



HAL
open science

Contribution à la réflexion sur les espaces de travail collectif dans l'éducation supérieure.

Catherine Loisy

► **To cite this version:**

Catherine Loisy. Contribution à la réflexion sur les espaces de travail collectif dans l'éducation supérieure.. Recherches en Didactiques, 2018, 26, pp.73-85. 10.3917/rdid.026.0073 . hal-02080300

HAL Id: hal-02080300

<https://hal.science/hal-02080300>

Submitted on 5 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONTRIBUTION À LA RÉFLEXION SUR LES ESPACES DE TRAVAIL COLLECTIF DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

Catherine Loisy

Institut français de l'éducation, Ecole normale supérieure de Lyon, S2HEP

Résumé

Cet article contribue à la réflexion sur les espaces de travail collectif pour soutenir de nouvelles approches pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Il interroge les caractéristiques de l'espace à construire pour s'inscrire dans la perspective développementale. Un espace collectif de travail ayant une dimension physique et numérique est proposé à une équipe pédagogique ; il mobilise des artefacts pour le travail conjoint. Les résultats montrent que le sous-espace physique est un espace de travail conjoint investi où des apprentissages ont lieu. Le sous-espace numérique fonctionne plutôt comme la mémoire du groupe, mais, par les objets intermédiaires, il semble contribuer au développement.

Mots-clés

Espace collectif, apprentissage et développement, artefacts, espace physique, espace numérique

Abstract

This paper contributes to the reflection on collective workspaces supporting new pedagogical approaches in higher education. It questions the characteristics of the space to be built in a developmental perspective. A collective workspace having a physical and a digital dimension is proposed to a teaching team; it mobilizes artifacts for the joint work. The results show that the physical subspace is an invested workspace where learning takes place. The digital subspace functions rather like the memory of the group, but, by the intermediary objects, it seems to contribute to the development.

Keywords

Collective space, learning and development, artifacts, physical space, digital space

1 Introduction

Cet article contribue à la réflexion sur les espaces de travail collectif dans le contexte de l'enseignement supérieur. Pour répondre à des enjeux de réussite des étudiants, les politiques éducatives misent sur l'approche-programme, une organisation des enseignements qui repose sur un projet de formation (Prégent, Bernard, Kozanitis, 2009) et sur le développement des compétences. Ces approches impliquent que les enseignants engagent un travail conjoint. Or, le travail collectif des enseignants du supérieur est encore peu développé en France pour ce qui concerne les questions d'enseignement (Berthiaume, Rege Colet, 2013). Par ailleurs, jusqu'à une période récente, les enseignants-chercheurs ne recevaient pas de formation relative à la manière de faire apprendre, les tâches d'enseignement étant peu valorisées dans leurs carrières et leur reconnaissance venant essentiellement de l'évaluation de leurs publications scientifiques. Vouloir développer le pédagogique pourrait paraître une gageure, mais des éléments positifs sont perceptibles : sous l'influence européenne et mondiale, la question pédagogique prend sa place dans l'enseignement supérieur en France, du point de vue de la recherche (Poteaux, 2013) et de l'institution (MESR, 2014). Dans les universités, se développent des services d'appui à la pédagogie¹ dont l'une des missions est de soutenir le développement pédagogique des enseignants (*ibid.*). Dans ce contexte, quel espace collectif construire pour soutenir le travail conjoint des enseignants du supérieur sur les questions pédagogiques ? Du fait de l'absence de formation pédagogique de la plupart des enseignants-chercheurs, mettre en œuvre l'approche-programme et l'approche par compétences peut-il être une opportunité pour soutenir le développement de ces enseignants et de leur activité ?

