercice se fait en collectif, au travers d’une séance de debriefing guidée par les CP (soutenue par un questionnaire écrit) suite à l’observation de cours et de manière individuelle, au travers de la rédaction d’un bilan réflexif ;
- communiquer et disséminer autour des changements mis en place dans le cadre d’événements scientifiques formels ou informels. Deux événements sont proposés dans le cadre du certificat, afin de promouvoir une dynamique de cohésion de groupe entre les certifiés : une soirée de lancement et une journée réflexive ;
- développer une communauté de pratiques pour essaimer ces nouveaux savoirs acquis, théoriques et pratiques, auprès de leurs pairs et au sein de leur institution.

Description de l’expérience

De par cette circulation des savoirs théoriques et pratiques en pédagogie universitaire, les CP du service se placent dans une posture de “passeur/formateur” (Gaussel et al., 2017). Ils-elles animent des ateliers de formation, accompagnent et observent les enseignant-e-s en binôme pour offrir un regard croisé dans une démarche de développement des pratiques. CertifiENS vise principalement à ce que les enseignant-e-s soient capables :

- d’établir des liens entre leurs actions et les notions théoriques adéquates pour analyser, expliciter et faire évoluer leurs pratiques enseignantes ; et,

¹ Rattaché à l’Université de Paris (UP) et à l’Alliance Sorbonne Paris Cité (ASPC). L’ASPC regroupe les universités et établissements suivants : l’Université de Paris, l’Université Sorbonne Paris Nord (Paris 13), l’INALCO et l’Ecole Nationale d’Architecture Paris Val de Seine (ENSAPVS). L’université de Paris représente la fusion entre l’Université Paris Descartes (Paris 5), Paris Diderot (Paris 7) et l’Institut de Physique du Globe de Paris (IPGP) depuis janvier 2020.

² Depuis 2020, CertifiENS est officiellement reconnu comme un certificat de pédagogie universitaire.

³ La séance de cours observée par les CP est la séance qui a été co-construite avec l’enseignant en amont.

- d'adopter une posture de praticien réfléchi, honnête et distanciée en se plaçant dans une démarche qui s'apparente à celle du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).

Les CP accompagnent les enseignant-e-s dans leur processus de transfert en éducation (Devos & Dumay, 2006) dans le cadre de leur développement professionnel. En effet, ce contexte de formation leur permet de conscientiser leurs pratiques, de les verbaliser et de les expliciter à de nombreuses reprises : 1) avec leurs pairs lors des ateliers de formation et des journées organisées, 2) avec les CP lors des phases d'accompagnement et de débriefing suite à l'observation de cours et 3) au travers du bilan réflexif.

Analyse de l'expérience

Cette certification est perçue comme très riche au niveau de la théorie, pratique, échange et partage. Les enseignant-e-s apprécient la bienveillance et l'efficacité de l'encadrement proposé dans leur démarche de changement. Certains enseignant-e-s vont plus loin en partageant leurs expériences lors d'événements scientifiques plus ou moins formels. Des certifiés des deux dernières promotions ont formés une communauté de pratiques mêlant des enseignant-e-s du supérieur de toutes disciplines.

En contrepartie, le processus de sélection reste à repenser ainsi que les critères d'éligibilité. Ce parcours est assez chronophage et demande beaucoup d'investissement et de motivation. Pour l'instant il n'est proposé qu'aux enseignant-e-s ayant au minimum 3 ans d'expérience.

Conclusion

Les CP "passent le flambeau" aux enseignants pour qu'ils deviennent des passeurs compétents et qu'ils accompagnent leurs étudiants dans leur processus actif d'apprentissage afin de les aider à devenir des acteurs d'une société apprenante (Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., & Taddei, F., 2017). Convaincu de l'efficacité de leur propre transformation pédagogique, les enseignant-e-s ont exprimé le souhait de devenir à leur tour pairs-accompagnateurs. Cette expérience leur a permis d'ouvrir le champ des possibles. Le changement de paradigme semble donc réel, complet et irréversible.

Références bibliographiques

Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., & Taddei, F. (2017). Vers une société apprenante. *Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*.

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! In Geneviève Lameul et Catherine Loisy (Dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck Supérieur.

Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert: une revue de la littérature. *Savoirs*, (3), 9-46.

Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35-39.

Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning, *Recherche et formation*, 67.

Formation à la pédagogie des néo-maîtres de conférences : un dispositif pour favoriser leur développement pédagogique ?

AURELIE DUPRE

Université de Lille, Bât. SEMM - Campus cité scientifique - Avenue Paul Langevin - 59650 Villeneuve d'Ascq, aurelie.dupre@univ-lille.fr

YANELE POTEAUX

Université de Lille, Bât. SEMM - Campus cité scientifique - Avenue Paul Langevin - 59650 Villeneuve d'Ascq, yanele.poteaux@univ-lille.fr

FLORENCE CASSIGNOL

Université Perpignan Via Domitia, 52 avenue Paul Alduy, 66860 Perpignan cedex 9, florence.cassignol@univ-perp.fr

MOTS CLES

Formation à la pédagogie, développement pédagogique, conceptions de l'enseignement, postures, néo-maîtres de conférences

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

Alors que les formations à la pédagogie sont assez récentes dans l'enseignement supérieur français, Demougeot-Lebel (2017) montrait dans une étude réalisée auprès des néo-MdC que leurs conceptions de l'enseignement étaient hétérogènes, essentiellement « magistro-centrées », mais incluaient de manière nouvelle dans l'enseignement supérieur « la gestion de classe ». Depuis cette étude, bien que les deux missions de l'enseignant-chercheur ne jouissent pas encore de la même valeur ni reconnaissance (Poteaux, 2013), plusieurs dispositifs témoignent de l'importance et de la revalorisation de la mission d'enseignement notamment par la création du Congé pour Projet Pédagogique (décret du 3 octobre 2019) et la mise en place de la formation à la pédagogie au profit des néo-maîtres de conférences (décret du 9 mai 2017). C'est sur ce dispositif de formation des néo-MdC, porté dans de nombreux établissements par les services de soutien à l'enseignement, que porte notre travail de recherche. Pour la deuxième session de mise en place de la formation initiale obligatoire des néo-MdC, nous proposons d'analyser le développement pédagogique des néo-MdC avant et après le suivi du dispositif de formation initiale proposé par deux universités (Universités de Lille et Perpignan).

La question du développement professionnel pédagogique de l'enseignant-chercheur défini par Portelance, Martineau et Mukamurera (2014, p. 12) 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 » sera interrogée à la lumière des postures de l'enseignant (Lameul, 2006) et de ses conceptions de l'enseignement (Demougeot-Lebel, 2017 ; Fox, 1983). En effet, les conceptions définies comme « une représentation que se fait un individu de la réalité possédant assez de vérité à ses yeux pour guider sa pensée et son comportement » (Crahay et al., 2010) permettront de repérer les évolutions des représentations de l'enseignement. Concernant les postures définies comme la « manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental, façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2006), elles permettront de repérer les évolutions quant aux intentions et aux actions des néo-MdC en enseignement. Nous pourrions nous appuyer sur différents modèles (les postures épistémiques (les perspectives (Pratt, 1998) ; la grille d'analyse du concept de posture (Deschryver & Lameul, 2016).

Au travers d'une enquête qualitative réalisée à partir d'entretiens semi directifs, nous avons interrogé 13 néo-MdC (7 de l'université de Lille et 5 de l'université de Perpignan) au début et à la fin de dispositif de formation initiale des néo MdC.

Nous faisons l'hypothèse que le dispositif de formation proposé par le service de soutien à la pédagogie permet, bien que sur une temporalité assez courte (une année universitaire), un développement professionnel des néo-MdC. Celui-ci se caractériserait par des conceptions et des postures post formation 1) moins magistro-centrées et focalisées sur la transmission de contenus (Demougeot-Lebel, 2017 au profit d'une approche plus pédo-centrée, et 2) moins justifiées par la dimension biographique au profit des autres dimensions dont la dimension pragmatique (Deschryver & Lameul, 2016).

La validation de cette hypothèse au travers de nos résultats participera à la compréhension du rôle de passeur en pédagogie (Gaussel & al., 2017) incarné au-delà de personnes (conseillers pédagogiques etc...) par les services de soutien à l'enseignement.

