Les Cahiers de l'Idip

Hors-série

Actes des journées AIPU France 2019

La notion de posture pour éclairer le développement pédagogique

Coordonnés par Simon Zingaretti

Association internationale de pédagogie universitaire
aipu
Section France

INVESTIR L'AVENIR

Institut de développement et d'innovation pédagogiques | IDIP
Université de Strasbourg

Actes des journées AIPU France 2019

La notion de posture pour éclairer le développement pédagogique

Coordonnés par Simon Zingaretti

Crédits photo de couverture : C. Schroder/Université de Strasbourg

Table des matières

Introduction 7

Les journées d'étude AIPU section France 2019 9

Nos intentions 9

Le programme des journées 10

Le laboratoire pédagogique 11

Les sessions de communication 11

Les témoins 12

La thématique des journées 12

L'appel à contribution 13

Les formats de contributions possibles 17

La notion de posture pour éclairer le développement (professionnel) pédagogique *(ou l'inverse !)* 18

Joëlle Demougeot-Lebel, Geneviève Lameul, Christelle Lison

Les actes des journées d'étude AIPU section France 2019 23

Les projets du laboratoire pédagogique 23

Formation des tuteurs étudiants (résultats du laboratoire) 24

Alexandra DELAUNAY

Premiers pas dans la réflexivité : un lieu d'échange pour accompagner les enseignants débutants (résultats du laboratoire) 28

Basile SAUVAGE

Vers une posture de praticien.ne réflexif.ve : retour sur la construction d'une posture réflexive (intention du laboratoire) 31

Eloïse CAPET, Christophe DELAVACQ, Chrystel JEANDOT

Facteurs de développement pédagogique des enseignants du supérieur (intentions du laboratoire) 34

Aurélie FERON

L'évaluation des enseignements par les élèves à l'ECPM : comment mobiliser les différentes parties dans cette démarche ? (résultats du laboratoire) 37

Véronique HUSCHER, Christelle IMBERT

L'explicitation de l'action en re-situ subjectif comme outil pour le développement professionnel des enseignants (intentions du laboratoire) 40

Pia ACKER

Comment assurer la durabilité d'un réseau qui repose sur l'échange autour d'expérimentations ? (résultats du laboratoire) 43

Renata JONINA

Une formation par la recherche pour les nouveaux enseignants-chercheurs (résultats du laboratoire) 46

Sonia TESSON

Les communications 48

| Session 1.1. Postures d'enseignement | 51

Identifier ses postures d'enseignement pour soutenir le développement professionnel pédagogique (atelier) 51

Céline DOUZET, Arnold MAGDELAINE

| Session 1.2. Dispositifs pour les maîtres de conférences stagiaires | 53
Retours d'expérience sur un dispositif de formation de nouveaux maîtres de conférences : du contexte institutionnel à l'évaluation des progressions individuelles (retour d'expérience)..... 53
Pascal BOUGOIN
Accompagner l'entrée dans le métier pour amorcer un changement de posture de l'enseignant praticien au praticien réflexif (retour d'expérience)..... 57
Eloïse CAPET
| Session 1.3. Auto-évaluation |.....60
Grille d'évaluation critériée et journal de bord réflexif : deux dispositifs complémentaires pour stimuler l'autonomie dans le cadre d'un programme d'apprentissage par projets ? (retour d'expérience).....60
Laurence GONDET.....60
La démarche d'auto-évaluation comme dispositif d'apprentissage à la mobilisation des ressources en contexte de travaux pratiques (retour d'expérience) 63
Nassera TOUNSI
| Session 1.4. Réflexivité |.....66
Analyser sa pratique à travers le codéveloppement : un pas vers le praticien-réflexif (retour d'expérience).....66
Marine LANTERI
Elaboration, via une communauté de pratique, d'une grille de positionnement visant le développement des compétences pédagogiques attendues des enseignants du supérieur (retour d'expérience).....69
Julien DOUADY, Jean-Louis FERRARINI, Eric LAFON , Christel RIMBAUD
| Session 1.5. Soutenir la transformation des pratiques | 73
Repères pour une transformation durable de pratiques pédagogiques (communication scientifique) 73
Didier PAQUELIN
Transformation pédagogique au sein d'une université : comment l'accompagnement d'enseignants peut-il contribuer à développer un sentiment de sécurisation nécessaire à une remise en question des pratiques existantes ? (communication scientifique) 76
Maëlle CROSSE, Didier PAQUELIN
| Session 2.1. Dispositifs pour les maîtres de conférences stagiaires | 79
La formation des nouveaux MCF : s'emparer d'une première expérience pour s'adapter aux besoins et attentes d'un public hétérogène (retour d'expérience)..... 79
Elise HERLICQ, Morgane MARIDET
Mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement pédagogique des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés (retour d'expérience)..... 82
Marion TOULGOAT
| Session 2.2. Développement des compétences chez les étudiants |.....85
Le développement des compétences centrées sur la situation de travail (retour d'expérience)..... 85
Catherine VONTHRON-SENECHEAU, Olga BOURACHNIKOVA
Un dispositif pour expliciter les compétences transversales d'un cours de phonétique testé dans le cadre d'un SOTL (retour d'expérience)..... 89
Camille FAUTH
| Session 2.3. Portraits d'enseignants |.....93
Comment la formation donne sens à l'expérience : le cas des maîtres de conférence stagiaires (communication scientifique) 93
Christian SAUTER, Aurélie DUPRE

Visages de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (communication scientifique) 97
Marie-Pierre CHOPIN, Margaux AILLIERES

| Session 2.4. Expérimentations et postures | 100

Comment la mise en place d'un enseignement transversal a contribué à l'évolution de la posture d'un enseignant (retour d'expérience) 100
Edouard LAROCHE, Christian SAUTER

Innovation pédagogique, posture et pratiques réflexives : le retour d'expérience d'un projet d'hybridation (retour d'expérience) 106
Pierre HORMIÈRE, Carine ROBLÈS

| Session 2.5. Innovations pédagogiques | 109

Utilisation du scénario pédagogique Think-Pair-Share pour favoriser l'apprentissage de la démarche scientifique en cours magistral (retour d'expérience) 109
Pascal DARBON

Soutenir les transformations des pratiques à travers le prisme du Design- Based Research (retour d'expérience) 112
Rana CHALLAH, Kathy MCCOLL, Claude HAMON, Anne ROCHER, Emilie BRAILLY, Aline POLGE, Allienor VIVION

| Session 2.6. Pratiques enseignantes et effets sur les apprentissages étudiants | 115

Améliorer la communication pédagogique pour favoriser la prise de notes des étudiants (communication scientifique) 115
Arber SHTEMBARI, Sophie HALLER, Nicolas EPINOUX, Guillaume GIMENES

Peut-on *dévoluer* depuis une chaire ? Une étude des effets de la posture de l'enseignant-chercheur en cours magistral sur les manières d'étudier (communication scientifique) 118
Anna BARRY

Bilan et conclusions 121

Les journées 2019 en quelques chiffres 121

L'évaluation des journées d'étude 2019 121

Administration du questionnaire 121
Le questionnaire 121
Taux de réponse 123
Traitement et analyse des données quantitatives 123
Traitement et analyse des données qualitatives 127

Conclusion 128

Introduction

Réfléchir collectivement à la notion de posture

Nous avions envie, à l'Université de Strasbourg, d'accueillir les journées AIPU France.

Pourquoi ?

D'abord parce ce que l'association internationale de la pédagogie universitaire, l'AIPU, est une très belle organisation. Nous adhérons à sa mission, à ses valeurs et à la qualité de ses actions.

Les communautés professionnelles sont essentielles à l'avancée des dynamiques en faveur du développement d'une culture partagée et de l'activité sur le terrain. Elles portent tout à la fois l'expertise et l'expérience des acteurs qui les animent et la vision stratégique, voire politique, des membres qui les soutiennent. Elles sont une communauté et elles ont la force du collectif. Leur engagement, à chaque niveau de décision et de réalisation, est déterminant pour réussir le changement.

Et ce changement est nécessaire, aujourd'hui plus que jamais, pour la transformation pédagogique. Nous sommes à un tournant, un point de bascule, qu'il ne faut pas manquer. La pédagogie de l'enseignement supérieur est encore une cause à défendre en France : parce que la réussite étudiante appelle à l'engagement de tous les acteurs, et avant tout des enseignants et enseignants-chercheurs dans leurs pratiques pédagogiques ; parce que pour agir ces enseignants et enseignants-chercheurs ont besoin que soient réunies les conditions de leur développement professionnel pédagogique.

Les rencontres offertes par et pour ces communautés d'acteurs sont un levier fort permettant le développement de chacun et du collectif, l'action en profondeur et à grande échelle. En ce sens, nous avions le souhait de contribuer, toujours plus, à la dynamique pour la transformation pédagogique en organisant les journées AIPU France 2019 à l'Université de Strasbourg.

Les communications proposées montrent bien l'élan actuel de la pédagogie de l'enseignement supérieur.

La formation des maître de conférences stagiaires, devenue obligatoire depuis la rentrée 2018, a la part belle dans les contributions. On repère des dispositifs riches et souvent proches, proposant la personnalisation de la formation avec des parcours individualisés et favorisant une approche par le projet pédagogique du nouveau maître ou de la nouvelle maîtresse de conférences. On observe aussi des postures complexes, inattendues souvent, de la part des

bénéficiaires du dispositif mais aussi des accompagnateurs, ainsi que les difficultés vécues dans la confrontation de ces postures justement.

Plusieurs innovations ou rénovations pédagogiques sont également présentées dans les communications comme de nouvelles approches du cours magistral, l'utilisation du scénario pédagogique Think-Pair-Share, l'auto-évaluation. Nous découvrons, au travers des ateliers ou des retours d'expériences, comment nos collègues mettent en œuvre sur le terrain, au quotidien et dans leur contexte particulier, les tendances actuelles de la pédagogie de l'enseignement supérieur, en particulier l'approche par compétences. Il est intéressant de noter le lien qui existe entre l'ensemble des interventions, qu'il s'agisse de retours d'expérience ou de communications de recherche, et qui est celui de l'approche réflexive valorisée autant pour les apprentissages que pour les pratiques enseignantes. On retrouve ici, dans les textes ou les résumés proposés, des démarches SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) menées par des collègues mais aussi des réflexions sur comment accompagner les enseignants dans ces démarches réflexives, ce qui est un véritable enjeu aujourd'hui pour le développement professionnel des collègues et la valorisation de leur engagement dans leurs enseignements.

Les huit laboratoires pédagogiques, sortes de brainstormings organisés (!) et progressifs, ont traité de sujets variés. Cela est bien normal, puisque ces temps de réflexion et de conception en équipe devaient répondre aux problématiques ou initiatives particulières de leurs porteurs : formation à l'accompagnement de l'étudiant, dispositif d'évaluation des enseignements, développement de la démarche réflexive, démarche de recherche, réseau d'acteurs sur l'approche par compétences, etc. En plusieurs étapes, chaque équipe s'est investie dans la modélisation du projet pour répondre à l'intention, et souvent l'intuition, du porteur.

Somme toute, ces journées d'échanges nous auront montré la diversité et la complexité des postures des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur : ce sont des postures à inventer et réinventer sans cesse, tant les changements politiques et opérationnels sont en mouvement aujourd'hui ; ce sont des postures très fortement liées aux identités professionnelles : la tension enseignement/recherche pour les enseignants-chercheurs, la définition et l'identification des métiers de l'ingénierie et du conseil pédagogique pour les accompagnateurs ; ce sont des postures contextuelles souvent, liées aux enjeux et moyens locaux. Le défi est d'inscrire ces postures dans une démarche conscientisée et réfléchie pour favoriser le développer professionnel de chacun.

Sophie Kennel, directrice de l'Idip

Institut de développement et d'innovation pédagogiques, Université de Strasbourg

Les journées d'étude AIPU section France 2019

L'Idip, avec le soutien de la vice-présidente de l'AIPU section France Geneviève Lameul ainsi que du trésorier de l'association Franck Bertucat, a organisé les journées d'étude AIPU section France les 21 et 22 mai 2019. Pour la première fois, ces journées se sont déroulées sur deux jours, et pour la première fois, un appel à contribution a été proposé aux participants. Pourquoi avons-nous fait ces choix ? Comment ces journées ont-elles été conçues ? Quelles étaient nos intentions ?

Nos intentions

Pour concevoir ces journées d'étude, nous sommes partis des attentes et des besoins déclarés par les adhérents de l'AIPU section France. Lors de leur demande d'adhésion à l'association, sur les fiches d'adhésion, deux questions sont posées aux futurs membres de l'association : 1. Qu'est-ce que j'attends de l'AIPU France ? Et 2. Qu'est-ce que je peux apporter à l'association AIPU France ?

Vis-à-vis des attentes, les membres de l'AIPU section France déclarent qu'ils souhaitaient adhérer à une association au sein de laquelle ils peuvent partager leurs expériences, « réseauter » avec les différents membres de l'association, mutualiser des actions, et, plus généralement, qu'ils souhaitent adhérer à une association qui puisse les faire « monter en compétences ». Du côté des apports, ils déclarent pouvoir :

- Partager/témoigner sur leurs expériences ;
- Apporter leur expertise sur un sujet spécifique ;
- Organiser et gérer les échanges ;
- Aider à l'organisation ;
- Relire des publications.

C'est donc ce que nous avons décidé de proposer pour ces deux journées d'étude AIPU section France 2019. Les participants ont ainsi eu la possibilité de partager leurs expériences, de concevoir et initier ensemble de nouveaux dispositifs - notamment en mettant leur expertise au service des projets des autres -, d'organiser et gérer les discussions, de faciliter les échanges et les réflexions collectives - principalement en endossant le rôle de « facilitateur » -, de relire les écrits des collègues dans le cadre de l'appel à contribution et ainsi de les soutenir dans leur communication, et enfin de « réseauter » largement. Ces journées ont donc été co-construites et co-animées par l'ensemble et pour l'ensemble des participants. Chacun a ainsi pu y

contribuer à sa manière, en fonction de ses envies, de ses attentes et de son expertise pour soutenir le développement professionnel de tous.

C'est avec cette intention que nous avons élaboré et construit ces journées d'étude. C'est ainsi que nous sommes arrivés à un programme mêlant différentes modalités de travail, différents types d'activité mais laissant systématiquement de la place pour que chacun puisse, s'il le souhaite, y apporter sa contribution.

Le programme des journées

Ces journées d'étude AIPU section France 2019 reposaient sur deux types de sessions de travail : des sessions de travail collaboratif et des sessions de communication. Ces deux modalités de session alternaient l'une avec l'autre tout au long des deux journées (figure 1). L'objectif était que les discussions et les travaux qui ont lieu dans l'une des deux sessions puissent éclairer et alimenter les échanges et les réflexions dans l'autre.

<table>
<tr><th></th><th>Mardi 21 mai 2019</th><th>Mercredi 22 mai 2019</th></tr>
<tr><td>8h30 -</td><td rowspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>9h00 -</td><td>Café d'accueil - MISHA</td></tr>
<tr><td>9h30 -</td><td rowspan="3">Café d'accueil - MISHA</td><td rowspan="3">Session de communication n°2</td></tr>
<tr><td>10h00 -</td></tr>
<tr><td>10h30 -</td><td rowspan="2">Ouverture des journées
MISHA - Amphithéâtre</td></tr>
<tr><td>11h00 -</td><td>Pause - MISHA</td></tr>
<tr><td>11h30 -</td><td rowspan="2">Laboratoire pédagogique - Temps 1</td><td rowspan="2">Laboratoire pédagogique - Temps 3</td></tr>
<tr><td>12h00 -</td></tr>
<tr><td>12h30 -</td><td rowspan="2">Pause de midi
Le 32 - Resto'U Esplanade</td><td rowspan="2">Pause de midi
Le 32 - Resto'U Esplanade</td></tr>
<tr><td>13h00 -</td></tr>
<tr><td>13h30 -</td><td rowspan="3">Session de communication n°1</td><td rowspan="3">Clôture des journées
Collège Doctoral Européen - Amphithéâtre</td></tr>
<tr><td>14h00 -</td></tr>
<tr><td>14h30 -</td></tr>
<tr><td>15h00 -</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="6"></td></tr>
<tr><td>15h30 -</td></tr>
<tr><td>16h00 -</td><td>Pause - MISHA</td></tr>
<tr><td>16h30 -</td><td rowspan="3">Laboratoire pédagogique - Temps 2</td></tr>
<tr><td>17h00 -</td></tr>
<tr><td>17h30 -</td></tr>
<tr><td>18h00 -</td><td rowspan="3">Assemblée Générale AIPU France
MISHA - Amphithéâtre</td></tr>
<tr><td>18h30 -</td></tr>
<tr><td>19h00 -</td><td></td></tr>
</table>

Figure 1 : le programme des journées d'étude AIPU section France 2019.

Le laboratoire pédagogique

Les sessions de travail collaboratif, appelées « laboratoire pédagogique », était le fil rouge des deux journées. Huit porteurs de projet ont bu bénéficier de l'expérience et de l'expertise de « développeurs » volontaires pour travailler et développer une idée, une envie, un projet ou un embryon de projet tout au long de ces deux jours. L'objectif était de donner la possibilité aux porteurs de projet de tester et de développer cette idée/ce projet en vue d'aboutir, à la fin des journées, à un premier prototype. Pour les développeurs, ces sessions de travail ont été l'occasion d'alimenter, d'enrichir et de contribuer à l'élaboration et au développement du projet tout en expérimentant une démarche de co-*design* et d'intelligence collective. Pour chacun des huit groupes, formés autour des huit porteurs de projet, un facilitateur animait les sessions de travail, facilitait les réflexions et les productions collectives, accompagnait et guidait le groupe dans cette démarche de co-conception.

Chaque laboratoire pédagogique était découpé en trois sessions de travail qui correspondaient à trois temps de travail distincts :

- **Temps 1 : la clarification**. L'objectif de la phase de clarification était de clarifier le contexte du projet, les freins éventuels, les intentions et les objectifs du porteur de projet à travers des temps d'arrêt, de questionnements et de réflexion.
- **Temps 2 : le brainstorming**. En partant des clarifications obtenues au temps 1, l'objectif de la phase de brainstorming était de proposer des pistes de développement possible du projet afin d'arriver à choisir le prototype qui sera à réaliser dans le 3e temps.
- **Temps 3 : le prototypage**. L'objectif de ce dernier temps était de mettre en forme un premier prototype du projet. Ces derniers devaient être formalisés et prêts à être mis en place une fois le porteur de projet retourné dans son établissement.

Les sessions de communication

Deux sessions de communication étaient intercalées entre les trois temps du laboratoire pédagogique. Chacune de ces deux sessions de communication durait une heure et demi. Elles étaient systématiquement structurées de la même manière. Deux communications d'une vingtaine de minutes se succédaient, accompagnées systématiquement d'un temps de questions d'une dizaine de minutes. Enfin, la dernière demi-heure de la session était consacrée à une discussion avec l'ensemble des participants à la session, public et communicants compris. Cette discussion était animée par un discutant et avait pour but, à partir des deux communications présentées lors de la première heure, de poursuivre et d'approfondir les échanges et les réflexions sur les notions de postures et de développement professionnel pédagogique.

Lors de ces sessions, un atelier était également proposé aux participants. Pour ce format de communication, aucun temps spécifique n'était consacré à l'approfondissement des notions de posture et de développement professionnel puisque celles-ci étaient directement traitées dans l'atelier lui-même.

Les témoins

Pour nous apporter leur regard et leur éclairage tout au long des deux journées sur ces notions de posture et de développement professionnel pédagogique, 3 témoins étaient présentes et circulaient dans l'ensemble des sessions de travail.

Elles avaient pour mission d'ouvrir les journées d'étude afin de proposer un cadrage théorique de ces deux notions, de circuler, d'écouter et d'observer ce qu'il se disait et ce qu'il se passait ensuite dans l'ensemble des sessions. Et enfin, à partir de leurs observations et des travaux issus des différentes sessions de travail, elles ont proposé un éclairage et un approfondissement de ces deux notions lors de la séance de clôture. Pour cet exercice, nous avons pu bénéficier des apports de trois spécialistes de ces deux notions en pédagogie de l'enseignement supérieur, à savoir :

- Joëlle Demougeot-Lebel, responsable innovation pédagogique au Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE) de l'Université de Bourgogne, présidente de l'AIPU section France et rédactrice en chef adjointe de la Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES).
- Geneviève Lameul, professeure des universités en sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2 et vice-présidente de l'AIPU section France.
- Christelle Lison, professeure agrégée du supérieur au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, présidente de l'AIPU et rédactrice en chef de la Revue International de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES).

La thématique des journées

Les deux journées d'étude AIPU section France 2019 étaient consacrées à la notion de posture pour éclairer le développement professionnel pédagogique.

Lors de cette édition 2019, un cadrage thématique ainsi qu'un appel à contribution ont été proposés à l'ensemble des participants. Plusieurs formes de participation et plusieurs formats de contributions étaient également envisagés.

L'appel à contribution

Les textes réglementaires, les discours politiques, les recommandations ministérielles ainsi que de plus en plus d'initiatives locales mettent l'accent sur l'importance de soutenir et d'accompagner le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur.

Mais comment les institutions et les équipes sur le terrain s'emparent-elles de ces questions ? Quel environnement proposent-elles pour soutenir les enseignants tout au long de leur développement professionnel pédagogique ? Que mettent-elles en œuvre pour accompagner les enseignants dans ces transitions pédagogiques ? Quels types de collaborations sont développés et avec qui ? Et finalement, comment les enseignants eux-mêmes vivent-ils ces différents changements ? Comment se voient-ils évoluer tout au long de leur carrière ? Comment analysent-ils ce processus et ses effets ? Quels regards portent-ils sur ces dispositifs qui leur sont destinés ?

Les spécialistes de la pédagogie de l'enseignement supérieur se sont également intéressés à ce sujet. Denis Bédard (2014), par exemple, aborde la question sous l'angle des postures que sont susceptibles d'adopter les enseignants du supérieur dans leur trajectoire de changement pédagogique : celle du praticien, du praticien réflexif, du praticien chercheur et du chercheur en pédagogie. C'est en nous inspirant de ces postures que nous avons proposés quatre axes de discussion pour ces journées AIPU section France 2019.

Pour chacun des axes choisis ci-dessous, peuvent s'appliquer plusieurs dimensions transversales :

- celle de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants (stratégie, dispositifs institutionnels, formations, services dédiés…) ;
- celle des conceptions et des approches de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants du supérieur tout au long de leur carrière ;
- celle de la recherche en éducation mobilisable pour documenter les actions de soutien au développement pédagogique des enseignants ;
- celle des retombées, de l'efficacité des actions entreprises autour du développement professionnel des enseignants.

Axe 1 – L'entrée dans le métier (praticien)

Pour Denis Bédard (2014), la posture du praticien correspond le plus souvent à l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. A ce stade, l'enseignant découvre la plupart des situations de travail auxquelles il va être confronté par la suite. Avec un bagage expérientiel plus ou moins important, il se débrouille des situations de travail qu'il rencontre, sans toujours pouvoir les anticiper et les penser à l'avance. Dans bien des cas, il en fait l'expérience pour la première fois, au fur et à mesure qu'elles se présentent à lui.

En France, le décret du 9 mai 2017 et l'arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de l'approfondissement des compétences pédagogiques des maitres de conférences stagiaires sont directement destinés à ce public. Ils ont poussé de nombreux établissements d'enseignement supérieur à mettre en place, parfois dans l'urgence, des dispositifs de formation et/ou d'accompagnement pour répondre à ces exigences règlementaires. Comment ces dispositifs ont-ils été conçus ? Comment les établissements, les structures, les services se sont-ils emparés de cette question ? Qu'ont-ils mis en place ? Quelles en sont les retombées ? Comment les maitres de conférences stagiaires ont-ils vécu ces dispositifs ? Répondaient-ils à leur besoin? Quels en sont les premiers bilans ?

A titre d'exemple, les communications qui s'inscrivent dans cet axe peuvent développer l'un ou l'autre des points suivants (liste non exhaustive):

- Les conceptions et les approches des nouveaux maitres de conférences ;
- La mise œuvre politique, organisationnelle et administrative des dispositifs de formation et d'accompagnement à destination des maîtres de conférences stagiaires ;
- Les dispositifs de formation et d'accompagnement à destination des maitres de conférences stagiaires ;
- Les retombées de ces dispositifs sur les pratiques enseignantes ;
- Le rôle des accompagnateurs pédagogiques pour soutenir le développement professionnel des maitres de conférences stagiaires ;
- Etc.

Axe 2 – Se développer par et pour l'expérience (praticien réflexif)

Le praticien réflexif est un enseignant qui réfléchit sur sa pratique, c'est à dire que c'est à partir du bagage expérientiel qu'il se constitue. C'est à partir de celui-ci qu'il pensera et concevra ses expériences futures. Le praticien réflexif prend en effet le temps d'observer et d'analyser ses expériences et ses actions passées pour améliorer les suivantes. Cette réflexion reste toutefois de l'ordre de l'intuition. C'est-à-dire qu'elle s'opère le plus souvent du point de vue de l'enseignant, avec ses propres référentiels, et sans être nécessairement étayée par des données et/ou des écrits scientifiques.

De plus en plus de structures d'appui, de réseau de professionnels de la pédagogie universitaire ou encore de chercheurs en pédagogie de l'enseignement supérieur soulignent le rôle crucial de la réflexivité dans le développement professionnel des enseignants du supérieur. Mais comment est-elle accompagnée ? Quels sont les dispositifs mis en place pour la développer et la guider ? Et plus généralement, quel environnement propose-t-on aux enseignants pour les encourager et les soutenir dans cette réflexivité ?

A titre d'exemple, les communications qui s'inscrivent dans cet axe peuvent développer l'un ou l'autre des points suivants (liste non exhaustive) :

- Les dispositifs de soutien et d'accompagnement à la réflexivité ;
- L'apprentissage expérientiel et la réflexivité chez les enseignants du supérieur ;
- Le rôle joué par les accompagnateurs pédagogiques, les structures d'appui et les institutions dans la réflexivité des enseignants du supérieur ;
- La réflexivité dans le processus de développement professionnel des enseignants ;
- Le lien entre expérimentation et réflexivité ;
- L'importance des échanges dans un processus réflexif ;

Axe 3 – Recherche sur ses pratiques (praticien chercheur)

La posture du praticien chercheur correspond à tout enseignant engagé dans une démarche réflexive étayée systématiquement sur des écrits scientifiques et sur un ensemble de données relatives à sa pratique pédagogique rigoureusement récoltées et étudiées. Que ce soit pour analyser ses expériences passées, exprimer ses préoccupations, concevoir et expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques ou encore pour identifier et qualifier les retombées de ses expérimentations sur les apprentissages étudiants, il n'a de cesse de se référer aux cadres théoriques existants ainsi que de s'appuyer sur un ensemble de données collectées.

De plus en plus d'établissements d'enseignement supérieur, de réseaux professionnels, de services de pédagogie s'interrogent sur la manière de développer et d'accompagner cette posture du praticien chercheur. Mais qu'entendons-nous exactement par praticien chercheur et par *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) ? Comment les institutions d'enseignement supérieur et les centres d'appui à la pédagogie mobilisent-ils ces démarches pour soutenir le développement des enseignants ? Quels dispositifs sont mis en place pour développer ce type de démarche ? Quelle collaboration avec les laboratoires de recherche en éducation (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, philosophie, information et communication etc.) ? Comment les enseignants le vivent-ils ? Qu'en font-ils ? Comment les accompagner dans de tels dispositifs ? Quels en sont les retombées pour les établissements ? Pour les accompagnateurs pédagogiques ? Et, bien entendu, pour les enseignants eux-mêmes ?

A titre d'exemple, les communications qui s'inscrivent dans cet axe peuvent développer l'un ou l'autre des points suivants (liste non exhaustive) :

- Les démarches de type SoTL et SoAD (*Scholarship of Academic Development*) ;
- Les dispositifs mis en œuvre pour soutenir et accompagner ces démarches ;
- L'accompagnement des enseignants engagés dans ce type de démarche ;

- Le rôle de ces démarches dans le développement professionnel des acteurs ;
- Les conceptions et les approches des enseignants engagés dans de telles démarches ;
- Les démarches coopératives mises en place entre les chercheurs en éducation et les praticiens ;
- Etc.

Axe 4 – Recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur (chercheur en pédagogie)

Le chercheur en pédagogie a plus particulièrement pour but de créer et produire de la connaissance scientifique en pédagogie de l'enseignement supérieur. C'est-à-dire que ses réflexions et ses recherches ne portent pas spécifiquement sur sa pratique et son contexte d'enseignement en particulier, mais qu'elles participent, plus généralement, à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage au sens large.

Où en sommes-nous des connaissances sur le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur ? Sur les postures qu'ils adoptent tout au long de leur carrière ? Sur les conditions et les environnements favorables à leur développement et aux transitions pédagogiques ? Qui s'empare de ces questions ? Comment sont-elles traitées ?

A titre d'exemple, les communications scientifiques qui s'inscrivent dans cet axe peuvent rendre compte de recherches portant sur l'un ou l'autre des points suivants (liste non exhaustive) :

- Le développement professionnel pédagogique et les postures des enseignants du supérieur ;
- Les nouveaux enseignants du supérieur et leur entrée dans le métier ;
- La réflexivité chez les enseignants du supérieur ;
- Le Scholarship of Teaching and Learning et le Scholarship of Academic Development ;
- La collaboration entre les acteurs du champ de la pédagogie (accompagnateurs pédagogiques, enseignants, étudiants, politiques) ;
- Les dispositifs de formation et d'accompagnement destinés aux enseignants du supérieur ;
- Les retombées des dispositifs de formation et d'accompagnement sur le développement professionnel des enseignants du supérieur.

Les formats de contributions possibles

Plusieurs formats de contribution aux journées étaient envisageables. Cependant, quel que soit le format choisi, la contribution devait impérativement traiter de l'un ou l'autre des quatre axes de discussion des journées d'étude AIPU section France 2019. Les quatre formats de contribution possibles étaient les suivants :

1. Les ateliers étaient des séances interactives où les participants étaient mis en activité. Les activités proposées favorisaient l'échange, le partage d'expériences et la collaboration des participants. D'une durée de 90/120 minutes, ils reposaient sur des repères théoriques et des repères d'actions qui facilitent le transfert aux situations de travail des participants.

2. Les retours d'expérience étaient des contributions individuelles ou collectives en lien avec l'un des quatre axes de discussion des journées et rappelaient le contexte, les objectifs poursuivis, la méthode suivie et le bilan de l'expérience. Environ vingt minutes étaient consacrées à la présentation du retour d'expérience puis dix minutes à des questions/discussions avec l'auditoire.

3. Les communications scientifiques pouvaient être individuelles ou collectives et portaient sur des travaux de recherche en lien avec l'un ou l'autre des quatre axes de discussion des journées. Environ vingt minutes étaient consacrées à la présentation des travaux de recherche puis dix minutes à des questions/discussions avec l'auditoire.

4. Une manière originale de contribuer aux journées était de proposer **un projet à développer** durant les journées en devenant porteur de projet.

La notion de posture pour éclairer le développement (professionnel) pédagogique *(ou l'inverse !)*

(cadrage thématique)

Joëlle Demougeot-Lebel
AIPU France, Université de Bourgogne-Franche-Comté
joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr

Geneviève Lameul
AIPU France, Université Rennes2
genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

Christelle Lison
AIPU International, Université de Sherbrooke
Christelle.Lison@USherbrooke.ca

Ces deux journées d'étude AIPU Section France consacrées au développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur avaient pour objectif de (re)visiter le concept de développement professionnel pédagogique en le mettant en relation étroite avec la notion de posture enseignante. Cela été l'occasion de reprendre et prolonger le symposium présenté par la section France AIPU lors du 30e colloque de l'AIPU à Cotonou en mai 2018.

Comme l'indique notre titre, la première question à se poser est peut-être celle du sens de la relation à établir entre ces deux mots si souvent mobilisés dans nos champs de pratique et de recherche : est-ce le développement professionnel pédagogique qui participe à construire la posture enseignante ou l'inverse ? Si la question peut sembler simple, elle est pourtant fort complexe.

