



HAL
open science

Collaborer et coopérer pour faire réseau : dynamique collective d'enseignants en formation à l'accompagnement pédagogique

Raphaël Bary, Marie-Reine Boudarel

► To cite this version:

Raphaël Bary, Marie-Reine Boudarel. Collaborer et coopérer pour faire réseau : dynamique collective d'enseignants en formation à l'accompagnement pédagogique. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02290507

HAL Id: hal-02290507

<https://hal.science/hal-02290507>

Submitted on 17 Sep 2019

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.

Collaborer et coopérer pour faire réseau: dynamique collective d'enseignants en formation à l'accompagnement pédagogique

MARIE-REINE BOUDAREL

RAPHAËL BARY

ERPI-Université de Lorraine – 8 rue Bastien Lepage, 54000 Nancy, France

marie-reine.boudarel@univ-lorraine.fr – raphael.bary@univ-lorraine.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RÉSUMÉ

Comment diffuser, infuser l'esprit d'innovation à l'université ? Comment créer le noyau d'un mouvement collectif de transformation des pratiques pédagogiques ? A l'Université de Lorraine, c'est par la mise en place d'un réseau d'accompagnateurs pédagogiques constitué d'enseignants formés à cet effet qu'on tente de répondre à ces questions. Ayant observé leur formation, nous analyserons comment se construit le chemin vers une collaboration pourtant désirée qui va du partage d'expérience à la coopération, mais qui tarde à se construire au sein du collectif.

SUMMARY

How can a culture of innovation be spread among universities? How to constitute the core group able to give the momentum for new teaching practices? At the University of Lorraine, there is an ongoing experiment that consists in training teachers to become pedagogical supports for their colleagues. Having observed this process, we will describe how teachers shared experience and cooperated in order to achieve collaborative ways of working together.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Innovation collaborative, Transformation pédagogique, Formation d'enseignants

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Collaborative Innovation, Pedagogic Changes, Teacher Training

1. Introduction

Comme l'ensemble des établissements du Supérieur, l'Université de Lorraine est confrontée à la nécessité de mieux former les enseignants et de leur permettre d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, tant en terme de contenus que de modalités. Pour soutenir cette transformation, en complément d'actions formatives plus classiques, elle expérimente depuis fin 2016, par l'intermédiaire de son Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation Pédagogique

(SU2IP), la mise en place d'un réseau interne d'accompagnateurs. Celui-ci repose sur deux principes : les accompagnateurs sont des enseignants ayant innové en pédagogie, désireux de partager leur expérience ; de plus, il s'agit de susciter l'émergence d'initiatives issues du terrain plutôt que de les imposer par le « haut ». Il a donc été proposé à douze volontaires une formation de deux ans, mêlant apport théorique et mise en pratique, pour les doter des savoirs et savoir-faire permettant d'impulser des innovations au sein de leurs entités et/ou d'accompagner les collègues et les équipes désireux de changer leur pédagogie.

Chercheurs en SHS dans un laboratoire interdisciplinaire en Innovation, l'observation de la mise en place du Réseau d'Accompagnateurs Pédagogiques (RAP) nous a intéressé car il questionne l'articulation de la volonté individuelle de l'innovateur avec la dynamique collective que suppose l'acte d'innover, dans l'Enseignement Supérieur comme ailleurs. En effet, si on innove pour/avec/par les autres, les innovateurs sont présentés, à raison, comme des individus indépendants, solitaires, voire en marge des groupes et organisations. Aussi, nous nous sommes attachés à observer, à partir d'une position neutre, la façon dont ces enseignants-innovateurs se rapportent à un collectif, ce qu'ils en attendent, comment cela s'est traduit en terme de dynamique collective pendant la formation et en quoi celle-ci impacte la constitution du réseau d'accompagnateurs. Les analyses ainsi produites tendent à montrer que, pour faire réseau, des itérations entre collaboration et coopération sont indispensables pour qu'un travail de création de lien et de sens soutienne l'agir opérationnel.