L'étude empirique est menée dans le cadre du projet DevSup soutenu par la Mission pédagogie et numérique de l'enseignement supérieur (MiPNES) de la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) de 2011 à 2015. La MiPNES attend que les établissements d'enseignement supérieur soient soutenus dans l'élaboration de leur projet général de formation, en particulier pour que celui-ci soit conforme aux attentes de la procédure d'accréditation instaurée par la loi ESR (Loi relative à l'enseignement supérieur et recherche du 23 juillet 2013) stipulant que la dimension pédagogique doit être intégrée dans la procédure d'accréditation. Plus largement, la finalité du projet DevSup est de soutenir le développement des acteurs et activités. Une première phase du projet a permis de développer ALOES (Assistant en Ligne pour l'Opérationnalisation de l'Enseignement dans le Supérieur) qui permet aux équipes pédagogiques de partager et rendre publics les éléments du programme une fois qu'elles les ont fixés (Loisy, Sanchez, 2016). La seconde phase a conduit à concevoir un dispositif pour accompagner, en amont de cette

¹ Ces services sont issus des SUP (Services universitaires de pédagogie) et/ou des cellules TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation).

diffusion, le travail conjoint des équipes pédagogiques qui s'engagent dans une approche-programme (Loisy, Bénech, Raze, 2015).

Après avoir exposé les fondements théoriques sur le développement et les caractéristiques des espaces pour le soutenir, la méthodologie de recherche est présentée. Les résultats concernent l'investissement de l'espace collectif; les apprentissages professionnels permis; le potentiel développement. La discussion et la conclusion montrent l'intérêt du modèle d'espace élaboré et l'imbrication d'espaces sociaux dans les espaces collectifs. Elles ouvrent des perspectives pour la suite du projet.

2 Fondements théoriques

En lien avec la finalité de DevSup, le questionnement conduit à mobiliser des fondements théoriques relatifs (1) au développement; (2) à la dimension humaine de l'espace collectif à construire; (3) à sa dimension spatiale.

2.1 Le développement

Le développement est un processus continu d'automouvement dont le moteur est la contradiction; il résulte de l'union dialectique entre mouvement interne et environnement (Vygotski, 1985), et prend la forme d'un rapport quasi social à soi-même (Brossard, 1999). Les différenciations et réorganisations sont permises par la médiation des outils et des signes (Sève, 2014). Fruit d'une réorganisation intrapsychique, le développement est relié à l'apprentissage qui, lui, est indissociable des conditions dans lesquelles le sujet et son environnement matériel et humain interagissent; l'apprentissage est social. L'activité productive, celle dont l'objectif est la transformation des objets, se double d'une activité de construction pour l'activité future (Samurçay, Rabardel, 2004). Des travaux montrent que l'adulte développe notamment son pouvoir d'agir (Rabardel, 1995) et un rapport « *de plus en plus conscient et volontaire* » avec le monde tant extérieur qu'intérieur (Brossard, 2008, p.68). Par ailleurs, l'activité est régulée par l'efficacité, mais aussi par le sens: le sujet est intentionnel (Rabardel, 2005). Les niveaux d'organisation de l'activité sont portés par des mobiles, des buts, et des objectifs qui entretiennent des relations dynamiques et peuvent être en tension (Leontiev, 1981).

Le sujet développe « *l'ensemble des dimensions pertinentes et valides pour ses activités* » (Rabardel, 2015, p. 13). Pour définir ces dimensions, référence est faite aux recherches sur le *développement professionnel*, ou processus de transformation lié au travail. Les buts en sont, en congruence avec le cadre général mobilisé sur le concept de développement (transformations de l'agir et compréhension du monde), de conduire les professionnels « *à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise* » (Portelance, Martineau, Mukamurera, 2014, p.12).

Pour soutenir les apprentissages, un espace collectif est construit, avec sa dimension humaine et sa dimension spatiale qui sont présentées successivement.

2.2 Dimension humaine de l'espace collectif

Pour soutenir le développement, l'espace collectif a une dimension humaine à propos de laquelle sont convoqués les travaux sur l'accompagnement. Accompagner, c'est « *se joindre à quelqu'un... pour aller où il va... en même temps que lui...* » (Paul, 2009, p. 95-96). Cette définition renvoie à quatre dimensions : (1) relationnelle, visée éthique qui guide l'activité ; (2) opérationnelle, élaboration du cheminement avec mise en route et suivi dans la durée ; (3) de coopération où accompagnant et accompagné agissent ensemble ; (4) d'appartenance où les relations permettent le partage du point de vue humain et du sens à co-construire. L'accompagnement se donne comme objectif de conduire l'accompagné à l'autonomie.