Commençons par nous intéresser à la posture dont l'emploi tend à se répandre, autant dans le discours commun que dans le débat scientifique, sans qu'elle ne soit véritablement définie. Lameul (2008) en propose la définition suivante « manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental, façonnée par les croyances et les intentions qui donnent sens et direction à l'action » (p.19). La posture va donc précéder et accompagner la mise en action d'une personne. Elle va être sous-tendue par (inter-reliée avec) des convictions et des croyances relatives à l'enseignement et l'apprentissage qui se sont forgées au fil du temps de l'histoire personnelle de chacun, notamment au fil de son histoire scolaire. La mise en action est également sous l'influence d'intentions qui traduisent les projets d'intervention – ceux-ci allant de l'absence de projets à des projets d'intervention des individus sur le monde ou sur les autres.

La prise d'appui sur les travaux de Pratt et Collins (1998) permet de dégager cinq tendances posturales caractérisant les actions relatives à l'enseignement en fonction des croyances et des intentions qui les sous-tendent, les guident ou les inspirent :

- transmission, centrée sur le contenu à enseigner ;
- apprentissage, centrée sur la progression pédagogique et l'apprentissage par la pratique ;
- développement cognitif, centrée sur l'apprenant et son mode de fonctionnement cognitif ;
- réalisation de soi, centrée sur le processus de transformation, la motivation ;
- réforme sociale, centrée sur le développement du sens critique et la prise de distance, sur la construction du collectif par l'individuel.

Par exemple, si un enseignant considère que l'apprentissage est une accumulation de savoirs, il se centre sur la transmission du contenu et évalue les étudiants différemment de quelqu'un qui croit que l'apprentissage passe par l'examen de ce que nous savons à partir de nos différentes expériences. Sa tendance posturale dominante sera dans ce cas centrée sur la transmission. Il importe, en revanche, de souligner qu'il ne s'agit là que de repères indiquant une dominante de tendance et non un enfermement dans une catégorie – sachant que chaque enseignant est a priori porteur de l'ensemble de ces tendances et que c'est en fonction des contextes et des dispositions personnelles que l'une ou l'autre va prendre le pas. L'une n'est pas meilleure que l'autre mais chacune prend sens en contexte : une juste posture serait celle qui se construit dans l'harmonie et la cohérence avec les dimensions sociales et individuelles de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage.

Le concept de développement professionnel pédagogique, quant à lui, apparaît comme polysémique et protéiforme (Jorro, 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Il s'étend dans un vaste territoire lexical et le langage commun le confond avec de nombreux termes tels formation continue, perfectionnement, formation professionnelle, développement pédagogique, etc. Le développement professionnel pédagogique est défini par Demougeot-Lebel (2016) comme un processus transformatif d'apprentissage intentionnel et/ou fortuit, individuel et/ou collectif, se déroulant dans un environnement professionnel, social ou systémique, nourri d'éléments variés (conceptions, valeurs, comportements, expériences, etc.) et dont la temporalité indéfinie, mais inscrite sur un continuum (peut connaître des ruptures) conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou la perception de son identité professionnelle d'enseignant et/ou de son engagement professionnel. Avec Frenay, Jorro et Poumay (2011), le concept de développement professionnel pédagogique est à comprendre dans son acceptation francophone, c'est-à-dire du point de vue de l'acteur/l'enseignant et non du point de vue de l'*educational devloppement* c'est-à-dire ce que les institutions proposent aux individus pour se développer.

Le concept est englobant et pluridimensionnel et nous faisons l'hypothèse d'une association durable, réciproquement profitable et évolutive entre le développement professionnel pédagogique et la posture enseignante : la posture est pour nous un état influencé par le processus qu'est le développement professionnel pédagogique.

Lameul (2016) propose de considérer la posture comme un élément central dans le processus du développement professionnel positionné à la croisée de deux axes : un axe correspondant aux dimensions personnelles et sociales qui constituent la personne et un axe qui met en relation les dimensions personnelles et celles liées au métier. Dans une approche phénoménopraxéologique, elle propose d'étudier plus finement cette notion de posture en en étudiant six dimensions (biographique, psychosociologique, sociocognitive, sensible, pragmatique et éthico-culturelle) mises en relation avec des dimensions structurantes telles que les rapports aux savoirs de l'activité, à autrui, au corps, à la technique par exemple.

Conséquemment, nous nous postulons que les pratiques pédagogiques que déclarent mettre en œuvre les enseignants et les enseignants-chercheurs, les ressources dont ils disent avoir besoin pour se développer pédagogiquement et les postures, c'est-à-dire les conceptions et les intentions, qui sous-tendent ses pratiques via ce que nous pourrions qualifier « d'idéal pédagogique » permettent de d'analyser le développement professionnel pédagogique.

Partant de cette hypothèse, nous proposons de croiser le modèle de Borko (2004), en repensant la notion de posture selon Lameul (2006), avec le continuum (praticien, praticien réflexif, praticien chercheur et chercheur en éducation) illustré par Bédard (2014) dans son principe de développement de l'homo pedagogicus. Nous considérons que le développement professionnel pédagogique peut être pensé à travers le praticien réflexif, le praticien chercheur et le chercheur en éducation.

Le praticien réflexif a pour premier ancrage sa pratique. Il y réfléchit et va tenter des choses. Son intention est souvent celle de l'amélioration de sa pratique, avec cette envie de devenir un « meilleur enseignant ». Repartant des tendances de Pratt et Collins (1998), nous l'envisageons comme centré sur sa progression pédagogique et l'apprentissage par la pratique, centré surtout sur sa propre progression.

Le praticien chercheur, pour sa part, conscientise sa posture. L'analyse de sa pratique en tient d'ailleurs compte. La transformation de sa pratique passe par la mobilisation de ressources à sa disposition, ressources humaines (collègues, conseillers et ingénieurs pédagogiques, etc.), ressources issues de la littérature scientifique et professionnelle, ressources matérielles, etc. Par ailleurs, en ce qui concerne son intention, le praticien chercheur a souvent une visée de partage avec la communauté de ses pratiques documentées. La démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* (Bélisle, Lison et Bédard, 2016) illustre cette intention de communication tant à l'interne (son établissement, par exemple) qu'à l'externe (lors du colloque de l'AIPU, par exemple). Repartant des tendances de Pratt et Collins (1998), nous

l'envisageons comme centré sur l'apprenant et son mode de fonctionnement cognitif, ils tentent d'améliorer leurs pratiques pédagogiques en amenant les étudiants à mobiliser une diversité de stratégies d'apprentissage.

Enfin, le chercheur en éducation a une posture fort différente des deux autres, à tout le moins en matière d'intention. Son objectif premier est de créer des savoirs formels en sciences de l'éducation. Pour ce faire, les ressources qu'il mobilise, certaines identiques à celles du praticien chercheur, sont au cœur de sa démarche alors que la pratique est plutôt utilisée comme une sorte de terrain d'expérimentation. Cela amène les chercheurs en éducation à publier dans des « lieux » scientifiques parfois peu investis par les praticiens, les praticiens réflexifs et les praticiens chercheurs de même que par les personnels des organismes ministériels. Sans faire le procès de quoi que ce soit, il apparaît que ce désalignement peut amener une certaine incompréhension dans les milieux et les politiques publiques.

À l'issue de ces deux journées d'étude AIPU Section France consacrées au développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur, nous retenons que celui-ci ne peut se faire de manière adéquate sans une prise de conscience de la posture de chacun des acteurs engagés. C'est là l'un des enjeux qui nous paraît pourtant souvent minimisé, par exemple, dans les dispositifs de formation proposés. Par ailleurs, nous considérons que comme le développement professionnel pédagogique s'inscrit dans le temps, il fait probablement évoluer la posture, en termes de conception et d'intention, des différents acteurs qui s'y engagent.

Références bibliographiques

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question… de posture! Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 97-110). Bruxelles : De Boeck.

Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement* (p. 75-90). Bruxelles : De Boeck.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning : Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15.

Demougeot-Lebel, J. (2016). *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité?* Actes du 29e Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) (p. 100-101). Lausanne, Suisse, 6 au 9 juin.

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

Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? Dans L. Paquay, C. Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 251-260). Bruxelles : De Boeck.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 73-94.

Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise.* Note de Synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Rennes 2, Haute Bretagne, CREAD.

Pratt et Collins (1998). *Five Perspectives on Teaching in adult and higher education.* Malabar, FL : Krieger Publishing Company.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.

Les actes des journées d'étude AIPU section France 2019

Les actes des journées d'étude AIPU section France 2019 sont répertoriés selon les deux types de session de travail qui étaient proposées aux participants durant les journées. A savoir les sessions de travail collaboratif, appelé laboratoire pédagogique, et les sessions de communication.

Les projets du laboratoire pédagogique

Pour le laboratoire pédagogique, huit projets ont été retenus pour être travaillés par l'ensemble des participants pendant les journées d'étude. Cette section reprend les huit projets proposés tels qu'ils ont été soumis par les porteurs de projet.

- Projet n°1 : Projet formation des tuteurs par Alexandra Delaunay
- Projet n°2 : Premiers pas dans la réflexivité : un lieu d'échange pour accompagner les enseignants débutants par Basile Sauvage
- Projet n°3 : La posture de conseiller·e pédagogique en tension : comment faire d'un atelier de rédaction de fiche de blocs de compétences un levier vers un accompagnement transformant par Eloïse Capet, Christophe Delevacq et Chrystel Jeandot.
- Projet n°4 : Facteurs de développement pédagogique des enseignants du supérieur par Aurélie Feron.
- Projet n°5 : L'évaluation des enseignements par les élèves : outil pour des compétences revendiquées et indicateur de l'amélioration continue de la formation à l'ECPM par Véronique Hubscher et Christelle Imbert.
- Projet n°6 : Agir professionnel et développement personnel des enseignant·e·s par Pia Acker.
- Projet n°7 : Comment assurer la durabilité d'un réseau qui repose sur l'échange autour d'expérimentations par Renata Jonina.
- Projet n°8 : Une formation par la recherche pour les nouveaux enseignants-chercheurs par Sonia Tession.

Formation des tuteurs étudiants

(résultats du laboratoire)

Alexandra DELAUNAY
Idip, Université de Strasbourg
adelaunay@unistra.fr

Descriptif du projet initial

L'Université de Strasbourg observe une recrudescence des dispositifs de tutorat étudiants au sein des composantes. Chacun a sa spécificité, tant sur le contenu que sur les modalités d'organisation. Cependant, à l'heure actuelle, aucune formation n'est proposée aux tuteurs alors même qu'ils doivent faire preuve de compétences spécifiques et adopter une posture particulière, différente de celle de l'enseignant.

Afin de les accompagner au mieux dans l'appropriation de cette fonction, nous souhaitons à l'Idip proposer un dispositif de formation aux tuteurs qui leur permettra d'être outillés pour aborder sereinement leurs séances de tutorat.

Plusieurs questions se posent ainsi en amont du projet :

- Quel dispositif de formation créer pour favoriser le développement professionnel des tuteurs ? Quels modules proposer pour leur permettre de développer quelles compétences ? Comment adapter la formation aux spécificités des disciplines et aux besoins des étudiants ? C'est-à-dire, est-ce pertinent de proposer une formation identique quelle que soit la discipline et comment prendre en compte les contraintes des étudiants, notamment leurs disponibilités ?
- Comment favoriser l'adoption d'une posture réflexive par les tuteurs ?

La demande formulée à l'issue de la phase de clarification est la suivante :

Imaginer un dispositif de formation qui s'adresserait aux étudiants-tuteurs de deux composantes pilotes, permettant de les professionnaliser et de valoriser les compétences qu'ils développent dans le cadre de leur activité ; dispositif qui s'intégrerait dans les actions portées par la composante, afin de ne pas être « hors sol », et qui prévoirait une démarche d'évaluation pour questionner la pertinence de le déployer à l'échelle de l'établissement.

Afin de répondre à la demande du porteur, à la suite de la phase de *brainstorming*, les développeurs ont défini plusieurs axes de travail :

- Les objectifs pédagogiques généraux du dispositif de formation
- Le référentiel des compétences visées par le dispositif
- La valorisation des compétences développées
- L'évaluation du dispositif

Préalablement à la réalisation du prototype, les développeurs se sont entendus sur le périmètre du public ciblé par la formation ainsi que sur son objectif général :

Cette formation s'adresse à des tuteurs étudiants qui interviennent auprès des étudiants de leur composante. Elle permettra de développer les compétences transversales communes aux différentes composantes permettant aux tuteurs d'accompagner les apprenants.

Description du prototype final

Les objectifs pédagogiques

A la suite de cette formation, le tuteur sera capable :

- d'identifier le périmètre de ses missions de tuteur
- de faire preuve d'une analyse réflexive sur son rôle de tuteur
- d'orienter les étudiants vers des ressources (service de médecine préventive, Espace Avenir...) si ces demandes n'entrent pas dans le périmètre du tutorat.

Référentiel de compétences

Les compétences listées sont des compétences identiques quelques soient les disciplines.

Référentiel de compétences du tuteur :

I	**Situer son action en qualité de tuteur**	
I.1		• Pouvoir expliciter clairement sa fonction et son rôle à l'apprenant, à un tiers en fonction notamment de ses préconceptions et de son vécu
I.2		• Prendre connaissance du programme de formation de l'apprenant
I.3		• Identifier les ressources potentielles de l'apprenant en dehors du campus connecté (domicile, travail, université, autre)
II	**Mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage**	
II.1		• Établir une communication en vue de repérer les difficultés d'apprentissage chez les apprenants
II.2		• Amener l'apprenant à se questionner à propos de ses apprentissages
II.3		• Planifier des temps de rencontre individuelle et collective tenant compte des besoins des apprenants, de leur contexte et des attendus de la formation
II.4		• Agir sur l'espace physique d'apprentissage pour créer un climat propice à l'engagement des apprenants et tenant compte des méthodes pédagogiques proposées dans le cadre des formations suivies par les apprenants
III	**Initier et maintenir une alliance pédagogique avec l'apprenant**	
III.1		• Ajuster ses pratiques pour faire face à l'évolution des besoins d'accompagnement et s'adapter à la diversité des rythmes d'apprentissage des apprenants
III.2		• Formuler des rétroactions constructives dans une relation bienveillante et empathique, pour soutenir l'apprenant dans son engagement et sa persévérance
III.3		• Agir de manière proactive pour soutenir l'apprenant sans son projet en proposant si besoin un plan d'action et de remédiation personnalisé
IV	**Situer son rôle et sa fonction dans l'environnement institutionnel**	
IV.1		• Identifier les autres acteurs et les ressources disponibles notamment au niveau de l'université de proximité
IV.2		• Connaître le périmètre et les limites de son action tutorale au sein du campus connecté
IV.3		• Situer son accompagnement en complémentarité de l'action des enseignants référents
IV.4		• Rediriger en tant que de besoin les apprenants vers ces personnes / ressources
IV.5		• Collaborer avec les acteurs repérés pour soutenir l'apprenant dans la réussite de son projet et surmonter ses difficultés et échecs
V	**Agir de façon éthique et responsable dans sa fonction de tuteur**	
V.1		• Agir dans le respect des règles éthiques et déontologiques
V.2		• Agir dans une approche inclusive qui reconnaît la diversité des apprenants sans jugement
V.3		• Agir en toute confidentialité
VI	**S'engager dans un processus de développement de sa posture et de sa pratique tutorales**	
VI.1		• Développer une pratique réflexive dans une perspective d'ajustement de l'action
VI.2		• Identifier ses besoins de développement de connaissances et de compétences

Didier Paquelin et Florie Brangé ont poursuivi ce travail au-delà du laboratoire pédagogique. Ci-dessous, la version finalisée de leur proposition :

Valorisation de l'engagement des étudiants tuteurs

La valorisation de l'implication des tuteurs dans le dispositif de formation pourrait prendre différentes formes :

- Attestation de participation par module de formation
- UE libre (si un nombre défini de modules a été suivi par le tuteur)
- Supplément au diplôme
- ECTS non diplômants

À noter : la piste d'un diplôme d'université a également été explorée mais semble être trop contraignante pour les étudiants, au moins dans un premier temps.

Évaluation de la formation

La formation sera évaluée à différents niveaux :

- Satisfaction des tuteurs formés
- Auto-évaluation par les tuteurs en amont et en aval de la formation (sur les différentes compétences ciblées)
- Taux de participation aux ateliers
- Évaluation par la composante

Points de vigilance et suggestions

Plusieurs points d'alerte ont été évoqués par les développeurs qui ont donné de nombreuses pistes de réflexion concernant la construction même du projet et l'amélioration du prototype. Nous retenons la nécessité de commencer par conduire une enquête de besoins afin de mieux cerner les attendus d'une telle formation à différents niveaux (celui des étudiants-tuteurs, des équipes pédagogiques dans les composantes concernées, ou encore, au niveau de l'institution universitaire).

L'implication des étudiants dans le montage du projet, au-delà de l'enquête, serait potentiellement un vrai plus. De même, l'observation des pratiques tutorales permettrait d'alimenter la réflexion sur ce projet et d'interroger la pertinence des compétences ciblées par le prototype.

La risque de manque de disponibilité des tuteurs a été pointé comme un véritable frein au bon déroulement du dispositif ensuite. La question d'un dispositif hybride a été soulevée en réponse à cette problématique ; seul un socle commun pourrait être proposé en présentiel.

Dans la logique de rendre les tuteurs acteurs du dispositif, il pourrait être attendu tout au long du dispositif qu'ils co-construisent des outils utiles à la communauté de tuteurs (ex. : un carnet de suivi, une charte des tuteurs) qui pourraient ainsi s'enrichir d'une année à l'autre.

Questions en suspens

Tout au long du laboratoire pédagogique, de nombreuses questions ont émergé quant à la définition de certains termes/notions (ex. : sur ce qui est entendu par « tutorat », sur ce qu'est la « réussite étudiante »), sur la faisabilité du projet (ex. : qui formera les étudiants, les contraintes organisationnelles des tuteurs leurs permettront-elles de participer à un tel dispositif et quelles solutions pratiques pour faire face à ces contraintes ?) ou encore, sur l'évaluation d'un tel dispositif (ex. : comment évaluer ensuite l'évolution de la qualité du tutorat ?).

Toutes ces questions, bien que pertinentes, n'ont pu être traitées directement au moment du prototypage puisqu'elles ne rentraient pas dans la demande formulée par le porteur. Le laboratoire aura permis de les faire émerger afin que l'équipe en charge du projet en tienne compte par la suite au moment du montage du dispositif.

Retour sur notre expérience dans le laboratoire en tant que porteur de projet

Cette expérience a été très enrichissante car elle nous a permis de nous rendre compte très rapidement des points à éclaircir pour aller plus loin dans le montage d'un tel dispositif. Cela a permis de structurer la démarche globale et nous allons pouvoir nous appuyer véritablement sur la production des sous-groupes de travail pour faire émerger ce dispositif dans de bonnes conditions prenant en compte les points de vue de l'ensemble des acteurs concernés.

Premiers pas dans la réflexivité : un lieu d'échange pour accompagner les enseignants débutants

(résultats du laboratoire)

Basile SAUVAGE
Faculté Mathématique-Informatique, Université de Strasbourg
sauvage@unistra.fr

Intention

Nous cherchons, dans ce projet, à accompagner les enseignants non titulaires qui débutent dans l'enseignement supérieur (typiquement les vacataires, qui ont une activité d'enseignement partielle et/ou temporaire). Nous souhaitons créer pour eux un lieu pour échanger et s'initier à la pratique réflexive.

Partons de plusieurs constats qui les singularisent. D'abord, ils ont peu d'expérience, ce qui les place *a priori* parmi les praticiens, et pas encore les praticiens réflexifs (Bédard, 2014). Ensuite, l'enseignement n'est pas forcément leur activité principale. Enfin, l'enseignement est parfois une activité temporaire, qu'ils n'envisagent pas sur le long terme. Ainsi, leur position est différente de celle des enseignants titulaires, qui peuvent se projeter dans un développement professionnel long et profond. Pourtant, ils forment parfois une part importante des équipes pédagogiques. Dès lors, comment faciliter leur intégration et leur développement, avec la temporalité et les perspectives qui sont les leurs ?

Concrètement, nous souhaitons créer, pour ces enseignants débutants, un lieu de rencontre et d'échange. Ce lieu permettra :

- L'accession à une démarche réflexive
- Une socialisation dans une communauté d'enseignants

Ces deux objectifs se nourrissent mutuellement : les situations collectives permettent une démarche réflexive, à travers le partage, l'échange et le conseil ; la pratique réflexive permet la socialisation, car elle implique d'acquérir des outils de langage pédagogique pour décrire les situations et les démarches.

Le format de ces rencontres reste à déterminer. Il pourrait par exemple s'agir de rendez-vous réguliers, dans un cadre convivial (repas, café), ou bien de réunions plus formelles. Les rencontres pourraient porter sur des thèmes choisis à l'avance, ou bien émerger des expériences des participants. L'enjeu principal, selon nous, est de trouver un équilibre entre les considérations quotidiennes des participants, leur envie de partager, et leur

développement professionnel. Notre idée n'est pas de proposer un lieu de discussion totalement informel (sans animation), ni d'être très prescriptif, ni de proposer de la formation en pédagogie (à laquelle ils ont accès par ailleurs).

Acteurs

Les enseignants visés par ce projet sont les suivants :

- Les doctorants, qu'ils aient une mission d'enseignement ou soient vacataires. Un enjeu supplémentaire pour eux est de savoir si l'enseignement est un avenir professionnel qui les intéresse.
- Les ATER (attachés temporaires à l'enseignement et à la recherche). Une difficulté particulière pour eux est la charge de travail (un service complet) qui coïncide souvent avec une fin de thèse.
- Les vacataires, qui ont une activité principale dans le secteur privé. Une difficulté est qu'ils participent peu à la vie du département, et ne sont présents qu'au moment de leur cours.

Par ailleurs, un coordinateur serait chargé d'organiser les rencontres et de les animer.

Contexte

Nous souhaitons construire ce lieu au département informatique de l'UFR de Mathématique et d'Informatique à l'Université de Strasbourg. L'équipe pédagogique regroupe une trentaine d'enseignants titulaires. Les enseignants non titulaires ne sont intégrés à l'équipe pédagogique que partiellement, que ce soit par manque de temps, d'intérêt, d'opportunité ou de perspectives. Pourtant, ils assurent un tiers des heures d'enseignement.

D'après leurs propres déclarations, ces enseignants ne savent pas toujours vers qui se tourner pour les questions de pédagogie, mais aussi d'organisation et d'administration. Par ailleurs, ils se montrent souvent centrés sur les contenus, et peinent à analyser les difficultés auxquelles ils font face. S'ajoute à cela une faible connaissance globale des programmes, ce qui les empêche de mettre en perspective les compétences et les apprentissages des étudiants. Cette situation témoigne d'un manque d'outillage, de méthode et d'opportunités pour porter une réflexion critique sur leurs propres pratiques.

Dès lors, notre projet favoriserait une réflexion sur l'action, premier pas dans une démarche réflexive (Rege Colet & Rovero, 2015). Immédiatement, cela permettrait une objectivation des situations vécues, et aiderait à sortir de l'isolement. En second lieu, cela permettrait d'enclencher un apprentissage expérientiel, et de se projeter dans un avenir professionnel en tant qu'enseignant.

Ressources et freins

Les ressources matérielles (salles, petit budget, etc.) ne seront pas une difficulté. Le porteur de ce projet est prêt à assurer la coordination ; il est compétent en animation ; il a déjà quelques expériences en soutien / tutorat d'enseignants débutants. Le principal frein pourrait être une hétérogénéité des attentes, liée aux spécificités des différents participants (confer "Acteurs" ci-dessus).

Bibliographie

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur: telle est la question… de posture! In Lameul, G. & Loisy, C. (dir.) *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. (pp.97-109).* Bruxelles: De Boeck.

Rege Colet, N. & Rovero, P. R. (2015). Explorer les apports de la pratique réflexive. In Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (Ed.) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 2* (pp. 11-127) Bern : Peter Lang.

Vers une posture de praticien.ne réflexif.ve : retour sur la construction d'une posture réflexive

(intention du laboratoire)

Eloïse CAPET
Innovations et transformations pédagogiques, Direction de la Formation et de la Vie étudiante, Université Dauphine
Eloïse.capet@dauphine.psl.eu

Christophe DELAVACQ
Pôle Service aux étudiant·e·s, Direction de la Formation et de la Vie étudiante, Université Dauphine
christophe.delevacq@dauphine.psl.eu

Chrystel JEANDOT
Innovations et transformations pédagogiques, Direction de la Formation et de la Vie étudiante, Université Dauphine
chrystel.jeandot@dauphine.psl.eu

Devenir praticien réflexif s'apparente à un long chemin qui questionne à la fois les enseignants et les accompagnateurs pédagogiques, d'autant que les accompagnateurs pédagogiques sont parfois eux-mêmes enseignants. S'il est acquis que la mise en œuvre d'une pratique réflexive améliore nettement la posture et la pratique d'un praticien[1], sa mise en place nécessite du temps et un cheminement sur lequel il nous parait important de revenir dans un contexte où cette pratique est largement mise en avant voire préconisée. La pratique réflexive, que nous envisageons ici comme « une attitude, une manière de s'engager vis-à-vis de sa pratique professionnelle »[2] invite, en effet, à se former, à s'arrêter, observer, collecter mais aussi échanger. Autrement dit, elle implique de nombreuses pratiques engageantes en termes de temps et d'investissement personnel pour le praticien.

Dans ce cadre, l'on voudrait ici revenir sur les étapes de construction d'une posture réflexive. Pour cela, c'est un retour d'expérience individuel qui sera proposé, partant d'une expérience d'enseignement vers celle d'accompagnement, tout en essayant d'en dégager des éléments que l'on voudrait soumettre à la généralisation. Il s'agira alors de proposer des éléments qui

[1] Rege Colet N., Rovero Ph. R. (2015). Explorer les apports de la pratique réflexive. La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant, chap. 6, p.119.

[2] *Ibid.*, p. 113.

ressortent d'un parcours individuel et d'autres relevant davantage d'un contexte propice à la généralisation.

Ainsi, trois aspects de cette construction devront, selon nous, être abordés : le cheminement, la voie de l'expérience et les enjeux de formation à la pratique réflexive.

Dans un premier temps, nous voudrions évoquer le chemin menant vers cette volonté de développement de la pratique réflexive et les activités pédagogiques invitant à développer cette posture. Au-delà de l'expérience personnelle d'un parcours menant d'un poste d'ATER, de vacataire puis de conseillère pédagogique, il apparait aujourd'hui que certains changements dans l'enseignement supérieur français invitent régulièrement ou, tout du moins, puissent être des leviers à la pratique réflexive : c'est le cas notamment des heures de formations pour les nouveaux MCF, du développement des actions des services de pédagogie mais aussi de projets transformants portés par des composantes voire des établissements comme l'approche par Compétences pour ne citer qu'un exemple.

Dans un second temps, il s'agira d'évoquer la voie de l'expérience où l'insistance sur le fait qu'au-delà des lectures et formations, l'expérience réflexive est certainement l'élément le plus difficile, mais aussi le plus formateur, à mettre en œuvre pour un praticien quel qu'il soit. Dans ce cadre, plusieurs éléments peuvent contribuer à travailler cette réflexivité. Ainsi, l'application à sa propre pratique d'éléments de positionnement et d'évaluation acquis au cours de formation ou encore l'expérimentation concrète d'un portfolio (et l'évaluation de celui-ci) sont notamment des exemples d'activités permettant progressivement d'acquérir[3] une pratique réflexive.

Enfin, nous voudrions questionner l'enjeu d'accompagnement et de formation à la pratique réflexive. En effet, si nous mettons en avant la nécessité d'expérimenter la réflexivité, le métier de conseiller pédagogique invite également à accompagner les étudiants et les enseignants dans le développement de cette pratique ou dans le conseil pour sa mise en place. L'accompagnateur se doit alors de former à une pratique expérientielle en proposant des éléments propices à l'expérimentation et/ ou un cadrage de mise en place tout en devant reconnaître le cheminement individuel nécessaire pour s'approprier la pratique. Il fait alors face à une situation complexe.

En conclusion, nous voudrions faire un bilan de la construction de cette posture en évoquant les éléments qui, dorénavant, sont devenus partie intégrante d'une pratique réflexive et, en cela, ont contribuer à forger une posture réflexive, et ceux qui restent encore à travailler, à expérimenter davantage afin qu'ils deviennent réellement intégrés.

[3] Nous utilisons le mot sciemment.

Références bibliographiques

Hensler H., Garant C., Dumoulin M-J. (2001), La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et Formation*. 36. 29-42.

Perrenoud P. (2001), Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.

Rege Colet N., Rovero Ph. R. (2015). Explorer les apports de la pratique réflexive. La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant.

Facteurs de développement pédagogique des enseignants du supérieur

(intentions du laboratoire)

Aurélie FERON
INP Grenoble
aurelie.feron@grenoble-inp.fr

Introduction

Ce projet de recherche est issu d'un questionnement de longue date concernant la posture des enseignants du supérieur face aux résultats de la recherche en pédagogie. Contrairement aux enseignants du premier degré, qui m'ont semblé plutôt réfractaires aux apports théoriques, les enseignants du supérieur peuvent se montrer plus exigeants sur l'étayage scientifique.

Cette différence ressentie pourrait-elle s'expliquer par un rapport différent à la recherche ? La posture épistémique disciplinaire des enseignants du supérieur les incite-t-elle à vouloir étayer leur pratique d'enseignant ?

Intention

La question de la posture face à la recherche en pédagogie pourrait être une variable à prendre en compte dans l'accompagnement du développement pédagogique.

Il s'agit d'une part d'éclairer s'il existe des **différences de posture épistémique** –en se focalisant dans ce projet sur les enseignants du supérieur en matière de pédagogie– selon les statuts, l'expérience en enseignement, la discipline ou d'autres critères que la recherche ferait apparaitre comme pertinents.

Il s'agit d'autre part de dégager des facteurs du développement pédagogique, pour comprendre quel type d'accompagnement est pertinent pour quel enseignant (selon sa posture épistémique) et quelle étape de son développement pédagogique.

Pour analyser les postures épistémiques, de nombreux modèles peuvent être utilisés, tels que celui de Perry (1970) cités dans de nombreux travaux (Zhu, 2017 ; Lison et Bédard, 2014) pour élaborer un questionnaire. Celui-ci permettra de récolter d'autres données également (statut, expérience en enseignement, discipline, etc.).

Une méthode d'entretien complétera ce questionnaire pour confronter les données recueillies, telle qu'une adaptation de la méthode de l'*instruction au sosie* (Oddone, Rey & Briante, 1981).

Pour ce qui a trait au développement pédagogique, il sera utile de définir au préalable des niveaux de développement pédagogique, avec un outil d'auto-positionnement tel que celui construit par le Réseau PEnSERA (Douady et al., 2019).

Pour dégager des facteurs de développement à proprement parler, le vécu des enseignants sera analysé selon les *trajectoires de vie* proposées par Ville et Guérin (2005, p.299) à partir des travaux de Leclerc-Olive (2002). Le dessin de la trajectoire offre une base d'échange pour expliciter les raisons aux yeux de l'enseignant de son développement pédagogique, de ses changements de posture.

Les trajectoires de vie permettront aussi de mieux comprendre quel type d'accompagnement convient pour quel enseignant, à quelle étape de son développement pédagogique.

Un outil d'analyse de l'accompagnement viendra compléter cette analyse. Le modèle de Champion, Kiel et McLendon (1990), proposé dans l'article de Frenay, Jorro et Poumay (2011, p.112) est utile pour récolter la perception par l'enseignant de la posture d'accompagnement et pour la croiser à celle de l'accompagnateur.

Contexte et acteurs concernés

Ce projet de recherche sera mené au sein du service PerForm de Grenoble INP, en collaboration avec le Réseau PEnSERA et *a minima* avec le laboratoire de recherche en sciences de l'éducation de l'Université Grenoble Alpes (Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte, LaRAC). D'autres collaborations sont à envisager.

Le service PerForm –auquel je suis rattachée en tant que conseillère pédagogique– souhaite développer ses activités de recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur. Cette volonté est soutenue par la Vice-Présidente à la formation.

Ressources et freins

Ce projet s'inscrit dans un terreau riche de collaborations et bénéficie d'un soutien institutionnel fort. De plus, de nombreux enseignants avec lesquels nous travaillons régulièrement au sein de l'établissement pourraient se montrer volontaires pour participer à cette recherche. Des enseignants issus d'autres établissements partenaires seraient certainement mobilisables.

Cependant, ces enseignants volontaires ne seront pas représentatifs de l'ensemble des enseignants du supérieur.