Références bibliographiques

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010, juillet-août-septembre). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Demougeot-Lebel, J. (2017). Le « bon cours » et le « mauvais cours » : Analyse descriptive et essai de typologie des conceptions de jeunes enseignants-chercheurs en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 131-149. <https://doi.org/10.4000/dse.1548>
- Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32(3)). <http://journals.openedition.org/ripes/1151>
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8 (2), 151-163.
- Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35-39. <https://doi.org/10.4000/rfp.7194>
- Lameul, G. & Deschryver, N. (2016). Instrumenter pour appréhender les postures en pédagogie universitaire, in Lameul, G. (coord.) Postures et activité du sujet : engagement et persévérance dans les projets de formation, in *Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur ((RIPES))*.

- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (Éds.). (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* Presses de L'Université du Québec.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : État de la question. *Distances et médiations des savoirs, 1*(4). <https://doi.org/10.4000/dms.403>
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (Original ed). Krieger Pub. Co.

Expérimentez le design collaboratif en Fablab

TONY VANPOUCKE

Université Rennes 2, Place du Recteur Henri Le Moal 35000 Rennes, tony.vanpoucke@univ-rennes2.fr

VALENTIN SAMSON

Université Rennes 2, Place du Recteur Henri Le Moal, 35000 Rennes, valentin.samson@univ-rennes2.fr

TYPE DE SOUMISSION :

Atelier

RÉSUMÉ

Cette intervention propose d'illustrer un format d'atelier de design collaboratif expérimenté au sein d'un fablab universitaire. L'enjeu est de mettre en relief l'apprentissage par le faire et comment ce dernier occasionne la circulation des savoirs entre apprenants. Il propose également une posture réflexive par rapport aux pratiques de design collaboratif.

SUMMARY

This talk aims to illustrate a type of collaborative design workshop experienced within a university fablab. The challenge is to highlight learning by doing and how it allows the circulation of knowledge between learners. It also offers a reflexive posture in regards of collaborative design practices.

Mots-clés : Collaboration, Design, Fablab, Réflexivité, Communauté

1. Expérimentez le design collaboratif en Fablab

L'Edulab est un fablab implanté au sein du Service Universitaire de Pédagogie (SUP) de l'Université Rennes 2. Avec un rythme d'un atelier par mois, l'Edulab propose à sa communauté soit de mettre en place soit de participer à des ateliers, dans lesquels au travers de sujets pratiques (fabrication numérique de projets variés) la capacité de collaboration (entre étudiants, entre étudiants et usagers extérieurs) joue un rôle majeur.

L'intervention présentée se situe entre l'atelier et le retour d'expérience : il s'agit d'un atelier de conception collaborative d'un objet. Au-delà de la conception en elle-même, il s'agira d'observer comment se produit une co-construction collective et comment les savoirs s'échangent entre apprenants. Ces ateliers se déroulent habituellement en 3 temps distincts : présentation/réflexion collective sur le thème, conception et fabrication de l'objet. Le fablab constitue un espace où les apprenants se servent de leurs expériences personnelles liées aux technologies afin de partager et d'itérer des propositions à un problème donné. Dans ce cadre, l'objet apparaît moins comme l'enjeu central que la dynamique collective et la mise en commun des expériences.

Au sein de ces pratiques, ce sont avant tout la mise en valeur des compétences sociales, mais aussi les savoir-faire de chaque apprenant·e qui sont mobilisés. La pédagogie active de ces dispositifs collaboratifs permet la « pratique unifiante, productrice de sens et vectrice d'émancipation » (Jaouen, Archieri, 2020). De plus en plus de fablabs universitaires ont émergé en France depuis les années 2000. Ces lieux sont équipés en outils de fabrication, mais au sein de l'enseignement supérieur, ils posent la question des conditions de l'innovation pédagogique. Or, un fablab seul ne constitue pas un

lieu d'innovation, il nécessite de s'appuyer pour cela sur une communauté d'utilisateurs (Morel et Le Roux, 2015). Nous préférons ici employer le terme d'usagers, au sens où par l'utilisation des équipements publics, cette communauté contribue à redéfinir les usages du lieu. Issus des cultures hackers et du logiciel libre, les fablabs mettent en avant les pratiques de design collaboratif. Ces pratiques, particulièrement quand elles s'ancrent dans un contexte universitaire, ont une valeur formative pour les étudiants (Jaouen, Archieri, 2020), non seulement par les situations d'apprentissage par les pairs, mais aussi par les dispositifs mis en place par la structure.

Au cours de cette année 2020 dans un contexte de fermeture du lieu lié à la pandémie, la faisabilité de ces ateliers présentiels a été remise en cause et bon nombre d'entre eux, faute de lieux communs, ont dû simplement être reportés. Cependant, la remise en question du lieu pour ces ateliers ainsi que les questionnements liés à leur transposition en ligne ont également donné lieu à une remise en perspective de leur objectif premier : par le biais de la fabrication, faire échanger et collaborer un public.

C'est un retour d'expérience sur ce format spécifique qui vous est proposé au travers d'un atelier de design collaboratif en deux groupes se déroulant sur heure et demie. Ce format d'atelier est en intégralité déclinable en ligne.

Contexte : Pratique collective et atelier de fabrication numérique à l'université

Auteur(s)/animateur(s) : Tony Vanpoucke , Valentin Samson

Objectifs de l'atelier

- 1) Illustrer les pratiques de design collaboratif
- 2) Mettre en relief l'aspect collaboratif des projets menés en fablab
- 3) **Situer le design collaboratif dans des situations d'apprentissage**

Durée de l'atelier (90 min)

Scénario simplifié

Établissement / Titre de l'atelier / animateur					
Activité/ Objectifs	Méthodes d'animation	Que fait l'intervenant ?	Que font les participants ?	Ressources supports matériels	durée
Accueil	Parole	Résumé de l'atelier / Se présenter	Se présentent	2 - Tableaux blancs - Marqueurs	5'
Présentation	Parole	Présente un historique des pratiques collaborative en fablab / Partage d'expérience en fablab / Pistes pour aller plus loin	Écoutent	2 - Tableaux blancs - Marqueurs	10'
Activité	Groupe de « projet » et bâton de parole	Énonce les règles, puis se déplace dans les deux groupes.	Se divisent en 2 sous groupes et imaginent au sein de leur groupe des « solutions » avec pour seul outil un marqueur et un	2 - Tableaux blancs - Marqueurs	50'

			tableau		
Bilan	Parole	Donne la Parole aux participants	Se regroupent et comparent leurs solutions trouvées	2 - Tableaux blancs - Marqueurs	25'

Références bibliographiques

Archieri, C. & Jaouen, P. (2020). Configurations d'action de formation à l'épreuve de l'approche sociotechnique : étude de cas dans un *FabLab*. *Savoirs*, 52(1), 31-50. doi:10.3917/savo.052.0031.

Morel, L. et Le Roux, S. (2015). *FabLabs : l'utilisateur innovateur*. Londres : ISTE Éditions.

Galan, J. & Musiani, F. (2019). Créer un fablab à l'université : enjeux humains et institutionnels. *Sociologies pratiques*, 38(1), 35-48. doi:10.3917/sopr.038.0035.

MIROIR, une communauté de « passeurs » dans le cadre du projet PIA DUNE-DESIR

LUCIE MELAYERS

Ingénieure pédagogique - Université Rennes 2 – lucie.melayers@univ-rennes2.fr

CLAUDE HAMON

Ingénieure pédagogique - Université Rennes 2 – claude.hamon@univ-rennes2.fr

YANN ROULLAIS

Ingénieur pédagogique - Université Rennes 2 – yann.roullais@univ-rennes2.fr

SYLVIE GASTINEAU

Ingénieure pédagogique - Université Rennes 2 – sylvie.gastineau@univ-rennes2.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Les ingénieur·e·s pédagogiques, dans le cadre du PIA DUNE-DESIR de l'Université Rennes 2, se sont organisés en communauté de pratiques pour échanger sur leurs expériences et partager les connaissances acquises lors de veille, de lecture, de formations ou de colloques. La posture de « passeurs » est au cœur du projet DESIR qui s'appuie sur la méthodologie du Living Lab.