Construire un espace pour le travail conjoint conduit à anticiper que les acteurs puissent s'affirmer malgré leurs différences (Dionne, Lemyre, Savoie-Zajc, 2010). En effet, les collectifs conjointement engagés dans l'approche-programme rassemblent des enseignants, généralement enseignants-chercheurs spécialistes des contenus qu'ils enseignent, et des conseillers pédagogiques des services d'appui non spécialistes des contenus à enseigner qui mobilisent des connaissances en pédagogie et des méthodes d'ingénierie. À cette différence relative aux connaissances des acteurs du collectif, s'en ajoutent d'autres. Si l'objectif de l'activité, du point de vue de sa dimension productive, est d'élaborer un projet de formation et organiser le programme en cohérence, les buts des acteurs ne sont, en revanche, pas les mêmes. Les enseignants espèrent contribuer de manière raisonnée (les contenus dont ils sont spécialistes devant trouver leur place dans le programme), et de modifier leurs pratiques pédagogiques avec un investissement raisonnable eu égard à la faible reconnaissance de leurs tâches d'enseignement. Pour ce qui concerne les conseillers pédagogiques, leurs buts sont de réaliser leur mission d'accompagnement telle qu'attendue par la gouvernance. Les enseignants jouissent d'une autonomie pédagogique. Si l'approche-programme est une exigence de la gouvernance, les conseillers pédagogiques sont dans la délicate position d'assurer cette mission tout en tenant la posture d'accompagnement telle que définie *supra*. Ceci ne facilite pas la construction de l'espace collectif. Ainsi, la communauté qui habite l'espace collectif autour de l'approche-programme rassemble des acteurs ayant un objectif commun, mais dont les buts personnels, les savoirs et les postures peuvent être en tension.

Il s'agit d'élaborer un espace d'altérité qui met en tension résistance et négociation (Loisy, Raze, 2017) : il ne s'agit pas d'ignorer les résistances, mais de les faire émerger et de s'y appuyer pour construire le chemin commun. C'est un espace de négociation pour tous les acteurs, mais l'accompagnant qui porte le groupe est particulièrement concerné. Au-delà de l'aspect négociation, la

contradiction est aussi moteur du développement (Vygotski, 1985). Permettant d’agir conjointement, l’approche-programme peut être vue comme un milieu pour apprendre et se développer (Loisy, 2018).

L’accompagnant soutient et valorise celui qui est accompagné en allant où il va. Ainsi se trouvent liés la dimension humaine de l’accompagnement et les aspects temporels.

2.3 Dimension spatiale de l’espace collectif

Pour soutenir le développement, l’espace collectif doit permettre des activités conjointes et des conceptualisations, telles qu’elles découlent du modèle du développement convoqué ; il a donc une dimension spatiale, matérielle, notamment parce qu’il organise des activités qui se déroulent dans une temporalité, et qui impliquent des outils ou artefacts mis à disposition de ses occupants. Un modèle d’espace collectif est structuré (figure 1).