Par ailleurs, même si l'établissement est prêt à octroyer un temps de recherche au sein de PerForm et même si des collaborations fortes pourront être profitables pour cette recherche, ces moyens pourraient rester insuffisants pour obtenir des résultats probants dans un délai raisonnable. C'est un point de vigilance non négligeable. Il est possible que d'autres moyens doivent être cherchés dans des appels à projets ou auprès de mécènes externes.

Enfin, le projet tel que décrit ici n'est qu'embryonnaire. Un regard extérieur sera bienvenu pour le faire évoluer selon les critiques qui en émaneront.

Bibliographie

Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation* 67, 105-116. Repéré à www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR067-7.pdf

Kuhn, D. & Park, S-H. (2005). Epistemological understanding and the development of intellectual values. *International Journal of Educational Research*, 43, 111–124.

Leclerc-Olive, M. (2002). Temporalités biographiques : lignes et nœuds. *Temporaliste*, 44, p. 33-41. Cité dans : Ville, I. & Guérin-Pace, F. (2005). *Interroger les identités : l'élaboration d'une enquête en France*. Population, 60 (3), 277-306. Repéré à : https://www.cairn.info/revue-population-2005-3-page-277.htm?try_download=1

Lison, Ch. & Bédard, D. (2014). Développement de la posture intellectuelle d'étudiants universitaires dans un programme innovant. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (1). Repéré à : http://ripes.revues.org/795

Oddone I., Rey A., Briante G. (1981). Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail. Paris : Editions sociales.

Zhu, J. (2017). Epistemological Developmental Theories. Dans J. Zhu (dir.), Understanding Chinese Engineering Doctoral Students in U.S. Institutions. A personal epistemology perspective, 11-28. Singapore: Springer.

Douady, J., Ferrarini, J-F., Lafon, E. & Rimbaud, C. (2019). Elaboration, via une communauté de pratique, d'une grille de positionnement visant le développement des compétences pédagogiques attendues des enseignants du supérieur. Communication du Réseau PEnSERA soumise à l'AIPU France.

L'évaluation des enseignements par les élèves à l'ECPM : comment mobiliser les différentes parties dans cette démarche ?

(résultats du laboratoire)

Véronique HUSCHER
ECPM, Université de Strasbourg
veronique.hubscher@unistra.fr

Christelle IMBERT
ECPM, Université de Strasbourg
c.imbert@unistra.fr

Description du projet initial

Dans le contexte actuel (générations d'élèves connectées, réformes des programmes des collèges et lycées, évolution du milieu socio-économique), il est important que les élèves ingénieur s'approprient les connaissances acquises et les compétences développées durant leur cursus afin qu'ils puissent les revendiquer au cours de leur parcours professionnel. Pour ce faire, un travail réflexif mené à l'ECPM a conduit entre autres à la mise en place de l'évaluation des enseignements par les élèves (EEE) qui implique tous les acteurs de la formation (élèves, enseignants et direction). Cette EEE entre également dans le processus «Formation des élèves » de notre démarche qualité. Les objectifs de l'EEE doivent permettre i) à l'élève ingénieur, de devenir acteur de sa formation et de prendre conscience des compétences développées dans chaque enseignement, ii) à l'enseignant, de porter une réflexion sur son enseignement et iii) à la direction, de disposer d'indicateurs sur la mise en place de l'approche compétences dans une optique d'amélioration continue. Cependant, cette EEE demande un investissement à la fois des élèves et des enseignants et les retours, bien qu'encourageants, nous paraissent pour le moment insuffisant et constituent un frein au déploiement de cet outil.

Description du prototype final et des suites possibles

Le prototype, dont le découpage est présenté ci-dessous, a été construit sur la base du « brainstorming » mené dans le laboratoire suite aux questionnements suivants : comment amener les élèves et les enseignants à s'approprier la démarche de l'EEE ? Pourquoi les taux de réponses des élèves sont-ils faibles ? Comment interpréter les résultats de l'EEE et quelle est leur validité statistique ?

1. Définir une vision et une finalité de l'EEE

L'EEE doit être considérée comme un outil au service de l'amélioration continue, des pratiques pédagogiques et de l'insertion professionnelle. L'EEE doit faire sens auprès des élèves (acteurs de leur formation, référentiel de compétences, confiance en soi), des enseignants (un outil au service de leur développement professionnel et du bien-être au travail) et de la Direction (un outil entrant dans la stratégie et le projet d'établissement).

2. Co-construire :

L'EEE doit être un projet d'équipe à co-construire avec toutes les parties. Un état de l'art sur le déploiement et le suivi de l'EEE dans d'autres établissements, d'autres pays permettra d'optimiser l'outil et de le déployer au sein de l'établissement. L'Idip s'est engagée à nous aider sur ce point.

L'élaboration de la grille de l'évaluation adaptée au cursus pourrait faire l'objet d'un travail commun entre les élèves et leurs enseignants.

3. Communiquer pour fédérer :

L'action de fédérer toutes les parties prenantes à ce projet et de les intégrer dans cette démarche passe par la communication sur la vision, la finalité et l'intérêt de l'EEE dans la démarche qualité. Une présentation par les enseignants des résultats de l'EEE ainsi que des actions mises en place à la promotion de l'année N+1 permettraient de privilégier des moments de partage enseignants/élèves.

4. Former et accompagner :

Afin de mobiliser les enseignants qui présenteraient des réticences, il pourrait être envisagé de créer un groupe d'échanges de pratiques avec des témoignages d'enseignants ayant mis en place l'EEE. Cela permettrait de mettre en avant les aspects positifs du dispositif et l'intérêt qu'il présente pour l'enseignants et de dédramatiser ainsi la situation.

Une autre piste intéressante serait l'instauration d'un mentorat où un enseignant « expérimenté » accompagnerait un enseignant "débutant dans l'EEE".

Il a également été proposé de lancer un défi notamment au niveau des élèves : « meilleur taux de réponses = meilleure promotion ».

5. Interpréter les résultats :

Les taux de réponse souvent faibles amènent à se poser les questions suivantes : peut-on faire l'hypothèse que les non-répondants n'ont pas d'avis (quelle est alors la validité statistique ?) Vaut-il mieux obtenir peu de résultats représentatifs que beaucoup de résultats faussés ? Ces questions doivent être discutées collégialement au sein de l'établissement.

Retour sur notre expérience dans le laboratoire en tant que porteur de projet

Le fait d'animer une équipe lors de ce travail collectif nous a permis de bien formaliser le projet ainsi que nos attentes, de témoigner de notre expérience et d'échanger avec des enseignants ayant travaillé sur cette problématique à différents niveaux ayant une vision différente. Des échanges très riches, constructifs et sans freins ont permis de faire émerger de nouvelles idées qui ont alimenté notre réflexion afin de définir une stratégie qui pourra être déployée à l'ECPM.

L'explicitation de l'action en re-situ subjectif comme outil pour le développement professionnel des enseignants

(intentions du laboratoire)

Pia ACKER
Pôle Lansad, Faculté des langues, Université de Strasbourg
pia.acker@unistra.fr

La proposition décrite ci-dessous s'inscrit à la croisée des axes 2 et 3 de l'appel à contribution pour les journées d'étude Aipu-Idip 2019 : « Se développer par et pour l'expérience » et «Recherche sur ses pratiques ». Elle s'appuie sur une étude doctorale menée par une enseignante d'anglais, praticienne réflexive et praticienne chercheure, sur son propre terrain d'exercice et centrée sur la posture professionnelle enseignante (Acker, 2015). De la méthodologie de recueil et d'analyse des données mise en œuvre dans le cadre de cette recherche, est né le projet de création d'un outil d'accompagnement du développement professionnel des enseignants, s'appuyant sur et visant à favoriser leur réflexivité sur leur pratique.

C'est ce projet que je propose de présenter lors des moments de travail collaboratif, afin de le préciser, de le confronter au regard critique, de le faire progresser et aboutir.

La recherche doctorale mentionnée plus haut, menée à l'Université de Strasbourg, visait à caractériser l'accompagnement de l'autonomisation des étudiants dans les Centres de Ressources de Langues (CRL), à partir de la description de la posture de plusieurs enseignants en situation.

Une première phase du travail a porté sur la notion même de posture et a conduit à la proposition de définition suivante :

La posture professionnelle d'un enseignant est la manière singulière dont il investit sa profession et lui donne corps. La posture englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions ET les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir ; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par sa pratique. Quand elle est appréhendée à travers le discours, l'on parlera de la ''posture déclarée'' de l'enseignant, quand elle est perçue au travers de sa pratique l'on évoquera alors sa ''posture incarnée''. (Ibid., p. 39)

Pour approcher la posture incarnée des enseignants, au plus près de leur activité effective et afin d'éviter une interprétation de leurs actions « vues de l'extérieur », il a été demandé à chaque enseignant participant à la recherche de commenter lui-même l'enregistrement de l'une de ses séances avec des étudiants, selon le principe de l'explicitation de l'action en re-situ subjectif (Vermersch, 2011; Rix & Biache, 2004). Une très petite caméra fixée sur des lunettes a filmé selon le point de vue de chaque enseignant. Le visionnement de l'enregistrement a permis à chacun d'expliciter son action a posteriori, en retrouvant le même champ visuel que lors de l'action vécue pour une réminiscence optimale. Les explicitations ont ensuite été transcrites, codées et analysées, mais les résultats de ce travail ne seront pas abordés pendant les journées Aipu - Idip.

Le projet qui sera présenté est né de l'enthousiasme des enseignants après les entretiens d'explicitation. Plusieurs d'entre eux ont fait la remarque qu'il serait intéressant de re-visionner les enregistrements avec la chercheure en ayant un regard plus critique sur leur propre pratique, ou avec d'autres collègues pour réfléchir ensemble aux pratiques des uns et des autres, aux similitudes, aux différences, aux divergences, aux principes pédagogiques en œuvre… Ces pistes ouvertes par les enseignants laissent à penser que l'explicitation en re-situ pourrait être utilisée comme un outil pour le développement professionnel des enseignants, intervenant en CRL et dans tout autre dispositif d'enseignement/apprentissage. Cet outil pourrait s'utiliser de différentes façons, individuellement ou collectivement. L'importance de la réflexion entre pairs et de la perception du pair en tant que ressource potentielle de développement professionnel personnel, a été mise en évidence par Hayes (2005) dans une étude sur des enseignants d'anglais non natifs. La réflexion menée entre pairs, expérimentés et/ou novices, pourrait contribuer au développement du sentiment d'appartenance à un groupe et d'être reconnu par lui ; ce sentiment a été conceptualisé par Deci et Ryan dans leur modèle de l'autodétermination (1985). Selon ces auteurs, pour s'épanouir, l'humain a besoin de satisfaire trois besoins fondamentaux : les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Se sentir intégré à un groupe, ressentir un lien avec d'autres personnes, notamment des pairs dans le milieu professionnel, favorise la motivation des individus et contribue à leur bien-être. Les échanges entre pairs pourraient s'avérer particulièrement intéressants pour les enseignants nouvellement recrutés et susceptibles de traverser des phases difficiles.

Ce ne sont là que quelques exemples de développement de mon projet que je souhaiterais pouvoir présenter et discuter, pour en mesurer la pertinence et l'intérêt pour le collectif enseignant.

Bibliographie

Acker, Pia. 2015. Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : une approche située. Strasbourg : Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. (S.l.) : Springer Science & Business Media.

Hayes, D. (2005). Exploring the lives of non-native speaking English educators in Sri Lanka. *Teachers and Teaching*, *11*(2), 169-194.

Rix, Géraldine & Marie-Joseph Biache. 2004. Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica* 1 : 38, 363-396.

Vermersch, Pierre. 2011. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : Esf éditeur.

Comment assurer la durabilité d'un réseau qui repose sur l'échange autour d'expérimentations ?

(résultats du laboratoire)

Renata JONINA
Idip, Université de Strasbourg
rjonina@unistra.fr

Description du projet initial

Dans le cadre du projet ADCES[4] « Accompagner le développement des compétences dans l'enseignement supérieur » que nous portons à l'Idip depuis octobre 2018, nous avons créé un réseau de 7 universités (Université de Lille, Université de Brest, Université de Nantes, Université Littoral Côte d'Opale, ComUE Paris Est, Université de la Rochelle, Université de Strasbourg) qui accompagnent des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de l'approche par compétences dans leurs établissements.

L'objectif de ce réseau est d'expérimenter différents formats d'accompagnement dans les contextes précis, échanger sur les pratiques concrètes pour avoir des retours critiques, ainsi que documenter et formaliser les résultats pour les partager avec un public plus large.

Le projet ADCES se terminant en décembre 2019, nous avons envie de garder ce réseau actif grâce à sa force, qui est de travailler sur des cas pratiques très concrets axés sur la mise en œuvre de l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur. De plus, cette motivation est soutenue par de multiples demandes de la part de nos collègues pour rejoindre le réseau et participer aux études de cas.

Pour ce faire, nous devons faire face à plusieurs défis :

- Comment assurer le fonctionnement du réseau après la fin du financement ?
- Comment éviter les redondances avec des réseaux existants et trouver la valeur ajoutée ?
- Comment augmenter le nombre d'établissements bénéficiant de l'expérience du réseau tout en conservant l'opérationnalité du réseau et en s'assurant de la nature qualitative des échanges sur des sujets précis ?

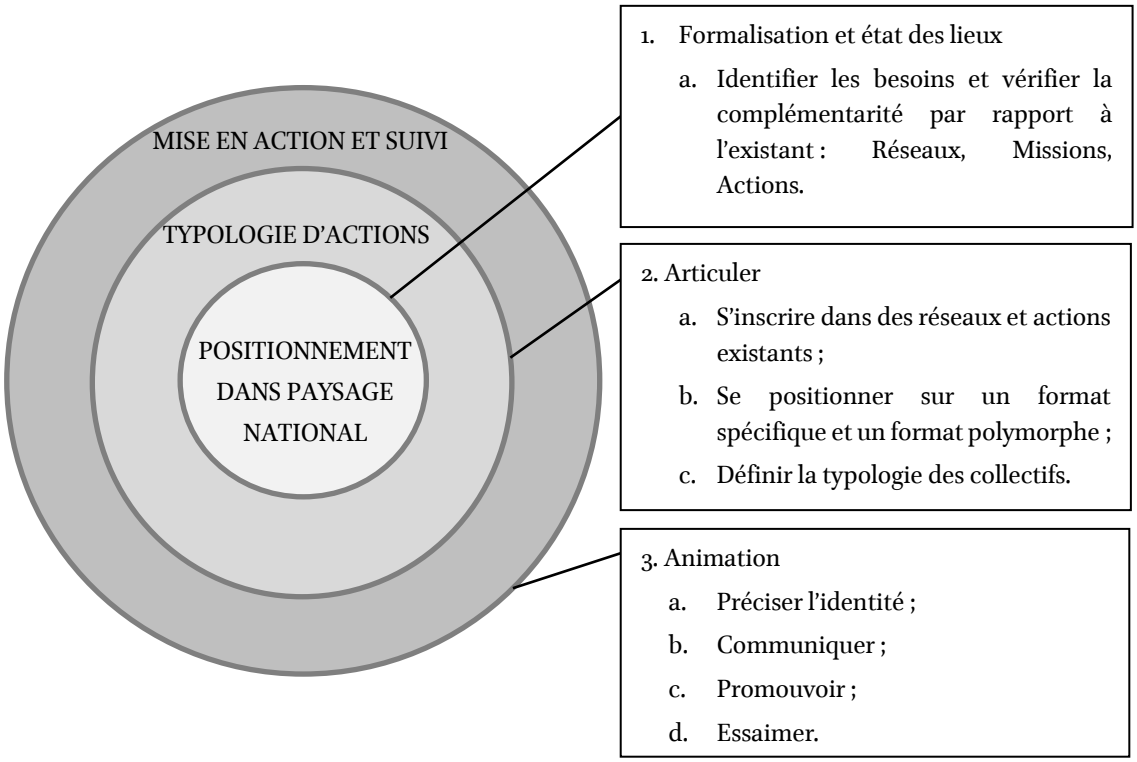
[4] Le projet ADCES est financé par la MiPNES.

Nous avons présenté ces réflexions à un groupe d'« amis critiques » lors du laboratoire d'expérimentation des journées AIPU 2019 en vue de nous aider mieux comprendre les enjeux, les points de vigilance et les leviers que nous devons prendre en compte pour donner suite à notre réseau.

Description du prototype final

Durant les trois sessions du laboratoire pédagogique nous avons eu la possibilité de préciser plus en détails nos réflexions et nos motivations autour du projet « Suite du réseau ADCES », de questionner la pertinence de nos idées ainsi que de développer une base d'actions pour le développement du prototype (Figure 1).

Le groupe a proposé de travailler sur la problématique en suivant trois grandes lignes :



Projet : comment assurer la durabilité d'un réseau qui repose sur l'échange autour d'expérimentations ?

Intention : Soutenir la réflexion du porteur du projet en vue d'une note d'opportunité, base de propositions et d'actions

Figure 1 Base d'actions pour le développement du prototype

Tout d'abord, il était suggéré de faire un état des lieux des réseaux existants en analysant leurs missions et actions pour identifier dans quelle mesure le nouveau réseau ADCES pourra apporter de la complémentarité et de la pertinence à l'existant. L'étape suivante sera de travailler sur la clarification du format et des modes de fonctionnement du futur réseau en tenant compte des contraintes financières, temporelles et d'effectif. Et finalement, il faudra penser à identifier l'identité du réseau et la stratégie de communication auprès des publics ciblés par ces actions.

Nous allons nous inspirer de ces propositions pour envisager les suites à donner réseau ADCES.

Une formation par la recherche pour les nouveaux enseignants-chercheurs

(résultats du laboratoire)

Sonia TESSON
Université d'Orléans
sonia.tesson@univ-orleans.fr

Notre projet, tel qu'il a été présenté aux participant.e.s du laboratoire des journées de l'AIPU France 2019, consistait à imaginer un dispositif de formation continuée à la pédagogie universitaire ; pour sensibiliser d'une façon particulière le public de jeunes enseignant.e.s-chercheu.r.se.s auquel il s'adresse, ce dispositif devait faire en sorte que les participant.e.s soient mobilisé.e.s autour d'un projet de recherche collaborative en éducation ou en pédagogie. Les participant.e.s au laboratoire avaient pour tâche de m'aider à la construction de ce dispositif de formation par la recherche.

Le format du laboratoire se présentait comme quelque chose de très prometteur car il permettait de regrouper autour d'un projet différent.e.s acteurs et actrices qui se sentaient concerné.e.s et/ou intéressé.e.s par ce type et cette forme d'appui à la pédagogie universitaire. Dès le début, les participant.e.s ont donc été très attenti.f.ve.s à mes demandes, et la facilitatrice a orienté les discussions de façon à que le travail collectif soit productif.

Les difficultés rencontrées ont surtout été dues au fait que le dispositif à imaginer n'avait jamais été vécu par aucun.e des participant.e.s, et donc que tout était à créer, à imaginer en très peu de temps, sans qu'une méthode de travail bien connue ait pu être réutilisée rapidement. En outre, comme je n'étais pas certaine de vouloir imposer un thème d'étude précis aux jeunes enseignant.e.s-chercheu.r.se.s qui allaient suivre notre projet de recherche, les participant.e.s du laboratoire devaient proposer un dispositif sans en connaître parfaitement les contours. Dans la dernière partie du laboratoire, les participant.e.s ont toutefois réussi, après un détour méthodologique très enrichissant, à adapter une méthode de travail qu'ils partageaient presque tou.te.s à la problématique qui leur était soumise : en très peu de temps, dès lors, un dispositif de formation était proposé.

Ce dispositif est composé de plusieurs temps :

- Le premier temps fixé par le dispositif est un temps de rencontre et d'échange entre les nouveaux et nouvelles EC (désormais « NEC ») et l'équipe accompagnatrice ; ce temps doit permettre d'apprendre à mieux se connaître et de savoir ce qui fait la particularité des parcours de chacun.e. Cette écoute bienveillante et attentive permet

d'instaurer un climat de confiance, qui, seul, permet de souder le groupe parce que chacun.e se sait écouté.e et respecté.e dans son individualité. Passé ces premières discussions, le groupe peut alors s'intéresser aux questions de la finalité qu'il veut donner à cette recherche, de la méthode et des outils qui vont être utilisés pour parvenir à l'objectif final, ainsi que des livrables qu'il souhaite produire tout au long du processus.

- Le deuxième temps suggéré par les participant.e.s du laboratoire est un temps exploratoire, destiné à aller observer les pratiques des un.e.s et des autres, de façon à apprendre à se connaître, cette fois, à travers ses pratiques pédagogiques, ainsi qu'à déterminer ce qui est susceptible de faire l'objet de l'attention du groupe pour l'étude commune.
- Suite à cette phase exploratoire, il est prévu dans le dispositif d'organiser un échange entre les NEC de façon à mettre en évidence les représentations et concepts communs, de façon à faire émerger les attentes et problématiques de chacun.e.
- Après ce temps d'échange, l'équipe accompagnatrice doit proposer un apport théorique aux NEC de façon à ce que leurs représentations puissent s'affiner ou s'ajuster en fonction des travaux de recherche qui seront pointés comme étant les plus pertinents sur les problèmes qu'ils auront soulevés.
- Après ces lectures, les NEC sont invité.e.s à élaborer une problématique de recherche commune qui, à la fois, prenne en compte les préoccupations de chacun.e, et en même temps soit porteuse d'un point de vue scientifique. C'est également durant ce 5^{e} temps de travail que l'équipe doit faire le choix des outils d'observation et d'analyse qui seront utilisés (grille critériée, entretiens, etc.).
- Vient alors le temps de la recherche proprement dite,
- puis celui du partage et de l'analyse des données recueillies.
- Une fois ces données recueillies et analysées, le dispositif prévoie un dernier temps de synthèse et de re-négociation du livrable final en fonction des résultats de la recherche.

Pour un porteur de projet, ce laboratoire est particulièrement intéressant parce qu'il permet de rencontrer et de faire travailler sur son sujet un groupe de personnes dont l'expérience professionnelle est déjà riche et profonde : dans mon cas, ce laboratoire m'a permis de valider un bon nombre de d'idées que je formulais comme des pistes avant les journées de l'AIPU, mais aussi de me faire voir comme des opportunités et des possibilités certaines méthodes auxquelles je n'avais pas pensé.

Les communications

Les journées d'étude AIPU section France 2019 comptaient deux grandes sessions de communication. Chaque session de communication durait une heure et demi et était composée de plusieurs « sous-sections ». De cette manière, une vingtaine de communications (retours d'expérience et communications scientifiques compris) ont pu être proposées sur l'ensemble des deux jours ainsi qu'un atelier sur les postures d'enseignement.

Les deux tableaux ci-dessous reprennent l'ensemble des contributions pour chacune des deux sessions de communication en précisant : le titre, le·s auteur·s ainsi que le format de la contribution.

Session de communication n°1				
Session 1.1	Session 1.2	Session 1.3	Session 1.4	Session 1.5
Postures d'enseignement	Dispositifs maitres de conférences stagiaires	Auto-évaluation	Réflexivité	Soutenir la transformations des pratiques
Titre : Identifier ses postures d'enseignement pour soutenir le développement professionnel pédagogique Auteurs : Douzet Céline et Magdelaine Arnold Format : Atelier	Titre : Retours d'expérience sur un dispositif de formation de nouveaux maîtres de conférences : du contexte institutionnel à l'évaluation des progressions individuelles Auteurs : Bougoin Pascal et Cuminge Stéphanie Format : Retour d'expérience	Titre : Grille d'évaluation critériée et journal de bord réflexif : deux dispositifs complémentaires pour stimuler l'autonomie dans le cadre d'un programme d'apprentissage par projets ? Auteurs : Gondet Laurence Format : Retour d'expérience	Titre : Analyser sa pratique à travers le codéveloppement : un pas vers le praticien-réflexif Auteurs : Lanteri Marine Format : Retour d'expérience	Titre : Repères pour une transformation durable de pratiques pédagogiques Auteurs : Didier Paquelin Format : Communication scientifique
	Titre : Accompagner l'entrée dans le métier pour amorcer un changement de posture de l'enseignant praticien au praticien réflexif Auteurs : Capet Eloïse Format : Retour d'expérience	Titre : La démarche d'auto-évaluation comme dispositif d'apprentissage à la mobilisation de ressources en contexte de travaux pratiques Auteurs : Tounsi Nassera Format : Retour d'expérience	Titre : Elaboration, via une communauté de pratique, d'une grille de positionnement visant le développement des compétences pédagogiques attendues des enseignants du supérieur Auteurs : Douady Julien, Ferrarini Jean-Louis, Lafon Eric et Rimbaud Christel Format : Retour d'expérience	Titre : Transformation pédagogique au sein d'une université : Comment l'accompagnement d'enseignants peut-il contribuer à développer un sentiment de sécurisation nécessaire à une remise en question des pratiques existantes ? Auteurs : Paquelin Didier et Crosse Maëlle Format : Communication scientifique

Session de communication n°2					
Session 2.1	Session 2.2	Session 2.3	Session 2.4	Session 2.5	Session 2.6
Dispositifs maitres de conférences stagiaires	Développement des compétences des étudiants	Portraits d'enseignants	Expérimentations et postures	Innovations pédagogiques	Pratiques enseignantes et effets sur les apprentissages
Titre : La formation des nouveaux MCF : s'emparer d'une première expérience pour s'adapter aux besoins et attentes d'un public hétérogène. Auteurs : Herlicq Elise et Maridet Morgane Format : Retour d'expérience	Titre : Le développement des compétences centrées sur la situation de travail Auteurs : Vonthron-Sénécheau Catherine Format : Retour d'expérience	Titre : Comment la formation donne sens à l'expérience : le cas des maîtres de conférence stagiaires Auteurs : Sauter Christian et Dupré Aurélie Format : Communication scientifique	Titre : Comment la mise en place d'un enseignement transversal a contribué à l'évolution de la posture d'un enseignant Auteurs : Laroche Edouard Format : Retour d'expérience	Titre : Utilisation du scénario pédagogique Think-Pair-Share pour favoriser l'apprentissage de la démarche scientifique en cours magistral Auteurs : Darbon Pascal Format : Retour d'expérience	Titre : Améliorer la communication pédagogique pour favoriser la prise de notes des étudiants Auteurs : Shtembari Arber, Haller Sophie, Gimenes Guillaume et Epinoux Nicolas Format :Communication scientifique
Titre : Mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement pédagogique des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés Auteurs : Toulgoat Marion Format : Retour d'expérience	Titre : Un dispositif pour expliciter les compétences transversales d'un cours de phonétique testé dans le cadre d'un SOTL Auteurs : Fauth Camille Format : Retour d'expérience	Titre : Visages de la pédagogie dans l'enseignement supérieur Auteurs : Ailieres Margaux Format : Communication scientifique	Titre : Innovation pédagogique, posture et pratiques réflexives : le retour d'expérience d'un projet d'hybridation Auteurs : Robles Carine et Hormière Pierre Format : Retour d'expérience	Titre : Soutenir les transformations des pratiques à travers le prisme du Design-Based Research Auteurs : Challah Rana, Kathy McColl, Claude Hamon et al. Format : Retour d'expérience	Titre : Peut-on *dévoluer* depuis une chaire ? Une étude des effets de la posture de l'enseignant-chercheur en cours magistral sur les manières d'étudier Auteurs : Barry Anna Format : Communication scientifique

| Session 1.1. Postures d'enseignement |

Identifier ses postures d'enseignement pour soutenir le développement professionnel pédagogique

(atelier)

Céline DOUZET
Centre de Développement Pédagogique - Université de Nantes
celine.douzet@univ-nantes.fr

Arnold MAGDELAINE
Centre de Développement Pédagogique - Université de Nantes
arnold.magdelaine@univ-nantes.fr

Pour favoriser l'engagement dans un processus de développement professionnel pédagogique, nous avons souhaité créer un environnement susceptible de soutenir la réflexivité (Schön, 1983), la prise en compte et le partage des expériences (Rege-Colet & Berthiaume (2015)) et l'identification de ses « perspectives » ou « postures » d'enseignements (Pratt, 2000 ; Lameul, 2006).

Dans cet atelier nous proposerons aux participants d'identifier leurs « perspectives » d'enseignement, définies par Pratt (2000) comme « *an interelated set of beliefs and intentions that gives direction and justification to our actions* » et qu'a redéfini Lameul (2006) sous le terme de postures.

L'identification de leurs postures et l'étude de l'alignement entre leurs croyances, leurs intentions et leurs actions concernant l'enseignement-apprentissage se fera en mobilisant l'outil TPI (Teaching Perspective Inventory). Les participants seront invités à découvrir ces postures et leurs caractéristiques pour pouvoir ensuite identifier en groupe des actions emblématiques pour chacune d'entre elles.

Un temps d'échange et de cristallisation autour de ces actions sera ensuite proposé pour permettre à chacun de partager sa compréhension des postures et les actions qu'ils souhaitent mettre en œuvre pour soutenir l'alignement au sein de leurs postures et les moyens qu'ils ont identifiés pour se développer afin d'inscrire leur engagement dans la durée.

Cet atelier d'1h30 a pour objectifs de permettre à chacun des participants :

- d'analyser ses « perspectives » ou ses postures d'enseignement.
- De favoriser l'alignement au sein de ses postures d'enseignement.
- De soutenir l'engagement dans un processus de développement professionnel pédagogique continu.

Pour cet atelier, nous mobiliserons principalement les travaux de Pratt (2000) et de Lameul (2006) à travers des temps d'auto-positionnement de leurs perspectives (TPI) et d'ancrage théorique sur les croyances et intentions qui guident les actions d'enseignement-apprentissage.

Nous proposerons des temps réflexifs (Schön, 1983) à travers l'analyse de leurs expériences d'enseignement-apprentissage mais également des temps de projection pour soutenir l'alignement au sein de leurs postures.

Des temps d'échanges et de partage d'expériences seront intégrés dans l'atelier pour favoriser l'engagement (Rege-Colet & Berthiaume (2015)) ainsi que le sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 2007).

Références bibliographiques

Bandura, A., (trad. Jacques Lecomte), (2007). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle [« Self-efficacy »], Paris, De Boeck, 2e éd. (1re éd. 2003).

Lameul, G. (2006). Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles. Thèse de doctorat inédite, Université Paris Ouest La Défense, Paris.

Lameul, G. (2006). Posture professionnelle enseignante en question. 8e Biennale de l'éducation et de la formation.

Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2000). The teaching perspectives inventory (TPI).

Rege-Colet, N & Berthiaume, D. (2015). La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Se développer au titre d'enseignant. Peter Lang.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner - how professionals think in action. Basic Books.

http://www.teachingperspectives.com/tpi/

| Session 1.2. Dispositifs pour les maîtres de conférences stagiaires |

Retours d'expérience sur un dispositif de formation de nouveaux maîtres de conférences : du contexte institutionnel à l'évaluation des progressions individuelles

(retour d'expérience)

Pascal BOUGOIN
Université de Poitiers, CRIIP
pascal.bougoin@univ-poitiers.fr

Résumé de la communication

Notre communication a pour objectif de présenter la mise en œuvre d'un dispositif de formation et d'accompagnement à destination des maîtres de conférences stagiaires. Dans un premier temps, nous explicitons la conception de ce programme de formation, ses objectifs et différentes étapes. Puis nous précisons les moyens d'évaluation qui ont été imaginés pour permettre le suivi et la réalisation de constats sur les résultats du dispositif. Quelques observations suite à la passation d'un questionnaire d'auto-positionnement sont partagées dans le présent texte. Nous proposons ensuite une analyse basée sur l'évaluation réalisée lors de trois temps du dispositif : avant, durant et après la formation. Notre axe de discussion prend en compte la manière dont les maîtres de conférences stagiaires perçoivent leur évolution au cours de l'année, en précisant les compétences professionnelles qu'ils ont choisies comme visées de formation. Nous apportons enfin des pistes pour l'amélioration du dispositif.

Contexte initiateur du dispositif de formation

La pédagogie universitaire est devenue un enjeu majeur de la qualité des formations dispensées au service de la réussite des étudiants-es et de leur insertion professionnelle.

Les nouvelles dispositions statutaires instaurent désormais pour les enseignants-chercheurs une formation obligatoire de 32 heures (soit un sixième de décharge du service d'enseignement) au cours de leur année de stage visant l'approfondissement de leurs

compétences pédagogiques, ainsi qu'un droit à la formation continue, à leur demande, au cours des 5 années suivant leur titularisation.