2. Transformer collectivement la pédagogie

2.1. Cadrer la déviance, un enjeu pour l'organisation

L'innovation est « *une démarche d'implantation d'une novation dans un milieu donné, différent de celui d'où elle s'origine* » (Bédard & Béchar, 2009 ; p. 34). Cette définition correspond bien aux changements de pratiques pédagogiques à l'œuvre à l'université : l'introduction dans un contexte donné de méthodes, outils, théories de l'apprentissage déjà mobilisés par ailleurs (Cerisier, 2014 ; Lemaître, 2018). Socialisée, l'innovation implique des négociations et des ajustements entre acteurs aux diverses logiques d'action ; logiques intégrant une part d'autonomie pré-existante ou créée malgré les contraintes de l'organisation (Alter, 1996 ; Thunderoz, 1997). L'injonction d'innover, de créer changement et nouveauté, entre ainsi en conflit avec la logique de stabilité et de prévisibilité de l'institution, soumettant à une « *double tension : explorer de nouvelles formes de production tout en devant respecter des routines d'exploitation.* » (Boisard et al., 2016) ; tension renforcée par le fait que l'innovateur est un *pionnier*, un *marginal-sécant* caractérisé par une faible sensibilité aux normes sociales et aux jugements portés sur ses idées (Alter, 2000). De plus, l'innovation ne répond pas uniquement à un intérêt économique : déterminée par des besoins psychiques de

reconnaissance, d'accomplissement de soi, elle participe d'une identité personnelle et professionnelle adossée à un fort engagement dans l'activité et, parfois, à des liens difficiles avec la hiérarchie (Marsollier, 1999 ; Guichard & Serval, 2006). Questionnant autant les modes de pensée que les procédures, la capacité réflexive de l'innovateur le conduit à une distanciation par rapport au collectif, lequel est toutefois vécu comme une nécessité permettant de la coopération (Alter, 2000).

Faciliter l'innovation consisterait donc à aider les innovateurs à profiter de leur marge de liberté au sein de ce qui est institué sans toutefois déstabiliser celui-ci. « *Les gouvernances dans les établissements devraient donner des lignes directrices, impulser, stimuler, encourager la diffusion et favoriser les mises en commun, donner envie et rendre possible les envies en proposant des cadres de mise en œuvre. Plutôt que de parler de pilotage au sens strict, c'est d'animation, de mise en réseau qu'il devrait être question.* » (Bertrand, 2014 ; p.13).

2.2. Des accompagnateurs sources et ressources d'innovation

Le dispositif RAP que nous avons observé se veut une réponse originale à cette contradiction. Il s'agit de définir un dispositif permettant d'asseoir l'action dans la durée par l'infusion et la diffusion de nouvelles pratiques au travers de l'adhésion et l'implication de la communauté enseignante, et non par des injonctions. D'où l'idée de constituer une communauté d'accompagnateurs pédagogiques issus du corps enseignant ayant un double rôle : *personnes-ressources* soutenant leurs pairs par des conseils méthodologiques, un accompagnement pédagogique ou encore par l'animation de formations ; *personnes-sources* encourageant leurs pairs à innover et, plus largement, alimentant les orientations stratégiques de l'Université en pédagogie. Ce nouveau rôle diffère de celui des « experts » animant les formations continues et de celui des conseillers pédagogiques. Nous pourrions le nommer *peer-to-peer innovation*, il s'agit de renforcer les apports théoriques et méthodologiques des équipes du SU2IP par des enseignants du « terrain », chargés d'accompagner leurs pairs.