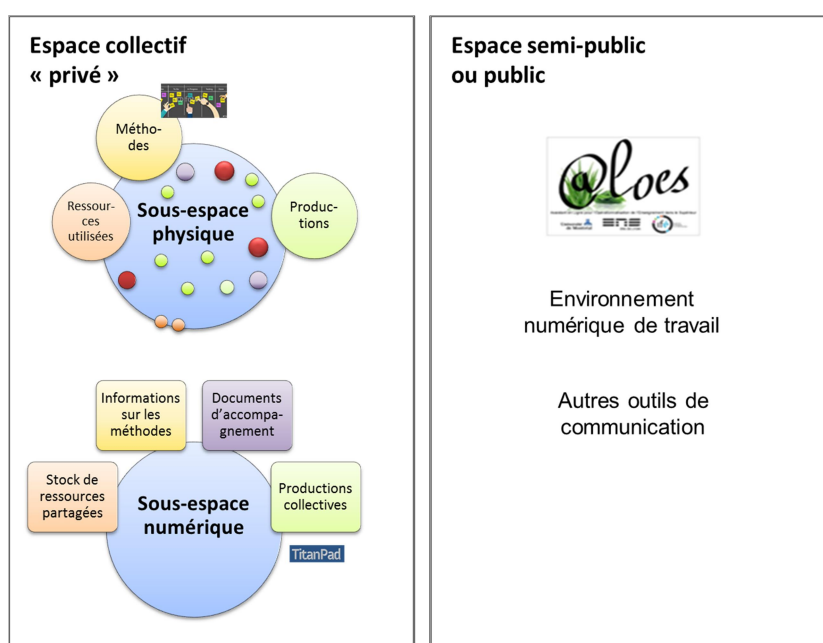


Figure 1. L’espace collectif et ses subdivisions

En lien avec le modèle de l’accompagnement convoqué, l’espace est susceptible d’évoluer pour s’adapter, au fil du travail conjoint, aux activités réelles de ses usagers. Cet espace se subdivise en un espace dédié à l’ensemble des acteurs que l’on qualifie d’espace privé du fait qu’il n’est pas ouvert à l’extérieur, et d’un espace semi-public ou public. Ce dernier est celui de la diffusion de certaines productions finalisées du groupe en direction des étudiants ou plus largement ; il comporte notamment l’application ALOES qui permet de déposer les documents de la formation élaborés et validés collectivement à l’issue du travail sur le programme pour les diffuser auprès des étudiants. L’espace privé se subdivise en un sous-espace physique, lieu des interactions concrètes entre acteurs lors des

rencontres, et un sous-espace numérique pour le travail à distance et le partage des ressources et des productions du groupe.

Tout espace organise des rapports sociaux. En lien avec le modèle du développement convoqué, l'intérêt se porte sur les rapports existants dans l'espace privé. Il s'agit d'organiser ces rapports pour qu'ils soutiennent la production (le projet de formation), et le versant constructif de l'activité (apprentissage et développement professionnels des acteurs). Pour cela, l'espace collectif est doté d'artefacts permettant d'agir ensemble. Parmi ceux-ci, les principaux sont destinés au partage des idées pour la réalisation conjointe de la tâche. Ainsi, dans le sous-espace physique, des post-it (utilisés pour répondre individuellement à des questions posées par les accompagnants) et des tableaux de synthèse collective des idées soutiennent une méthode agile et collaborative (Salaün, Habert, 2015²). Dans le sous-espace numérique, un outil d'écriture collaborative en ligne permet la formalisation conjointe des productions. S'ils sont associés à des schèmes d'action, ces artefacts deviennent des instruments (Rabardel, 1995), entités hybrides et fonctionnelles qui participent des médiations au sein de l'activité³.

Le sous-espace numérique permet de prendre en compte la matérialité des choses du social (Vinck, 2009). Pour cela, il rassemble ce qui circule dans l'espace collectif, éléments introduits par les acteurs les considérant comme pouvant apporter quelque chose à la réalisation de la tâche, traces de l'activité menée dans l'espace physique, productions et réflexions issues de l'activité conjointe. Garder trace des réflexions et des productions intermédiaires est important pour marquer temporellement les avancées du groupe dans la construction du problème et de sa solution, mais pas seulement. Ces objets intermédiaires participent à la construction « *de compromis et de savoirs partagés entre les acteurs* » (*ibid.*, p.59), jouant ainsi à la fois sur des aspects sociaux de constitution du groupe et sur des aspects cognitifs de construction de sens et d'une culture commune. Parce qu'ils donnent corps aux idées, ces objets intermédiaires deviennent médiateurs et contribuent à faire bouger les points de vue : ils offrent des prises pour la confrontation des manières de voir ; ils mettent en visibilité des éléments qui, devenant saillants, peuvent faire jaillir des contradictions, surgir des solutions, pointer des écarts ou de possibles rapprochements, contribuant ainsi au développement.

3 Méthodologie

3.1 Population

La population est constituée de l'équipe pédagogique d'un master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation, et de la formation) d'une ÉSPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation). Le périmètre des acteurs du projet a été défini avec le responsable du master qui a

² Voir Loisy *et al.*, 2015 pour une description précise de leur utilisation dans l'accompagnement DevSup.