Conformément à l'arrêté ministériel du 08 février 2018, les modalités d'organisation de la formation ont été définies par la gouvernance de l'Université de Poitiers cependant que la conception et l'animation ont été confiées au Centre de Ressources, d'ingénierie et d'Initiative Pédagogique (CRIIP) de l'UP.

Ingénierie et objectifs du dispositif de formation

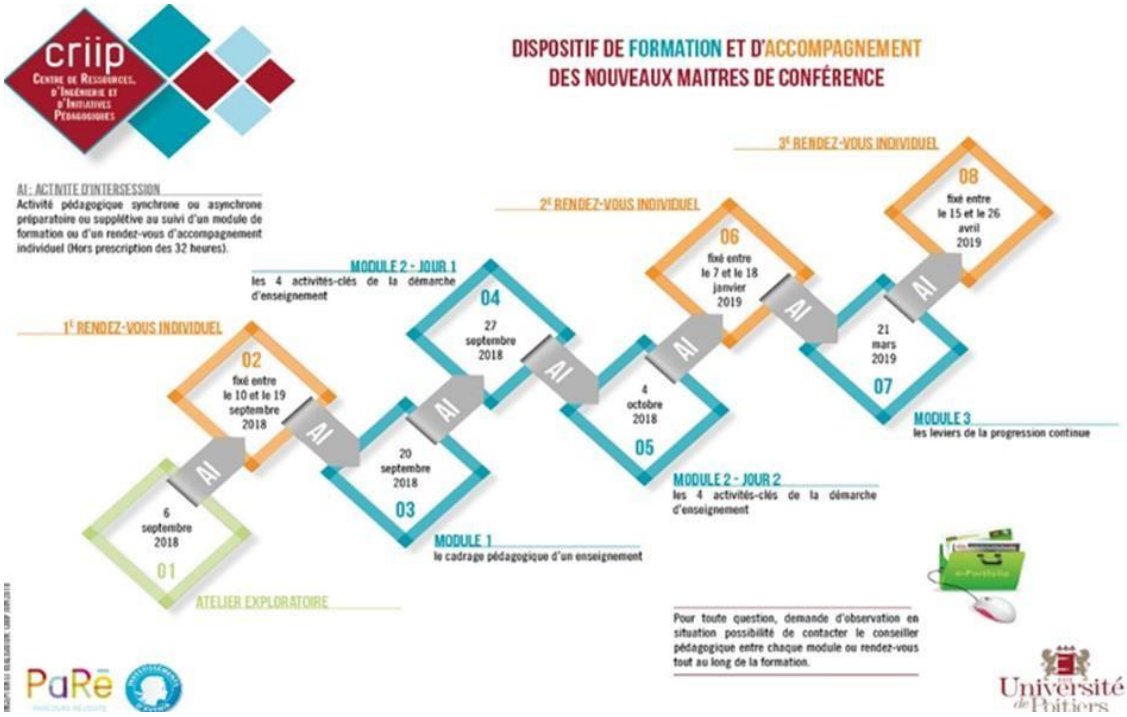
Le dispositif de formation a été conçu et animé en croisant plusieurs logiques d'action :

- Progression : macro phasage pédagogique en 3 temps (Questionnement, positionnement, approfondissement) et scénario pédagogique couvrant chronologiquement les 5 activités-clés de l'enseignement
- Hybridation : mise en ligne de l'ensemble du dispositif modulaire de formation sur Moodle avec des activités numériques d'intersession
- Valorisation des apports pratiques et interactionnels avec comme référence d'inspiration le modèle « 70-20-10 » du chercheur Morgan Mc Call (Université de Princeton)
- Professionnalisation des pratiques par la formalisation du parcours dans un e-portfolio

Les objectifs de formation étaient les suivants :

- Explorer les besoins d'approfondissement en compétences pédagogiques par des échanges et le partage des représentations, des pratiques et des difficultés rencontrées en situation d'enseignement ;
- Appréhender, en tenant compte des spécificités des matrices disciplinaires à enseigner, les différentes méthodes d'enseignement envisageables.
- Spécifier les besoins en compétences pédagogiques par le renseignement d'un questionnaire de positionnement en référence aux compétences-repères en pédagogie universitaire ;
- Mettre en œuvre « pas à pas » des pratiques professionnelles qui répondent aux besoins identifiés ;

Le dispositif de formation comprenait 26 heures de formation présentielle et 6 heures d'accompagnement individuel (voir graphique ci-après):



Graphique 1. Phases de la formation des nouveaux MCF de l'Université de Poitiers

Résultats constatés

L'atelier exploratoire a fait l'objet d'une évaluation qualitative réalisée en fin de journée sous la forme d'un bilan oral exprimé par les participants.es.

Les questions posées étaient « Quel bilan faites-vous de cette première journée ? Comment l'avez-vous vécue ? Qu'en avez-vous pensé ? ».

Les réponses formulées par les participants.es ont été très positives avec un plébiscite de leur part quant à *l'opportunité et l'utilité d'échanger* (apports interactionnels*) avec d'autres collègues* de matrices disciplinaires différentes.

En ce qui concerne les modules de formation 1 et 2 du dispositif, l'évaluation est globalement très positive avec un taux de satisfaction global, par exemple, au module 2 (le plus important en volume d'heures et en contenu) de 86 %. L'évaluation des modules, si l'on se réfère à l'échelle d'évaluation de Kirkpatrick à 4 niveaux, porte sur les niveaux 1 et 2 (niveau de satisfaction et niveau de connaissances acquises) par le biais d'une « évaluation à chaud ».

Les rendez-vous d'accompagnement individuel

Les rendez-vous d'accompagnement personnalisé (3 rendez-vous de 2 heures chacun) sont particulièrement appréciés et recueillent l'unanimité des participants. Ils permettent, par

définition, une individualisation de la relation et des échanges très « pratico-pratiques » (*verbatim* utilisé par un maître de conférences) avec les conseillers pédagogiques. Ils sont l'occasion de trouver des solutions concrètes aux questions que se posent les maîtres de conférences stagiaires sur la transformation pédagogique de leurs enseignements au regard des objectifs de développement des compétences qu'ils se sont fixés lors du premier rendez-vous.

Par ailleurs et dans le but de valoriser les apports pratiques et expérientiels de la formation, des observations en situation réelle d'enseignement sont réalisées donnant lieu à un débriefing complet des points forts de leurs pratiques pédagogiques ainsi que la formulation de propositions d'amélioration. Le tableau présente en annexes détaille les spécificités de chaque étape du dispositif.

Le système d'évaluation du dispositif et les axes d'amélioration continue

Afin d'évaluer la qualité du dispositif de formation, plusieurs outils ont été conçus dans une logique « avant-après » qu'il s'agisse de mesurer la satisfaction à chaud, l'acquisition de connaissances et le développement des compétences choisies par les maîtres de conférences au titre des objectifs de transformation de leurs pratiques d'enseignement.

Dans l'objectif de mesurer le réinvestissement des apports de la formation en situation réelle et le développement des compétences, « une évaluation à froid » sera adressée aux maîtres de conférences à la rentrée 2019.

Bibliographie

Mc Call, Morgan, Lombardo, Michael M; Eichinger, Robert W (1996). The Career Architect Development Planner (1st ed.). Minneapolis: Lominger. p. iv. ISBN 0-9655712-1-1

Kirkpatrick, D.L. (1977, November). Evaluating training programs : Evidence vs. Proof. *Training and Development journal,* 31(11), 9-12.

Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation. In R.L Craig, Training and development handbook.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for Evaluation Training Programs. Journal of the American Society of Training Directors, 13, 21-26.

Accompagner l'entrée dans le métier pour amorcer un changement de posture de l'enseignant praticien au praticien réflexif

(retour d'expérience)

Eloïse CAPET
Université Paris-Dauphine
eloise.capet@dauphine.fr

Intentions initiales

Dans le cadre de l'application du décret du 9 mai 2017, rendant obligatoire la formation à la pédagogie universitaire des néoMCF, l'université Paris-Dauphine a soutenu l'action de deux services volontaires pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants. Le pôle Innovations et Transformations Pédagogiques, cellule d'appui à la pédagogie, et l'Ecole Interne de PSL (Comue Paris Sciences et Lettres), ont conçu une offre de formation modulaire, appliquée dès septembre 2018, sous forme d'un parcours d'accompagnement des pratiques pédagogiques (Daele, 2016). Le dispositif sous-tend des transitions pédagogiques profondes (Lison, Bédard, Beaucher, Trudelle, 2014). Il vise notamment un changement de paradigme d'un enseignement magistral centré sur l'enseignant, à une dynamique interactive, centrée sur les étudiants (Berthiaume, Rege-Colet, 2013 ; Ménard, Saint Pierre, 2014). L'engagement des néoMCF dans le parcours a pour objectif de les inciter à évoluer du modèle du praticien à celui du praticien réflexif (Bédard, Gérard, 2015).

Description de l'expérience

Les maîtres de conférences stagiaires sont désormais tenus de recevoir un enseignement de 32 heures à la pédagogie. La posture des enseignants dans le contexte de l'expérimentation s'apparente à celle du praticien (Bédard, 2014). Le parcours se compose de modules courts sur « les fondamentaux de la pédagogie », commençant par deux jours de séminaire obligatoire (12 heures). La suite de l'offre est structurée en deux volets : a) une possibilité d'auto-formation à distance en suivant le MOOC-FUN « Se former pour enseigner dans le supérieur » ; b) des modules de 3 heures sur des thèmes allant de l'alignement pédagogique à l'interactivité dans les cours, pour questionner la posture en passant d'une logique transmissive d'enseignement à une logique de médiation (Brauer, 2013 ; Daele, 2016).

Analyse de l'expérience

Une analyse des questionnaires distribués en fin de formation dégage des premiers résultats.

A - Analyse des représentations des participants relatives aux formations en pédagogie : une posture de praticiens peu convaincus de l'apport d'une formation à la pédagogie.

Les représentations des participants véhiculent un sentiment de forte contrainte. Huit enseignants signalent qu'ils sont « là parce qu'obligés de l'être », deux autres sont « dubitatifs et attendent de voir ». Pour ceux qui expriment des attentes favorables, un enseignant avoue n'avoir jamais appris à enseigner, qu'il s'agit d'une occasion « d'apprendre des méta-outils », quand deux autres soulignent l'occasion « d'améliorer ses compétences d'enseignement ».

B- Retours sur les thèmes des modules courts

Des modules courts, il ressort que les stagiaires ont compris que « l'enseignement doit être réfléchi et qu'il y a des outils pour le faire mieux ». Les modules suscitent des commentaires comme « permet de réfléchir à sa pratique d'enseignement… je ne m'étais jamais interrogée sur le pourquoi des activités que je proposais… ».

C - Temps consacré au Mooc « Se former pour enseigner dans le supérieur »

Six maîtres de conférences suivent le dispositif à distance. Deux d'entre eux ont totalisé 18 heures de formation selon ce format et ont rendu le bilan proposé dans le Mooc dans lequel un travail sur la posture de l'enseignant est demandé par les conseillers pédagogiques.

Points forts, point faibles et pistes d'amélioration

Au total, 333 heures ont été comptabilisées pour les dix-sept néoMCF depuis septembre 2018, le plus avancé ayant suivi 29 heures de formation, dix ayant plus de 20 heures à leur actif. On peut supposer que l'ensemble de la promotion atteindra les 32 heures obligatoires, conditionnant la titularisation. La posture de ces enseignants mérite toutefois d'être questionnée, la contrainte ne garantissant pas l'engagement dans la durée. Le dispositif aura certainement suscité leur intérêt mais aucun moyen ne permet de vérifier ce que les enseignants mettent réellement en place dans leurs cours, ni comment ils comptent prolonger leur réflexion. Des observations en classe et des entretiens semi-directifs mériteraient de compléter le dispositif.

Conclusion

La loi aura lancé une impulsion, engageant les enseignants dans une réflexion sur la pratique de leur métier. Il convient à présent de valoriser leur engagement pour qu'il se pérennise et que le travail de chacun sur sa posture puisse se déployer.

Bibliographie

BERTHIAUME D. & REGE COLET N., (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur. Peter Lang SA, Berne.

BEDARD D. & GERARD, L. (2015). La professionnalisation du métier d'enseignant- chercheur : apprendre à devenir un « praticien-chercheur ». Dans L. GERARD et P. BUZNIC (dir.), L'apprentissage informel du métier d'enseignant : problématiques émergentes en Sciences de l'éducation (pp. 191-202). Caen, France : Presses Universitaires de Caen.

DAELE A, (2016). Pédagogie universitaire. Enseigner et apprendre en enseignement supérieur., De Boeck Supérieur.

DOUADY et coll (2012). Une grille critériée générique pour l'évaluation des compétences expérimentales des étudiants à l'Université, actes de l'ADMEE, 2012

LAMEUL G, LOISY C., (2014). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, De Boeck Supérieur.

LISON, C., BEDARD, D., BEAUCHER, C., & TRUDELLE, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. In Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur (RIPES), 30(1).

MENARD L, et SAINT PIERRE, L (2014). Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur., Collection PERFORMA.

REGE-COLET R., ROMAINVILLE, M. (2006). La pratique enseignante en mutation à l'université, De Boeck.

| Session 1.3. Auto-évaluation |

Grille d'évaluation critériée et journal de bord réflexif : deux dispositifs complémentaires pour stimuler l'autonomie dans le cadre d'un programme d'apprentissage par projets ?

(retour d'expérience)

Laurence GONDET
Faculté des sciences de la vie, Université de Strasbourg
gondet@unistra.fr

Dans le cadre d'une démarche de type *Scholarship of teaching and learning* (SOTL), la stimulation de l'autonomie liée à l'autoévaluation de leurs compétences est étudiée avec des étudiants de master, impliqués dans un programme d'apprentissage par projets en Sciences du Végétal (Végé-LAB) à l'Université de Strasbourg. Grille d'évaluation critériée et journal de bord réflexif sont testés comme dispositifs pédagogiques innovants pour soutenir la capacité d'autorégulation des apprenants.

Le programme Végé-LAB s'adresse aux étudiants du Master Plantes, Molécules Bioactives et valorisation (PMBV) de l'Université de Strasbourg. Son objectif principal est d'optimiser l'insertion professionnelle des étudiants, en les mettant en contact direct avec des laboratoires de recherche, avec lesquels ils travaillent pendant trois semestres à la mise en place d'un projet de recherche. Végé-LAB s'articule autour de quatre grandes étapes : les partenaires viennent présenter aux étudiants le contour du projet qu'ils souhaitent développer / les étudiants se regroupent par équipe autour des thématiques proposées, et imaginent des pistes d'expérience / après validation par le partenaire, le projet démarre, tout d'abord par une phase de recherche bibliographique, suivie d'une phase expérimentale au sein du laboratoire Végé-LAB ou dans les locaux du partenaire /les étudiants présentent leurs résultats et leurs perspectives pour la poursuite du travail lors d'une réunion de fin de projet. Durant toute cette période, l'étudiant doit communiquer régulièrement sa démarche scientifique et ses résultats sous différentes formes : présentations orales, écrites, poster, cahier de laboratoire, et doit gérer les contraintes de confidentialité liées à son projet.

Lors de ce programme, l'étudiant développe un grand nombre de compétences disciplinaires et transversales. L'objectif de mon projet de recherche pédagogique est d'accompagner les

étudiants dans une démarche d'autoévaluation régulière de compétences liées au développement de l'autonomie, en se basant sur une grille d'évaluation critériée et un journal de bord réflexif.

L'autonomie englobe un ensemble de compétences très diversifiées (Albero, 2003 ; Quintin, 2013 ; S^{t} Pierre, 2004a). Pour permettre aux étudiants d'évaluer leur progression dans l'acquisition de ces compétences, j'ai construit une grille critériée à 5 niveaux détaillant des micro-compétences liées aux sept domaines d'application de l'autonomie décrits par Albero (2003) : Technique / Informationnel / Méthodologique / Social / Cognitif / Métacognitif / Psycho-affectif. En complément de l'utilisation de cette grille, j'ai proposé aux étudiants un 2ème dispositif, sous la forme d'un journal de bord réflexif, pour les aider à s'autoévaluer et à identifier les actions à mettre en place pour développer leurs compétences, et intensifier ainsi le processus d'autorégulation.

Selon St Pierre (2004b), la démarche d'autoévaluation est une dimension majeure de l'autonomie, et se décompose en huit étapes, que j'ai reprises pour la mise en place de ma méthodologie : appropriation des objectifs visés / échange sur la nature des tâches / analyse des exemples / formulation ou appropriation de critères / exécution de la tâche / comparaison des indices aux critères / réflexion critique, jugement / autorégulation. Quatre entretiens individuels sont programmés avec les 12 étudiants du master participant à l'expérimentation. Pour les trois premiers (un par semestre), je les aide à identifier leur niveau de compétence sur la base de la grille d'évaluation critériée. Pour ceux d'entre eux qui ont choisi de travailler avec le journal de bord réflexif (JBR), nous analysons ensemble différents points afin de vérifier que le processus d'autoévaluation / autorégulation est bien engagé : le JBR est-il complet ? Chaque activité liée au projet Végé-LAB est- elle décrite ? Le JBR précise-t-il bien les tâches à effectuer, avec un échéancier et une description des ressources à mobiliser ? Une activité réflexive a-t-elle bien été menée, sur les compétences mobilisées, les méthodes de travail ? Cette étude longitudinale s'étendant sur 3 semestres, elle permettra de suivre l'évolution des compétences liées à l'autonomie, en faisant éventuellement apparaître un impact de l'utilisation du JBR. Le 4ème entretien sera basé sur un questionnaire ouvert, qui nous permettra de recueillir des données sur l'utilité de ces nouveaux dispositifs, ainsi que sur leur utilisabilité et leur acceptabilité, afin de conclure sur leur efficacité pédagogique (Tricot *et al.,* 2003).

Bibliographie

Albero, B. **(2003)** L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages ? dans : les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, coll. Actes Huit, pp. 139-159.

Quintin, J.J. (2013) L'autonomie en question(s). Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), vol. 4, pp.17-29.

Saint-Pierre, L. (2004a) Développer l'autonomie des élèves… Pourquoi moi ? Comment ? Pédagogie collégiale, vol.17(3), pp. 23-28.

Saint-Pierre, L. (2004b) L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? Pédagogie collégiale, vol.18(1), pp. 33-38.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A. (2003) Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Actes du colloque Environnements informatiques pour l'apprentissage humain, Strasbourg, pp.391- 402.

La démarche d'auto-évaluation comme dispositif d'apprentissage à la mobilisation des ressources en contexte de travaux pratiques

(retour d'expérience)

Nassera TOUNSI
Faculté de Pharmacie, Université de Strasbourg
nassera.tounsi@unistra.fr

Dans le cadre du Diplôme d'Université « Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur » proposé par l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques (Idip), service interne à l'Université de Strasbourg, je me suis impliquée dans une expérimentation afin de mettre en œuvre un dispositif pédagogique visant à soutenir les apprentissages des étudiants inscrits à la Faculté de Pharmacie de l'Université de Strasbourg. Ce dispositif s'est voulu innovant tant d'un point vue pédagogique que d'un point expérimental. En effet, l'accompagnement proposé par les conseillers pédagogiques de l'Idip m'a permis de me positionner vis-à-vis d'un thème de recherche en lien avec cette expérimentation. Pour cela, la démarche *Scholarship of Teaching and Learning* SoTL (Rege Colet *et al.*, 2011), développée depuis de nombreuses années, s'est avérée adaptée à ce type de projet et m'a permis d'une part de mener une analyse réflexive sur mes pratiques pédagogiques mais surtout d'adopter une posture inhabituelle : celle du praticien chercheur.

Le dispositif pédagogique est proposé aux étudiants inscrits en 2e année d'études en sciences pharmaceutiques (DFGSP2), étudiants sélectionnés à l'issue d'un concours et qui, après six années d'études minimum, s'insèreront dans le monde professionnel, en exerçant le métier de pharmacien. Ainsi, le contexte des travaux pratiques enseignés en nombre d'heures conséquent tout au long de l'année universitaire a été choisi car l'apprentissage, l'acquisition et la maîtrise des gestes techniques de base utiles dans le domaine scientifique font partie des compétences que les étudiants doivent être capables de pérenniser tout au long de leur cursus universitaire. A ce stade, j'ai malheureusement observé que les étudiants ne parviennent pas à mobiliser les ressources nécessaires dans des situations d'apprentissages. Ces observations m'ont amenée à me questionner sur les processus d'apprentissage des étudiants et particulièrement la pérennisation de leurs apprentissages. Dans la littérature, des auteurs (Saint-Pierre, 2004) décrivent la démarche d'auto-évaluation comme étant adaptée pour soutenir les apprentissages. A partir de là, le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le but de guider les étudiants vers une démarche d'auto-évaluation permettrait d'atteindre un objectif double (i) rendre les étudiants autonomes afin qu'ils abordent plus sereinement les

séances de travaux pratiques et qu'ils améliorent leurs apprentissages des activités en situation (ii) offrir aux étudiants la possibilité de porter un regard réflexif sur leurs activités pour qu'ils puissent pérenniser leurs apprentissages c'est-à-dire mobiliser leurs ressources d'une série travaux pratiques à l'autre. Le cadre conceptuel est ainsi complété par des articles scientifiques (Perrenoud, 1999 ; Poumay *et al.*, 2017) décrivant la mobilisation des ressources. La problématique soulevée aboutit à la question de recherche suivante : la mise en œuvre d'une démarche d'auto-évaluation favorise-t-elle la mobilisation des ressources en travaux pratiques, d'un semestre à l'autre ?

Au regard de la question de recherche et du cadre théorique qui sous-tend cette question, l'objectif est de vérifier l'hypothèse selon laquelle la démarche d'auto-évaluation favorise la mobilisation des ressources et ce, grâce à une méthodologie de recherche adaptée. Afin de mettre en œuvre efficacement cette dernière, j'ai constitué deux groupes d'étudiants (expérimental et contrôle) et je me suis basée sur des outils de collecte de données pertinents telles que des observations à partir d'une grille d'auto-évaluation critériée et des entretiens semi-directifs. Grâce aux observations, j'ai affiné la question de recherche en constatant que les résultats des deux groupes différaient en fonction des critères de la grille, c'est-à-dire des ressources mobilisées. J'en ai également tiré des profils cibles afin d'organiser des entretiens individuels pour mieux comprendre la manière dont les étudiants se sont emparés du dispositif pédagogique d'une part et déterminer les effets de la démarche d'auto-évaluation sur la mobilisation de leurs ressources d'un semestre à l'autre, d'autre part. Les résultats de cette étude ont montré que la démarche d'auto-évaluation a eu un impact positif sur la mobilisation des ressources en contexte de travaux pratiques et a amené l'étudiant à devenir réflexif sur ses processus d'apprentissage.

En conclusion, la démarche réflexive SoTL m'a permis de porter un intérêt majeur au développement de nouveaux dispositifs pédagogiques afin d'améliorer la qualité de nos enseignements. En effet, l'étudiant doit réussir à se situer tout au long de ces processus d'apprentissages : acquérir des connaissances et comprendre à quoi servent ces connaissances pour les investir ultérieurement n'est pas toujours chose évidente à réaliser et c'est pour cette raison qu'un accompagnement spécifique est nécessaire de la part de l'enseignant. Bien que l'étude ait été probante, il reste de nombreux terrains à exploiter notamment sur l'adaptabilité du dispositif à plus grande échelle et les phénomènes liés à l'environnement de l'étudiant car ils sont sous-jacents à sa progression au sein d'un parcours universitaire.

Bibliographie

Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances ?* Texte remanié et complété d'une communication présentée au Colloque « Raisons éducatives », Genève (Suisse).

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

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

Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'auto-évaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18 (1), 33-38.

| Session 1.4. Réflexivité |

Analyser sa pratique à travers le codéveloppement : un pas vers le praticien-réflexif

(retour d'expérience)

Marine LANTERI
Conseillère pédagogique, docteure en didactique de l'anglais, SAPIENS-USPC
sapiens@uspc.fr

SAPIENS est le service de pédagogie universitaire de la ComUE Sorbonne Paris Cité. Les principales missions de l'équipe sont de former les enseignants-chercheurs aux bases de la théorie en pédagogie et de les accompagner dans leur développement professionnel afin de les amener à devenir des praticiens réflexifs (Bédard, 2014). Les ateliers de formation leur permettent d'identifier leurs préconceptions sur des notions pédagogiques, de les confronter aux théories scientifiques, de tester de nouveaux outils et méthodes, ainsi que d'échanger avec les conseillères pédagogiques (CP) et avec d'autres enseignants. Ils apprennent à remettre en perspective leurs pratiques en vue de se développer professionnellement.

Cependant, l'équipe n'était pas satisfaite du suivi des enseignants une fois le cycle de formation terminé. Nous avons cherché un moyen de continuer à accompagner ces enseignants dans leur démarche de développement professionnel en leur proposant un cadre favorable pour des échanges constructifs entre pairs autour de leurs pratiques. Outre l'accompagnement et l'observation de cours, l'équipe a pensé proposer des ateliers d'accompagnement à la réflexivité sous forme de Groupe de Codéveloppement Professionnel (GCP) à la rentrée universitaire 2018. Ces ateliers ont été baptisé « Atelier de perfectionnement » au sens où ils sont accessibles uniquement aux enseignants ayant suivi l'ensemble du cycle des formations initiales, afin qu'ils puissent avoir un « langage commun » et une certaine maîtrise des notions clés en pédagogie (notamment autour de l'alignement pédagogique, des concepts de motivation, d'évaluation, etc.). L'équipe souhaitait également favoriser la collaboration entre enseignants, toutes disciplines confondues, et ainsi inciter la création d'un collectif d'enseignants.

Le GCP est une méthode impliquant l'intelligence collective dans la résolution de problèmes. Il s'agit d'une approche centrée sur le groupe et les interactions entre ses participants (Payette et Champagne, 2000). Il est généralement constitué de quatre à dix personnes, en cercle,

auxquelles sont attribuées trois rôles distincts : celui du client, des consultants et de l'animateur. Nous les appellerons ici plutôt « enseignant-demandeur et enseignant-conseiller», termes plus adéquats que ceux de « client et consultant » propres au domaine du management d'entreprises pour lequel la méthode a été initialement conçue.

Trois séances de codéveloppement de trois heures (S1, S2 et S3) ont été proposées au cours de l'année universitaire 2018-2019. Les participants sont encouragés à participer à l'ensemble de ces trois séances. Après S2, des entretiens ont été conduits de manière systématique avec les enseignants ayant participés. Un premier entretien individuel, de type semi-directif, a été mené avec l'enseignante « demandeur » de S1, afin de constater de manière rétrospective de l'impact de la séance de codéveloppement sur la situation-problème analysée avec le groupe en S1. Deux entretiens ont également été conduits avec l'ensemble du groupe après S2 et S3, de type « focus group », afin de recueillir leurs impressions sur l'expérience de codéveloppement.

Après une analyse qualitative des entretiens retranscrits, il ressort principalement que les séances de codéveloppement ont permis à l'enseignant-demandeur de :

- faire preuve d'auto-critique et d'honnêteté envers soi ;
- construire et maturer un projet en aboutissant à des pistes d'actions concrètes, ce qui est à la fois rassurant et permet de relativiser l'ampleur de la difficulté ;

Et aux enseignants-conseillers de :

- se présenter en tant que conseiller, expert de sa discipline ;
- conscientiser sa capacité à aider un collègue ;
- transférer les idées et bonnes pratiques à leurs propres enseignements.

Le processus permet de s'impliquer cognitivement et émotionnellement dans la résolution de problème, ce qui peut être à la fois perturbant mais très positif. Les enseignants ont été très surpris et ont trouvé l'expérience très enrichissante quel que soit le rôle tenu pendant la séance. Ils ont apprécié l'efficacité de la méthode, de par ses temps d'explicitation et d'écoute très marqués et la force de l'intelligence collective. Ils identifient également les limites d'une telle méthode et notent la difficulté de travailler au sein de groupes interdisciplinaires. D'après ces remarques, nous avons pu concevoir des pistes d'amélioration pour ces ateliers de perfectionnement pour la rentrée 2019-2020, comme notamment former des groupes de réflexion disciplinaire et interdisciplinaires, proposer une tâche concrète aux enseignants en rédigeant des « fiche-conseil » afin de constituer une banque commune de cas d'enseignement avec préconisations, etc.

Les ateliers de perfectionnement permettent donc aux enseignants d'envisager un changement de posture. En effet, cette approche de la formation est réellement innovante au

sens où elle ne ressemble pas aux ateliers de formation traditionnels proposés par le service : il n'y a pas, d'un côté, un CP « dépositaire » d'un savoir et, de l'autre, des enseignants « apprenants », mais un animateur de séance et des enseignants-conseillers. Les enseignants vont donc plus loin dans leur pratique réflexive que lors des ateliers de formation ou encore des séances d'accompagnement et d'observation. Cette expérience permet réellement d'aborder une réflexion en profondeur sur sa pratique enseignante et d'être renouvelée à de nombreuses reprises tout au long de sa carrière d'enseignant.

Bibliographie

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.

Payette, A. et Champagne, C. (2000). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Elaboration, via une communauté de pratique, d'une grille de positionnement visant le développement des compétences pédagogiques attendues des enseignants du supérieur

(retour d'expérience)

Julien DOUADY (1)
Université Grenoble Alpes (UGA)
julien.douady@univ-grenoble-alpes.fr

Jean-Louis FERRARINI (2)
Université Savoie-Mont-Blanc (USMB)
jean-louis.ferrarini@univ-smb.fr

Eric LAFON (3)
Université Jean Monnet - St Etienne (UJM)
eric.lafon@univ-st-etienne.fr

Christel RIMBAUD (4)
Ecole Nationale des Travaux Publics de l'État (ENTPE)
christel.rimbaud@entpe.fr

Autres membres de la communauté de pratique : Franck Bertucat (5), Myriam Chesneau-Deweirdt (2), Aurélie Feron (6), Emmanuelle Heiseick (9), Sassia Moutalibi (2), Yvan Pigeonnat (6), Fanny Poinsotte (6), Amandine Raze (3), Juliette Tyrlik (7), Sophie Serindat (8), Emmanuelle Villiot- Leclercq (9)

(1) Université Grenoble Alpes (UGA), (2) Université Savoie-Mont-Blanc (USMB), (3) Université Jean Monnet - St Etienne (UJM), (4) Ecole Nationale des Travaux Publics de l'État (ENTPE), (5) Université Catholique de Lyon (UCLy), (6) Institut polytechnique de Grenoble (Grenoble INP), (7) Université Claude Bernard - Lyon 1 (UCBL), (8) Université Clermont-Auvergne (UCA), (9) Grenoble École de Management (GEM) - contact@reseau-pensera.fr

Contexte

Pour répondre au nouveau défi posé par l'arrêté fixant le cadre national pour l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires, les conseillers pédagogiques du réseau PEnSERA (Pédagogie de l'Enseignement Supérieur En Rhône-Alpes-Auvergne) ont collaboré sous la forme d'une communauté de pratique (au sens

de Wenger, 2002). Pendant une année, ils ont élaboré une grille de positionnement visant le développement des compétences pédagogiques attendues des enseignants du supérieur, en mixant travaux de groupes en présentiel et échanges collaboratifs en ligne.

Objectifs de la collaboration

Le travail de la communauté avait deux objectifs :

- répondre à un besoin de partage d'informations et de pistes d'actions concernant la mise en œuvre d'un plan de formation.
- produire un outil de positionnement individuel de l'enseignant du supérieur, qui pourrait être exploité, adapté, ou utilisé tel quel, par chaque établissement.

Au fil du temps, cet objectif s'est affiné pour aboutir à l'élaboration d'une grille permettant aux nouveaux enseignants du supérieur de définir des priorités de développement professionnel (Rege Colet, 2015), en fonction de leur contexte, de leurs besoins ou envies, et de leur niveau de développement actuel.