SUMMARY

The pedagogical engineers, within the framework of the PIA DUNE-DESIR of the University Rennes 2, organized themselves in community of practices to exchange on their experiences and share the knowledge acquired during reading, training or seminars. The posture of "broker" is at the heart of the DESIR project which is based on the methodology of the Living Lab.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

communauté de pratiques, développement professionnel, collaboration, Living Lab

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

community of practice, professional development, collaboration, Living Lab

AXES DU COLLOQUES

« Passeurs : acteurs, missions, organisations »

1. Contexte et intentions initiales

Les ingénieur·e·s pédagogiques, dans le cadre du PIA DUNE-DESIR de l'Université Rennes 2, en charge d'accompagner les projets déposés par les enseignants et la transformation des pratiques pédagogiques, se sont organisés en communauté de pratiques, nommée MIROIR ((Mutualisation, Ingénieries, Réflexivité, Organisation apprenante, Innovation, Réseau) pour échanger sur leurs expériences dans le cadre de leurs missions au sein de DESIR et partager les connaissances acquises lors de formations ou de colloques avec comme intention principale de faire circuler la connaissance en pédagogie de l'enseignement supérieur.

La posture de « passeur » est au cœur de ce projet, que ce soit entre ingénieur·e·s pédagogiques ou entre enseignant·e·s-chercheur·e·s et ingénieur·e·s pédagogiques.

2. Le cadre méthodologique de l'expérience

Le dispositif est organisé sur deux modalités : à distance et en présentiel. A distance via un espace de partage de ressources et de production d'un carnet de bord collectif. En présentiel, lors d'un temps de regroupement de 3 heures toutes les 2 semaines.

La participation au dispositif MIROIR, est basée sur le volontariat. L'engagement dans le dispositif ne doit pas dépasser un investissement estimé entre 2 et 4 heures par semaine.

Des techniques d'animations différentes sont proposées sur chaque séance (co-développement, jeux de rôles, entretien d'explicitation...), des outils de pilotage et suivi de projet, des modèles de supports pour les formations et les accompagnements individuels ou collectifs sont partagés et testés dans un climat de confiance et de bienveillance.

Un carnet de bord collectif, obligatoire, vise à formaliser la démarche réflexive collective, conserver des traces de nos échanges, documenter et partager nos réflexions collectives auprès de la direction et de la gouvernance.

Un carnet de bord individuel, optionnel, est également encouragé pour ceux qui le souhaitent, il vise à s'entraîner à l'écriture réflexive, à prendre du recul sur nos actions quotidiennes, à formaliser nos expériences de développement professionnel et personnel, à conserver des traces pour documenter nos actions.

Un glossaire est également rédigé de manière collaborative. Il vise à proposer des définitions, des repères théoriques pour agir dans nos différentes missions et interventions. Il vise également à construire une vision partagée et une culture commune concernant les différentes dimensions de nos missions : éthique, conceptuelle, organisationnelle, opérationnelle.

Un rapport final est rédigé chaque année pour documenter l'expérimentation auprès de nos gouvernances et de l'ANR dans le cadre du projet DUNE-DESIR.

3. Le cadre théorique de l'expérience

Les communautés de pratiques (Wenger, 2005) : soit, un réseau d'échanges réciproques de savoirs via des ateliers, en collaboration avec la recherche, sur des concepts et notions concernant différentes thématiques liées aux activités d'ingénierie pédagogique.

La didactique professionnelle, issue des champs de la psychologie ergonomique et de la formation professionnelle des adultes (Pastré, 2011) puisqu'il s'agit, dans ce dispositif, de

construire (et reconstruire) des savoirs professionnels, dans un environnement capacitant (Oudet, 2012), pour devenir un « accompagnant pédagogique compétent ».

L'accompagnement : Ce champ conceptuel interroge les postures et positionnements vis-à-vis des différents publics (enseignants, étudiants, adultes en formation), dont nous accompagnons le développement pédagogique (Mäela Paul, 2004).

Les compétences collaboratives : il s'agit de se questionner si un dispositif expérimental comme MIROIR permet à chacun d'être « passeur » auprès de ses pairs en développant les compétences collaboratives des participants (Elzbieta Sanojca, 2018).

4. Analyse de l'expérience

1.1. Points forts :

- Cohésion de l'équipe, émulation, engagement renforcé, entraide.
- Co-développement professionnel pour monter en compétence rapidement notamment pour les stagiaires et les jeunes collègues.
- « Passage, essaimage » d'expériences, de connaissances dans un environnement facilitant et bienveillant.

1.2. Points faibles :

- Le contexte de crise successives, sanitaires et/ou sociales, qui obligent à différer les séances.
- Le temps long de préparation, de lecture, d'écriture.
- Une participation et un engagement très inégale des participants.

1.3. Pistes d'amélioration

- Valoriser les participants et leurs productions collectives ou individuelles en communiquant davantage via la rédaction d'articles scientifiques en collaboration avec des enseignant·e·s-chercheur·e·s dans des colloques.
- Production collective de cas pratiques pour la recherche.
- La participation d'enseignants-chercheurs.

5. Conclusion/perspectives de l'expérience

Plébiscitée par les collègues qui ont partagé cette expérience, il est prévu de la reconduire à la rentrée 2020 avec une ouverture à tous les accompagnateurs pédagogiques des services ou départements de l'université.

Références bibliographiques

Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratiques. Apprentissage, sens et identité. *PUL*

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles. PUF*

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan*

Oudet, F. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisation *in Bourgeois, E & Durand, M. Former par le travail. PUF. Chap. 14*

Sanojca, E. (2018). *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride. Thèse.*

Étude des caractéristiques des passeurs enseignants dans les projets péda-gogiques innovants.

AUTEUR 1 : CHARLEYNE CAROFF

Université Rennes 2, Rennes, France

charleyne.caroff@univ-rennes2.fr

Université Laval, Québec, Canada

charleyne.caroff.1@ulaval.ca

AUTEUR 2 : GENEVIEVE LAMEUL

Université Rennes 2, Rennes, France

AUTEUR 3 : YANN LE FAOU

Université Rennes 2, Rennes, France

AUTEUR 4 : SYLVIE BEAUFILS

Université Rennes 1, Rennes, France

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

Nous proposons dans cette communication de présenter les caractéristiques de passeurs enseignant-enseignants, dans le cadre de la mise en place d'un projet de transformation pédagogique au sein du projet DUNE-DESIR (Développement d'Universités Numériques Expérimentales – Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes). Nous souhaitons comprendre en quoi ces passeurs enseignants, sont-ils en capacité d'inspirer les pratiques professionnelles de leurs collègues.

SUMMARY

In this communication, we propose to present the characteristics of broker teacher-teacher, within the framework of the implementation of a pedagogical transformation project within the project *DUNE-DESIR (Développement d'Universités Numériques Expérimentales – Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes)*. We want to understand how these broker teacher are able to inspire the professional practices of their colleagues.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Passeur, Enseignants, Leadership, Transformations pédagogiques

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Broker, Teacher, Leadership, Pedagogical transformation

Introduction et problématisation

Gaussel, Gibert, Joubaire & Rey (2017) relèvent que la définition de « passeur » est souvent floue. Toutefois, ils soulèvent que la notion de passeur renvoie au concept de *broker* comme agents du *knowledge brokering* en éducation (Levin, 2013). Appuyé sur les collaborations qu'ils ont eu avec des chercheurs internationaux, tels que Cain, Wieser & Livingston (2016), Gaussel, Gibert, Joubaire & Rey (2017) soulignent que « devenir passeur appelle à la fois des connaissances particulières sur la pratique éducative et des connaissances particulières sur la recherche » (p.37).

Dans cette communication, nous proposons de nous intéresser à ces agents du *knowledge brokering* en éducation et notamment au rôle de passeur d'un enseignant vers ses autres collègues enseignants. Nous souhaitons dégager les caractéristiques de passeurs, dans le cadre du projet DUNE-DESIR (Développement d'Universités Numériques Expérimentales – Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes), qui est un projet de valorisation des initiatives de transformation des pratiques pédagogiques et des innovations pédagogiques. Grâce à des appels à manifestation d'intérêt (AMI), des enseignants ont conçu des projets de transformation pédagogique. Nous proposons d'étudier les caractéristiques des passeurs enseignant-enseignants, au sein de trois de ces projets où il s'agit pour l'enseignant porteur de projet, de diffuser des connaissances pédagogiques et d'amener les autres enseignants de l'équipe du projet à les utiliser afin de favoriser une conception commune et partagée du dispositif à mettre en place.

Nous souhaitons, dans cette communication, répondre aux questions suivantes : Quelles caractéristiques ont ces passeurs enseignant-enseignants ? En quoi sont-ils en capacité d'inspirer les pratiques professionnelles de leurs collègues ?