L'approche sous-tendant cette expérimentation est cohérente avec la littérature sur la diffusion de l'innovation dans les organisations, notamment les institutions d'enseignement supérieur avec leurs spécificités où Graham et al. (2012) ont mis en évidence certains facteurs facilitants :

- *Au niveau institutionnel*, un portage politique est nécessaire, adossé à une politique nationale de valorisation de l'innovation pédagogique (McKenzie et al., 2005), et incarné dans des actions concrètes comme l'affectation de moyens matériels, humains,

et de formation (Zhu et al., 2010 ; Buabeng-Andoh, 2012). Un autre gage de succès semble être de s'appuyer sur l'existant : une trop grande déconnexion entre les initiatives promues par le haut et celles issues du terrain peut limiter l'émergence d'innovations, même si les individus et l'institution cherchent à les promouvoir (Casanovas, 2011).

- *Au niveau groupal*, l'existence d'éléments moteurs, de « leaders » est également nécessaire. Les observations de Treleaven et al. (2012) sont intéressantes car proposant une vision distribuée du leadership au sein de communautés de pratiques, mettant ainsi l'accent sur les influences réciproques, l'entraide et l'émulation collective plutôt que sur la capacité d'entraînement d'un groupe par un individu.
- *Au niveau individuel*, les représentations des acteurs, en particulier celles portant sur la pédagogie, sont également déterminantes. Ainsi, une forte centration sur l'apprenant incite davantage à adopter ou développer des innovations (Drent & Meelissen, 2008), et plus l'enseignant se considère comme un expert, une figure d'autorité et moins il est enclin à réfléchir et faire évoluer sa pédagogie (Zhu et al., 2010).

Notons ici la mise en évidence de l'importance du travail en commun, du partage et de la mise en réseau. En effet, le manque de travail collégial à l'université limite les échanges sur la pédagogie et restreint les transferts de savoirs, les initiatives des collègues sont méconnues et les siennes sont faiblement reconnues (Bertrand, 2014 ; Viaud, 2015). Cela pèse également sur les possibilités de produire des retours d'expériences sur les initiatives locales (Cerisier, 2014). Mais collaboration et/ou coopération, de quoi parle-t-on ? Et, dans le cadre du Réseau d'Accompagnateurs Pédagogiques, quel mode d'agir collectif a permis de développer la formation ?

2.3. De la coopération en formation à la collaboration en réseau

L'expérimentation RAP se décline en deux phases distinctes : une phase de formation des accompagnateurs, et une phase de mise en route du réseau ; réseau qui inclut de facto les membres du SU2IP, promoteur du dispositif, et pourra à terme intégrer d'autres acteurs (enseignants, experts en pédagogie...). Pour la phase de formation en deux ans, seule la première année était clairement balisée. L'idée étant de construire le programme de la seconde dans le cadre d'une coopération entre accompagnateurs et SU2IP ; coopération devant ensuite se transformer en collaboration, pour constituer et faire vivre le réseau.

La distinction entre le travail coopératif et le travail collaboratif s'effectue en différenciant les relations entre les membres du groupe, la responsabilité de chacun par rapport aux actions collectives, et la volonté de mettre ses résultats en débat au niveau du groupe pour les faire évoluer. Ainsi, le travail coopératif est une organisation collective du travail dans laquelle la

tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches. Chacune de celles-ci est affectée à un acteur, soit selon une distribution horizontale, soit en fonction des compétences particulières de chacun. Le travail collaboratif, lui, ne relève pas d'une répartition *a priori* des rôles. Il est une organisation où tâches et buts sont communs. Chaque membre du groupe œuvrant sur les mêmes points, la responsabilité est ici collective. De plus, cela requiert une communication régulière entre les membres du groupe et une connaissance précise de la progression de l'action commune (Henri, 2001, 2010). Et cela à chaque temps du processus : le diagnostic (co-analyse), la formulation d'un objectif partagé (co-définition), la mise en œuvre (co-réalisation) et le retour sur les résultats (co-évaluation) (Levan, 2004).