Grille de positionnement

Pour formuler ces compétences, nous sommes partis des documents produits par le Ministère (MESRI, 2018) en les adaptant au cadre de référence proposé par Tardif (2006) qui définit une compétence comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Après discussions et ajustements, nous avons convergé vers trois

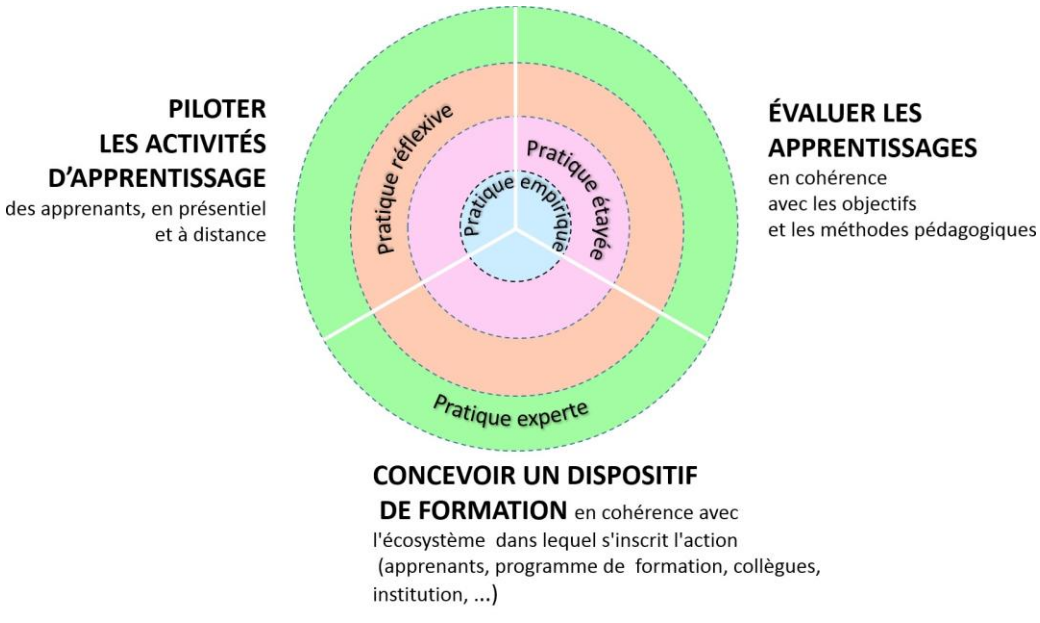


Figure 1 : schéma synthétique de la grille de positionnement

compétences, formulées grâce à des verbes d'action et complétées par des qualificatifs permettant de comprendre le contexte de leur développement.

Chaque compétence est assortie de plusieurs composantes essentielles (Poumay, 2017) qui précisent le niveau d'exigence associé à la compétence. Pour les rédiger, nous nous sommes inspirés de la classification proposée par Poumay et Georges (communication personnelle, 1er juin 2018) : la maîtrise des ressources, le respect des règles et des contraintes, la qualité du résultat obtenu, le respect de la méthodologie, et une communication adaptée.

Par exemple, pour la compétence "ÉVALUER LES APPRENTISSAGES en cohérence avec les objectifs et les méthodes pédagogiques", les composantes essentielles associées sont :

- en établissant des critères d'évaluation ;
- en adaptant les modalités (qui, quand, comment, pourquoi) selon le contexte (pédagogique, humain, organisationnel) ;
- en veillant au respect des modalités officielles de contrôle des connaissances et des compétences ;
- en offrant des rétroactions bienveillantes et constructives aux apprenants.

La grille de positionnement (voir un extrait en figure 2) reprend en lignes les composantes essentielles, et en colonnes quatre postures (adaptées de Bédard, 2014) que l'enseignant du supérieur peut adopter au cours de son développement professionnel : pratique empirique, étayée, réflexive, experte. Ces formulations ont déjà été utilisées lorsque le réseau PEnSERA a travaillé sur un référentiel de compétences du conseiller pédagogique (PEnSERA, 2015) ; la première ligne de la grille en donne un descripteur générique.

A l'intersection des composantes essentielles et des postures, nous proposons des descripteurs qui donnent des exemples non exhaustifs d'actions concrètes en situation professionnelle.

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES
en cohérence avec les objectifs et les méthodes pédagogiques

	Pratique empirique	Pratique étayée	Pratique réflexive	Expert
Descripteur générique	J'agis intuitivement en me basant sur mon expérience et mes connaissances	J'interroge, je confronte et j'étaye ma pratique, par exemple en m'appuyant sur la littérature disponible (notamment en sciences de l'éducation), en partageant avec mes collègues, en sollicitant un service d'accompagnement pédagogique...	Je fais preuve d'une pratique étayée et je mets en place une évaluation et des régulations dans une démarche d'amélioration continue de mes pratiques	Je démontre une pratique réflexive et je diffuse (auprès de la communauté enseignante, ou plus largement) le contenu et l'analyse de mes pratiques
En établissant des critères d'évaluation	Par exemple, je choisis des critères d'évaluation en lien avec mes objectifs d'apprentissage	Par exemple, je communique dès le premier cours les critères d'évaluation aux apprenants, et je les argumente	Par exemple, dès le premier cours, je négocie les critères d'évaluation avec les apprenants ; puis en fin de module, je régule ces critères selon les résultats et les retours récoltés	Par exemple, j'interroge la validité et la fiabilité des critères choisis et je propose des améliorations à l'ensemble de l'équipe pédagogique

Figure 2 : extrait de la grille de positionnement

Les usages de la grille de positionnement

Une journée de travail prévue en avril 2019 permettra de recenser les usages réalisés ou projetés de la grille de positionnement, dans les divers établissements en lien avec la formation obligatoire des nouveaux maîtres de conférences.

Ces derniers pourront ainsi, accompagnés par un conseiller pédagogique ou en autonomie, préciser l'état d'avancement de leur développement professionnel pédagogique. Ils pourront également envisager de manière plus étayée une trajectoire de développement adaptée, et échelonnée dans le temps puisqu'au cours des cinq années suivant leur titularisation, les maîtres de conférence peuvent bénéficier à leur demande d'une formation complémentaire.

Bibliographie

Bédard, D. (2014). Chapitre 5. Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question…de posture ! In *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

MESRI (2018). *Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur*, document de travail produit par le Ministère. Repéré à :

https://www.aefinfo.fr/assets/medias/documents/4/7/471232.pdf (consulté le 7/3/2019).

PEnSERA (2015). *Référentiel de compétences du conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur*, document produit à l'occasion du BSQF 2015 à Spa (Belgique). Repéré à http://bsqf2015.ulb.ac.be/wp-content/uploads/2015/11/PENSERA-BSQF2015_poster.pdf (consulté le 7/3/2019).

Poumay, M., Tardif, J., et Georges, F. (2017). Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Rege Colet, N., & Parmentier, P. (2015). Exploiter un référentiel de compétences pour planifier son développement professionnel. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.

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

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

| Session 1.5. Soutenir la transformation des pratiques |

Repères pour une transformation durable de pratiques pédagogiques

(communication scientifique)

Didier PAQUELIN
Université Laval, Québec, 2320, rue des Bibliothèques, Pavillon des Sciences de l'éducation local 1116, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6,
didier.paquelin@fse.ulaval.ca

L'évolution de l'enseignement supérieur s'inscrit dans une tension humboltienne entre des lieux de recherche que sont les universités et les lieux d'application que sont les écoles. S'inspirant de Humbolt, Perrin rappelle que « l'université devrait toujours exister en mode recherche, dans l'amphithéâtre et la salle de classe aussi bien que la bibliothèque ou le laboratoire » (Perrin, 2013, p. 91). Cette vision de l'université s'est traduite, tout particulièrement depuis le début du XXe siècle par des règles, des normes, des valeurs et des postures qui à la fois justifient et organisent la tradition magistro-centrée universitaire. Cette forme organisationnelle est soutenue par un modèle économique dont la rationalisation est fondée sur une articulation entre des cours magistraux, des travaux dirigés et des travaux pratiques, pratiques enracinées dans des représentations et des schèmes d'action bien ancrés qui traduisent une identité professionnelle revendiquée. Les enseignants de l'enseignement supérieur sont recrutés pour leur capacité à faire de la recherche ou bien pour réaliser des activités d'enseignement plus utilitaires, tel que c'est le cas pour les enseignants venant du second degré. Ainsi comme le rappellent Rege Colet et Romainville la conciliation entre enseignement et recherche est souvent difficile entre des missions complémentaires qui se révèlent contradictoires (Rege Colet et Romainville, 2006, p.63). Comment dans un contexte dans lequel les discours, les actes politiques et les financements cherchent à donner plus de place à la fonction d'enseignement, initier et soutenir la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur et l'accompagnement de l'évolution de leur identité professionnelle ?

L'hypothèse directrice de cette contribution est fondée sur une approche écologique et écosystémique de la transformation des pratiques pédagogique qui à la fois s'inscrit dans

l'éthos professionnel (Weber, Elias, Bourdieu) des acteurs concernés et dans l'édification d'une forme transitionnelle, un espace expérientiel de créativité et de distanciation réflexive transformatrice (Paquelin et Choplin, 2001).

Historiquement les universités ont été fondées dans la filiation des corporations médiévales possédant leurs règles, leurs droits et leurs privilèges. Au fil des années s'est bâtie une identité professionnelle des enseignants et chercheurs selon trois principes identitaires (Albert et alii, 2003) : l'identité par le métier (enseignant-chercheur), l'identité par l'appartenance à un groupe, souvent lié à la discipline de recherche, et l'identité par l'appartenance à une institution, tel le laboratoire de recherche. Retenant ces dimensions, il devient important de considérer l'accompagnement des enseignants dans ces transitions pédagogiques comme une évolution de l'identité professionnelle à la fois dans ses dimensions individuelles, collectives et institutionnelles et en tenants compte des contradictions perçues. Mais un tel changement ne se décrète pas, il résulte d'un construit social inscrit dans une temporalité souvent plus longue que les injonctions qui lui ont prévalu et soumis à de multiples tensions et paradoxes.

L'enjeu pour les gouvernances, les équipes de soutien et d'accompagnement est de réunir les conditions de l'engagement des acteurs dans un processus de transformation parfois perçu comme déstabilisant, coûteux et incertain, teinté de valeurs éloignées de celles qui soutiennent l'identité professionnelle. Si la vision institutionnelle est une condition *sine qua non* elle n'est pas suffisante pour que s'engagent des acteurs autres que les pionniers. Enseignants et étudiants doivent percevoir un intérêt conjoint à ces transformations qui s'inscrivent davantage dans une innovation de continuité que dans une innovation de rupture. De même si l'exercice d'un leadership s'avère facilitant il n'est pas suffisant.

Comment, en mobilisant différents cadres théoriques traitant de l'innovation (Alter, Cros), proposer un cadre d'analyse de ces processus de transition dont la dimension pragmatique pourrait être mobilisée pour l'action ? Tel est le propos de cette contribution qui reviendra sur les articulations entre le « quoi transformer » et le « comment transformer », interrogeant les conditions et les environnements favorables au développement et aux transitions pédagogiques durables ayant un potentiel à essaimer au-delà de leur berceau d'émergence. Dans cette perspective, il s'agit d'aller au-delà de l'analyse d'actions ponctuelles dont la qualité intrinsèque est indiscutable pour tenter de formaliser les conditions propices à une trajectoire accompagnée de la transformation des pratiques pédagogiques comme résultante d'une transformation de l'identité et des postures professionnelles. Le cadre d'analyse écosystémique proposé sera appliqué à l'étude du cas d'une université québécoise selon une approche longitudinale, diachronique et synchronique qui révèle en quoi et comment des alignements symboliques, réglementaires, économiques, organisationnels et logistiques entre les niveaux *macro* de la gouvernance, *meso* des collectifs et *micro* des acteurs participent potentiellement à une transformation durable des pratiques pédagogique soutenue par une

identité professionnelle renouvelée. Par cette proposition il s'agit de resituer la problématique de l'accompagnement dans un contexte élargi de la transformation, non seulement des acteurs, mais également des finalités, des processus, des règles et des valeurs qui les soutiennent. Par cette approche phénoménologique compréhensive où le sujet est multiple, nous cherchons à comprendre en quoi et comment l'alignement axiologique/praxéologique apporte des éléments de réponse aux questions suivantes : comment l'institution peut-elle soutenir par une diversité d'actions complémentaires multiscalaires la transformation pédagogique durable et répondre à l'émergence de besoins issus des formations pour aider à ce que la potentialisation de situations nouvelles puisse devenir une réalité dans la pratique quotidienne des enseignants ? Comment ces actions s'inscrivent-elles dans la zone proximale d'actualisation (Paquelin, 1999) de nouveaux possibles qui sans être dans la reproduction de pratiques antérieures s'inscrivent dans ce que les acteurs et l'organisation sont en capacité de faire et d'accepter ? Ces analyses rappellent l'importance de la réflexivité comme principe d'action pour le développement d'une organisation apprenante.

Bibliographie

Albert E., Bournois F., Duval-Hamel J., Rojot J., Roussillon S., Sainsaulieu R. (2003), Pourquoi j'irais travailler, Eyrolles.

Alter, N. (2010). L'innovation ordinaire. Paris, Presses Universitaires de France. Bourdieu, P. (2002). Questions de sociologie, Paris, Minuit.

Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. Recherche & Formation, 31(1), 127-136. https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576

Elias, N. (1985). La société de cour, Paris, Flammarion.

Paquelin, D., Choplin, H. (2001). «Nouveaux» médias et innovation pédagogique: l'hypothèse d'un dispositif transitionnel. Educational Media International, 38(2-3), 165-174. https://doi.org/10.1080/09523980110043582

Paquelin, D. (1999). L'appropriation des dispositifs numériques de formation, Paris, L'Harmattan. Perrin, C. (2013). Qu'appelle-t-on un séminaire ? La pédagogie heideggerienne, ZETA BOOKS

Rege Colet, N., Romainville, M. (2006). La pratique enseignante en mutation à l'université, Bruxelles, De Boeck Supérieur

Weber, M. (1964). L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, Paris, Plon.

Transformation pédagogique au sein d'une université : comment l'accompagnement d'enseignants peut-il contribuer à développer un sentiment de sécurisation nécessaire à une remise en question des pratiques existantes ?

(communication scientifique)

Maëlle CROSSE
Service des Pédagogies Innovantes, La Rochelle Université
maelle.crosse@univ-lr.fr

Didier PAQUELIN
Université Laval, Québec, 2320, rue des Bibliothèques, Pavillon des Sciences de l'éducation local 1116, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6
didier.paquelin@fse.ulaval.ca

L'enseignement supérieur français, longtemps ancré dans une permanence structurelle et organisationnelle, est aujourd'hui en prise avec des demandes d'évolution avec notamment une massification des effectifs et une révision des modalités pédagogiques qui conduisent à passer d'une approche magistro-centrée à une approche pédago-centrée. Une transformation du système d'enseignement supérieur s'avère nécessaire pour répondre à ces évolutions. Dans ce contexte, les valeurs, l'identité et les pratiques professionnelles se trouvent ainsi questionnées dans leurs rapports aux évolutions attendues.

La recherche en cours porte sur l'accompagnement d'équipes d'enseignants à la transformation de leurs pratiques pédagogiques, en tant qu'acteurs premiers du changement attendu, dans une université qui a bâti sa stratégie sur un nouveau modèle structurel visant la réussite des étudiants dans leurs études et l'accès à l'emploi. Dans ce contexte de transformation pédagogique souhaitée, comment l'environnement par les ressources et les conditions qu'il propose contribue-t-il au développement d'une dynamique transformatrice propice à une évolution de la posture enseignante ? Comment l'accompagnement participe-t-il à l'instauration de conditions favorables à cette évolution pour une édification de nouvelles normes et règles dans l'institution ?

Le cadrage théorique construit à partir de certaines théories de l'innovation (Schumpeter, 1963 ; Alter, 2010), met le focus sur l'accompagnement d'enseignants à la transformation de leurs pratiques pédagogiques. Cet accompagnement vise notamment à développer un sentiment de sécurisation nécessaire pour aider les enseignants à gérer l'incertitude inhérente

au processus de transformation (Collerette et al., 2002 ; Bareil, 2004). Cette sécurisation suppose de créer un climat de confiance propice à l'engagement des enseignants mais aussi de les amener à être capable de transformer les potentiels de leur environnement en possibilités d'action. Conduire les acteurs à réviser les règles d'action et les normes actuelles et à en élaborer de nouvelles implique leur engagement dans une dynamique réflexive fondée sur le concept d'apprentissage organisationnel en double boucle (Argyris et Schön, 1989). Nous traiterons l'hypothèse selon laquelle la mise en place d'un environnement capacitant (Villemain et Lémonie, 2014) et de conditions d'un accompagnement sécurisant et bienveillant (Le Bouëdec, 2001 ; Rogers, 2005 ; Paul, 2009) favorisent cet apprentissage en double boucle.

Dans cette perspective, l'analyse de la communication de documents formalisant le projet d'établissement et de supports de communication institutionnels fait apparaître des éléments qui peuvent susciter chez les enseignants des zones d'inconfort susceptibles de les insécuriser. Cette analyse documentaire portant principalement sur les ambiguïtés et les non-dits des discours, a été complétée par l'analyse de séances d'accompagnement enregistrées pour saisir plus précisément ces zones d'inconfort et leur conséquence sur la non édification d'un environnement capacitant.

L'analyse des documents institutionnels fait apparaître un discours normatif ancré dans le mouvement mondial de l'excellence qui promeut la capacité au détriment de la capabilité (Sen, 2000), sans que l'enseignant soit véritablement pris en compte dans la transformation espérée. Une telle approche ne semble pas propice au développement d'une confiance organisationnelle (Ely, 2015) et au développement d'un environnement capacitant, et apparaît ainsi peu favorable à une évolution des postures enseignantes.

Reprenant la distinction d'Acker-Kessler (2015) entre posture délarée de l'enseignant et posture incarnée, il s'agit de questionner l'écart possible entre une posture organisationnelle déclarée et une posture organisationnelle incarnée, potentiellement source d'inconfort pour les enseignants. Dans cette perspective, comment, à travers l'accompagnement de ces acteurs, développer un sentiment de sécurisation propice à un processus de distanciation nécessaire à une évolution des postures, afin de faire de ces zones d'inconfort des zones de « délicieuse incertitude » (Brunelle & al., 1988) ?

Bibliographie :

ACKER-KESSLER, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie*, thèse soutenue en sciences de l'éducation à l'université de Strasbourg.

Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Canada : Les éditions Transcontinental.

Argyris, C., & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Canada : G. Morin.

Collerette, P., Delisle, G. & Perron, R. (2002). *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*. Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.

Ely, F. (2015). Utopie de la communication interne : vers une « maïeutique managériale de la confiance » dans l'organisation vertueuse. *Communication et organisation*, (47), 197-216. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4958

Le Bouëdec, G., Du Crest, A. & Pasquier, L. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Paris, France : Défi-Formation, L'harmattan.

Paquelin, D. (2009). L'appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages. Paris, France : L'Harmattan.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.43

Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod-InterEditions.

Schumpeter, J. (1963). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris, France : Payot.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris, France : Ed. du Seuil.

Villemain, A., & 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. *Activites, 11*(2). https://doi.org/10.4000/activites.1063.

| Session 2.1. Dispositifs pour les maîtres de conférences stagiaires |

La formation des nouveaux MCF : s'emparer d'une première expérience pour s'adapter aux besoins et attentes d'un public hétérogène

(retour d'expérience)

Elise HERLICQ
Conseillère pédagogique – service Sapiens-USPC
sapiens@uspc.fr

Morgane MARIDET
Conseillère pédagogique, docteure en sociologie - Sapiens-USPC
sapiens@uspc.fr

Le service d'accompagnement aux pédagogies innovantes et à l'enseignement du numérique de Sorbonne Paris Cité (Sapiens-USPC) a pour mission de former les enseignant·e·s du supérieur à la pédagogie et de les accompagner dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Le service agit au sein de la ComUE USPC regroupant huit établissements d'enseignement supérieur : Paris 3 - Sorbonne-Nouvelle, Paris 7 - Diderot, Paris 5 - Descartes, Paris 13 - Villetaneuse, Sciences Po, l'INALCO, l'EHESP et l'IPGP. Le service met à disposition des enseignant·e·s de ces institutions, de tous statuts et de toutes disciplines une offre de formation apportant des repères théoriques et pratiques allant de la conception à l'évaluation d'un cours. Outre cela, les conseillères pédagogiques (CP) accompagnent les enseignant·e·s qui le souhaitent dans la conception ou la transformation d'un ou plusieurs de leurs enseignements. Ce retour d'expérience, qui s'inscrit dans l'axe 1 du colloque ("Entrée dans le métier"), revient sur le dispositif de formation spécifiquement développé dans le cadre du décret du 9 mai 2017 concernant la formation des maître·sse·s de conférences nouvellement recruté·e·s (NMCF). Il s'agit ici de revenir particulièrement sur la formation proposée en septembre 2018 aux enseignant·e·s de deux des institutions précédemment citées (Paris 7 - Diderot et l'INALCO), en présentant brièvement le dispositif, puis nos analyses, pour conclure avec les perspectives d'évolution de cette formation pour les néo-entrants à la rentrée 2019.

Au vu de nos missions et des formations déjà mises en place, nous nous sommes proposé d'assurer une partie de la formation obligatoire des NMCF. Notre intention de départ était de

faire d'une formation obligatoire une opportunité de développement professionnel. Notre problématique : comment adapter notre formation aux besoins et attentes d'un public hétérogène ? Les nombreuses contraintes (notre calendrier de formation, temps disponible des NMCF au moment de leur prise de fonctions, etc.) nous ont amenées à proposer une formation de 18 heures condensée en trois jours (les 17,18 et 19 septembre 2018), ce qui n'était pas forcément idéal (cf. Ménard, 2017). Nous avons choisi d'aborder les six thématiques suivantes : définition d'objectifs pédagogiques, scénarisation de cours, création de syllabus, motivation, évaluation des étudiant·e·s, construction d'une grille critériée, interactivité en classe et communication avec les étudiant·e·s. Ces thèmes (également abordés dans notre offre de formation courante) nous semblent être incontournables pour tout enseignant·e. Nous avons également comparé notre dispositif à ceux réalisés par d'autres universités et à l'approche choisie par un collègue CP d'un autre établissement (hors ComUE). Dans les deux cas, les formations étaient plus flexibles et donc plus personnalisées, notamment par un suivi individuel que nous ne pouvons mettre en place.

Les formations du dispositif mêlent la transmission d'éléments théoriques de pédagogie universitaire (alignement pédagogique, par ex.) et moments d'applications pratiques par les NMCF (pédagogie active et approche expérientielle, cf. Hoven 2007) sur le ou les cours de leur choix, en se basant sur un nécessaire questionnement sur leurs conceptions (Demougeot-Lebel & Perret, 2010). Ce format, selon nous, a permis le bon déroulement de ces trois jours de formation (auprès d'un public qui avait pu émettre certaines réticences), un bon investissement de la part des enseignant·e·s-chercheur·e·s et des échanges très riches.

L'évaluation de ces trois journées par les enseignant·e·s nous a ensuite donné des pistes pour améliorer notre dispositif. Cette évaluation s'est basée sur un questionnaire (celui imposé par l'établissement concerné) "à chaud" portant entre autres sur les objectifs de formation et son organisation, ce qui nous a permis, par exemple, de confirmer qu'il était nécessaire de mener une réflexion sur le format (concentré) et la date (début d'année universitaire) peu adaptés aux contraintes des NMCF. Les commentaires libres de ce questionnaire nous ont également donné beaucoup d'éléments de réflexion, que nous avons cherché à préciser à travers un *focus group* pour préciser leurs attentes et leurs besoins. Finalement, l'indisponibilité des NMCF nous a conduites à favoriser plutôt les échanges de mail et informels lors des journées de formations pour affiner notre analyse. Nous avons aussi tenu compte de notre propre analyse et des besoins que nous avions identifiés au fur et à mesure des journées de septembre. Ceux-ci soulèvent notamment la question de l'équilibre théorie/pratique, de l'hétérogénéité du public ainsi que de l'évaluation à mettre en œuvre pour améliorer la formation destinée aux NMCF et s'adapter au mieux à leurs besoins, contraintes et réalités pratiques (en intégrant par exemple des questions portant sur les évolutions dans les conceptions et des pratiques, cf. Bailly, Demougeot-Lebel, Lison, 2015).

Enfin, dans la continuité des analyses décrites ci-dessus, nous souhaitons présenter l'état de notre réflexion aujourd'hui en ce qui concerne la continuité de ce dispositif de formation pour les nouveaux MCF : quelles retombées durant l'année 2018-2019 et quel dispositif pour l'année 2019-2020 ? Quelques-un·e·s des NMCF formé·e·s en septembre sont venus assister à nos formations courantes pour continuer à se former et valider d'autres heures de formation. Deux enseignantes ont également demandé un accompagnement pour travailler sur leurs cours avec SAPIENS. Nous travaillons actuellement sur la proposition de formation de 2019-2020. Après avoir redéfini le parcours proposé et révisé les thématiques abordées, nous envisageons un système en formation hybride avec une partie en présentiel et une autre à distance afin de mieux s'adapter aux contraintes des NMCF.

Nous insistons enfin sur l'idée que cette première proposition de formation nous a amenées à interroger notre connaissance des besoins réels de formations des NMCF. L'hétérogénéité de ce public en termes d'expérience d'enseignement, de formation à la pédagogie et de vision de l'enseignement implique des besoins très divers qui nécessiteraient une analyse approfondie pour proposer un parcours individualisé. Ce retour d'expérience vise donc, à partir d'un exemple concret de dispositif de formation, à interroger les moyens d'accompagner au mieux les enseignant·e·s-chercheur·e·s dans cette nouvelle étape de leur carrière tout en cherchant à les guider, ensuite, vers une pratique réflexive autonome pouvant être orientée par les structures d'appui à la pédagogie.

Bibliographie

BAILLY, B., DEMOUGEOT-LEBEL, J., et LISON, C., « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2015, vol. 31, no 31-3.

DEMOUGEOT-LEBEL, J. et PERRET, C., « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université », *Savoirs*, 2010, no 2, p. 51-72.

HOVEN, D. « The affordances of technology for student teachers to shape their teacher education experience » in Kassen, M. A., L. R. Lavine, K. Murphy-Judy & M.Peters (Eds), *Preparing and Developing Technology Proficient L2 Teachers*. San Marcos, CALICO, 2007, p. 133-163.

MÉNARD, L., « Les effets de la formation à l'enseignement et de l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université » in *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur: Connaissances, compétences et expériences*, 2017, p. 33-54.

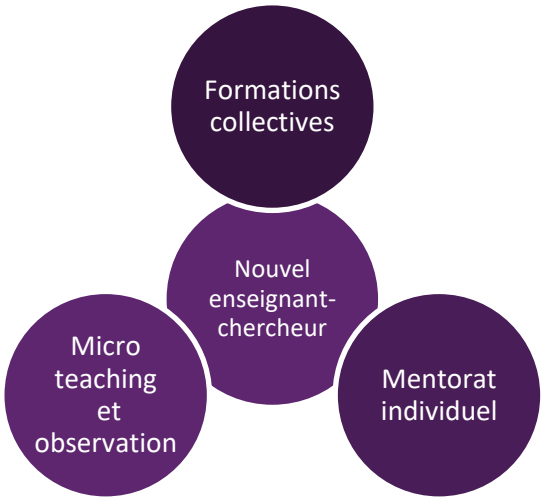
Mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement pédagogique des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés

(retour d'expérience)

Marion TOULGOAT
Ingénieure pédagogique – Ecole Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers (ESSCA)
marion.toulgoat@essca.fr

En 2010, l'ESSCA (Ecole Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers) s'est dotée d'un Institut de Pédagogie Avancée (IPA) dans le but de valoriser l'enseignement en apportant un soutien à son corps professoral et de compenser le manque de formation des universitaires en pédagogie. Ce processus permet également de présenter la culture et les pratiques d'enseignement de pour que chaque nouvel enseignant puisse s'en imprégner.

Voici l'offre obligatoire d'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants à l'ESSCA:



- Trois jours d'ateliers de formation à propos de la création ou mise à jour de cours et de la pratique en classe.
- Une observation de cours ou un microteaching.
- Un mentorat avec un ingénieur pédagogique.

Ce dispositif permet de répondre aux besoins individuels et aux préférences de développement professionnel de chacun (Daele, Huneault et Lambert, 2016). Sachant que près d'une centaine d'enseignants permanents ont été recrutés depuis 2011 et que 3 campus ont été créé en 2016, la diversification des modalités d'accompagnement était nécessaire.

Les formations en groupe, alliant théorie, échanges et applications, permettent de s'assurer de bases communes et de fournir des outils aux enseignants. Ces ateliers favorisent un échange

riche entre des personnes de différents campus, novices et expertes. Durant ces trois jours, les participants sont encouragés à réfléchir à leur pratique et leur conception de l'enseignement.

Depuis 2016, un suivi individuel complète ces ateliers. L'enseignant est ainsi accompagné sur une plus longue période et à différents moments de sa première année à l'ESSCA. Il s'agit d'un espace d'échange bienveillant permettant d'aborder des problématiques ou des pistes de développement propres à chacun (Berthiaume et Justeau, 2015). Dans ce cadre le mentor écoute, encourage et accompagne l'enseignant vers un travail réflexif.

Le troisième pilier de ce dispositif est une observation de classe ou un microteaching. Dans le premier cas, il s'agit d'observer 45 minutes de cours muni d'une grille d'observation chronologique où nous indiquons ce qui se passe du côté de l'enseignant et des étudiants. Le microteaching quant à lui met l'enseignant en situation de cours durant 7 minutes face à un membre de l'IPA et au moins un collègue de la faculté. Différentes recherches ont montré les effets positifs de cette méthode (Metcalf, 1995). Ces observations sont suivies d'un débriefing afin d'échanger à propos des stratégies pédagogiques en classe, de la posture, de la voix, des interactions, etc.

Un questionnaire d'évaluation des formations permet de nous assurer que cette offre correspond aux attentes. Les retours nous encouragent à continuer dans cette voie mais également à réfléchir, pour la suite, à rendre le programme flexible en fonction de l'expérience d'enseignement de chacun.

A la fin de la première année de mentorat, les feedbacks des enseignants nous ont permis d'effectuer des ajustements, par exemple en rencontrant le nouvel enseignant le plus tôt possible. Nous avons également pu constater que la grande majorité des enseignants suivie en mentorat avait ensuite sollicité notre service pour du soutien dans différents domaines. Le ratio est beaucoup plus élevé que dans la population des enseignants plus anciens dans l'établissement, ce qui nous encourage à poursuivre ces rencontres individuelles. Nous envisageons maintenant la mise en place d'un mentorat entre enseignants afin de développer l'aspect didactique du domaine enseigné. Cela pourrait aussi se traduire par de l'observation entre pairs, les enseignants endossant alors le rôle d'ami critique (Daele, Huneault et Lambert, 2016).

Cet accompagnement des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés n'est qu'une brique dans un dispositif plus large de développement pédagogique professionnel. Par exemple l'évaluation des enseignements par les étudiants est une opportunité de récolter des feedbacks à propos de leur pratique. Ensuite, l'IPA propose à tout enseignant de l'accompagner via du conseil pédagogique individuel ou des ateliers. Enfin, une communauté de pratique est en train d'être cocréée par un groupe d'enseignants accompagné de notre service.

Pour les prochaines étapes, un objectif majeur serait de développer un système d'incitation au développement pédagogique professionnel, qu'il s'agisse par exemple d'une décharge de temps ou d'une reconnaissance de la part de l'institution. Il serait également pertinent que l'équipe de l'IPA se forme à la démarche de recherche-action pour accompagner et encourager les enseignants. Enfin, il faudrait mettre en place des moyens de s'assurer de l'impact de ce dispositif sur les changements de posture des enseignants qui y ont participé. Pour l'instant, nous observons ces modifications de manière informelle, mais il serait pertinent de chercher ou de développer des outils nous permettant d'évaluer l'évolution des enseignants, autant dans leurs pratiques que dans leurs conceptions.

Bibliographie

Berthiaume, D. & Justeau, S. (2015). Recourir au mentorat pour développer son expertise en enseignement. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (pp. 169-183). Berne : Peter Lang.

Lambert, M., Huneault, C. et Daele, A. (2016). Au-delà des ateliers : différentes initiatives pour soutenir la formation des enseignant. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 151-168). Louvain-La-Neuve : de boeck supérieur.