Nous émettons l'hypothèse que dans ce cas de figure l'enseignant passeur est un « gestionnaire manager de la connaissance » comme le relève Gaussel, Gibert, Joubaire & Rey (2017) dans leur revue de littérature.

Cadrage théorique et méthodologique

Nous proposons de nous appuyer sur le cadre théorique de l'acteur-réseau, développé par Callon & Latour, qui considère que l'innovation « est le résultat d'un processus complexe, incorporant des négociations » entre plusieurs acteurs (Collin, Livian & Thivant, 2016, p.172). Ce cadre théorique souligne l'importance de tous les acteurs dans le processus de transformation pédagogique (*ibid.*) et d'appropriation du savoir. Nous souhaitons analyser le processus de courtage de connaissances du passeur enseignant à ses collègues enseignants, autrement dit d'analyser la circulation et la co-construction de « savoirs » entre les différents acteurs, lors des réunions de conception du dispositif pédagogique.

Pour ce faire, nous allons analyser des entretiens semi-directifs réalisés avec les trois porteurs de projet DUNE-DESIR et analyser les réunions de conception réalisées avec l'ensemble de l'équipe pédagogique du projet, afin de relever les caractéristiques de ces trois passeurs enseignants-enseignants.

Dans notre communication, nous proposons de laisser la parole à ces trois enseignants passeurs, pour qu'ils partagent brièvement leur expérience de passeur enseignant-enseignants.

Il va s'agir dans l'analyse des entretiens de relever ce qui a trait à la posture prise par ces passeurs concernant leurs collègues enseignants et de relever ce qui leur permet d'inspirer les pratiques professionnelles de leurs collègues. Nous proposons de croiser le discours de ces passeurs avec l'analyse des réunions de conception du dispositif pédagogique réunissant tous les acteurs. Dans l'analyse de ces réunions, nous relèverons les moyens utilisés par les enseignants passeurs pour laisser place aux échanges avec leurs collègues tout en étant *broker* de savoirs.

Résultats

Dans l'analyse exploratoire des premiers matériaux, nous avons pu relever que, grâce à la possibilité de négociations entre les différents acteurs de l'équipe pédagogique, ces derniers finissaient par définir une conception commune du dispositif pédagogique, différent du projet initial.

Par ailleurs, ces premiers matériaux nous amènent à dire que les trois enseignants passeurs, se décrivent, lors des entretiens semi-directifs, comme ils sont lors des réunions de conception avec l'ensemble de leurs collègues de l'équipe pédagogique du projet, c'est-à-dire ouverts aux échanges et aux propositions, tout en maintenant une position de *leadership* (Bernabé & Dupont, 2001).

Ces résultats exploratoires seront approfondis et complétés selon les moyens méthodologiques présentés de manière à présenter des éléments de réponses plus complets aux questions posées.

Conclusion

Les résultats qui seront présentés lors de notre communication sont susceptibles de documenter l'accompagnement des projets d'innovation pédagogique dans la mesure où ils préciseront les caractéristiques des passeurs, éclairerons les conditions qui ont permis leur déploiement chez les enseignants passeurs, et

questionneront les conditions plus ou moins favorables dans les projets de transformation pédagogique.

Références bibliographiques

Bernabé, E. & Dupont, P. (2001). Le leadership pédagogique. Une approche managériale du style d'enseignement. *Éducation et francophonie*. XXXIX(2), 130-150.

Cain, T., Wieser, C. & Livingston, K. (2016). Mobilising research knowledge for teaching and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 529-533.

Collin, P., M., Livian, Y.-F., & Thiviant, E. (2016). VIII. Michel Callon et Bruno Latour. La théorie de l'acteur-réseau. Dans T. Burger-Helmchen et al., *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité* (p.157-178). Ed. EMS.

Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C. & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35-39. DOI : 10.4000/rfp.7194

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of education*, 1(1), 2-31.

La posture de « passeur » dans le cadre d'un dispositif de formation des maître·resse·s de conférences stagiaires

MARIE-LAURE LE BERRIGAUD

Enseignante-chercheuse - Université Rennes 2 – marie-laure.le-berrigaud@univ-rennes2.fr

LUCIE MELAYERS

Ingénieure pédagogique - Université Rennes 2 – lucie.melayers@univ-rennes2.fr

CLAUDE HAMON

Ingénieure pédagogique - Université Rennes 2 – claude.hamon@univ-rennes2.fr

SYLVIE GASTINEAU

Ingénieure pédagogique - Université Rennes 2 – sylvie.gastineau@univ-rennes2.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience, axe passeurs

RESUME

Depuis trois ans, un dispositif original et collaboratif est proposé aux nouveaux enseignants. Soixante-trois maître-resses de conférences stagiaires ont suivi ce programme. Ce dispositif est conçu pour répondre aux plus près aux situations individuelles, contexte de travail et champs disciplinaire, tout en proposant des temps de regroupements collectifs avec de nouvelles modalités. Il s'agit d'engager les nouveaux arrivants dans une dynamique de collaboration avec leurs collègues et de transfert de compétences, et en particulier sur les usages pédagogiques du numérique. Plusieurs enseignants ont témoigné de leur posture de « passeur », sans la nommer explicitement, auprès des collègues de leurs départements.

SUMMARY

For three years, an original and collaborative program has been offered to new teachers. Sixty-three trainee lecturers followed this program. This system is designed to respond as closely as possible to individual situations, work context and disciplinary fields, while offering collective group times with new methods. It is a question of engaging the newcomers in a dynamic of collaboration with their colleagues and transfer of skills, specifically on the educational uses of digital. Several teachers have testified to their posture as "broker", with colleagues in their department, without naming it explicitly.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Développement professionnel des enseignants, collaboration, postures et positionnements, environnements capacitant

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Professional development of teachers, collaboration, postures and positioning, enabling environments

1. Contexte et intentions initiales

Dans le dispositif de formation des maître·resse·s de conférences stagiaires, nous avons misé sur la réalisation d'un projet pédagogique individuel en laissant aux enseignants suffisamment d'autonomie sur le choix et la mise en œuvre. Ces projets ont été accompagnés en s'appuyant sur un modèle systémique en impliquant les directions des départements (Charlier, Cosnefroy, Jézégou, 2015). Il en ressort une grande variété de projets pédagogiques : hybridation et méthodes pédagogiques actives, assortie très souvent d'une évaluation par les étudiants qui contribue à développer l'autonomie et l'engagement des étudiants (Raucent, Verzat, Villeneuve, 2010). Ces expérimentations permettront de développer des environnements capacitants (Oudet, 2012) pour favoriser le développement des stratégies métacognitives et améliorer ainsi les apprentissages en profondeur.

Les finalités du dispositif sont de favoriser le développement professionnel continu des enseignants (Lameul, 2016 ; Demougeot-Lebel, 2016), et développer des communautés de pratiques (Wenger, 2005).

2. Le cadre méthodologique de l'expérience

Nous proposons dans la perspective de ce retour d'expérience, de décrire et documenter, en s'appuyant sur la recherche, les situations de « passeur » pendant la formation, via des témoignages d'enseignants ayant participé à ce dispositif. Nous souhaitons également repérer et débattre des conditions favorables qui permettent de développer et faciliter ces postures de « passeur » qui semblent avoir un impact significatif sur les transformations pédagogiques.

Nous nous appuyerons sur plusieurs témoignages, et en particulier sur celui d'une enseignante-chercheuse, recrutées à l'Université Rennes 2, Marie-Laure Le Berrigaud, qui a suivi le dispositif de formation des maîtres de conférences stagiaires cette année : *« Lorsque le confinement a été décrété, mon projet pédagogique d'enseignement avec la classe virtuelle était déjà en place, l'accompagnement également, et cette crise n'a eu qu'un effet mineur sur ce cours. Entre temps, j'avais manipulé l'outil numérique et résolu plusieurs soucis d'ordre technique. Sachant que l'ensemble de l'université et des services techniques était en grand chamboulement avec des contraintes de continuité pédagogique, j'ai proposé aux collègues de mon équipe pédagogique de les aider à paramétrer leur classe virtuelle et les conseiller sur l'approche pédagogique à distance qui nécessite quelques ajustements dans la manière de travailler. [...] Quelques collègues m'ont contactée pour la partie numérique, sur des questions simples auxquelles j'ai pu rapidement apporter une réponse convenable. [...] Derrière ce geste a priori altruiste consistant à apporter une aide rapide, je pense qu'il y avait aussi un besoin de gagner en légitimité auprès d'eux, en témoignant de mon expérience et de mon projet pédagogique [...]. »*

3. Analyse de l'expérience

3.1. Points forts :

- Facilite l'essaimage de nouvelles pratiques pédagogiques, notamment les usages du numérique
- Optimise les coûts de formation des maître·resse·s de conférences stagiaires.
- Valorise les initiatives pédagogiques des projets individuels.