Cette approche ne consiste donc pas à additionner les tâches réalisées par les uns et les autres selon sa spécialité mais plutôt à multiplier des interactions autour d'objectifs partagés pour construire le projet autant que ses connaissances : chacun suggère des modifications sur le travail de l'autre, explique son point de vue et contribue ainsi à l'élaboration d'un travail inattendu autant qu'à l'acquisition d'apprentissages nombreux (Vauffrey, 2014). Par-delà l'activité, la collaboration est surtout une façon de penser et de concevoir la relation à l'autre où prédomine le partage et la mise en commun permanents, de façon synchrone ou non, d'activités, de pensées ou de connaissances.

Ainsi, la collaboration est plus large que la coopération. A la visée d'efficacité et de spécialisation de la seconde, elle ajoute l'objectif de création de lien et de sens entre les différents membres du collectif. Un mode de travail collaboratif gagne toutefois, dans son fonctionnement, à intégrer des phases coopératives (Caillet, Coutant, 2012). Dans le cadre du RAP, étant donnée la dissymétrie initiale de statut entre les promoteurs du dispositif et les accompagnateurs en formation, l'hypothèse implicite des promoteurs était de commencer par adopter une posture coopérative pour, pas à pas, aller vers une conception collaborative du réseau. Pour observer la dynamique de formation et son impact sur les modalités de travail collectif, nous avons conduit une recherche monographique reposant, d'une part, sur des entretiens semi-directifs individuels réalisés en début et en fin de formation, d'autre part, sur l'observation de séances de formation, et enfin, sur une analyse documentaire du projet.

3. Formation et dynamique de groupe

3.1. Une forte demande de collectif

Le groupe observé est constitué de douze enseignants issus de différentes composantes de l'université, sélectionnés, sur dossier puis entretien, selon : leur statut, leurs expériences d'innovations pédagogiques, et surtout leur motivation et leur engagement sur la durée à partager avec leurs pairs leurs connaissances et leurs pratiques.

Dès la séance inaugurale, les accompagnateurs ont exprimé un fort besoin de collectif. Il s'agit pour eux de pouvoir construire de nouvelles formations avec leurs collègues,

d'expérimenter de nouveaux outils, de partager son expérience, de bénéficier de conseils, d'un regard différent... Selon eux, ce besoin comme peu assouvi dans leur quotidien professionnel, soit par manque de temps, soit par manque de collègues motivés. Ce désir d'échanges se retrouve dans la posture adoptée à l'égard des étudiants qu'ils considèrent comme partenaires de l'acte d'apprendre et capables de s'associer dans des activités pédagogiques « innovantes », car cassant les routines de l'enseignement transmissif classique. Ils font ainsi référence, et avec satisfaction, à de nombreuses expériences personnelles d'activités pédagogiques co-construites avec les étudiants. Enfin, ce besoin s'exprime dans le fait même de se porter volontaire pour participer au réseau, moyen pour eux de partager et concrétiser leurs pratiques et leur vision au niveau global de l'Université.

Dans les entretiens réalisés à l'entrée en formation, la qualité du groupe est soulignée unanimement de par son caractère interdisciplinaire, la diversité des pratiques partagées, la variété des statuts, l'ancienneté dans la fonction... D'après les accompagnateurs, cela augmente l'ouverture, la qualité du partage d'expérience et la distanciation. S'ajoute à cela un relationnel de qualité qui rassure et soutient. Nos observations ont d'ailleurs confirmé que les différences statutaires et disciplinaires n'ont quasiment pas joué sur les comportements, à la différence des contraintes spécifiques à l'appartenance à tel ou tel département de l'Université. Le groupe a donc un effet de stimulation et d'enrichissement mutuel. Il contribue à compenser une insécurité collective due à la nouveauté, à une formation qui déstabilise et à un dispositif expérimental comportant une grande part de flou puisque peu défini à partir de la deuxième année.

3.2. Du groupe idéalisé au groupe réel

Nos observations concernant le vécu de formation des accompagnateurs font ressortir trois phases.