Metcalf, K. (1995). *Laboratory Experience in Teacher Education: A Meta-Analytic Review of Research.* In : Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 18-22 avril 1995.

| Session 2.2. Développement des compétences chez les étudiants |

Le développement des compétences centrées sur la situation de travail

(retour d'expérience)

Catherine VONTHRON-SENECHEAU
Faculté de Pharmacie, Université de Strasbourg
vonthron@unistra.fr

Olga BOURACHNIKOVA
Ecole de management Strasbourg, Université de Strasbourg
oab@unistra.fr

Contexte et problématique

Cette étude porte sur la licence professionnelle (L3) créée et portée par Catherine Vonthron. La formation alterne entre une période de cours et une période d'apprentissage en entreprise (1 semaine/3 semaines). Dans ce contexte d'alternance, il est important de permettre à l'étudiant d'apprendre sans discontinuité de lieu ni de temps[1]. En effet, la discontinuité entre les deux espaces d'apprentissage université/entreprise ne favorise pas le développement des compétences des étudiants. De plus, les auteurs ont identifié l'importance d'introduire la situation de travail au centre des enseignements, dans sa richesse et sa complexité[2,3] pour gommer cette discontinuité.

Les principales questions qui se sont posées étaient de savoir i) comment se servir à la faculté de l'expérience vécue par les étudiants en entreprise pour assurer la continuité entre les deux espaces ; ii) d'identifier des pratiques pédagogiques appropriées.

Intention

Saisir l'alternance comme une opportunité de perméabiliser les deux espaces, afin d'enrichir les apprentissages réalisés à l'université par les situations de travail vécues en entreprise. Ici, nous expliquons comment cette expérience a contribué à un changement de posture de la responsable pédagogique et des étudiants.

Genèse du projet pédagogique

Des rencontres annuelles de partage de pratiques organisées par l'Idip ont permis à la responsable pédagogique d'identifier un modèle de pédagogie active adapté à la problématique et développé à l'Université de Strasbourg par Olga Bourachnikova[4]. Celui-ci est centré sur l'apprentissage par l'action et le travail en groupe. L'approche s'appuie sur le cercle expérientiel de Kolb où les étudiants utilisent l'expérience vécue pour construire leur apprentissage grâce à des activités réflexives en groupe[5].

Description de l'expérience

L'expérimentation a été menée en 5 séances de 2 heures chacune, organisées après la période de 3 semaines en entreprise, avec un effectif de 29 étudiants. Les séances ont été préparées en amont et assurées par une facilitatrice expérimentée (Olga) accompagnant une facilitatrice apprentie (Catherine).

Les séances sont composées de différentes activités.

En début de séance, les intervenantes rappellent les règles nécessaires à son bon déroulement, qui sont la bienveillance et la suspension de jugement. Ensuite, l'intention de la séance est clairement verbalisée. (*Cf* paragraphe intention). Les activités proposées alternent entre le travail de réflexion individuelle et en groupe de 4 à 6 personnes. Il est demandé aux étudiants de lister des situations de travail dans lesquelles ils ont identifié un manque de compétences pour en déduire un besoin d'apprentissage personnel. Les étudiants ayant exprimé une problématique commune sont invités à partager leurs expériences en groupe et à rechercher des solutions concrètes à mettre en place. Ensuite, chaque groupe restitue les résultats de sa réflexion à l'ensemble des étudiants dans un format ludique. Des fiches de guidance adaptées sont distribuées aux étudiants afin de clarifier les consignes et de faciliter les réflexions et formulations.

Enfin, une fiche de *feedback* sur les activités ou la séance est renseignée anonymement par chaque étudiant et permet un réajustement pour la séance suivante.

Lors de travail collaboratif les deux facilitatrices circulent entre les groupes pour clarifier les attendus, encourager la recherche de solution.

Analyse de l'expérience

L'expérimentation a permis le développement perceptible d'un climat de confiance entre pairs, grâce à un rappel systématique des règles. L'effet nouveauté et ludique de la 1ère séance a fait place à une résistance de certains étudiants face à ce mode d'enseignement qui bouscule leur posture. Néanmoins, une nette amélioration de l'autonomie et de l'adhésion des étudiants est perceptible après 5 séances. De plus, les difficultés des étudiants à formuler

(besoins d'apprentissage, compétences, solutions), notables lors des premières séances ont pu être surpassées par l'itération et par l'utilisation de supports de guidance. En outre, il semblerait que ces séances aient aidé les étudiants à prendre conscience de leurs besoins d'apprentissage et à donner du sens à des enseignements disciplinaires en faisant le lien entre leur vécu en entreprise et les contenus des cours. Cela a conduit les étudiants à se responsabiliser et à se mettre progressivement à l'action de façon autonome pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage, et par là à développer leurs compétences. Cependant, le format hybride de la formation semble ralentir la transformation de l'étudiant. En outre, ce dispositif exige une adaptation du facilitateur aux besoins des étudiants et de passer d'une posture traditionnelle à une posture interactive.

Conclusion

La construction d'une formation en alternance en bénéficiant d'un accompagnement de l'Idip nous a permis de prendre conscience de l'importance de l'analyse des situations de travail auxquelles seront confrontées les étudiants et de nous en servir comme levier pour expérimenter une pratique pédagogique innovante, adaptée au développement des compétences. Cela a permis de laisser la place à l'expérience vécue par l'étudiant, de soutenir le développement de ses compétences qu'il a identifiées lui-même comme manquantes et ainsi d'adapter l'enseignement à son besoin d'apprentissage.

L'approche pédagogique expérimentée est osée et renverse les postures mais elle a permis d'observer des progrès dans la posture et la capacité à produire et à formuler des étudiants après seulement 5 séances de 2h. Pour une transformation des apprenants lente mais sans doute plus durable, l'étendre à d'autres enseignements de la formation est une piste qui nécessitera néanmoins une adhésion de l'équipe pédagogique.

Perspectives

Il s'agit maintenant de nous inspirer de cette expérience pour l'implémenter dans des formations hors alternance. Une piste est l'utilisation de la vidéo pour fixer des traces exploitables[6] pour matérialiser le lien université/entreprise. Enfin, la question de l'évaluation de cette transformation devra être abordée.

Remerciements

Marion Gaudenzi et Simon Zingaretti pour leur accompagnement efficace et bienveillant dans la construction de licence professionnelle 3 en alternance Produits de santé à base de plantes.

Références bibliographiques

[1]Chevalier, L. ***(2015).*** Former des ingénieurs par l'apprentissage à l'ESIPE en partenariat avec le CFA Ingénieurs 2000, p.160. In A Zaid et J Lebeaume. La formation d'ingénieurs en alternance. Rythmes et temporalités vécues. Villeneuve d'Ascq: Septentrion

[2]Maubant, P. (2013***).*** Apprendre en situations. Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. Presses Universitaires du Québec, 2013, 326 pages

[3]Pastré, P. (2011***).*** La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Presses Universitaires de France, 328 pages

[4]Bourachnikova, O., Haller, C. & Paulus, O. (2017***).*** Apprendre par l'action et en équipe à l'université française. *Entreprendre et Innover, Pratiques Pédagogiques Innovantes*. Vol. 4, n° 35, pp 53-58

[5]Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall

[6]Cattaneo, A. & Aprea, C. (2018). Visual technologies to bridge the gap between school and workplace in vocational education. In D. Ifenthaler, Digital Workplace Learning. Bridging Formal and Informal Learning with Digital Technologies (pp. 251-270). Cham: Springer

Un dispositif pour expliciter les compétences transversales d'un cours de phonétique testé dans le cadre d'un SOTL

(retour d'expérience)

Camille FAUTH
Faculté des Lettres, Université de Strasbourg
cfauth@unistra.fr

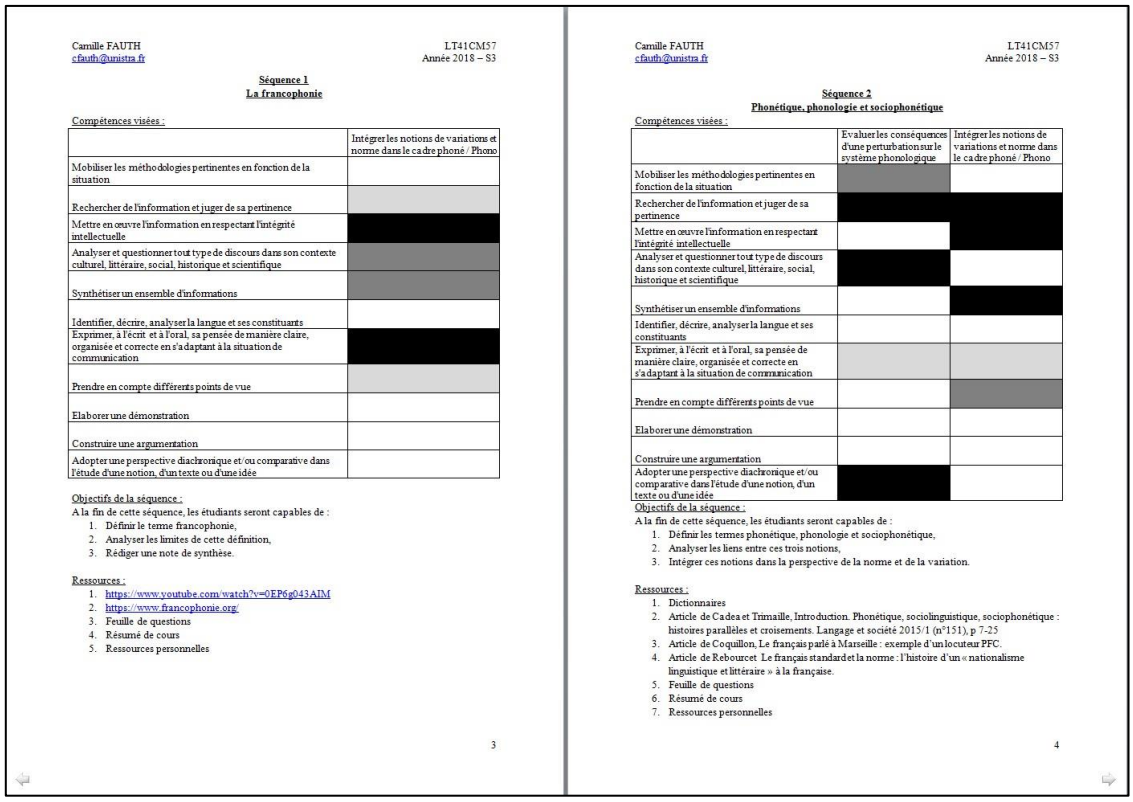
Enseignante dans le parcours Sciences du Langage, j'observe dans les modules de projet personnel et professionnel en licence que les étudiants rencontrent des difficultés pour compléter leurs curriculum vitae à partir des compétences qu'ils sont supposés développer au cours de leur licence. De façon informelle, ils expriment souvent le sentiment de ne pas en acquérir qui soient transférables dans le monde professionnel. Il m'a donc semblé nécessaire de faire évoluer mes pratiques pédagogiques dans le cadre d'une démarche SoTL (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011) dans mes cours « disciplinaires » pour aider les étudiants à prendre conscience des compétences transférables qu'ils acquièrent à l'université.

A partir de ce constat, je souhaite travailler sur l'explicitation et la contextualisation de mes activités d'apprentissage pour accroître la valeur attribuée à la tâche (voir par exemple Wigfield & Eccles, 2002; Neuville, 2006) dans un module de deuxième année de licence.

L'utilité, une des dimensions de la valeur attribuée à la tâche, nous intéresse particulièrement puisqu'elle permet, si l'apprenant la perçoit, de faire le lien entre la tâche à réaliser et les buts qu'il poursuit (Neuville, 2006). Il est donc intéressant ici de s'intéresser brièvement la théorie des buts qui indique selon certains auteurs (Dubeau, 2015) que plus l'apprenant poursuit un but intrinsèque plus il sera capable de percevoir l'utilité d'une tâche d'apprentissage particulière. C'est pourquoi contextualiser les activités d'apprentissage en choisissant des activités proches de situations professionnelles permet d'accroître l'utilité perçue des activités proposées (voir par exemple Bédard, Lison, Dalle, Côté, & Boutin, 2012 ; Tardif, 1998). Il me semble donc important de tenter d'agir sur l'utilité en explicitant aux étudiants que les cours qu'ils perçoivent parfois comme très disciplinaires ne sont qu'un prétexte pour leur faire acquérir des compétences transférables dans la vie active (Neuville, 2006).

Pour expliciter le lien entre compétences visées par la licence et objectifs d'apprentissage (Tardif, 2006), je me suis appuyée sur les onze compétences définies pour la licence et les cinq objectifs d'apprentissage propres à mon module. A partir de ces deux listes, j'ai construit une matrice qui croise mes objectifs d'apprentissage aux compétences de la licence.

Après cette première étape d'incrémentation de mon cours au sein de la licence, une deuxième étape consiste alors à relier toutes les séquences que je propose dans mon cours à mes objectifs d'apprentissage afin que les étudiants fassent le lien entre les notions vues en cours et les compétences. Aussi, au début de chaque nouvelle séquence, un document (voir figure 1) leur est fourni, il comprend notamment une version abrégée (c'est-à-dire que seuls les objectifs du cours sont repris sur l'axe horizontal) de la matrice directement reliée aux objectifs visés par le cours.



Camille FAUTH
cfauth@unistra.fr

LT41CM57
Année 2018 – S3

Séquence 1
La francophonie

Compétences visées :

	Intégrer les notions de variations et norme dans le cadre phoné / Phono
Mobiliser les méthodologies pertinentes en fonction de la situation	
Rechercher de l'information et juger de sa pertinence	
Mettre en œuvre l'information en respectant l'intégrité intellectuelle	
Analyser et questionner tout type de discours dans son contexte culturel, littéraire, social, historique et scientifique	
Synthétiser un ensemble d'informations	
Identifier, décrire, analyser la langue et ses constituants	
Exprimer, à l'écrit et à l'oral, sa pensée de manière claire, organisée et correcte en s'adaptant à la situation de communication	
Prendre en compte différents points de vue	
Elaborer une démonstration	
Construire une argumentation	
Adopter une perspective diachronique et/ou comparative dans l'étude d'une notion, d'un texte ou d'une idée	

Objectifs de la séquence :
A la fin de cette séquence, les étudiants seront capables de :
1. Définir le terme francophonie,
2. Analyser les limites de cette définition,
3. Rédiger une note de synthèse.

Ressources :
1. https://www.youtube.com/watch?v=0EP6g043AIM
2. https://www.francophonie.org/
3. Feuille de questions
4. Résumé de cours
5. Ressources personnelles

3

Camille FAUTH
cfauth@unistra.fr

LT41CM57
Année 2018 – S3

Séquence 2
Phonétique, phonologie et sociophonétique

Compétences visées :

	Evaluer les conséquences d'une perturbation sur le système phonologique	Intégrer les notions de variations et norme dans le cadre phoné / Phono
Mobiliser les méthodologies pertinentes en fonction de la situation		
Rechercher de l'information et juger de sa pertinence		
Mettre en œuvre l'information en respectant l'intégrité intellectuelle		
Analyser et questionner tout type de discours dans son contexte culturel, littéraire, social, historique et scientifique		
Synthétiser un ensemble d'informations		
Identifier, décrire, analyser la langue et ses constituants		
Exprimer, à l'écrit et à l'oral, sa pensée de manière claire, organisée et correcte en s'adaptant à la situation de communication		
Prendre en compte différents points de vue		
Elaborer une démonstration		
Construire une argumentation		
Adopter une perspective diachronique et/ou comparative dans l'étude d'une notion, d'un texte ou d'une idée		

Objectifs de la séquence :
A la fin de cette séquence, les étudiants seront capables de :
1. Définir les termes phonétique, phonologie et sociophonétique,
2. Analyser les liens entre ces trois notions,
3. Intégrer ces notions dans la perspective de la norme et de la variation.

Ressources :
1. Dictionnaires
2. Article de Cadea et Trimaille, Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : histoires parallèles et croisements. Langage et société 2015/1 (n°151), p 7-25
3. Article de Coquillon, Le français parlé à Marseille : exemple d'un locuteur PFC.
4. Article de Rebourcet Le français standard et la norme : l'histoire d'un « nationalisme linguistique et littéraire » à la française.
5. Feuille de questions
6. Résumé de cours
7. Ressources personnelles

4

Figure 1 : Exemple de deux fiches distribuées en début de module. Plus la case est grisée plus la compétence est travaillée.

L'efficacité de ce dispositif a été interrogée à partir de deux outils différents et complémentaires : un questionnaire (élaboré par Husman & Hilpert (2007), traduit et validé pour le français par Dubeau (2015)) construit autour de trois catégories de questions (utilités endogène et exogène et perception de la contextualisation) et un entretien semi-dirigé, tel que définie par Van Campenhoudt, Marquet, & Quivy, (2017), également élaboré autour de trois catégories de questions utilisé lors d'un focus groupe. Un guide d'entretien a été spécifiquement conçu pour orienter la discussion. Les étudiants ont été interrogés autour de trois thématiques : 1/ leur intérêt pour le cours, 2/ l'utilisation et l'utilité des matrices, 3/ l'utilité à long terme de ce cours dans leur parcours professionnel.

Les résultats aux questionnaires ont permis de montrer que les étudiants attribuent de la valeur au module suivi puisque les scores qui concernent l'utilité endogène et l'utilité exogène sont élevés. De plus, ils perçoivent également la contextualisation de mon enseignement puisque là encore les scores sont importants. La matrice proposée se révèle donc utile dans l'accompagnement des étudiants à deux niveaux : à court terme, elle permet de leur donner des repères sur les attendus en termes d'évaluation ; à long terme, elle leur permet de s'interroger sur la transférabilité de leurs compétences acquises dans mon cours, mais aussi dans les autres cours. Cette double utilité témoigne également de l'écart entre mes intentions: que les étudiants développent des compétences, et le but que poursuivent les étudiants : réussir à l'examen.

Bibliographie

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D., & Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistance. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 6(2).

Colet, N. R., McAlpine, L., Fanghanel, J. et 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.

Dubeau, A. (2015). Déterminants de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de formation collégiale technique (phd). Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières, [Montréal] [Trois-Rivières].

Husman, J., & Hilpert, J. (2007). The Intersection of Students' Perceptions of Instrumentality, Self- Efficacy, and Goal Orientations in an Online Mathematics Course. Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie, 21(3/4), 229-239.

Neuville, S. (2006). Chapitre 7. La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? In (Se) motiver à apprendre (p. 85-96). Presses Universitaires de France.

Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ? (ESF).

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

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales - 5e édition. Malakoff: Dunod.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Chapter 4 - The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In Development of Achievement Motivation (p. 91-120). San Diego: Academic Press.

| Session 2.3. Portraits d'enseignants |

Comment la formation donne sens à l'expérience : le cas des maîtres de conférence stagiaires

(communication scientifique)

Christian SAUTER
Idip, Université de Strasbourg
Christian.sauter@unistra.fr

Aurélie DUPRE
CAPE, Université de Lille
aurelie.dupre@univ-lille.fr

Résumé

L'enseignement supérieur en France est engagé dans un mouvement de transformation dans lequel la place de la pédagogie est appelée à s'étendre (Lanarès & Poteaux, 2013). Les services universitaires de pédagogie (SUP) se multiplient et leurs missions contribuent au développement pédagogique des enseignants du supérieur et à leur professionnalisation. Nos activités déployées dans nos SUP respectifs nous amènent à questionner les enseignants pour essayer de cerner ce qu'ils retirent de nos formations.

Notre réflexion s'appuie sur les travaux de Mezirow (2001) en formation des adultes. Mezirow a exploré le cadre de référence à l'intérieur duquel un adulte construit le sens qu'il donne à son contexte et à son expérience. Il propose d'appeler « perspective de sens » « l'ensemble d'habitudes d'anticipations qui constitue un cadre de référence directeur » ; dans ce cadre de référence, les « dimensions cognitives, conatives et affectives » ne sont pas séparées (p.62). Pour l'adulte, la formation et l'apprentissage ont pour but, plutôt que d'étendre les connaissances, « d'élaborer, d'élargir ou de changer la structure de (ses) anticipations » (p.81). C'est ce que Mezirow appelle l'apprentissage transformationnel.

Ces réflexions nous suggèrent l'hypothèse suivante : en s'engageant en formation, l'enseignant est susceptible, progressivement ou brutalement, de transformer sa « perspective de sens » orientée (plutôt) enseignement, vers une « perspective de sens » orientée (davantage) étudiant-apprentissage.

Pour éprouver cette hypothèse, nous enquêtons actuellement auprès d'enseignants des universités de Lille et de Strasbourg. Notre méthodologie s'appuie sur le croisement de différents recueils de données. Un relevé initial d'informations est effectué lors de notre premier contact avec l'enseignant. D'autres relevés sont effectués à différentes étapes en fonction du parcours de l'enseignant (en formation ou accompagnement). Nous utilisons les méthodes des associations libres à partir d'un mot inducteur (Abric, 1994), des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), l'auto-confrontation à une production antérieure (Clot, 1999).

Les résultats présentés lors des journées nationales de l'AIPU à Strasbourg sont issus de l'analyse des données rassemblées auprès des maîtres de conférence stagiaires : listes de mots associés librement en début de formation (en septembre), puis une seconde liste de mots établie lors d'un entretien (en mai-juin). On concentre l'analyse sur les propos de l'enseignant qui commente la plus ou moins grande différence entre les deux listes. On s'attend, dans ce commentaire, à ce que l'enseignant ait modifié sa posture au cours de l'année.

L'enquête montre qu'il nous faut dissocier les situations. Les enseignants *réellement* novices traversent une année surchargée au cours de laquelle ils s'insèrent dans leur environnement de travail et s'investissent dans de multiples tâches qu'ils découvrent et qui se révèlent nouvelles pour eux. La pédagogie est loin d'être leur priorité au cours de ce « stade de survie » (Rege Colet, Berthiaume, 2015, p.6).

Les maîtres de conférences plus expérimentés (post-doc, ATER, monitorat, vacataires) retirent davantage de repères de la formation. Ils font preuve d'un enrichissement conceptuel immédiat en alimentant leurs registres lexico-conceptuels en vocabulaire scientifique issu de la pédagogie (notamment les notions qu'ils relient à des situations d'enseignement qu'ils ont rencontrées ou qu'ils entrevoient comme plausibles). Ces compléments terminologiques sont susceptibles de rassurer certains enseignants en leur fournissant des repères qu'ils n'avaient pu identifier jusque-là : « je suis plus sûre de moi », « ça permet de formaliser des choses », « ça conforte des choses que l'on faisait parfois par feeling ».

Il semble ainsi qu'un minimum de pratique d'enseignement soit nécessaire pour que les mots se relient les uns aux autres et prennent consistance en un réseau de significations pour faire sens. « Ce sont des mots clefs qui n'étaient pas là au départ parce que je pense que je n'avais pas la terminologie ». Le langage vient ainsi se constituer comme outil pour comprendre sa propre pratique à travers un « processus d'instrumentalisation du langage » ; cela permet « un enrichissement potentiel des propriétés fonctionnelles du langage par le sujet (notamment sur le plan rhétorique) pour des situations-problèmes déterminés » (Piot, 2012, pp. 100-101).

Ces interrogations conceptuelles s'orientent d'autant plus vers un basculement de « perspective de sens » qu'elles s'étayent sur des liens renforcés avec des collègues au cours de différentes rencontres. L'intégration dans une équipe pédagogique préoccupée par les

apprentissages des étudiants va, par exemple, soutenir un enseignant novice dans l'attention qu'il portera à ses activités pédagogiques.

Il ressort de notre exploration que l'expérience de l'enseignant prend sens dans l'interaction de trois pôles particulièrement significatifs : l'activité déployée par l'enseignant, la situation dans laquelle elle est mise en œuvre et le registre lexico-conceptuel qu'il peut mobiliser. Pour synthétiser ces interactions, nous proposons le schéma suivant.

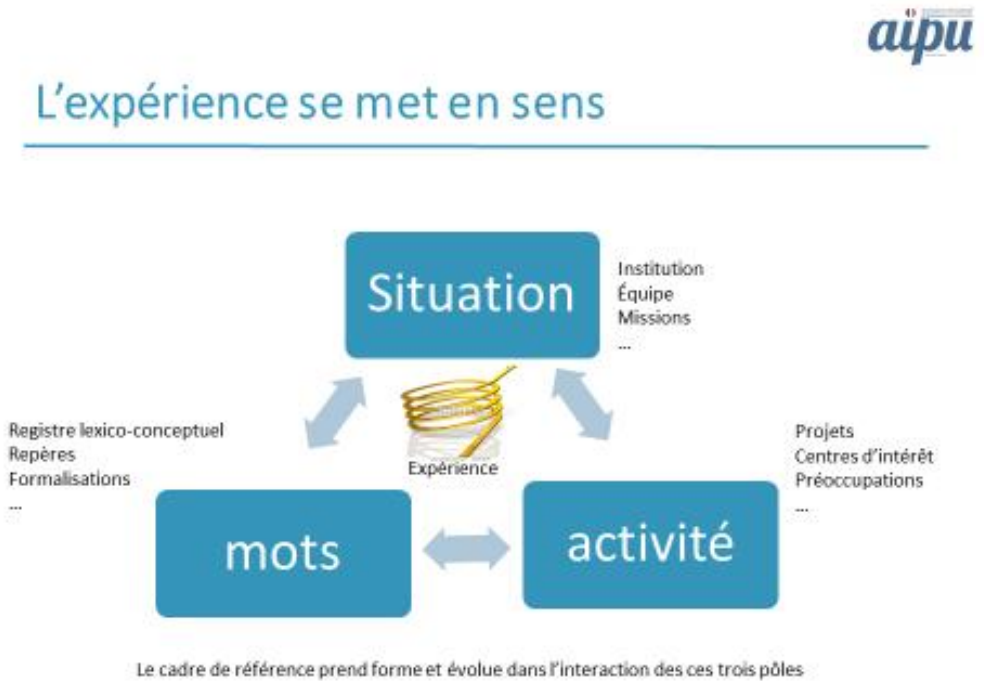


Figure 1 : les trois pôles de mise en sens de l'expérience

Il apparaît comme première leçon de cette étude, que nous devrions mieux prendre en compte, dans nos propositions de formation, la diversité des parcours et des expériences des MCF stagiaires. Peut-être aussi serait-il plus opportun de répartir la formation sur plusieurs années plutôt qu'une seule.

En nous inspirant de la définition de « la perspective de sens » de Mezirow citée plus haut (« ensemble d'habitudes d'anticipations qui constitue un cadre de référence directeur »), nous poursuivons le travail de collecte et d'analyse notamment en explorant les projets pédagogiques de chaque enseignant interviewé. La mise en œuvre d'un projet suppose en effet que l'enseignant mène une « enquête » (Dewey,1936) qui va l'engager dans un apprentissage potentiel.

Lorsque l'enseignant affirme qu'il a effectivement profité des formations pour établir certains repères dans son activité pédagogique, il entrevoit également des modifications qu'il peut

apporter à l'organisation de ses enseignements. Il nous fait part alors d'un certain nombre de projets qu'il prévoit pour l'année suivante.

Nous allons poursuivre cette recherche en rencontrant ces enseignants pour évoquer les projets qu'ils auront effectivement mis en place au cours de l'année écoulée. On devrait ainsi avoir une meilleure visibilité sur l'évolution de leur posture d'enseignant.

Mots-clés : perspective de sens, Mezirow, apprentissage transformationnel, projet, anticipation

Bibliographie

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (1938/1968). Expérience et éducation. Paris : Armand Colin.

Lanarès, J. et Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? Dans Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (Ed.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. (pp. 9-24). Berne : Peter Lang.

Mezirow, J. (2001). Penser son expérience. Développer l'autoformation. Lyon : Chronique sociale.

Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2015). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. T. 2 : Se développer au titre d'enseignant. Berne : Peter Lang.

Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. Dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Visages de la pédagogie dans l'enseignement supérieur

(communication scientifique)

Marie-Pierre CHOPIN
Université de Bordeaux

Margaux AILLIERES
Université de Bordeaux
margaux.ailleres@gmail.com

Contexte

L'économicisation de l'enseignement supérieur rendue efficiente par le processus de Bologne et les réformes successives en France, participent depuis une vingtaine d'années à la transformation du modèle universitaire. L'université doit désormais assumer, au-delà de sa mission historique de production et de diffusion de la recherche, de tout nouveaux impératifs : celui de la réussite de 80% d'une classe d'âge pour le niveau Licence ; celui de la professionnalisation de ses formations et de l'insertion professionnelle de ses étudiants ; celui, encore, de la mise en œuvre de dispositifs dits « innovants » soutenant la réalisation des objectifs précités. C'est dans ce contexte, auquel s'ajoutent la massification et la diversification des publics étudiants, que se développe le paradigme de la pédagogie universitaire au début des années 2000 en France. Présentée comme un médiateur censé solutionner la crise supposée de l'université (Bodin & Orange, 2013), l'injonction à la « pédagogisation » des universités, comme la désigne Lemaître (2015 : 159), s'amplifie. Ce qu'il convient d'examiner avec rigueur, c'est la façon dont ce phénomène s'accompagne d'un rétrécissement de l'usage du terme même de « pédagogie » dans le champ de l'enseignement supérieur, vers un acte technique, dépouillé de toute dimensions axiologique en particulier.

De façon assez paradoxale, les études dédiées aux manières de transmettre à l'université (que la pédagogie universitaire entendrait faire évoluer) sont assez peu nombreuses. Elles se concentrent surtout sur l'enseignement en première année, dans le cadre de la transition entre le secondaire et le supérieur (Viaud, 2015). D'une façon générale, c'est aussi l'étude des publics étudiants, et leur acculturation aux logiques de l'université, qui sont au centre de nombreux travaux (Paivandi, 2015 ; par exemple). Force est de constater, donc, que le fait même de *faire son cours* dans l'espace universitaire, travail très pragmatique allant de la question de la répartition des enseignements au sein d'une équipe pédagogique, à celle de leur

préparation et mise en œuvre, n'est pas encore reconnu comme un objet de recherche visible, alors même que ce sujet est largement traité dans la littérature de l'enseignement primaire et secondaire depuis les années 1970 pour le contexte français (Bru & al., 2004 ; par exemple). La recherche que nous présenterons propose de contribuer à l'étude de telles pratiques. Elle repose sur des entretiens menés auprès de 30 enseignants-chercheurs d'une université française pleinement entrée dans cette reconfiguration du supérieur.

Objectiver l'invisible-indicible des pratiques d'enseignement à l'université

Nous proposerons de montrer d'une part que, au-delà de l'invisibilité des pratiques enseignantes à l'université, l'installation progressive du paradigme de la pédagogisation, en créant de nouvelles normes explicites, pourrait avoir renforcé leur indicibilité. Deux types d'indicible seront dès lors travaillés. Le premier est lié au caractère devenu contrevenant de certaines déclarations à propos du fait de « faire son cours » à l'université.

« J'avais un système à la fin, ce n'est pas moi qui l'avait inventé, c'est eux. Ils me passaient parfois un p'tit mot d'une semaine à l'autre. Ça j'aimais beaucoup. En m'disant "faut revenir sur ce point". [...] Alors j'le faisais pas, ça faisait rien. Mais il y avait cette communication. »

Si un personnage comme Gilles Deleuze dans le cadre bien particulier de Vincennes pouvait écrire la nécessité que les étudiants posent des questions dans son cours et sa résolution à ne pas y répondre[5], cette position trouverait difficilement audience à ce jour. Le caractère d'ailleurs magistral de l'enseignement universitaire peine lui-même à être revendiqué aujourd'hui par les enseignants-chercheurs, qui s'excusent en entretien d'utiliser cette forme pédagogique. Un premier pan de notre analyse portera ainsi sur les termes « autorisés » du discours des enseignants-chercheurs lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques.

Le second type d'indicibilité est pour sa part lié à la dimension nécessairement tacite des pratiques d'enseignement, et surtout de leur logique, et conséquemment du travail d'objectivation les concernant. C'est ici un volet plus méthodologique que nous proposerons d'aborder. Il s'agira de rappeler que les phénomènes de « résistance à l'objectivation » (Bourdieu, 1993 : 912) sont particulièrement développés chez les enseignants du supérieur (de par leur implication dans la production scientifique et leur habitude à être affectés à la position objectivante). Nous proposerons de typologiser les effets d'imposition ou d'évitement de situation, à l'œuvre dans les 31 entretiens réalisés.

[5] Les propos sont extraits de *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* (Boutang, 2004).

Structuration des pratiques d'enseignement à l'université

Nos 31 entretiens ont été effectués auprès de maîtres de conférences et de professeurs des universités en poste depuis au moins deux ans dans les disciplines de droit et science politique, sciences économiques et gestion, sciences humaines et sciences naturelles.