- Facilite parfois l'intégration des maître-resses de conférences stagiaires dans leur département.

3.2. Points faibles :

- Freine parfois l'intégration des maître-resses de conférences stagiaires dans leur département, problème de légitimité.
- Difficulté à repérer ces processus de « passeur »

3.3. Pistes d'amélioration

- Valoriser les actions de ces « passeurs » dans des colloques.
- Améliorer les méthodes de recensement et documentation de ces processus et postures.
- Collaborer davantage avec la recherche notamment sur les méthodes d'observation et d'enquête.

4. Conclusion/perspectives de l'expérience

Cette proposition de contribution au colloque de l'AIPU, a permis de nous mobiliser et de nous interroger sur ce phénomène de « passeur » de savoirs en pédagogie de l'enseignement supérieur. Nous mettrons en place, dès la rentrée une méthode pour étudier et observer ces processus, dans divers projets de transformation pédagogique, en collaboration avec des chercheurs en sciences de l'éducation de notre établissement.

Références bibliographiques

Charlier, B., Cosnefroy, L., Jézégou, A., Lameul, G. (2015). Understanding Quality of Learning in Digital Learning Environments: State of the Art and Research Needed. *The European Higher Education Area*.

Demougeot-Lebel, J. (2016), Le Développement Professionnel Pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ?. *29^{ème} Congrès de l'AIPU. Pédagogie universitaire: entre recherche et enseignement*, AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Lausanne, Suisse. ([halshs-01447132](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01447132))

Lameul, G., (2016) Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(3) | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 24 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1160>

Oudet, S.-F., (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs, *Formation emploi*, 119 | 7-27.

Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.rauce.2010.01.

Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratiques. Apprentissage, sens et identité. *PUL*

Journées d'étude AIPU section France 2020

Une grille d'auto-positionnement pour soutenir l'engagement des équipes dans la démarche d'approche par compétences

DOUADY JULIEN

julien.douady.pro@free.fr

DUPRÉ AURELIE

DIP-CAPE, Université de Lille, aurelie.dupre@univ-lille.fr

POTEAUX YANELE

DIP-CAPE, Université de Lille, martin.trillot@univ-lille.fr

TRILLOT MARTIN

DIP-CAPE, Université de Lille, martin.trillot@univ-lille.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

La présente communication s'attachera à présenter et discuter une grille d'auto-positionnement construite par les conseillers pédagogiques pour accompagner les équipes pédagogiques dans une démarche de transformation de leurs formations en approche par compétences. Il s'agira alors d'interroger la manière dont le cadre théorique et méthodologique faisant référence dans le travail des conseillers pédagogique a été transposé pour faire sens auprès d'un public enseignant non spécialiste du champ de la pédagogie universitaire.

SUMMARY

Text

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

approche par compétences ; accompagnement ; outil

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Word 1, Word 2, Word 3

Dans le cadre de la campagne d'accréditation de sa prochaine offre de formation, l'université de Lille s'est engagée dans un projet de transformation pédagogique visant à organiser ses formations en approche par compétences. La volonté politique est avant tout de bouleverser les perspectives, non pas seulement dans la façon d'afficher les choses mais plus profondément dans les manières de faire et donc en allant jusqu'à repenser les pratiques

d'enseignement et d'apprentissages. Dans ce sens, un accent particulier a été mis sur l'accompagnement pédagogique des équipes par les conseillers pédagogiques du service de Conseil et d'Accompagnement à la Pédagogie (Cape).

Notre démarche d'accompagnement des équipes pédagogiques s'est appuyée sur l'approche de Tardif, Poumay et Georges (2017). Ce modèle théorique produit par des chercheurs Belges et Québécois propose une démarche structurée en 6 étapes : (1) définir les compétences à développer au fil du programme (2) définir les composantes essentielles à l'action (3) définir les situations professionnelles qui rendent compte de l'étendue de la compétence (4) définir des niveaux de développement de la compétence (5) définir les apprentissages critiques à maîtriser pour atteindre le niveau demandé (6) définir les ressources utiles au développement de la compétence. Plus d'une année après le démarrage de ce projet de transformation, nous nous proposons dans cette communication de faire le point sur l'état de notre travail d'accompagnement en interrogeant la manière dont les équipes se sont saisies de ce modèle théorique et méthodologique. Plus précisément, nos questions seront les suivantes : comment traduire et transposer (Chevallard, 1985) ce modèle pour qu'il fasse sens pour les équipes pédagogiques non spécialistes du champ de la pédagogie universitaire ? Comment l'adapter et l'opérationnaliser pour une mise en œuvre à l'échelle d'un établissement en prenant en compte les contraintes politiques, administratives, pédagogiques et les spécificités des champs disciplinaires des formations ?

Notre intervention s'attachera d'abord à présenter le contexte institutionnel dans lequel le projet a été lancé. Nous expliciterons comment les équipes ont été sensibilisées aux enjeux de l'approche par compétences. Nous présenterons le cadrage pédagogique établi par notre institution pour cette campagne d'accréditation en soulignant comment il a pu soutenir mais aussi parfois complexifier notre travail. Nous ferons le point sur l'avancement de l'accompagnement des équipes pédagogiques. À ce jour, notre service a été sollicité par soixante équipes qui se sont engagées, à différents niveaux, dans une démarche d'organisation de leur formation en compétences. À cette étape, nous distinguerons alors trois groupes : (1) les équipes engagées dans un travail de fond visant à repenser leurs pratiques pédagogiques dans le but de placer l'apprenant dans une démarche d'acquisition de compétences, (2) les équipes ayant bien saisi le sens de la démarche et bien engagées dans les premières étapes du travail mais que nous sentons plus fragiles quant à la suite (pour des raisons diverses : manque de moyens, tensions dans l'équipe, contraintes externes, etc.), (3) les équipes soucieuses de répondre à la demande en affichant un référentiel de compétences mais ayant le sentiment que le travail s'arrête là et dont la préoccupation reste principalement de conserver leurs pratiques actuelles.

Notre communication s'attachera alors à présenter et discuter une grille d'auto-positionnement construite par les conseillers pédagogiques dans le but de permettre aux équipes d'apprécier leur état d'avancement dans la démarche d'approche par compétences. L'objectif est d'amener les équipes à voir là où elles en sont et le chemin qu'il reste à faire pour aller au bout de la démarche d'approche par compétences. Pour construire cette grille, nous nous sommes attachés à transposer, le modèle théorique de l'approche compétences développé par Tardif, Poumay et Georges de manière à ce que des équipes pédagogiques de diverses disciplines puissent se l'approprier. Nous avons également veillé à tenir compte des « directives » définies par le cadrage des formations de l'université de Lille afin de rendre le modèle applicable dans notre contexte. À travers ce retour d'expérience, nous discuterons des choix que nous avons opérés pour construire cet outil que nous avons voulu très pragmatique pour les équipes pédagogiques. Nous évoquerons les écarts que nous avons acceptés de faire

vis-à-vis de notre modèle théorique de référence, des raccourcis que nous avons concédés, des choix et concessions terminologiques que nous avons fait pour éviter un vocabulaire susceptible d'être jugé « jargonneux » et pour essayer de nous assurer de notre compréhension par des enseignants de toutes disciplines.

Les premiers retours obtenus suite à la diffusion de cette grille dans notre établissement nous permettront de voir comment les équipes se sont appropriées l'outil que nous avons construit et de discuter de la pertinence de nos choix. Nous verrons alors si cet outil nous a permis d'atteindre notre objectif d'accompagnement – à savoir relancer le travail des équipes dans un travail pédagogique de fond à l'issue de la production des référentiels de formation – en aidant les équipes à faire le point sur le travail accompli et à formaliser le chemin restant à parcourir pour aller au bout de la démarche et installer concrètement l'apprenant dans une démarche d'acquisition de compétences.

Références bibliographiques

Aux normes APA 6^{ème} édition : <http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA?tab=106>

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 126 p.

Poumay, M., Tardif, J., Georges, F., (2018). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles, de Boeck, 364 pages.