La *Déconstruction/Reconstruction* : les six premiers mois de la formation ont eu pour but de présenter un panorama de théories de l'apprentissage et de méthodes, au moyen d'une pédagogie active et de travaux en sous-groupes. Egalement motivés et partageant l'envie d'apprendre, les accompagnateurs intègrent ainsi des apports théoriques d'abord un peu déstabilisants. Les remises en question sont toutefois compensées par un climat de bienveillance qui déclenche une envie d'agir et d'expérimenter. Ici, le groupe est un vrai soutien et les apprenants vivent une montée en motivation collective (Mucchielli, 2008).

La *Crispation* : les trois premiers mois de la seconde année sont marqués par des éléments perturbants de plusieurs natures. En premier lieu, un changement de formateur provoque un « choc » pédagogique issu de contenus théoriques plus ardues reposant sur un vocabulaire de spécialiste, et de modalités pédagogiques plus transmissives. Cela conduit à une perte de sens en terme de direction (où va-t-on ?) et de finalités (pour quoi ?). Ce changement pédagogique est d'autant plus mal vécu que le groupe aspirait alors à commencer à expérimenter

l'accompagnement. De plus, les accompagnateurs ont été sollicités pour contribuer au plan de formation de l'Université ; demande intervenue à une période déjà chargée pour eux et qui a été perçue comme une injonction, un surcroît de travail occasionnant un raidissement (tout en voyant l'intérêt d'une démarche permettant d'être force de proposition, d'appliquer des notions vues la première année et de coopérer en binôme d'accompagnateurs). Enfin, les modalités d'évaluation de la formation et d'obtention du label d'Accompagnateur Pédagogique ont été présentées. Là encore, par effet d'accumulation, la démarche de labellisation est à la fois comprise et décriée. Comprise car elle répond à un besoin de légitimité et de reconnaissance exprimé par ailleurs par les accompagnateurs. Décriée dans ses modalités jugées trop académiques, voire scolaires, pas assez innovantes et chronophages.

La *Décrystallisation* : elle s'est opérée avec l'entrée dans l'expérimentation. Des accompagnements sont alors proposés et le rôle de l'accompagnateur se dessine progressivement. Les crispations se détendent, même si la question de la labellisation fait l'objet d'une opposition plus ou moins forte. Dans la dynamique de groupe, un changement s'opère : la crispation fait ressortir les divergences de visions, d'objectifs d'attentes... Il y a en quelque sorte passage du groupe idéalisé au groupe réel, où une meilleure connaissance des uns et des autres met à jour les proximités, les distances affectives et cognitives... Des liens par dyade/triade sont resserrés quand le lien global est distendu et des craquelures apparaissent dans l'image d'un collectif homogène. Il reste une forte aspiration à faire réseau tous ensemble, et des coopérations sont en cours pour accompagner des équipes pédagogiques.

4. La coopération, le chemin vers une collaboration ?

A l'issue de la formation, les relations au sein du groupe et envers les promoteurs ont donc évolué. Le pari initial de mettre en place de la coopération comme première étape de la collaboration est en partie gagné. En effet, les premiers accompagnements réalisés et les formations animées par les accompagnateurs eux-mêmes montrent que le groupe est bien inscrit dans une démarche coopérative : en binôme/trinôme, selon les compétences ou goûts de chacun, ils savent se coordonner pour se répartir les réponses aux demandes émanant des enseignants de l'université. La phase de crispation, vécue différemment selon les personnalités, n'a pas altéré cette capacité d'action collective mais elle a retardé le passage à une phase plus collaborative en faisant ressortir les divergences.