Il s'agira dans un troisième et dernier temps de présenter les premiers résultats provenant de l'analyse statistique des entretiens réalisés visant l'étude des ajustements entre les manières dont les enseignants-chercheurs envisagent leur pratique pédagogique et leur position dans le champ universitaire. Nous montrerons comment les cultures disciplinaires en premier lieu, mais aussi le statut, l'appartenance à un type de formation, ou encore la manière de préparer son cours, structurent une typologie des pratiques d'enseignement à l'université.

Références bibliographiques

Bodin, Romuald et Orange, Sophie. 2013. *L'université n'est pas en crise.* Bellecombe-en-Bauges: editions du Croquant, coll. Savoir-Agir.

Bourdieu, Pierre. 1993. « Comprendre ». *La misère du monde* : 903-925.

Boutang, Pierre-André [Réalisateur]. 2004. « P comme professeur », [extrait de film]

"L'abécédaire de Gilles DELEUZE" avec Parnet, Claire.

Bru, Marc ; Altet, Marguerite ; Blanchard-Laville, Claudine. 2004. « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages». *Revue Française de Pédagogie, n°148*, pp. 75-87.

Lemaître, Denis. 2015. « Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire ». Dans Gorga, Adirana et Leresche, Jean-Philippe. *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*. Paris : Editions des Archives Contemporaines : 151-163.

Paivandi, Saeed. 2015. *Apprendre à l'université.* Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Viaud, Marie-Laure. 2015. *Les innovateurs silencieux : histoire des pratiques d'enseignement à l'université des années 1950 à 2010.* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, coll. Regards sur l'éducation, 304 p.

Comment la mise en place d'un enseignement transversal a contribué à l'évolution de la posture d'un enseignant

(retour d'expérience)

Interview d'Edouard LAROCHE réalisée par Christian SAUTER

Edouard LAROCHE
Faculté de physique et ingénierie, Université de Strasbourg
laroche@unistra.fr

Christian SAUTER
Idip, Université de Strasbourg
christian.sauter@unistra.fr

Edouard Laroche est enseignant-chercheur en ingénierie à la faculté de physique et ingénierie de l'Université de Strasbourg depuis 2000 et membre du laboratoire ICube où ses activités de recherche portent sur la commande des systèmes robotiques.

C.S. : Tu as repris l'enseignement de Méthodologie du Travail Universitaire (MTU) pour les étudiants de ta faculté en septembre 2016. De quoi s'agit-t-il ?

E.L. : Ce module obligatoire est programmé au premier semestre de la licence. Il s'agit d'accompagner les nouveaux étudiants dans l'évolution de leurs méthodes de travail. En effet, selon leurs propres dires, beaucoup d'entre eux ne fournissaient pas de travail personnel significatif au lycée. En arrivant à l'Université, ils espèrent pouvoir continuer à réussir avec facilité en dépit des recommandations de leurs enseignants et de leurs responsables de formation. Il faut souvent attendre le premier contrôle pour qu'ils perdent cette illusion.

Les objectifs de ce module sont assez basiques : il s'agit principalement de permettre aux étudiants d'identifier le travail à faire pour réussir leurs études, et de les aider à mettre en place les méthodes pour qu'ils arrivent à faire ce travail. Nous abordons par exemple la problématique des distracteurs et de la concentration.

Après une séance de 2 h en amphi avec l'ensemble des étudiants (de 120 à 140 présents), il s'agit ensuite de travaux en effectifs réduits (de quinze à vingt). Les trois séances sont consacrées aux outils de travail y compris aux outils numériques, aux méthodes de travail, à

la communication et à la motivation. Le module se termine par une présentation orale des étudiants devant leur groupe au cours de laquelle ils exposent leurs recherches pour améliorer leurs méthodes de travail.

Un travail personnel important est demandé. Les étudiants doivent tenir un journal de bord sur leurs méthodes de travail, assister à trois conférences dans leur domaine et approfondir un thème de leur choix en lien avec les méthodes de travail (par exemple la prise de notes, la gestion du stress…). Un dossier écrit est demandé qui comporte les éléments cités ci-dessus ainsi qu'une synthèse d'une page maximum présentant l'évolution de leurs méthodes de travail.

En complément, le service de documentation de notre université assure une présentation des outils de recherche bibliographique et une visite d'une bibliothèque.

Dans quel contexte as-tu repris ce module ? Comment t'y es-tu pris pour définir ses objectifs et son contenu ?

Est-ce un hasard ? J'étais au congrès de l'AIPU à Lausanne pour ma première communication en pédagogie universitaire lorsque le responsable de la formation m'a proposé de reprendre le module. Si je précise cela, c'est que le programme de la conférence prévoyait des ateliers qui étaient parfaitement alignés avec les MTU et dont j'ai pu m'inspirer (Houart et al. 2016).

Dans leur version antérieure, les MTU comportaient une recherche bibliographique sur un thème de la physique qui donnait lieu à une présentation orale ainsi qu'à un rapport. Les enseignants attendaient que les étudiants mettent en œuvre une démarche scientifique rigoureuse, ce qu'ils n'arrivaient pas à faire. Aussi, les résultats étaient décevants et généraient de la frustration aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants.

Mon premier réflexe a été de demander un accompagnement par une conseillère pédagogique de l'Idip, le service en charge de la formation à la pédagogie universitaire des enseignants de mon université. Son aide a été précieuse pour structurer la démarche. Ensemble, nous avons organisé un atelier de deux heures avec des enseignants et des étudiants, destiné à construire une vision commune pour cet enseignement. Puisque je souhaitais mettre les MTU au service de la réussite étudiante, il me semblait essentiel de connaître les attentes de l'ensemble des personnes concernées. Nous avons demandé aux participants de réfléchir en petits groupes sur les compétences transversales des étudiants et d'indiquer celles qu'il était possible de développer dans les enseignements disciplinaires déjà en place et celles qu'il faudrait traiter dans les MTU.

J'ai ensuite développé des fiches décrivant les activités à l'attention des animateurs et des étudiants, puis j'ai réalisé une grille d'évaluation permettant aux étudiants de bien identifier les attentes des enseignants et aux animateurs d'évaluer de manière homogène.

Quels ont été les retours des étudiants et des collègues ?

Nous avons réalisé des enquêtes de satisfaction auprès des étudiants en fin de module. Le retour de la majorité des étudiants est positif, même si certains restent hermétiques aux enseignements transversaux dont ils estiment qu'ils sont inutiles ou devraient être optionnels. Plusieurs étudiants qui avaient connu la version précédente des MTU ont clairement exprimé leur appréciation de l'évolution. Certains estiment avoir déjà d'excellente méthodes de travail et pensent perdre leur temps. Aussi je m'efforce d'expliquer que nos méthodes de travail peuvent évoluer toute notre vie et qu'il est fortement conseillé de les remettre en cause régulièrement. Il ne s'agit d'ailleurs pas d'une problématique spécifique à l'étudiant : les enseignants aussi peuvent avoir du mal à s'astreindre à certaines tâches comme la correction des copies.

Je me suis également soucié du point de vue des animateurs. La première année, il s'agissait uniquement de doctorants disposant d'un contrat d'enseignement. Comme pour les étudiants, j'étais loin d'être certain de leur adhésion au dispositif. J'ai donc été agréablement surpris par leur fort engagement. Ils ont témoigné du plaisir qu'ils ont éprouvé à échanger avec les étudiants et m'ont alerté sur la charge de travail que représentait la lecture des dossiers. Aussi, j'ai veillé à assurer une charge de travail raisonnable pour les enseignants lors des évolutions du module.

En regardant en arrière depuis tes premières expériences d'enseignement, vois-tu une évolution dans ta posture d'enseignant ?

Certainement ! Je ne pense pas d'ailleurs être un cas particulier sur ce point. Jeune enseignant-chercheur, j'étais concentré sur les contenus, avec un besoin de faire reconnaître mon expertise scientifique. Même après avoir passé une agrégation (qui est un concours de recrutement d'enseignant) et avoir suivi un DEA de didactique, je me retrouvais à reproduire les contenus et les modalités pédagogiques que j'avais moi-même connus lorsque j'étais étudiant.

Il y a eu plusieurs étapes-clés dans le développement de ma posture. Une première étape a été ma participation aux enseignements d'accompagnement du projet de l'étudiant (APE), puis l'animation de ces modules pour ma faculté. Ces modules ont été mis en place par l'Espace Avenir, le service de l'université de Strasbourg dédié à l'insertion professionnelle. Dans ces modules, les enseignants n'ont pas besoin d'être expert du domaine. Ils sont invités à prendre une posture d'animateur et à favoriser les recherches personnelles et les échanges en groupes. C'est sans doute dans ce module que j'ai perdu l'habitude de renseigner automatiquement les étudiants lorsqu'ils me posent une question, pour les aider à trouver eux même la réponse lorsqu'elle est à leur portée, développant ainsi leur autonomie.

Un autre temps-clé a été la fréquentation des formations de l'Idip. Evidemment, le contenu des formations que j'ai suivies a eu un impact, mais il y a aussi la manière dont ces formations sont organisées, y compris l'aménagement des salles. Petit à petit, j'ai repris pour mes enseignements des aspects que j'avais pu expérimenter en tant qu'apprenant dans ces formations. C'est par exemple le cas du placement des tables en ilots dont j'ai pu voir concrètement l'effet sur la collaboration entre apprenants.

Deux autres rencontres-clés me viennent en tête. Il y a d'abord Jean-Charles Cailliez, professeur et vice-président Innovation à l'Université catholique de Lille, que j'ai rencontré à l'Université d'été de l'Idip en 2015 où il animait un atelier sur la classe inversée. Lors d'une discussion en soirée, alors que je l'interrogeais sur son environnement professionnel, il m'a convaincu que l'on pouvait être un enseignant-chercheur actif à la fois en recherche dans sa discipline de spécialité et innovant dans sa pratique pédagogique. Avec du recul, je me rends compte que nous avons parfois tendance à être ambivalents : d'un côté très innovants dans nos activités de recherche et de l'autre très conservateurs dans nos approches pédagogiques. Cette prise de conscience a fait sauter un mur entre les deux facettes de mon métier et je m'autorise désormais davantage à interroger ma pratique de l'enseignement et à en faire un terrain d'expérimentation.

Le dernier moment clé que je souhaite citer est la proposition que m'a faite Nicole Réget-Collet, fondatrice et première directrice de l'Idip, de soumettre un résumé au congrès de 2016 de l'AIPU, suite à un partage d'expérience en classe renversée. Ma première pensée a été que je n'avais pas ma place dans cet évènement. Puis je me suis laissé tenter par cette aventure qui m'a ouvert la porte d'un nouvel univers professionnel. Je me rappelle m'être senti comme un jeune chercheur faisant sa première présentation en conférence, à la fois plein d'énergie et peu assuré de la pertinence de son travail.

En résumé, je suis passé d'une posture d'expert attaché à faire reconnaître cette expertise à celle d'un coach accompagnant l'apprenant dans l'acquisition de compétences. Ainsi, mon expertise s'exerce désormais davantage sur la manière de transmettre que dans le contenu.

Il me semble que tu disposes désormais d'un certain leadership au sein de ta composante. Qu'est-ce que cette notion de leadership t'évoque ?

Le terme de *leader* porte en Français des représentations très fortes. Non, je ne suis pas le grand timonier de la pédagogie universitaire dans ma faculté ni même au sein d'un cercle plus restreint. Néanmoins, je peux revendiquer un certain *leadership* dans le sens où je suis amené à lancer des initiatives autour de moi, principalement dans la faculté de physique et ingénierie, et où je tâche de soutenir celles des collègues. J'ai notamment organisé dans ma composante deux séminaires et un certain nombre de discussions pédagogiques. Depuis que je suis directeur adjoint de ma faculté, je me sens davantage légitime pour être force de proposition sur ce sujet. Cela dit, même avec un titre de directeur adjoint, il n'est pas facile de

mobiliser les collègues. Dans un contexte de forte liberté dans l'exercice de son activité d'enseignement, les raisons peuvent être diverses : manque d'intérêt pour le sujet, injonction ou souhait de se concentrer sur sa recherche, sous-effectif obligeant à de nombreuses heures complémentaires, nombreuses responsabilités… Alors, ce *leadership* s'exerce aussi sur une échelle plus restreinte, notamment dans les échanges avec les collègues avec qui je suis amené à collaborer sur des enseignements : utilisation de la plate-forme pédagogique Moodle, utilisation de grilles d'évaluation, évaluation par les pairs… les sujets ne manquent pas. Ces échanges sont aussi pour moi une source intarissable d'enrichissements.

As-tu d'autres projets pédagogiques en tête ?

Ce ne sont pas les projets qui manquent, mais plutôt le temps. J'ai récemment repris l'animation des enseignements de valorisation de stage pour les Masters de ma composante. A nouveau, il s'agit d'un enseignement transversal avec un effectif important, propice aux échanges avec les co-animateurs et les responsables de formation. Ensuite, il y aura le chantier des compétences transversales en Licence. Mon envie a rencontré le besoin du responsable des CMI (cursus Master en ingénierie). Concernant mes enseignements disciplinaires, il y a encore du travail à fournir pour relier les notions théoriques à des exemples concrets. Je souhaite également proposer davantage d'outils de travail à distance, et notamment des tests d'auto-positionnement.

Comment vois-tu les évolutions de l'enseignement supérieur ?

Un temps, on a pu croire que le numérique allait tout balayer. On sait aujourd'hui que les MOOC battent largement nos pires Licences en termes de taux d'abandon. Pour l'apprenant, l'interaction avec un enseignant compétent est le premier gage de qualité d'une formation. Cela dit, le numérique est un outil formidable que nous pouvons mobiliser davantage. Il me semble que l'on pourrait alléger le volume de travail présentiel et confier davantage d'activités à distance. Le travail personnel gagnerait aussi à être précisé et évalué. Aujourd'hui, dans notre système où les heures rémunérées sont celles passées devant les étudiants, les enseignants ne sont pas incités à favoriser le travail à distance.

Dans ma vision, le responsable d'un enseignement assure de nombreuses tâches y compris le recrutement et la formation des intervenants, le développement de ressources en ligne, la réalisation des enquêtes d'évaluation… Ce type de responsabilité, notamment pour des grands effectifs, mériterait d'être rémunérée indépendamment des heures passées devant les étudiants. Une assistance par un ou une gestionnaire de scolarité capable d'intervenir sur la plate-forme pédagogique serait appréciable.

Bibliographie

M. Houart, A.-F. Lanotte et al., « Comment aider nos étudiants à se mettre au travail et à y rester », 29ème congrès de l'AIPU, Lausanne, 2016

Innovation pédagogique, posture et pratiques réflexives : le retour d'expérience d'un projet d'hybridation

(retour d'expérience)

Pierre HORMIÈRE
Université Clermont Auvergne – IUT d'Allier, Avenue Aristide Briand, 03100 Montluçon
pierre.hormiere@uca.fr

Carine ROBLÈS
Université Clermont Auvergne – IUT d'Allier, Avenue Aristide Briand, 03100 Montluçon
Carine.robles@uca.fr

Les textes réglementaires, les discours politiques, les recommandations institutionnelles mettent l'accent sur l'importance d'innover dans l'enseignement supérieur ; au sein de l'Université de Clermont-Auvergne (UCA), c'est un objectif de 20% d'innovation pédagogique qui a été demandé. C'est dans ce cadre qu'a été créé le Pôle Ingénierie Pédagogique et Production Audiovisuelle ainsi que le programme transverse Learn'In Auvergne (LIA).

Appui dont a bénéficié l'enseignant qui a piloté ce premier projet d'hybridation à l'Institut Universitaire et Technologique (IUT) d'Allier (composante de l'UCA). Au fil des étapes de ce projet, il a eu l'opportunité de porter un regard nouveau sur son rôle et ses méthodes d'enseignement, pour devenir un praticien réflexif (Bédard,2014).

L'objectif initial de ce projet était de transformer un cours de 10 heures dispensé en présentiel en un module hybride, afin d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. Cette expérimentation a été lauréate d'un appel à projet LIA et a bénéficié d'un accompagnement technico-pédagogique individualisé.

Ce module s'adresse à des étudiants de licence professionnelle en performance énergétique du bâtiment, il a pour objectif la qualification des ponts thermiques. Un espace de cours Moodle a été réalisé pour la partie théorique ainsi que pour la prise en main du logiciel professionnel. Cette partie en distanciel est constitué de capsules vidéo et s'appuie largement sur les ressources TIC de l'IUT : studio d'enregistrement, outils d'enregistrement et de diffusion de podcasts vidéo, système de vote interactif par smartphone. L'évaluation du travail s'effectue de manière formative et sommative, grâce à des QCM et un espace d'évaluation par les pairs.

Trois séances en présentiel d'une heure ont été organisées : une première à l'ouverture de l'espace de cours ; une deuxième séance de remédiation, une dernière afin d'évaluer l'enseignement. Ces séances ont été utiles pour maintenir une relation privilégiée avec les étudiants et renforcer leur motivation.

La mise en place de cette innovation pédagogique s'est accompagnée d'une démarche réflexive qui a entrainé un changement de posture. Nous avons formalisé cette démarche selon les trois temps de Mc Alpine et Weston (2002) : réflexion pour l'action, réflexion dans l'action et réflexion sur l'action.

La réflexion pour l'action s'est déroulée lors du dépôt de projet lorsque nous avons abordé les notions de changement de posture. La définition des objectifs et des moyens a permis de concevoir le scénario pédagogique avec l'accompagnante pédagogique. Ce moment privilégié a permis de faire monter en compétences l'enseignant sur les thèmes de granularité des contenus, d'alignement pédagogique, d'interactivité et de temporalité (séquençage avec les séances en présentiel). Une réflexion importante a été menée sur les modalités d'évaluation : évaluation des apprentissages, évaluation de l'enseignement et du dispositif de formation hybride par les étudiants. Les résultats permettront une amélioration continue de l'enseignement et le développement professionnel de l'enseignant.

La réflexion dans l'action s'est déroulée pendant les séances en présentiel, où l'enseignant recueille le point de vue des étudiants ainsi que leurs attentes. Les allers-retours entre expériences et réflexions sur les situations vécues favorisent l'ajustement aux diverses situations rencontrées. Une pratique réflexive a été partagée entre les étudiants, l'enseignant et l'accompagnant pédagogique.

La réflexion sur l'action a été possible grâce à la mise en place d'outils d'évaluation. L'évaluation de l'enseignement confirme l'importance de l'enseignement, la satisfaction vis-à-vis des échanges avec l'enseignant, et le sentiment d'acquisition de compétences. L'évaluation du dispositif hybride a montré que les étudiants étaient globalement favorables à cette expérimentation : pour eux, il n'y avait pas vraiment d'innovation à suivre un cours hybride, néanmoins la formation a modifié leur façon de travailler.

Cette expérimentation a permis aux auteurs d'analyser leurs pratiques et de se développer en tant que professionnel des métiers de l'enseignement. L'enseignant et l'accompagnant ont pu analyser leur rôle et modifier leurs approches à la lumière des dernières recherches en pédagogie universitaire.

Du point de vue de l'enseignant, ce projet lui a permis de prendre conscience et d'expliciter sa conception de l'enseignement. Il se définit comme un guide et un accompagnateur des

étudiants dans la définition et réalisation de leur projet professionnel, en partant de leurs compétences et de leurs objectifs ; il conçoit ses enseignements comme des formations de pair à pair en considérant les étudiants comme des professionnels en devenir et non comme des élèves. La découverte de l'importante bibliographie en pédagogie en enseignement supérieur lui a permis de nourrir sa réflexion, de faciliter l'analyse de ses pratiques et de les positionner dans un cadre conceptuel.

Du point de vue de l'accompagnant ce projet a été l'occasion de s'interroger sur l'expertise indispensable à son métier. Son rôle ne s'arrête pas à l'assistance technico-pédagogique, il est là pour amener l'autre à se questionner et à nourrir sa réflexivité à l'aide d'apport théorique et pratique, pour l'accompagner à modifier son approche à la lumière des dernières recherches en pédagogie universitaire.

Nous avons rencontré de nombreux freins tout au long du projet, techniques, pédagogiques, administratifs ; le fameux « Yes, But » (Cailliez et Henin, 2017). Freins qui nous ont engagés d'autant plus dans une démarche réflexive, en apprenant à douter, à s'étonner, à poser des questions, à lire, à mettre des réflexions par écrit, à débattre, à réfléchir à haute voix (Perrenoud, 2001). Les individus ne sont pas tous égaux devant l'innovation (Bédard, 2015), et ce projet a comme atout d'encourager les « pragmatiques de la continuité » (Mallein, 1998) à s'engager dans une démarche de réflexion sur leurs pratiques. Ce projet d'hybridation a engendré une réflexivité partagée qui nous a conduit à un changement de posture partagé que nous n'avions pas imaginé au départ et est l'amorce de projet plus grands, vers la transformation pédagogique à l'IUT d'Allier.

Bibliographie

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question… de posture ! », Geneviève Lameul éd., La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche. De Boeck Supérieur, 2014, pp. 97-109.

McAlpine L. & Weston C. (2002). « Reflection : Issues related to improving professors'teaching and students'learning », in N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), Teacher thinking, beliefs, and knowledge in highereducation, Netherlands : Kluwer, p. 59-78.

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.

Rege Colet, N., Berthiaume, D. (2015). La pédagogie de l'enseignement supérieur ; repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant.

| Session 2.5. Innovations pédagogiques |

Utilisation du scénario pédagogique Think-Pair-Share pour favoriser l'apprentissage de la démarche scientifique en cours magistral

(retour d'expérience)

Pascal DARBON
Faculté des sciences de la vie, Université de Strasbourg
pascal.darbon@inci-cnrs.unistra.fr

La démarche scientifique (DS) telle que théorisée par Cariou (2002) est centrale dans les enseignements de biologie. En troisième année de licence Sciences de la Vie, l'apprentissage de la DS est considéré comme acquis. Elle est donc fréquemment utilisée dans les évaluations afin de tester au travers de la résolution de problème l'utilisation des connaissances théoriques enseignées. Or, l'expérience démontre que, bien que connaissant la théorie de la DS, tous les étudiants ne maitrisent pas sa mise en œuvre pour la résolution de problème. Nous avons donc recherché une approche pédagogique qui en respectant l'alignement pédagogique tel que défini par Biggs (cité par Daele & Berthiaume (2013)) permette de faire progresser les étudiants dans l'apprentissage de l'utilisation de la DS pour la résolution de problème issu de la littérature scientifique. De plus, cette approche pédagogique doit être intégrable dans une séquence de six cours magistraux.

Nous avons choisi le scénario pédagogique Think-Pair-Share, développé par Lyman et présenté par Deale & Sylvestre (2013). En effet, ce dispositif pédagogique (DP) intégré dans un cours magistral, par nature centré sur l'enseignant, permet de remettre l'étudiant au cœur de ses apprentissages via une stratégie d'apprentissage active (Lom, 2012). Par ailleurs, ce DP contient un exercice de travail coopératif en petit groupe qui favorise la compréhension des concepts développés en cours tout en améliorant les compétences de résolution de problème (Lujan & DiCarlo, 2006) et donc de mise en œuvre d'une DS.

Ce DP utilise l'échange entre pairs pour favoriser la co-construction des connaissances, via l'argumentation, l'explicitation et la verbalisation du raisonnement (Buchs, 2017). Ces étapes de l'échange se retrouvent dans la DS telle qu'elle peut être développée en cours magistral. En

effet, dans un cours magistral l'expérimentation n'étant pas possible, la DS est souvent restreinte aux étapes finales d'interprétation et de conclusion.

Enfin, l'échange entre pairs permet aussi l'émergence de conflit sociocognitif qui peut renforcer l'apprentissage de la DS via la production d'un raisonnement déductif rigoureux (Sacco & Bucciarelli, 2008) et qui développe ainsi des compétences associées à la DS telles que les capacités d'analyse, d'analogie, d'abstraction, de généralisation et de formulation d'hypothèse (Iancu, 2014).

Dans ce contexte, nous avons testé ce DP dans un cours de Neurophysiologie de L3. Nous l'avons expérimenté trois fois. La dernière fois, nous avons testé sa pertinence. Pour cela, nous avons administré un questionnaire afin d'évaluer si le conflit sociocognitif émergeant de l'échange entre pairs permettait une amélioration de la mise en œuvre d'une DS appliquée à la résolution de problème. Nous avons interrogé les étudiants, après du temps individuel (Think), sur la solution identifiée et sur les détails de la DS mise en œuvre. Nous les avons réinterrogés après le temps d'échange (Pair) afin d'avoir des réponses appariées. Lors de la ré-interrogation, nous avons ajouté au questionnaire initial des questions ciblant l'émergence d'un conflit sociocognitif via l'intégration d'une centration opposée menant à une connaissance nouvelle (Daele, 2010).

Les résultats indiquent que dans tous les groupes des échanges ont eu lieu et pour 83% des répondants la DS adoptée après la discussion était consensuelle et que pour cela 52% des répondants avaient modifié leur opinion. De plus, ces échanges semblent avoir donné lieu à l'intégration d'une centration opposée et donc à un conflit sociocognitif car 70% des répondants indiquent avoir acquis de nouvelles connaissances au cours de l'échange.

Toutefois, le pourcentage de répondant ayant donnée une réponse correcte au problème reste inchangé à 12% après l'échange, et, seul deux étudiants supplémentaires proposent une DS parfaitement structurée. Ce résultat est à mettre en parallèle avec la conclusion de Dihlon (1998) pour qui dans la résolution de problème, les étudiants novices utilisent principalement l'analogie sans être capable de détailler la démarche menant à cette solution.

Ces résultats sont toutefois plus nuancés si l'on prend en compte le fait qu'après le temps d'échange entre pairs, le taux d'étudiant incapable de proposer une solution même partielle se réduit de 48 à 33%. Ce DP déployé dans un enseignement magistral a donc permis à un plus grand nombre d'étudiants d'initier une DS et donc de progresser dans l'apprentissage de sa mise en œuvre pour la résolution d'un problème. Il est hautement probable que l'intégration de séquence utilisant ce DP dans chacun des cours magistraux puisse permettre une amélioration notable de l'utilisation d'une démarche scientifique appliquée à la résolution d'un problème de Neurophysiologie.

Bibliographie

Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (Éds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives.* Berne: Peter Lang.

Cariou, J. Y. (2002). Formation de l'esprit scientifique - trois axes théoriques, un outil pratique : DiPHTeRIC. *Bulletin APBG, 2*, pp. 279-318.

Daele, A. (2010, 04 08). *Le conflit sociocognitif à l'université.* Récupéré sur pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/04/08/: https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/04/08/le-conflit-sociocognitif-a-luniversite/

Daele, A., & Berthiaume, D. (2013). Comment structurer les contenus d'un enseignement ? Dans D. Berthiaume, & N. Rege Colet, *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques Tome 1: Enseigner au supérieur (*pp. 87-102). Berne: Peter Lang.

Daele, A., & Sylvestre, E. (2013). Comment dynamiser un enseignement avec des grands effectifs? Dans D. Berthiaume, & N. Rege Colet, *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques Tome 1: Enseigner au supérieur* (pp. 149-164). Berne: Peter Lang.

Dihlon, A. S. (1998). Individual Differences within Problem-Solving Strategies Used in Physics. *Science Education, 82*(3), 379-405.

Iancu, M. (2014). Socio-cognitive conflict in learning Biology-challenge, solving and roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127*, 68-72.

Lom, B. (2012). Classroom activities: simple strategies to incorporate student-centered activities within undergraduate science lecture. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education, 11*(1), A64-A71.

Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). Too much teaching, not enough learning: what is the solution? *Advance in Physiology Education, 30*, 17-22.

Sacco, K., & Bucciarelli, M. (2008). The role of cognitive and socio-cognitive conflict in learning to reason. *Mind & Society, 7*(1), 1-19.

Soutenir les transformations des pratiques à travers le prisme du Design- Based Research

(retour d'expérience)

Rana CHALLAH
Chercheure post-doctorante, CREAD, Rennes 2
ranachallah@gmail.com

Kathy MCCOLL
Conceptrice, Projet PERL
Kathleen.MCCOLL@ehesp.fr

Claude HAMON
Ingénieure Pédagogique, Service Universitaire de Pédagogie (SUP)
claude.hamon@univ-rennes2.fr

Anne ROCHER
Responsable de la mobilité internationale sortante, Direction des Relations Internationales, EHESP

Emilie BRAILLY
Directrice adjointe du Centre d'Appui à la Pédagogie (CApP), EHESP

Aline POLGE
Ingénieure techno-pédagogique, CApP, EHESP

Allienor VIVION
Chargée de mobilité internationale, DRI, EHESP

Lauréat de l'appel à projets national DUNE « Développement d'universités numériques expérimentales », le projet DESIR « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes », vise à favoriser les transformations des pratiques pédagogiques universitaires dans une perspective de renforcement de la réussite des étudiants de licence par l'innovation pédagogique et numérique soutenue par la recherche en éducation et e-éducation. Le projet DESIR coordonne plusieurs projets de formations qui visent à accélérer le processus de transformation numérique qui s'articule autour de trois axes : la transformation des pratiques pédagogiques, la transformation de l'engagement étudiant, la transformation du fonctionnement de l'offre de formation au niveau L.

Nous nous intéressons au projet de formation ALIVE (Apprentissage en Langues et Interculturalité Via un Environnement numérique) qui a été retenu comme projet innovant. ALIVE vise à faciliter l'apprentissage interculturel et linguistique des élèves et étudiants à travers un environnement numérique. Ce programme transversal est destiné à environ 200

étudiants, élèves et doctorants de l'EHESP réalisant une mobilité internationale de 2 à 6 mois et étudiants internationaux qui suivent une formation à l'EHESP. L'objectif de notre communication est de présenter, dans un premier temps, les résultats de la phase exploratoire du projet ALIVE 1, dédié aux élèves effectuant une mobilité internationale de stage, et qui propose des activités à distance durant le stage, articulées avec les modules présentiels avant et après le stage visait à 1) développer les compétences réflexives chez les stagiaires (49 élèves) concernant les questions de l'interculturalité au travers d'activités spécifiques facilitant cette posture, comme un journal de bord en ligne à renseigner durant le stage 2) développer les compétences sociales et relationnelles via des échanges en ligne et en présentiel avec les étudiants du pays d'accueil.

En s'appuyant sur les résultats de la phase exploratoire ALIVE 1, nous proposons de déployer le DBR afin de soutenir les transformations qui vont s'opérer dans ALIVE 2, notamment, en complément, la conception d'un nouveau scenario pour une formation entièrement en ligne. Une formation dont l'objectif est de mutualiser davantage de ressources et de contenir plus d'éléments linguistiques. Concrètement, la méthodologie permettrait d'articuler recherche et pratique dans les quatre moments clés du projet ALIVE 2 : ALIVE 1, évaluation, analyse, conception, ALIVE 2.

Afin de rendre compte de leur complexité, nous avons choisi d'analyser les processus de transformation de pratiques et des situations enseignement- aprentissage à travers le prisme du modèle du *Design-Based Research* : recherche collaborative orientée par la conception. Notre objectif est de savoir en quoi le paradigme de DBR permet-il de rendre compte de la complexité de l'innovation dans l'enseignement supérieur ? Dans le cas des situations de formation que nous analysons, l'innovation désigne l'amélioration de l'offre de formation via la transformation des pratiques. Inscrite dans une logique collective (Lison et al., 2014), l'innovation dépend du sens que les acteurs donnent à leurs propres actions (Charlot, 1999), de leur posture interactionniste (Gather Thurler et Bronkart, 2004, p.3) qui est en perpetuelle construction et qui évolue grâce à la relation dialogique entre la réflexivité et l'incertitude qui peut surgir dans une situation d'enseignement- apprentissage. L'objectif de cette communication est de présenter notre retour d'expérience sur le programme ALIVE. Après une présentation du cadrage théorique et des résultats de notre travail, nous dégagerons les apports et les limites de notre choix méthodologique.

Bibliographie

Charlot, Bernard. (2005). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Gather Thurler, M. et J.-P. Bronkart (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck. Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en

formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17(2), 71-94.