Certifiens : le rôle du « passeur accompagnateur » dans la transformation pédagogique

CATHERINE DE LA FOUCHARDIERE

Université Sorbonne Paris Nord, Paris, catherine.de-la-fouchardiere@univ-paris13.fr

ISABELLE COLOMBET

Équipe Mobile de Soins Palliatifs Hôpital Cochin, Assistance Publique Hôpitaux de Paris - Université de Paris, France, isabelle.colombet@parisdescartes.fr

LAURE ABIAD

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France laure.abiad@sorbonne-nouvelle.fr

PIERRE POULAIN

Université de Paris, CNRS, Institut Jacques Monod, F-75006, Paris, France.

pierre.poulain@u-paris.fr

ANNABELLE TENENBAUM

UFR d'Odontologie-Garancière, Université de Paris, France, Laboratoire Éducatifs et Pratiques de Santé, EA 3412, UFR SMBH, Université Sorbonne Paris Nord, France - annabelle.tenenbaum@univ-paris-diderot.fr

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Enseignants du supérieur issus de champs disciplinaires variés et de différentes structures universitaires, nous rendons compte dans cette communication de l'évolution de notre rôle d'acteurs de terrain à passeurs accompagnateurs, suite à l'obtention du certificat de pédagogie universitaire (CertifiENS). Forts de notre interdisciplinarité, nous témoignons du partage d'expérience de nos transformations pédagogiques dans différents lieux et temps de passage, contribuant ainsi à la circulation des savoirs en milieu universitaire.

SUMMARY

As higher education teachers coming from various disciplinary fields and different French university structures, we report in this communication on the evolution of our role as field actors to accompanying protagonists, following the awarding of the Certificate of University Pedagogy (CertifiENS). Strengthened by our interdisciplinarity, we testify to the sharing of experience of our pedagogical transformations in different places and times of passage, thus contributing to the circulation of knowledge in the university environment.

MOTS-CLES

passeur-accompagnateur, transformation pédagogique, développement professionnel, communauté de pratique

KEY WORDS

Pedagogical transformation, professional development, community of practice

Nous sommes des enseignants du supérieur intervenant dans divers cursus universitaires (IUT, licences, master, formation continue) et appartenant à des communautés scientifiques différentes (langues, bioinformatique, marketing, santé publique, odontologie). Nous avons suivi les formations proposées par le Service d'Accompagnement aux Pédagogies Innovantes et à l'Enseignement Numérique de Sorbonne Paris Cité (SAPIENS), à l'issue desquelles nous avons obtenu le certificat de pédagogie CertifiENS.

Ce besoin de formation (Demougeot-Lebel et Perret, 2011) et de transformation était motivé par des intentions de trois ordres : la volonté d'améliorer à notre niveau notre propre pratique professionnelle et revaloriser ainsi l'acte d'enseigner, le besoin d'échanger avec d'autres collègues pour briser la solitude pédagogique des enseignants (Shulman, 1993), enfin, la sensibilisation de nos institutions à la reconnaissance de l'acte pédagogique revalorisé.

Formés, transformés pédagogiquement, dépositaires d'un certain nombre de savoirs et savoir-faire, nous ne sommes pour autant ni chercheurs en pédagogie universitaire, ni conseillers pédagogiques..

Suite à cette (trans)formation, nous avons néanmoins partagé notre vécu. Certains d'entre nous ont organisé des retours d'expérience, des sessions de sensibilisation, ou d'autres encore des cafés pédagogiques. Le rôle de passeur s'est concrétisé sous la forme d'accompagnement de collègues, depuis la création d'un syllabus à la scénarisation complète d'un cours. D'autres collègues, enfin, ont initié une véritable transformation pédagogique. Nous avons également valorisé cette expérience de « certifié » en la partageant au sein de nos communautés scientifiques à travers différentes actions (participation à des colloques, rédaction d'articles...).

De fait, notre groupe s'est progressivement organisé en communauté de pratiques pour échanger de façon formelle, en tant qu'acteurs et passeurs de cette transformation pédagogique. Notre communauté de pratiques se nourrit de notre interdisciplinarité et de la diversité de nos profils et de nos publics. Cette interdisciplinarité a conduit à des échanges vivifiants, portés par des séances de co-développement et d'analyse de pratiques où la pédagogie reste le point central mais les thèmes abordés ouvrent largement sur d'autres perspectives. Ces pratiques ont contribué à la circulation des savoirs dans différents lieux et temps de passage.

En synthèse des trois compétences de passeurs proposées par Gaussel (Gaussel et al., 2017), que nous qualifierons comme celles du **chercheur**, du **praticien réflexif** et celle du **chef d'orchestre**, nous proposons la notion de **passeur accompagnateur**.

Le passeur est ancré dans un champs disciplinaire spécifique lui procurant une légitimité propre. Le passeur accompagnateur appartient aussi à une communauté de pratique (ici la communauté CertifiENS) qui rassemble les trois compétences de passeurs et constitue alors un cadre ressource lui permettant de se nourrir des fruits de la recherche en pédagogie universitaire.

Ce rôle de passeur accompagnateur met en oeuvre un savoir pédagogique disciplinaire (Rege Colet et Berthiaume, 2009) mais dans une communauté de pratiques, elle, interdisciplinaire. Pour autant, ce rôle ne fait pas de lui un expert en pédagogie, mais lui permet d'intervenir sur le terrain comme « personne ressource » dans son institution, suscitant ainsi une dynamique vertueuse (Taddéi et Davidenkoff, 2018).

Notre projet est de formaliser, dans le cadre de notre communauté de pratiques, partageant nos retours d'expériences en lien avec l'équipe SAPIENS, une définition de ce rôle de passeur dans la transformation pédagogique de nos collègues universitaires, interrogeant sa mission et ses besoins. Cette phase de co-construction et de prototypage s'attachera à répondre aux questions suivantes : à quel niveau se situe ce rôle du passeur de l'équipe pédagogique à l'établissement ? Comment utiliser nos compétences pour co-construire avec eux la transformation pédagogique de nos collègues ? Enfin, comment ce rôle de passeur accompagnateur sera-t-il valorisé dans nos institutions ?

Références bibliographiques

Demougeot-Lebel J. & Perret C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).

Gaussel, M., Gibert, A., Joubaire, C. & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ?.
Revue française de pédagogie, 201(4), 35-39.

Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans : Rita Hofstetter éd., *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Shulman, L.S. (1993). Forum: Teaching as community property : Putting an end to pedagogical solitude. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 25(6), 6-7.

Taddéi, F. & Davidenkoff, E. (2018). *Apprendre au XXIe siècle*. Paris, France: Calmann-Lévy.

Médiations en bibliothèque universitaire et compétences informationnelles : quand l'étudiant devient enquêteur documentaire

NATHALIE JOUBERT

Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication
Laboratoire d'Études et de Recherche Appliquées en Sciences Sociales - Axe Patrimoine
(Université Toulouse III Paul-Sabatier)

Responsable du pôle Médiation, accompagnement personnalisé, médiation
Centre de Ressources Olympe de Gouges (Université Toulouse Jean-Jaurès)
Bâtiment Olympe de Gouges, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9

nathalie.joubert@univ-tlse2.fr

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

Les bibliothécaires formateurs à la recherche documentaire introduisent la pédagogie innovante pour améliorer leurs pratiques et font partie en ce sens des passeurs de la pédagogie universitaire. Leur autre mission relève de la médiation dont la dimension cognitive et pédagogique favorise la transformation de l'information en connaissances. Nous présentons ici un dispositif de médiation, résultat de recherches en Sciences de l'Information et de la Communication, qui mobilise l'étudiant dans un rôle d'enquêteur documentaire facilitant l'appropriation des valeurs informatives de documents et l'acquisition de compétences informationnelles. Après le rappel des principes scientifiques de ce dispositif, nous tenterons de le comparer aux formations existantes en bibliothèque universitaire et d'analyser de quelles manières il modifie la position des bibliothécaires en facilitateurs d'expériences informationnelles et des étudiants en acteurs de leurs apprentissages documentaires.