³ Rabardel (1995) repère des médiations pragmatiques, épistémiques, réflexives et interpersonnelles.

proposé de mobiliser les enseignants intervenant dans une unité d'enseignement (UE) dans laquelle les étudiants sont conduits à mobiliser les connaissances et les compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques qu'ils ont construites dans l'ensemble des cours du master. La population est constituée du responsable du master, des responsables des UE de chimie, de physique, de didactique, trois enseignants de chimie, deux de physique. Six séances collectives d'une durée de deux heures environ ont eu lieu à l'université. Une des difficultés a résidé dans le fait que tous les acteurs n'ont pas pu participer à toutes les réunions. L'accompagnement est assuré par l'équipe de recherche.

3.2 Corpus

Le corpus rassemble deux types de données. D'une part, l'ensemble des données qui matérialisent l'espace, d'autre part, les données qui résultent de l'occupation de l'espace par les acteurs. Les données qui matérialisent l'espace sont les outils et les supports d'accompagnement tels qu'ils ont été conçus par les accompagnants, puis adaptés au fil des étapes du projet DevSup en prenant appui sur l'analyse des activités des acteurs. Les données qui résultent de l'occupation de l'espace sont de deux sortes. Tout d'abord, on trouve des données extérieures à la recherche apportées dans l'espace collectif par les acteurs : les enseignants apportent des éléments qu'ils estiment nécessaire de partager pour que le travail conjoint aboutisse à l'objectif visé ; les accompagnants apportent leurs méthodes et supports d'accompagnement. Ensuite, le travail conjoint conduit à des productions diverses : comptes rendus des réunions auxquels chacun peut collaborer avec l'outil d'écriture partagée ; productions liées aux objectifs comme les versions intermédiaires du projet de formation ; enregistrements des séances ; photographies des productions réalisées pendant les séances, en particulier les tableaux de post-it.

3.3 Méthode d'analyse

Les données sont analysées selon trois entrées : l'investissement de l'espace collectif ; les caractéristiques de l'espace collectif ayant soutenu des apprentissages ; les caractéristiques de l'espace pouvant soutenir un potentiel développement. L'investissement de l'espace collectif est mesuré par l'implication matérielle et intellectuelle effective des enseignants dans les tâches à réaliser dans les sous-espaces physique et numérique : productions individuelles, participation aux tâches collectives, contribution aux échanges pendant les séances, partage de ressources.

Les apprentissages des enseignants sont mesurés par l'analyse de la parole subjective émergeant spontanément des échanges lors de la réalisation des tâches des points de vue :

- de la circulation effective de la parole qu'on cherche à repérer depuis l'émergence d'une contradiction au sens de Vygotski jusqu'à un nouvel état stable prenant en compte les points de vue exprimés ;

- des contenus selon trois thématiques (Bardin, 2007) : les valeurs liées au fait que l'éducation est un service public ; les dimensions pédagogiques/didactiques/formatives ; l'engagement dans la communauté éducative.

Le développement est mesuré par les transformations repérées dans les objets intermédiaires coproduits, en prenant pour cadre l'approche-programme (approche compétences, valeurs portées par l'étudiant).

4 Résultats

Les résultats concernent le travail réalisé au sein de l'espace collectif privé.

4.1 L'espace collectif, physique et numérique, et son investissement

L'espace collectif physique est structuré par les activités menées avec les post-it, et par une organisation spatiale :

- partant de l'idée qu'il y a interdépendance entre configuration sociale et configuration spatiale, l'espace physique est résolument collectif : les tables sont disposées en *U* pour que chacun soit face au tableau pendant les temps collectifs, ou en *L* quand l'accompagnant sait d'avance qu'il sera nécessaire d'utiliser deux tableaux de synthèse des idées ;
- dans leur espace individuel, les acteurs produisent sur post-it des réponses personnelles aux questions qui leur sont posées par l'accompagnant ;
- puis ils se regroupent devant de grands tableaux muraux pour organiser conjointement l'ensemble des idées émises par chacun, sans n'en omettre aucune, faisant passer les post-it de leur espace privé à l'espace commun ;
- à l'issue de l'activité, des photographies des productions sont prises, puis déposées dans l'espace collectif numérique ; ces productions sont également reproduites dans des tableaux au format Word ou Excel pour faciliter les activités ultérieures ; ces images des productions intermédiaires délimitent ainsi l'espace des séances de travail.