Lison**, C.** et al., (2014). « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur,* 30(1).

| Session 2.6. Pratiques enseignantes et effets sur les apprentissages étudiants |

Améliorer la communication pédagogique pour favoriser la prise de notes des étudiants

(communication scientifique)

Arber SHTEMBARI
Ingénieur de recherche, CRIIP, Poitiers
arber.shtembari@univ-poitiers.fr

Sophie HALLER
Conseillère pédagogique, CRIIP, Poitiers
sophie.haller@univ-poitiers.fr

Nicolas EPINOUX
Enseignant, FSS, Université de Poitiers

Guillaume GIMENES
Univ. Lille, EA 4072 – PSITEC – Psychologie : Interactions, Temps, Emotions, Cognition, F-59000 Lille, France

La prise de notes demeure une pratique académique importante dont les effets sur la réussite scolaire sont indéniables. Individuelle et non standardisée, cette pratique implique des conceptions différentes chez les élèves : pour certains, il s'agit simplement d'enregistrer l'information qui fera l'objet d'une consultation dans une seconde étape, alors que pour d'autres, plus expérimentés, il s'agit de synthétiser l'information. Quoi qu'il en soit, la prise de notes demeure une pratique largement pratiquée à l'université, dont la complexité reste inconnue des étudiants.

Selon les trajectoires et les dispositions de chaque étudiant, l'information enseignée est reçue de manière diverse et différenciée propre à leurs caractéristiques. Les notes ne se ressemblent pas et leur diversité représente autant de richesse que des questionnements quant aux inégalités face à cette pratique et au rapport qu'entretiennent les étudiants à leur réussite universitaire. Qu'ils choisissent la méthode classique de prise de notes suivant un modèle linéaire d'enregistrement ou de méthodes dites planifiées en s'appuyant sur les indices proposés par les enseignants qu'ils préplanifient la prise de notes à l'aide de modèle préétabli

(on pense ici à la méthode Cornell) ou qu'ils organisent l'information en la hiérarchisant selon des objectifs personnels, qu'ils emploient un simple stylo ou des ordinateurs (Mueller et Oppenheimer, 2014), les étudiants ont peu d'information sur les techniques, les outils et les méthodes de prise de notes efficaces à l'Université.

Face à cette complexité marquée par les connaissances disciplinaires (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012), les étudiants (surtout les étudiants de premier cycle) rencontrent des difficultés qui deviennent d'autant plus difficiles à surmonter qu'elles dépendent des méthodes et les outils pédagogiques utilisés par les enseignants. La capacité de comprendre et de suivre les instructions pédagogiques, les rythmes et les styles, qui font partie du processus d'enseignement, exige alors une bonne organisation et des adaptations qui peuvent décourager certains étudiants. Il devient alors essentiel de former et de sensibiliser les enseignants à l'impact de leur communication pédagogique sur les pratiques de prise de notes de leurs étudiants.

Cette communication est basée sur le travail d'une équipe pédagogique (deux ingénieurs de recherche, un conseiller pédagogique et un enseignant) menant une recherche-action qui vise à améliorer la communication pédagogique des enseignants dans le but de favoriser et améliorer la prise de notes des étudiants. Cette recherche mesure et questionne les pratiques d'enseignement de manière réflexive et contribue à améliorer la formation pédagogique des enseignants. Sur la base des résultats de la recherche, de la réflexion critique sur la pratique de l'enseignement et de son évaluation, la méthode de recherche- action appuie la démarche SOTL et contribue directement au développement des pratiques professionnelles des enseignants.

Extrait de l'étude "Améliorer la communication pédagogique pour favoriser la prise de notes des étudiants » :

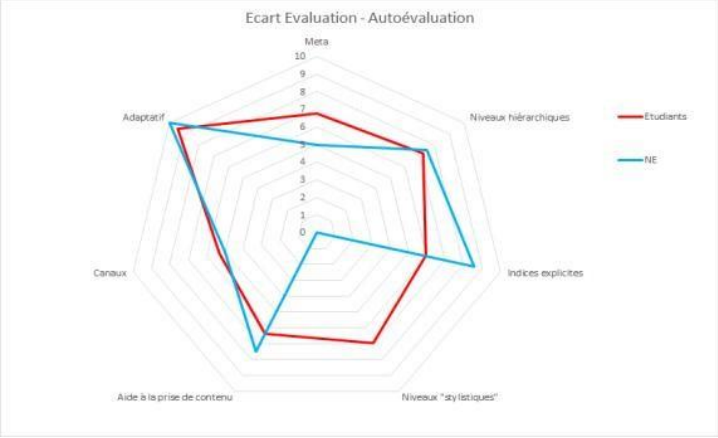


Fig. 1 : Différence de perception de la communication pédagogique entre les étudiants (en rouge) et l'enseignant (en bleu) sur 7 facteurs

Suivant un protocole de recherche expérimentale en trois phases et analysant 3 groupes indépendants d'étudiants (n=77, n=38, n=30) et misant sur la complémentarité des méthodes (questionnaire, auto-questionnaire, entrevues semi-directives, observations in situ), nous avons mesuré 7 facteurs pour améliorer la communication pédagogique afin d'améliorer la prise de notes des étudiants. Concernant la communication pédagogique de l'enseignant, les résultats recueillis ont permis d'identifier dans un premier temps les écarts entre les perceptions des élèves et celles de l'enseignant, puis, par la suite, de sensibiliser l'enseignant sur ses propres pratiques pédagogiques. L'outil a permis de faire remonter des points de vigilance permettant une évolution des pratiques pédagogiques pour une meilleure prise de notes et donc l'amélioration de la performance pédagogique de l'enseignant.

Bibliographie

Alain Coulon, Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire, Economica, 2004.

Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter, « Littéracies universitaires : présentation », *Pratiques*, 153-154, 2012.

Pam Mueller, Daniel Oppenheimer, « The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking », *Psychological Science,* 1-10, 2014.

Thierry Olive, Marie-Laure Barbier, « Effects of a structured vs. linear source text on students' note-taking strategies », *Written Communication*, 17, 224-246, 2017.

Peut-on *dévoluer* depuis une chaire ? Une étude des effets de la posture de l'enseignant-chercheur en cours magistral sur les manières d'étudier

(communication scientifique)

Anna BARRY
Université de Bordeaux
anna.barry@u-bordeaux.fr

Etre enseignant dans le supérieur, c'est remplir au moins deux fonctions : participer, par sa recherche, à l'élaboration des connaissances ; et en assurer la transmission par son enseignement. C'est sur ce second aspect que nous nous attarderons. Apprendre à enseigner à l'Université est loin d'être une pratique évidente : alors que « la formation à l'enseignement se constitue en général "sur le tas" » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010, 51), de nombreuses structures telles que les Services Universitaires de Pédagogie voient le jour pour accompagner l'enseignant dans sa mission d'enseignement. L'arrêté du 8 février 2018 du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation témoigne de ce souci grandissant pour la formation pédagogique des Maîtres de Conférences.

Face aux multiples mutations que connaît l'Université (Felouzis, 2003) en termes de massification et d'hétérogénéisation du public étudiant (Albero, 2014), et dans un souci de promotion de la réussite (Annoot 2012), « l'Université a besoin de réfléchir sur la pédagogie » (Paivandi, 2012). On ne s'étonnera pas que, dans ce contexte où le cours magistral est pensé en opposition à des méthodes dites « actives » (Bédard et Raucent, 2015), le numérique intervient comme vecteur de transformation pédagogique (Lameul et Loisy, 2014). A l'heure où l'Université privilégie l'innovation par le renouvellement de ses pratiques (Bédard et Béchard, 2009), il s'agira de montrer que le cours magistral qualifié souvent de « traditionnel » (Demougeot-Lebel et Perret, 2010) est loin de se limiter à un « monologue expressif » (Altet, 1994) qui maintiendrait les étudiants dans une forme de passivité ; mais qu'il peut au contraire se décliner en une variété de styles d'enseignement et constituer un *milieu* propice à la *dévolution* (au plein sens de Brousseau, 1998).

La réflexion au cœur de cette communication s'inscrit dans le cadre plus large d'un travail de thèse tout juste finalisé (Barry, 2018). La recherche met en évidence les effets des manières d'enseigner sur les manières de prendre des notes des étudiants et leurs manières de rédiger des copies d'examen. Cette mise en regard des styles d'enseignement, des styles de prise de notes et des styles de copie permet de montrer quelques déterminants de cette question complexe qu'est la réussite à l'université. Une méthodologie métissée alliant observation de

cours magistraux, entretiens, analyse de prises de notes, analyse de copies et statistiques multidimensionnelles permet de montrer comment une manière d'enseigner fortement transmissive favorise une rigidité dans l'usage du savoir, et qu'à l'inverse, un enseignement riche en situations fortement dévoluantes renforce la flexibilité des étudiants dans l'usage des concepts enseignés.

Cette recherche rappelle l'importance des effets structurants du contexte et permet du même coup de restaurer pleinement la responsabilité des professeurs par la prise de conscience des effets possibles liés à leur manière d'enseigner sur les manières d'apprendre des étudiants. Elle montre que le cours magistral n'est pas une modalité pédagogique aussi homogène qu'on semble le croire aujourd'hui, mais surtout qu'il peut engendrer des phénomènes de dévolution au plein sens de la théorie des situations. En montrant comment s'ajustent les styles d'enseignement des professeurs à des manières de prendre des notes qui, elles-mêmes, déterminent *in fine* des postures différentes face à l'évaluation des acquis, ce travail rompt avec un certain fatalisme et livre ainsi à la communauté universitaire, quelques clés d'entrée possibles pour éclairer des zones d'ombre praxéologiques, susceptibles de tordre le cou à quelques idéologies pédagogiques ambiantes.

Bibliographie

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

Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, 15, 35-44.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'Université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement.

Barry, A. (2018). Manières d'enseigner et manières d'apprendre. Une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bordeaux). URL : http://www.theses.fr/2018BORD0301

Bédard, D. et Béchard, J. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bedar.2009.01.

Bédard, D. et Raucent, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31-1 | 2015, mis en ligne le 23 février 2015, consulté le 01 octobre 2016. URL : http://ripes.revues.org/898

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Demougeot-Lebel, J. et 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*, 2010/2, 23, 51-72.

Duguet, A. (2015). Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, 79, 9-26.

Felouzis, G. (dir.). (2003). *Les mutations actuelles de l'université* (1re éd.). Paris : PUF.

Lameul, G. et Loisy, C. (dir.). (2014). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche. Bruxelles : De Boeck.

Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique,* 25, 22-25.

Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. Dans Bédard, D. (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (181-198). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bedar.2009.01.0181.

Bilan et conclusions

Les journées 2019 en quelques chiffres

Environ une centaine de personnes a participé à ces deux journées d'étude AIPU section France 2019. En tout, 29 contributions (dont 1 atelier, 14 retours d'expérience, 6 communications scientifiques et 8 projets à développer) ont été retenues par les 21 relecteurs qui ont évalué l'ensemble des propositions. Ainsi, 36 communicants ont pu présenter leurs travaux et 8 porteurs sont repartis des journées avec un premier prototype de leur projet. 8 discutants et 8 facilitateurs ont animé les sessions de travail et facilité les échanges et les réflexions. Enfin, 3 témoins ont pu, tout au long des deux journées, apporter leur éclairage et leur expertise sur la thématique, et elles ont ainsi permis à l'ensemble des participants d'approfondir ces notions de postures et de développement professionnel pédagogique.

L'évaluation des journées d'étude 2019

Une évaluation des journées d'étude AIPU section France 2019 a été réalisée quelques semaines après l'évènement à l'aide d'un questionnaire.

Administration du questionnaire

Le questionnaire a été envoyé trois semaines après la clôture des journées à l'ensemble des participants aux journées d'étude AIPU section France 2019 (N=99). Le questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme Limesurvey et était accessible pendant deux semaines, du 11 juin 2019 au 23 juin 2019.

Le questionnaire

Le questionnaire a été construit en deux parties. Une première partie était composée de 12 items sur lesquels les participants devaient se positionner sur une échelle à 4 niveaux allant de « total désaccord » à « total accord ». Une case « sans avis » leur était également proposée.

Cochez la case qui correspond à votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants.	total désaccord	plutôt désaccord	plutôt accord	total accord	sans avis
1. Globalement, j'ai apprécié ces journées d'étude AIPU Section France 2019	☐	☐	☐	☐	☐
2. Globalement, les modalités de travail des journées AIPU France 2019 ont facilité les échanges et les partages entre les participants	☐	☐	☐	☐	☐
3. Globalement, ces journées AIPU France 2019 ont nourri mon développement professionnel (pédagogique)	☐	☐	☐	☐	☐
4. De manière générale, ces journées AIPU France 2019 ont contribué à approfondir ma réflexion sur les notions de posture et de développement professionnel pédagogique	☐	☐	☐	☐	☐
5. L'équilibre entre les temps de présentations et les temps d'échanges était satisfaisant	☐	☐	☐	☐	☐
6. L'équilibre entre les sessions du laboratoire pédagogique et les sessions de communications était satisfaisant.	☐	☐	☐	☐	☐
7. J'ai apprécié qu'il y ait eu un appel à contributions pour ces journées d'étude AIPU France 2019	☐	☐	☐	☐	☐
8. De manière générale, j'ai apprécié les modalités des sessions de communication	☐	☐	☐	☐	☐
9. De manière générale, j'ai apprécié le laboratoire pédagogique	☐	☐	☐	☐	☐
10. J'ai apprécié les différentes possibilités qui m'étaient proposées pour contribuer aux journées AIPU France 2019.	☐	☐	☐	☐	☐
11. J'ai bien aimé que ces journées AIPU France se déroulent sur deux jours.	☐	☐	☐	☐	☐
12. J'ai apprécié d'avoir à disposition un carnet de colloque	☐	☐	☐	☐	☐

La seconde partie du questionnaire était composée de trois questions ouvertes pour compléter les réponses aux questions fermées ainsi que d'une rubrique commentaire libre. Les intitulés étaient les suivants :

- N'hésitez pas à commenter ici vos réponses aux questions fermées ;
- 3 éléments qui auraient pu être améliorés lors de ces journées ;
- 3 éléments qu'il faut conserver pour les futures journées d'étude AIPU section France ;
- Commentaires libres.

Taux de réponse

Sur les 99 personnes contactées pour répondre au questionnaire, 52 d'entre elles ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponse d'environ 53%.

Sur ces 52 personnes, seulement 39 ont répondu en totalité au questionnaire. Les 13 autres personnes n'ont, pour la plupart, répondu à aucune des questions du questionnaire. Pour le traitement des données, nous nous sommes donc basés sur ces 39 personnes ayant répondu en totalité au questionnaire, soit un taux de réponse correspondant à environ 39% des personnes interrogées.

Traitement et analyse des données quantitatives

Pour chacun des 12 items du questionnaire, nous avons calculé le pourcentage de réponse pour chacun des quatre niveaux ainsi que pour les sans avis. Nous avons ainsi déterminé le pourcentage de personnes ayant coché « total désaccord », « plutôt désaccord », « plutôt accord », « total accord » et « sans avis » pour chacun des 12 items. Ces résultats sont présentés dans la figure 1.

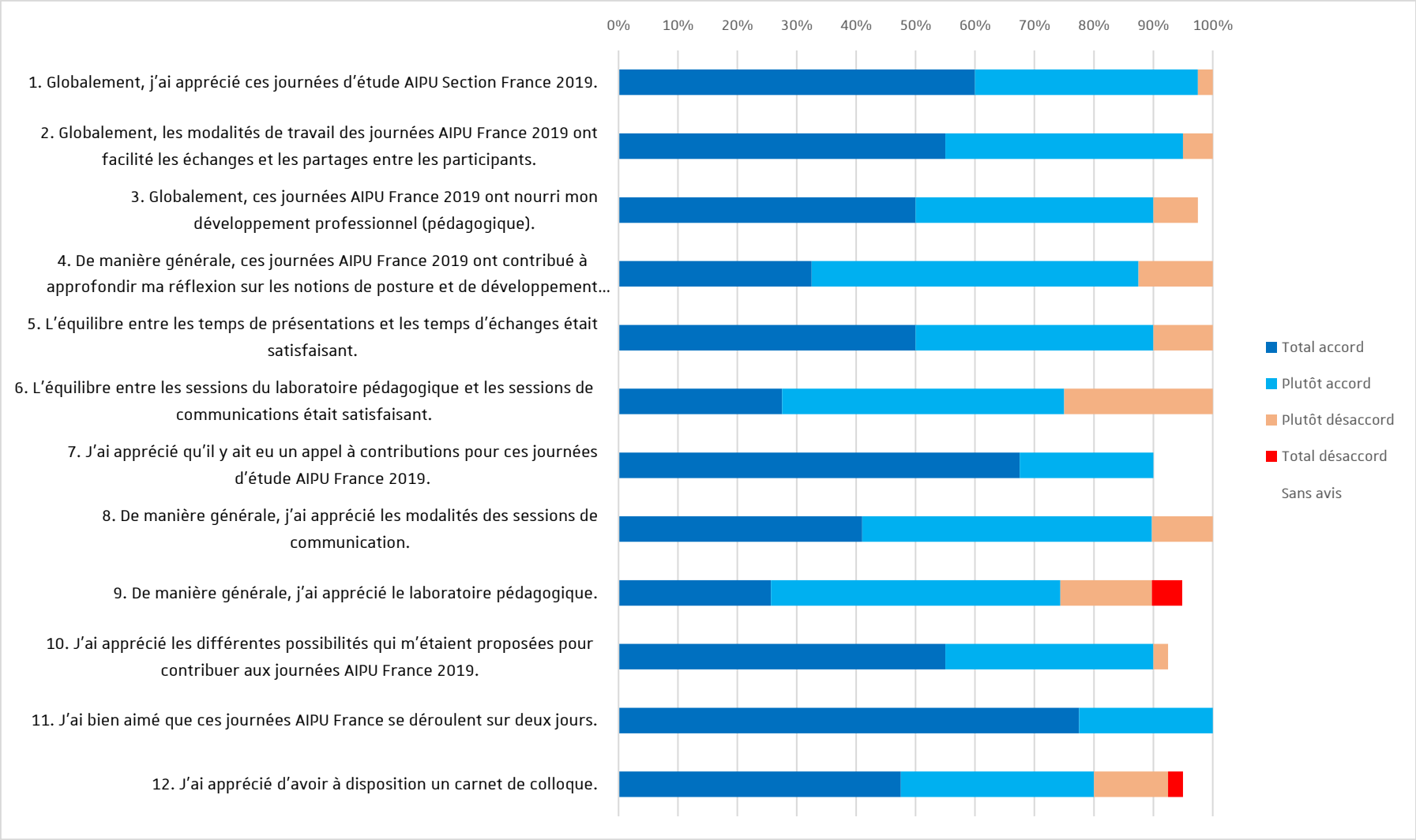


Figure 1 : répartition en pourcentage des réponses pour chacun des 12 items du questionnaire

Un pourcentage d'accord a ensuite été calculé pour chacun des items. Il a été calculé de la manière suivante :

% d'accord = [((total accord) + (plutôt accord)) / ((total réponse) – (sans avis))] x 100

Le pourcentage d'accord moyen pour l'ensemble des 12 items est d'environ 91%. Les résultats sont présentés dans la figure 2 ci-dessous.

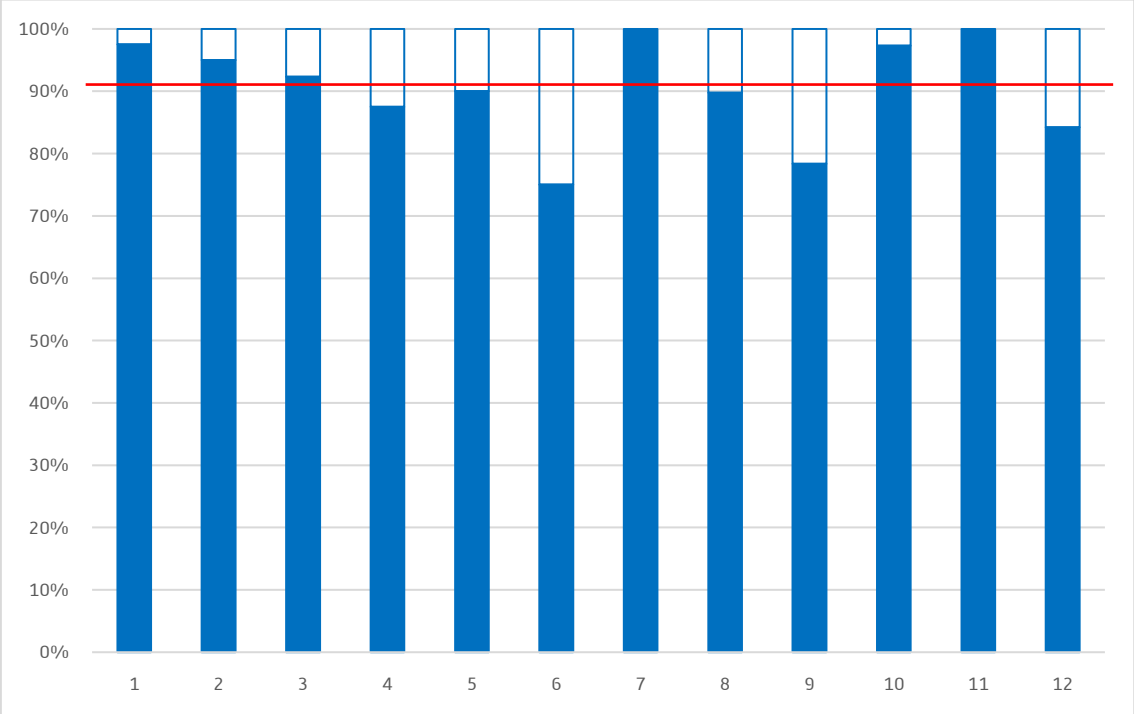


Figure 2 : pourcentage d'accord pour chacun des 12 items du questionnaire.

D'une manière générale, 98% des personnes ayant répondu au questionnaire déclarent avoir apprécié ces journées d'étude AIPU section France 2019. Plus spécifiquement, les items avec lesquels les répondants se déclarent être le plus en accord sont les suivants :

- Item 11 « J'ai bien aimé que ces journées AIPU France se déroulent sur deux jours » : pourcentage d'accord = 100% ;
- Item 7 « J'ai apprécié qu'il y ait eu un appel à contributions pour ces journées d'étude AIPU France 2019 » : pourcentage d'accord = 100% ;
- Item 10 « J'ai apprécié les différentes possibilités qui m'étaient proposées pour contribuer aux journées AIPU France 2019 » : pourcentage d'accord = 97% ;
- Item 2 « Globalement, les modalités de travail des journées AIPU France 2019 ont facilité les échanges et les partages entre les participants » : pourcentage d'accord = 95% ;

La quasi-totalité des personnes ayant répondu au questionnaire déclare avoir apprécié que les journées se déroulent sur deux jours, qu'il y ait eu un appel à communication ainsi que les différentes modalités qui leur étaient proposées pour contribuer aux journées. 95% déclarent également que les modalités de travail mises en place lors de ces journées ont facilité les échanges et les partages entre les participants. Ces deux derniers points correspondent aux objectifs qui étaient fixés pour ces deux journées. En effet, lors de leur adhésion à l'AIPU section France, les membres de l'association déclaraient vouloir adhérer à l'association pour partager leur expérience, écouter et bénéficier des retours d'expérience des autres, réseauter, mais également pour apporter leur expertise et pouvoir participer à l'organisation et à la gestion des échanges. C'est dans cet objectif que les journées d'étude ont été pensées et structurées. Ce sont pour ces raisons qu'un appel à contribution a été proposé avec une volonté de multiplier les modalités de participations aux journées (plusieurs formats de communications possibles, des porteurs de projets, des facilitateurs, des discutants…) pour que chacun puisse contribuer à sa manière et selon son expertise. Enfin, il est intéressant de noter que deux nouvelles modalités introduites cette année pour les journées d'étude semblent avoir été particulièrement appréciées par la plupart des participants : l'appel à contribution et le déroulement des journées sur deux jours.

A l'inverse, les items pour lesquels les pourcentages d'accord sont les plus faibles sont :

- Item 6 « L'équilibre entre les sessions du laboratoire pédagogique et les sessions de communications était satisfaisant » : pourcentage d'accord = 75% ;
- Item 9 « De manière générale, j'ai apprécié le laboratoire pédagogique » : pourcentage d'accord = 78% ;
- Item 12 « J'ai apprécié d'avoir à disposition un carnet de colloque » : pourcentage d'accord = 84% ;

25% des répondants ont estimé que l'équilibre entre les sessions de laboratoire pédagogique et les sessions de communication n'était pas satisfaisant. Et 22% déclarent, de manière générale, ne pas avoir apprécié le laboratoire pédagogique. Cependant, notons que les réponses à ces deux items ne sont pas nécessairement liées. En effet, sur les 10 personnes qui déclarent ne pas être satisfaites de l'équilibre entre les sessions de laboratoire pédagogique et les sessions de communication, seulement la moitié d'entre elles (5 répondants) déclarent également ne pas avoir apprécié le laboratoire pédagogique. Pour les 5 autres personnes, les raisons sont ailleurs. En effet, certains déclarent dans les réponses aux questions ouvertes que le temps accordé au laboratoire pédagogique était trop important par rapport au temps des sessions de communication et, à l'inverse, d'autres auraient souhaiter encore davantage de temps pour travailler plus en profondeur le projet dans le laboratoire pédagogique. 3 parmi ces 5 estiment même qu'il faut conserver le laboratoire pédagogique pour les prochaines journées d'étude.

En ce qui concerne les 22% qui déclarent, globalement, ne pas avoir apprécié le laboratoire pédagogique, plusieurs raisons sont évoquées dans les questions ouvertes. Pour ces 8 personnes, il s'agit plutôt de modifier certaines modalités du laboratoire pédagogique plutôt que de le supprimer. En effet, sur les 8 personnes concernées, 5 estiment qu'il faut conserver l'idée du laboratoire pédagogique mais y apporter quelques modifications comme y accorder plus ou moins de temps (certains ont en effet été frustrés par un temps trop court pour le laboratoire pédagogique alors que d'autres estiment qu'il a occupé trop de place dans ces 2 journées), ne pas alterner les sessions de laboratoire pédagogique avec des sessions de communication, revoir la manière d'animer ces temps de laboratoire pédagogique, notamment en accompagnant davantage les facilitateurs et y intégrant plus de temps réflexifs, ou encore ne pas l'imposer systématiquement mais proposer une ou plusieurs alternatives aux participants qui ne se retrouvent pas dans ce type de format.

Enfin, 16% des répondants déclarent ne pas avoir apprécié avoir un carnet de colloque à disposition. Aucune explication supplémentaire dans les questions ouvertes ne nous permet d'expliquer davantage ce résultat. Il conviendra donc par la suite de ne pas forcément systématiser ce type d'outil pour les prochaines journées d'étude.

Traitement et analyse des données qualitatives

En ce qui concerne les données issues des questions ouvertes, nous avons procédé à une analyse de contenu, notamment en regroupant l'ensemble des réponses aux questions ouvertes en deux groupes : les points forts des journées à conserver, et les points à améliorer pour les prochaines journées. Nous avons ensuite catégorisé l'ensemble des commentaires ainsi regroupés, puis calculé la fréquence des commentaires correspondant à chaque catégorie. Nous ne présenterons ici que les catégories qui ont une fréquence supérieure ou égale à 10% du nombre de répondant (ce qui représente environ 4% du nombre de total de participants). Il ressort de cette analyse que :

Les points qui pourraient être améliorés pour les futures journées sont :

- Réduire le nombre de sessions de communication en parallèle et si possible éviter le fait qu'il y ait des sessions en parallèle (10%) ;
- S'assurer davantage que les sessions de communication, les conférences et les projets aient un lien direct avec la thématique des journées (10%).

Les points qui pourraient être conservés pour les futures journées sont :

- Le laboratoire pédagogique (21%) ;
- Varier les types de contributions possibles et alterner des sessions de communication avec des sessions de type laboratoire (21%) ;

- L'état d'esprit dans lequel les journées se sont déroulées : bienveillance, bonne humeur et qualité d'accueil (18%) ;
- La mise en œuvre d'un appel à communication et, par la suite, des sessions de communication (15%) ;
- La durée : deux jours (15%) ;
- Les moments de pauses avec des encas (15%) ;
- Le carnet de colloque (10%).

Conclusion

Nous avions envie, à Strasbourg, d'accueillir les journées AIPU France. Et nous avons été heureux de permettre ces échanges en mai 2019.

Nos journées ont rencontré leur public avec 99 participants dont quarante-cinq enseignant·e·s-chercheur·e·s, vingt-deux directeurs ou directrices de services d'appui à la pédagogie ou chargé·e·s de mission, vingt-cinq ingénieur·e·s ou conseiller·e·s pédagogiques. Une trentaine de personnes venaient de l'université de Strasbourg. C'est une véritable richesse que de faire se rencontrer dans de tels événements des chercheurs et des praticiens, des spécialistes et des personnes qui s'initient aux questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, des métiers et des niveaux d'action différents.

Pour les participants de l'Université de Strasbourg, et d'autres enseignants et enseignants-chercheurs, ces deux jours ont eu le grand intérêt de leur faire découvrir de tels événements sur la pédagogie universitaire. Nous défendons beaucoup à Strasbourg l'approche réflexive sur les pratiques pédagogiques, la démarche SoTL (*Scholarchip of Teaching and Learning*) - en particulier dans notre diplôme d'université PES (pédagogie de l'enseignement supérieur)-. Les enseignants ont ainsi pu apprécier les différents stades décrits par Bédar (2014) : des retours d'expériences, des expérimentations documentées et analysées, des recherches scientifiques notamment. Certains ont même pu présenter les résultats de leurs expérimentations à cette occasion, avant de les communiquer lors de colloques internationaux tels que QPES et peut-être bientôt au congrès de l'AIPU (internationale).

Le format des laboratoires pédagogiques est vraiment intéressant également car il doit permettre d'aboutir à la modélisation rapide d'un projet à partir des contributions de « développeurs » aux expertises complémentaires. Mais les modalités sont parfois difficiles à mettre en œuvre, surtout pour un public néophyte. Le questionnement du porteur du projet est souvent déstabilisant car les éclaircissements demandés par les contributeurs, indispensables pour construire un projet raisonné, obligent à une remise en cause des fondements de l'intention, à la formalisation de ce qui n'est souvent encore qu'une intuition

ou une envie. Le cadrage des temps de travail doit être strict pour être efficace mais peut être ressenti comme frustrant ou décousu s'il est difficile de faire le lien entre les apports des communications et leur exploitation pendant le travail d'équipe. Le sentiment d'inachevé peut être fort si le groupe n'a pas été suffisamment productif ou si aucune suite n'est donnée au laboratoire. Mais là encore, l'expérience des laboratoires pédagogiques nous montrent l'importance de la posture de chaque acteur face au collectif, aux cadres, à l'innovation. Il s'agit en tous cas d'une modalité de création collective très prometteuse qui mérite de nouvelles expérimentations.

Nous avons souligné le rôle déterminant des communautés professionnelles dans l'accompagnement des changements du domaine d'activité. Les journées de mai 2019 nous ont ainsi permis de partager nos expériences et nos questionnements sur les sujets d'actualité : la formation des maîtres de conférences stagiaires, les pratiques pédagogiques et en particulier celles autour de l'approche par compétences ou de l'évaluation, le développement professionnel pédagogique des collègues. Il est important de favoriser et de multiplier ces temps d'échange, à l'échelle des territoires et au niveau national, ainsi que dans différents formats. Malgré le temps nécessaire à l'organisation de ces événements, leur intention doit être de pouvoir servir les publics conquis comme les acteurs plus éloignés de la pédagogie universitaire. En ce sens, ces moments ne peuvent être considérés comme concurrents entre eux ou devoir répondre à des logiques d' « audimat ». L'important est la variété des formats, des lieux et des temps de rencontre, l'ouverture à différents publics, la richesse des sujets abordés, la souplesse des modes de participation. Il est tout aussi important de garder trace des apports de ces journées pour pouvoir les diffuser au-delà de l'événement. C'est ce que nous avons voulu en rassemblant ici les textes des intervenants.

C'est l'opportunité des partages d'expérience et des réflexions de tous, les contributions aux savoirs collectifs, l'action pour le développement professionnel des acteurs de l'enseignement supérieur qui nous ont motivés à accueillir les journées d'étude AIPU France 2019, et qui déjà nous donne envie de participer aux journées 2020.

Association internationale de pédagogie universitaire

aipu

Section France

http://www.aipu-international.org/france

Contact : section_france@aipu-international.org

INVESTIR L'AVENIR

Institut de **développement** et d'**innovation pédagogiques** | IDIP
Université de Strasbourg

https://idip.unistra.fr/

Contact : idip-contact@unistra.fr