SUMMARY

Librarians former in documentary research introduce innovative pedagogy to improve their practices and are among the passers of university pedagogy. Their other mission is mediation, the cognitive and educational dimension of which promotes the transformation of information into knowledge. We present here a mediation device, the result of research in Information and Communication Sciences, which mobilizes the student in a role of documentary investigator facilitating the appropriation of the informative values of documents and the acquisition of informational skills. After recalling the scientific principles of this device, we will try to compare it to existing formation in university libraries and analyze how it changes the position of librarians as facilitators of information experiences and students as actors of their documentary learning.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Médiation documentaire, bibliothèque universitaire, bibliothécaire formateur, étudiant enquêteur, compétences informationnelles

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Documentary mediation, University Library, Librarian former, Student investigator, Informational skills

Médiations en bibliothèque universitaire et compétences informationnelles : quand l'étudiant devient enquêteur documentaire

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

Travaillant en bibliothèque universitaire (BU) depuis plus de dix ans, nous assurons des formations aux compétences informationnelles et coordonnons depuis 2015 un cycle complet destiné aux Licences 1 en sciences humaines et sociales. Nos expériences pédagogiques variées s'échelonnent sur vingt ans : cours magistraux et travaux dirigés en licence et dans des diplômes universitaires en formation continue, en présentiel et distanciel, stages pour les professionnels des bibliothèques et pour le grand public. Intéressée par les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, nous avons participé également à des projets de grilles d'analyse de sites Web, de plateformes d'e-learning, d'exercices multimédias. De ces deux décennies, nous retenons l'évolution de la posture des bibliothécaires, passant de guides, faisant découvrir et visiter des lieux, à formateurs à la recherche documentaire sur des outils informatiques. Intermédiaires entre les producteurs de connaissances et les utilisateurs, leurs missions de formation en font des acteurs de la pédagogie universitaire participant à la rénovation qui traverse l'enseignement supérieur. Ils tentent ainsi de modifier les relations avec leurs publics et d'insuffler de la pédagogie active à leurs pratiques.

Nous retenons aussi la nécessaire réflexion autour de dispositifs de médiation pour créer du lien avec les documents attendus à l'université, et du sens quant à leurs usages dans ce contexte. Notre cheminement s'est donc poursuivi en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) autour de la notion de document, dans l'approche documentologique portée par P. Otlet et J. Meyriat, et de la médiation par le document, s'appuyant sur une méthode documentographique. Si cette méthode d'analyse descriptive permet de réaliser des inventaires, notamment de documents particuliers tels que les cartes (Auteur, 2015), elle peut également servir de trame pour des ateliers où bibliothécaires et usagers co-construisent des savoirs sur les documents (Auteur, 2019a, 2019b). Nos travaux s'inscrivent en SIC sans négliger les apports des Sciences de l'éducation, les deux sciences se rencontrant pour « rendre compte des phénomènes complexes qu'instaure la problématique des rapports entre moyens d'information et de communication et éducation » (Jacquinot-Delaunay, 2001, 396). La médiation a une dimension cognitive et pédagogique liée au développement d'apprentissages grâce à des entraînements ou à la résolution de tâches et de problèmes, et psychosociologique, le médiateur facilitant la circulation de l'information (Alava, Etévé, 1999). La médiation documentaire n'est cependant pas seulement un processus de transmission, mais aussi d'appropriation et de transformation de l'information en connaissances, à travers des dispositifs liant besoin et usage (Fabre, Gardiès, 2010). Nous situons ainsi nos travaux sur l'analyse des méthodes et dispositifs de médiation.

Le but de cette communication est d'interroger les BU en tant qu'espaces de redistribution des rôles entre bibliothécaires formateurs et étudiants formés, à travers des enquêtes documentaires favorisant l'appropriation des valeurs informatives de documents et l'acquisition de compétences informationnelles. En position d'enquêteur, l'étudiant est mobilisé sur une action problème qui lui permet de comprendre à la fois pourquoi et comment

chercher et de s'impliquer dans ses apprentissages de chercheurs documentaires. Comment ces enquêtes modifient-elles les missions des bibliothécaires formateurs et accompagnent-elles la transformation de l'information par le récepteur ? Comment préparer les séances pour favoriser l'expérience et l'apprentissage informationnels, contextualiser et scénariser l'action de chercher ? Comment mobiliser la motivation intrinsèque de l'étudiant et l'aider à prendre cette posture d'enquêteur ? Des ateliers d'enquêtes documentaires ont été expérimentés en février-mars 2020 à partir de cartes, sous la forme de missions confiées à un ou plusieurs étudiants non spécialistes : trouver de l'information sur l'auteur, le contexte de fabrication ou l'éditeur, ces éléments manquants souvent pour documenter les cartes. Cette expérimentation sera poursuivie à la rentrée 2020-21. Comparer ce dispositif de médiation par l'enquête avec les modalités de formation en BU, de transmissives à innovantes, nous permettra de cerner en quoi il se distingue d'une recherche documentaire classique et représente une autre forme éducative. Après un rappel des principes scientifiques sur lesquels s'adosse l'enquête documentaire, nous présenterons les scénarios testés en les confrontant aux modalités existantes, pour terminer par une partie analytique donnant lieu à un modèle applicable.

Références bibliographiques

Alava, S., Etévé, C. Médiation documentaire et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 1999, n°127, 119 - 164.

Fabre, I., Gardiès, C. *La médiation documentaire* In : *Médiations*. Paris : CNRS Éditions, 2010. doi: <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.14763>.

Jacquinet-Delaunay, G. (2001). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*, vol.51(2), 391-410. doi:10.3917/anso.012.0392.

Auteur. Fabriquer des documents en Bibliothèque universitaire : un modèle d'apprentissage actif à la recherche documentaire. *Revue COSSI*, 2019a, n°6.

Auteur. Pour de nouveaux usages des documents patrimoniaux universitaires : la médiation documentaire de cartes dormantes. Dans Chaudiron, S, Tardy, C., Jacquemin, B. (dir.). *Actes du 4ème Colloque scientifique international du réseau MUSSI. Médiation des savoirs : la mémoire dans la construction documentaire*, 2019b, p. 213-221.

Auteur. *La fabrique du document carte : vers une méthode d'analyse d'une représentation de territoires*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Toulouse, 2015. <http://www.theses.fr/2015TOU30192>

Passeurs : figures et postures pour une agentivité collective transformatrice

DIDIER PAQUELIN

Professeur titulaire, Chaire de leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur,

Pavillon des sciences de l'éducation - 2320 rue des Bibliothèques, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6

didier.paquelin@fse.ulaval.ca

TYPE DE SOUMISSION

Communication scientifique

RESUME

L'innovation considérée comme passage, transition d'un état de pratiques pédagogiques à un autre relève d'un processus de co-construction sociale auquel contribue des acteurs exerçant la fonction singulière de passeur, tisseur de liens. Cette fonction de liaison concerne différentes dimensions techniques, épistémiques, socio-affectives qui participent de la création d'une alliance entre les acteurs. L'étude d'une situation de transition en contexte pandémique éclaire sur les figures et les postures des passeurs. Par leurs actions ils participent d'un processus de reconceptualisation et de co-modélisation des pratiques, de mobilisation et de production de connaissances. Leur action s'inscrit dans des temporalités plus ou moins longue, assurant parfois un rôle de passeur éphémère mais dont l'action est reconnue significative par les pairs. Nous montrerons comment dans ce contexte, ces passeurs agissent à la fois comme des « ouvriers » de possibles et comme « conteneur » du passage qui rendent atteignable un état futur ancré dans une zone proximale d'évolution des pratiques reconnues et légitimées par le collectif et l'institution.

SUMMARY

The innovation considered as a transition, a transition from one state of educational practices to another. It's a process of social co-construction to which contributors exercising the singular function of "passeur", weaver of links. This linking function concerns different technical, epistemic and socio-emotional dimensions that contribute to the creation of an alliance between the actors. The study of a transition situation in a pandemic context sheds light on the figures and postures of the "passeur". Through their actions, they participate in a process of reconceptualization and co-modeling of practices, mobilization and production of knowledge. Their action is part of more or less long period of time, sometimes ensuring a role of ephemeral "passeur" but whose action is recognized as significant by peers. We will show how, in this context, these "passeur" act both as "openers" of possibilities and as "container" of the passage that make it possible to reach a future state anchored in a zone proximal to the evolution of practices recognized and legitimized by the collective and the institution.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Agentivité transformatrice, innovation, passeur, réflexivité, traduction, transaction

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Innovation, reflexivity, transformative agility, translation, transaction