L'investissement de l'espace collectif se mesure à l'implication effective des acteurs dans les tâches à réaliser dans les différents espaces. Par exemple, le partage d'éléments venant du terrain repose sur une tâche de collecte, par les acteurs, de ce qu'ils considèrent comme nécessaire, utile, pertinent pour construire ensemble le projet de formation. Le responsable de la formation, comme celles et ceux des UE ont apporté des documents liés au déroulement antérieur de la formation, des modèles des documents administratifs, des décisions administratives qui impactent l'élaboration du projet de formation, un organigramme. Les accompagnants ont déposé les supports de gestion (calendrier, comptes rendus de réunions) dans le sous-espace numérique ; ils se sont également chargés de l'organisation de ce sous-espace, et les acteurs, bien qu'ils fussent incités à le faire, n'ont pas demandé à ce qu'elle soit modifiée ; les accompagnants se sont chargés du dépôt des ressources

apportées et des productions du groupe (textes, photographies de productions réalisées dans le sous-espace physique). Les productions du groupe étaient, le plus souvent, des versions intermédiaires dont le dépôt en ligne, d'une part permettait de continuer à les travailler collectivement à distance et/ou les rendait disponibles pour les séances suivantes, d'autre part constituait le référent commun du projet.

Tous les membres de l'équipe pédagogique ont été très actifs dans le sous-espace collectif physique, c'est-à-dire, pendant les séances. À l'opposé, l'espace collectif numérique a été peu investi : les productions intermédiaires ont peu été rectifiées par les acteurs, et les possibilités offertes par l'outil d'écriture partagée ont rarement été exploitées.

4.2 L'espace collectif et les apprentissages professionnels qu'il a permis

Jusqu'à l'expérimentation DevSup, l'équipe pédagogique n'avait pas d'espace collectif pour élaborer conjointement un projet de formation. Le sous-espace physique proposé permet à ces enseignants de travailler ensemble. En revanche, DevSup se mettant en place par l'intermédiaire du responsable du master, il n'était pas évident que les enseignants acceptent la remise en question qu'allait impliquer ce travail conjoint. Plusieurs réunions ont permis de poser le projet, de présenter les outils qui seraient mobilisés, d'écouter les acteurs parler de leur vécu de la formation telle qu'elle existait en amont. Ce travail préparatoire a fait émerger que certains aspects de la pratique et certaines représentations étaient à rediscuter. Par la suite, l'ensemble des séances a fait émerger dans le détail ces pratiques et ces représentations, et fait conscientiser les questions qu'elles soulevaient dans le but d'élaborer conjointement le projet de formation.

Il a été observé que lorsque l'un des enseignants s'exprimait, les autres lui répondaient, et que s'engageaient alors des échanges langagiers circulaires, jusqu'à ce que le problème soit résolu ou que la question ait suscité des réponses variées. Ainsi, lors d'une séance, les représentations sur le profil attendu en fin de formation ont émergé. Des points de vue contrastés ont été émis sur l'enseignant à former, puis sur ce qu'est bien enseigner. Concernant le premier point, des échanges ont eu lieu autour des objectifs de la formation, chercher à faire réussir un maximum de candidats *versus* former les étudiants pour qu'ils sachent bien enseigner, même si ce n'est pas sur cela que les candidats sont évalués par le concours. Ces échanges ont ensuite conduit à discuter de ce que signifie « bien enseigner », et sur la place du disciplinaire *versus* du didactique dans l'enseignement et, en amont, dans la formation. Les tableaux de post-it ont contribué à donner à voir une sorte de modélisation du fonctionnement actuel, puis, par un travail conjoint, de travailler à l'élaboration du fonctionnement vers lequel l'équipe voulait tendre.

L'espace collectif semble avoir été un lieu d'intégration de l'expérience acquise. Le sous-espace physique, en particulier par l'utilisation des tableaux de post-it comme médium visible par tous, a joué un rôle dans la construction de la compréhension du fonctionnement antérieur de la formation, et dans l'élaboration du projet de formation. Il a été observé que des interventions formatives venaient

spontanément de certains enseignants du groupe qui avaient des connaissances en pédagogie ou en didactique, en revanche, en lien avec le modèle de l'accompagnement mobilisé, le choix a été fait de ne pas apporter de savoirs externes au groupe sous la forme d'une transmission active.