L'accumulation qui l'a provoquée a été d'autant plus difficile à vivre pour certains qu'elle est intervenue dans une période de flou quant à la direction prise par la seconde année, ce qui a généré un sentiment de méfiance à l'égard du SU2IP. Ce flou tend à perdurer aujourd'hui quand se pose la question de la définition concrète du réseau et de ses modalités de fonctionnement. Il semble aussi inhiber la capacité à saisir son autonomie et se prendre en charge en tant qu'équipe, attendant des promoteurs qu'ils assurent la coordination de

l'ensemble des actions. Nous ne retrouvons pas là la communauté de vision ni l'organisation horizontale caractéristiques de la collaboration.

En plus du flou, le non-passage à une posture collaborative s'explique par le manque de temps d'échanges ; ceux-ci n'ayant pas été aménagés au sein de la formation et il n'a pas pu en être trouvés en dehors du fait de la charge de travail de chacun. Or, pour collaborer, il est nécessaire de travailler la connaissance réciproque, la confiance... Si la coopération permet de les développer, elle n'est pas suffisante : il est indispensable de consacrer des temps balisés et instrumentés, tout au long du chemin, pour travailler sur le sens et le lien. Démarche désormais engagée par les accompagnateurs et les promoteurs afin de faire réseau.

Références

- Alter, N. (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris, France: PUF.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris, France: PUF.
- Bédard, D. & Béchar, J.-P. (dir.) (2009). *Innover dans l'Enseignement Supérieur*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'Enseignement Supérieur*. Paris, France: Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.
- Boisard, P., Didry, C. & Dima, Y. (dir.) (2016). *Les travailleurs de l'innovation : de l'entrepreneur aux salariés*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Buabeng-Andoh C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 136-155.
- Casanovas, I. (2011). The impact of communicating institutional strategies on teachers attitude about adopting online education. *6th International Conference on e-Learning-ICEL 2011*, British Columbia, Canada: Kelowna. 62-71.
- Caillet C. & Coutant C. (2010). Retours d'expérience sur un dispositif de formation partiellement à distance dans le cadre de la formation pour adulte. *Colloque TICE*. Nancy, Communication n° 245 – Atelier 18 : TIC moyens d'apprentissages informels
- Cerisier, J.-F. (2014). On demande toujours des inventeurs et l'on cherche encore les innovateurs. *Distance et médiation des savoirs*, 2014(8), 1-14.
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 5(1), 187-199.
- Graham, C. R., Woodfield, W. & Buckley Harrison, J. (2012). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18, 4-14.
- Guichard, R. & Servel, L. (2006). Qui sont les innovateurs ? Une lecture socio-économique des acteurs de l'innovation. *Sociétal*, 52(3), 26-31.
- Henri F. & Lungden-Cayrol K. (2001). *Apprentissage Collaboratif À Distance - Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec, Canada: PUQ.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), 1-22.
- Levan S.K. (2004). *Travail collaboratif sur Internet : Concepts, méthodes et pratiques des plateaux projet*. Paris, France: Ed. Vuibert.

- Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant : le concept de « rapport à l'innovation ». *Recherche et formation*, 31, 11-29.
- McKenzie, J, Alexander, S., Harper, C. & Anderson, S. (2005). *Dissemination, adoption and adaptation of project innovations in higher education – A report for the Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education*. Sydney, Australia: University of Technology Sydney.
- Mucchielli R. (2008). *La dynamique des groupes : Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*. Paris, France: ESF éditeur.
- Thunderoz, C. (1997). L'usine et le petit pot – Pour une sociologie de l'innovation industrielle. *Sociologie du travail*, 39(3), 347-369.
- Treleaven, L., Sykes, C & Ormiston, J. (2012). A dissemination methodology for learning and teaching developments through engaging and embedding. *Studies in Higher Education*, 37(6), 747-766.
- Vaufrey, C., (2014). Classes virtuelles : quand le formateur devient animateur d'apprentissage, Repéré à : <http://cursus.edu/article/21332/classes-virtuelles>
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Zhu, C., Valcke, M. & Schellens T. (2010). A cross-cultural study of teacher perspectives on teacher roles and adoption of online collaborative learning in Higher Education. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 147-165.