1. Introduction

Les multiples travaux conduits dans le domaine de l'innovation rappellent l'importance des acteurs dans ce processus complexe et systémique, lequel ne peut se résumer à une simple approche de type top-down mais résulte davantage d'une co-construction. De l'acteur-passeur à l'acteur clôture (Grenier, Berardini-Perinciolo, 2015), à l'acteur-réseau (Akrich, Callon, Latour, 2006), ces figures opèrent une diversité d'actions de traduction, de translation, de transaction ou encore de transgression (Carmignani, 2002). Autant de figures du passeur qui participent à la transformation des pratiques, au franchissement des obstacles nécessaires à la transition d'état, au passage de frontières de l'action (Laferrière, Allaire, 2010), assurant des fonctions de liaison entre différentes catégories d'acteurs. Nous reviendrons à la lumière de ces travaux et des écrits portant sur l'accompagnement (Le Bouëdec, 2001 ; Lameul, 2015 ; Paul, 2012), sur les singularités de cette fonction de passeur dans un contexte de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

2. Contexte de l'étude

Nous appuierons notre propos à partir de l'analyse d'une étude de cas portant sur la transition pédagogique opérée suite à un événement sanitaire (COVID-19) dans une université québécoise. Nous montrerons comment, à partir de travaux conduits sur les processus d'innovation dans l'enseignement supérieur et des fonctions des passeurs, les savoirs ont été mobilisés pour l'exercice des passages entre deux états de pratiques, rappelant l'importance de la dimension collective dans l'explicitation de savoirs d'action contributive à cette translation. Nous cherchons à comprendre comment la diversité de déclinaisons axiologique et praxéologique de la figure du passeur, participe d'un processus de reconceptualisation et de co-modélisation des pratiques. Nous interrogeons cette posture de passeur à travers un ensemble de fonctions qui participent de la création d'un climat de confiance et de sécurisation propice à l'engagement individuel et collectif dans cette sortie des routines et l'acceptation par les acteurs d'autres possibles. Pour ce faire nous avons constitué un corpus d'actions mises en place de mars à août 2020 auprès de 211 enseignants d'une même faculté, à partir desquelles les figures et postures des passeurs sont analysées.

3. Discussion

La notion de passeur peut être abordée comme une posture intermédiaire entre le manager et le leader dont la légitimité serait construite à la fois sur la reconnaissance qui lui est faite par ses pairs de connaissances spécifiques qu'il mobilise, lesquelles permettent à chaque acteur de se sentir en capacité de s'engager dans un processus de transformation et de gérer les incertitudes. L'analyse conduite rappelle l'importance de la proximité dans laquelle le passeur situe son action, proximité vygostskienne définie par la capacité de ce dernier à ajuster ses actes au regard de la capacité individuelle et collective de chaque sujet à faire évoluer ses propres pratiques. Agent catalyseur, créateur de liens épistémiques et sociaux, il agirait selon une posture empathique qui reconnaît à l'autre le pouvoir d'agir selon ce qui lui semble possible, contribuant à cette agentivité collective transformatrice (Engeström et Sannino, 2013). Il agirait comme un passeur d'expériences qui stimulerait la découverte, les rencontres et les croisements des pratiques. Centrant son action sur l'émancipation d'autrui, il conduit les praticiens à une réflexivité distanciatrice propice à la recomposition des actes professionnels. Le passeur, en tant qu'agent de la transformation pédagogique inscrit son action dans une dynamique systémique avec une perspective d'effacement de soi pour donner la possibilité au

collectif de se constituer par et pour lui-même et devenir l'auteur de sa transformation. Nous reviendrons sur la diversité des actions conduites par ces figures de passeur dans ce contexte particulier d'accompagnement d'enseignants dans la perspective de la mise à distance d'activités d'enseignement-apprentissage. Figures multiples qui furent assurées par une diversité d'acteurs aux statuts différents (enseignants, chercheurs, conseillers-pédagogiques) dans des espaces temps-sociaux médiatisés permettant ainsi de ne pas stigmatiser cette figure du passeur sur une personne unique afin que chaque acteur ait la possibilité d'être tout à la fois producteur et utilisateurs de connaissances et contribuer ainsi à une intelligence collective soutien de la transformation des pratiques pédagogiques.

Références bibliographiques

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Presses des Mines.

Carmingnani, P. (2002). *Figures du passeur*. Presses Universitaires de Perpignan.

Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky* (2013) vol 1, no 1, 4-19.

Grenier, C. et Bernardini-Perinciolo, J. (2015). Le manger hybride, acteur-passeur et acteur-clôture aux frontières institutionnelles, Analyse d'un médecin chef hospitalier. *Revue française de gestion*. 2015/5, n°250, 125-138.

Laferrière, Th. et Allaire, S. (2010). Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants : les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation & Formation*, e-293.

Lameul, G. (2015). Travailler sa posture professionnelle pour mieux aborder les situations pédagogiques complexes. *Distances et médiations des savoirs*, 11. Récupéré de <https://journals.openedition.org/dms/1127>

Le Bouëdec, G. (dir), (2001). *L'accompagnement en éducation et formation – Un projet impossible ?* L'Harmattan.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 2012/3, n°110, 13-20.

Liste des auteurs

- Abassbhay Fatema, 93–97
Abiad Laure, 155–157
Ahrens Lucas, 93–97
Albert Clarisse, 59–62
Amri Yann, 109–115
- Babin Jean-Philippe, 59–62
Barthelemi Coline, 86–89
Beaufils Sylvie, 144–147
Bouziane Antoinette, 131–133
Bédouret Lydia, 28–31
Bénassy-Quérel Agnès, 56–58
- Caroff Charleyne, 144–147
Cassignol-Bertrand Florence, 134–136
Catteau Olivier, 2–5
Chusseau Elsa, 25–27, 39–53, 116–121
Ciavaldini-Cartaut Solange, 122–125
Colombet Isabelle, 155–157
Cornu Amel, 22–24
Couturier Catherine, 116–121
Crosse Maëlle, 71–73
Cuq Bernard, 93–97
- Dang-Ngoc Tuyet-Tram, 116–121, 126–130
De La Fouchardiere Catherine, 155–157
De Malet Roquefort Amandine, 54, 55
Deledalle Aurore, 59–62
Dumas Lou, 93–97
Dupre Aurélie, 134–136, 152–154
- Epstein Muriel, 56–58
Escrig Benoit, 32–34
Evain Christine, 25–27
- Ferrarini Jean-Louis, 15–17
Fournier Thomas, 18–21
- Garcia Arjona Noémi, 63–65
Gardies Cecile, 86–89
Gastineau Sylvie, 140–143, 148–151
Gensbittel Laurent, 56–58
Gillon Corinne, 74, 75
Gremmo Marie-José, 69, 70
Grolleau Anne-Céline, 59–62
- Hamon Claude, 25–27, 105–108
Hasenknopf Bernold, 76–78
Herve Nicolas, 35–38
Hostachy Maeva, 93–97
Huet Benoît, 59–62
Huez Julitte, 35–38, 86–89
Huot Alain, 39–53
- Joubert Nathalie, 158–160
Jourdan Isabelle, 102–104
- Koné El Hadji Yaya, 39–53
Kozanitis Anastassis, 39–53
- Lameul Geneviève, 144–147
Lanteri Marine, 131–133
Le Boucher Caroline, 63–65
Le Faou Yann, 144–147
Le Forestier Mélanie, 28–31
Lemoine Bresson Véronique, 69, 70
Lerat Stephanie, 69, 70
Leyronas Christophe, 2–5
Loisy Catherine, 22–24
Loup Stéphanie, 2–5
- Maillard Marie-Noëlle, 93–97
Marchesseau Sylvie, 93–97
Meyer Claudie, 83–85
Michou Vassiliki, 76–78
Mohib Najoua, 6–10
Moutalibi Sassia, 15–17
Muniglia Lionel, 93–97
- Papi Cathia, 39–53
Paquelin Didier, 161–163
Pires Da Rocha Sylvie, 59–62
Poirel Paloma, 93–97
Poteaux Yanèle, 134–136
Poulain Pierre, 155–157
Pourcelot Charlotte, 11–14, 116–121
- Remize Fabienne, 93–97
Remonté Frédéric, 25–27
Romano Christophe, 98–101
Rousseau Marion, 18–21
- Saavedra Reinaldo, 15–17
Sabart Marion, 66–68
Samson Valentin, 137–139
Serindat Sophie, 66–68
Szipirglas Mathias, 79–82
- Tenenbaum Annabelle, 155–157
Timus Natalia, 122–125

Vannier Brendan, 56–58
Vanpoucke Tony, 137–139
Vigier Laurence, 90–92

Wolfarth Jennifer, 54, 55

Yagoubi Chayma, 6–10
Yastrebova Otmanine Irina, 122–125
Younès Nathalie, 66–68