4.3 L'espace collectif et le potentiel développement

Pour saisir le développement, sont prises en considération les transformations repérées, au fil de l'expérimentation DevSup, sur les objets intermédiaires coproduits.

Tout d'abord, les objectifs du groupe se transforment, peu définis par principe au départ, ils se construisent avec le groupe et deviennent de plus en plus concrets. Cette transformation des objectifs montre une conscientisation des visions du projet de formation. Ensuite, le groupe se transforme, une certaine confiance s'installe amenant un nombre croissant de membres du groupe à s'exprimer pendant les activités conjointes au fil des séances. En revanche, l'espace collectif numérique reste peu investi, a priori par manque de temps, mais peut-être aussi à cause de sa dimension écrite, ou par manque de compétence sur les outils numériques. Ces résultats montrent le développement du collectif.

En revanche, l'absence de données qui auraient permis de saisir comment chacun s'est ressaisi de cette expérience ne permet pas d'approcher le développement individuel de chaque acteur.

5 Discussion et conclusion

L'espace collectif privé a soutenu la dimension collective et collaborative de l'activité. Le sous-espace physique organisé pour cela, ainsi que la posture d'accompagnant sous-tendant la dimension humaine de l'espace collectif, ont rempli leur rôle. La position adoptée par l'accompagnant, et la configuration spatiale des tables, conformes à la configuration sociale voulue, ont permis aux acteurs de se focaliser sur la tâche à réaliser. Ainsi, ils ont navigué entre leur espace individuel matérialisé par leur table et les post-it qui y étaient à leur disposition, et l'espace commun des tableaux pour les productions conjointes. Ces configurations ont permis à chacun d'agir et de s'exprimer, l'accompagnant et le responsable du master n'entravant pas la co-construction. Au moment de prendre certaines décisions finales, les regards se sont parfois orientés vers le responsable de master et l'attention a été portée à ses propos. Ainsi, à l'intérieur de l'espace collectif prévu pour produire et apprendre ensemble a pu apparaître une sorte d'espace institutionnel, les rapports sociaux usuels venant interférer avec ceux qui étaient spécialement organisés. Le sous-espace collectif numérique a été consacré au stockage des productions du groupe qui matérialisaient l'espace des séances et constituaient les objets intermédiaires du référentiel commun, mais peu à l'activité des acteurs. Ainsi, malgré la similitude des sous-espaces, le sous-espace numérique apparaît plutôt comme un espace de mémoire commune que comme un espace pour les activités conjointes.

Concernant les apprentissages et le développement, le modèle de l'accompagnement sous-jacent a conduit à privilégier la non-intervention sur les contenus scientifiques, le groupe fonctionnant selon

les principes d'une allo-confrontation de représentations (Loisy, 2018). Ce choix mérite d'être discuté, car dans l'accompagnement *in situ*, il est aisé de repérer quand des savoirs scientifiques seraient en mesure d'éclairer les acteurs sur les processus en jeu. Du fait de l'absence de formation, pour la plupart d'entre eux, l'expérience d'enseignement des enseignants-chercheurs est fondée sur les pratiques qu'ils développent par immersion dans les situations d'enseignement qu'ils vivent. Dès lors, l'accompagnement doit prévoir d'associer plus étroitement l'expérience d'enseignement à des fondements conceptuels comme les avancées scientifiques du XXème Siècle sur le couplage et l'interdépendance entre enseigner et apprendre (Poteaux, 2013). Ainsi, des savoirs liés aux domaines de la didactique, de la pédagogie ou de la psychologie pourraient être mis conjointement au travail.

Les acteurs ayant, après l'expérimentation DevSup, poursuivi le projet en interne, il est permis de penser qu'ils ont perçu l'intérêt de ce travail conjoint pour le développement de leur activité. Concernant leur développement individuel qui s'inscrit dans un processus de réorganisation intrapsychique selon une temporalité longue, seul un recueil de données spécifiques permettrait de s'en emparer en profondeur pour savoir si les acteurs ont pu se ressaisir de cette expérience pour développer de nouvelles manières d'agir et/ou de penser leur rapport au monde.

L'expérimentation DevSup apporte des éclairages sur l'espace collectif à construire pour soutenir le travail conjoint des enseignants du supérieur engagés dans une approche-programme, avec une double visée productive (élaborer un projet de formation) et constructive (développer l'activité et les acteurs). Le sous-espace physique, doté d'une dimension d'accompagnement et d'artefacts soutenant l'action conjointe, est un espace d'altérité où chacun oblige l'autre à se dépasser en lui posant des limites (Ardoino, 2000). Le sous-espace numérique, mémoire du groupe, fonctionne plus difficilement comme un espace de travail, mais les objets intermédiaires que constituent les ressources et productions déposées jouent un rôle de ciment du groupe en donnant régulièrement à voir les avancées, et en favorisant également les échanges constructifs. Le fait de penser un espace collectif évolutif en fonction de ses utilisateurs permet également de lier l'espace et le temps, le chemin se construisant progressivement à partir d'un point d'intersection entre les objectifs des différents acteurs devenant le point de départ du cheminement commun (*ibid.*).

RÉFÉRENCES

- ARDOINO Jacques (2000) De l'accompagnement, en tant que paradigme, *Pratiques de formation - Analyses*, 40, 5-19.
- BARDIN Laurence (2007) *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BERTHIAUME Denis, REGE COLET Nicole (2013) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Berne, Peter Lang.

BROSSARD Michel (1999) Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale de développement, dans CLOT Yves (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 233-244.

BROSSARD Michel (2008) Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexion sur une hypothèse de travail, *Carrefour de l'éducation*, n° 26, 66-82.

LEONTIEV Aleksei (1981) The problem of activity in psychology, dans WERTSCH James (dir.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, NY, M.E. Sharpe.

LOISY Catherine (2018) L'approche-programme dans la perspective du développement des enseignants, dans LOISY Catherine, COULET Jean-Claude (dir.), *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*, Londres, ISTE Editions, 187-216.

LOISY Catherine, BÉNECH Pierre, RAZE Amandine (2015) *DevSup : construction d'un dispositif d'accompagnement de l'approche-programme*, Paris – Lyon : IFÉ-ENS – DGESIP-MENESR.

LOISY Catherine, SANCHEZ Éric (2016) Mettre en œuvre l'approche-programme en s'appuyant sur une application numérique : @LOES, *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*, 32(1), <https://ripes.revues.org/1045> (consulté le 11 janvier 2018).

LOISY Catherine, RAZE Amandine (2017) Accompagnement des équipes pédagogiques s'engageant dans une approche-programme. DevSup. Relever le défi de l'altérité, *Actes du IX^e colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES 2017)*, http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2017/Actes_QPES_2017_Grenoble.pdf (consulté le 11 janvier 2018).

MESR (2014) *Rapport Bertrand « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur »*. Rapport à la demande de la directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. Disponible en ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/144000579/> (consulté le 11 janvier 2018).

PAUL Maëla (2009) Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, Lyon, ENS Editions, 91-107, <http://rechercheformation.revues.org/435> (consulté le 11 janvier 2018).

PORTELANCE L., MARTINEAU S., & MUKAMURERA J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

POTEAUX Nicole (2013) Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : État de la question, *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 4, en ligne : <http://dms.revues.org/362> (consulté le 11 janvier 2018).

PREGENT Richard, BERNARD Huguette, KOZANITIS Anastassis (2009) *Enseigner à l'université dans une approche-programme - un défi à relever*, Canada, Presses internationales.

RABARDEL Pierre (1995) *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

RABARDEL Pierre (2005) Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir, dans RABARDEL Pierre, PASTRÉ Pierre (dir.) *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement*, Toulouse, Octarès Editions, 11-29.

SALAÛN Jean-Michel, HABERT Benoît (2015) *Architecture de l'information. Méthodes, outils, enjeux*, Bruxelles, de Boeck.

SAMURÇAY Renan, RABARDEL Pierre (2004) Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions, dans SAMURÇAY Renan, PASTRÉ Pierre (dir.) *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, 163-180.

SEVE Françoise (2014) Présentation, dans VYGOTSKI Lev, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. F. Sève), Paris, La Dispute, 7-76.

VINCK Dominique (2009) De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement, *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 3(1), 51-72.

VYGOTSKI Lev (1985) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, dans SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé [première édition 1934].