



HAL
open science

Accompagnement d'équipes d'enseignants universitaires à la mise en oeuvre d'une approche programme : quelles articulations entre des transformations individuelles et un cheminement collectif?

Violaine Charil, Maëlle Crosse

► To cite this version:

Violaine Charil, Maëlle Crosse. Accompagnement d'équipes d'enseignants universitaires à la mise en oeuvre d'une approche programme : quelles articulations entre des transformations individuelles et un cheminement collectif?. Les Annales de QPES, 2022. hal-03885640

HAL Id: hal-03885640

<https://hal.science/hal-03885640>

Submitted on 5 Dec 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.

Accompagnement d'équipes d'enseignants universitaires à la mise en œuvre d'une approche-programme : quelles articulations entre des transformations individuelles et un cheminement collectif ?

VIOLAINE CHARIL¹

La Rochelle Université

violaine.charil@univ-lr.fr

MAËLLE CROSSE

La Rochelle Université

maelle.crosse@univ-lr.fr

Résumé

Dans le cadre d'un projet Appel à Manifestation d'Intérêts 2017-2019 soutenu par le Ministère de l'Enseignement supérieur, La Rochelle Université a mis en place un dispositif pour accompagner des équipes d'enseignants dans la mise en œuvre d'une approche-programme. À partir d'un bilan à mi-parcours avec les enseignants impliqués dans ce dispositif, où ils ont notamment exprimé leur étonnement face à leur propre changement de représentations, voire de pratiques, nous avons formulé un certain nombre de questions. Nous interrogeons ainsi dans cet article l'articulation entre l'évolution des pratiques qui s'opère à un niveau individuel et l'évolution des pratiques qui s'opère à un niveau collectif, à partir de l'analyse de ce bilan. Nous proposons ensuite d'en extraire des principes directeurs, que nous pourrions transférer dans le cadre d'accompagnements ultérieurs.

Abstract

A project supported by the French Ministry of Higher Education has been built by La Rochelle University to support teams of teachers in the development of a program-based approach. Several issues have emerged through the mid-term review we conducted with the teachers taking part in the project. In particular, they told they were surprised to see how their

¹ Les autrices remercient les collègues qui ont contribué à la rédaction de cet article : Florence Caurant, Nathalie Imbert, Benoît Simon-Bouhet, Jean-François Viaud, Cécile Vincent.

conceptions and even their practices have evolved. Through the analysis of the review, we question the articulation between practices' evolution at the individual level and practices' evolution at the collective level. We then identify guiding principles to support teams of teachers in professional development.

Mots-clés

Collectif de travail, collaboration, accompagnement, développement professionnel, approche-programme

Key words

Collective work, collaboration, faculty development, professional development, program-based approach

1. Introduction

La Rochelle Université est engagée depuis 2016 dans une démarche de profonds changements visant à positionner l'étudiant au cœur de sa formation. Ainsi, dans le cadre de la construction de sa Nouvelle Offre de Formation (NOF 2018-2021), elle s'est appuyée sur le processus de Bologne et notamment sur la déclaration de Louvain (2009) pour initier le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage centrée sur l'étudiant via le développement d'une approche de compétences pour l'ensemble des formations de l'université. Les équipes enseignantes ont donc eu pour première mission de décliner leurs *syllabi* en compétences. Bien que ce travail ait reposé principalement sur les responsables de formation, cela a tout de même permis de lancer une dynamique à l'échelle de l'établissement, avec une incitation politique forte, dite « Top down ».

En parallèle, nous constatons aussi une évolution dans la vision du rôle des enseignants et enseignants-chercheurs, considérant de plus en plus aujourd'hui que la pédagogie fait partie intégrante de leur mission de formation. Ce changement culturel semble pouvoir s'expliquer par le développement d'actions autour de la pédagogie ouvrant ainsi les perspectives et suscitant l'envie de faire autrement. Ceci associé aux perceptions des enseignants sur les résultats, le travail et leur relation avec les étudiants : « *Résultats faibles de 34 étudiants sur 43, il était temps de s'interroger* », « *Changer le format des TD trop classiques, limitant les interactions avec les étudiants et favorisant leur passivité* », « *Lutter contre la frustration et l'ennui des*

enseignants face à des étudiants peu actifs »², qui participent à développer la motivation individuelle des enseignants dans la volonté de transformer leur pratique.

Le Service des Pédagogies Innovantes (SPI), à l'interface d'une incitation politique par le haut « Top down » et des volontés émanant du terrain « Bottom up », a saisi les opportunités qui s'offraient à lui pour accompagner au mieux les enseignants et l'université dans la transformation pédagogique souhaitée. Ceci, à travers un Appel à Manifestation d'Intérêts (AMI 2017-2019) dont l'objectif était d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre d'une approche par compétences (cadre théorique de Tardif), dans le cadre d'une approche-programme. En effet, la formalisation des programmes de formation en compétences était nécessaire, mais pas suffisante pour atteindre les objectifs de déploiement d'une approche par compétences. Le projet AMI devait ainsi permettre de « *donner une dimension collective à la transformation pédagogique, à travers la mise en œuvre de l'approche-programme, en constituant des collectifs d'enseignants et d'étudiants, en visant un co-développement professionnel des enseignants et en proposant une amélioration continue par la recherche* »³.

L'accompagnement mis en œuvre devait permettre d'articuler, en appui sur le développement de dynamiques collectives, des attentes institutionnelles et des attentes individuelles. Ainsi, l'accompagnement de ces collectifs visait à favoriser un développement professionnel individuel, à partir des besoins de chaque enseignant et de là où il se situe dans sa pratique. La question que nous nous sommes posée est donc la suivante : comment s'articulent l'évolution des pratiques à un niveau individuel et l'évolution des pratiques à un niveau collectif ?

Nous présenterons tout d'abord le dispositif mis en place et en particulier les acteurs y ayant participé. Nous expliciterons ensuite la méthodologie utilisée pour recueillir les données et analyser les résultats. Enfin, nous exposerons les résultats de notre analyse avant de proposer des perspectives de transfert dans le cadre d'accompagnement de collectifs enseignants.

2. Présentation du dispositif AMI 2017-2019⁴

Trois équipes (environ 20 enseignants et enseignants-chercheurs) ont participé au projet AMI. Ces équipes ont présenté des motivations différentes et spécifiques à leur domaine de formation,

² Verbatim d'enseignants extraits d'une journée de la pédagogie, Facultés des sciences (2018-01-11).

³ Objectif affiché dans la réponse à l'appel à manifestation d'intérêts. Ce projet de deux ans a par la suite été inscrit dans un Programme d'Investissement d'Avenir Nouveaux Cursus Universitaire (PIA NCU 2018-2028), obtenu par l'établissement, permettant d'envisager l'approche collective et transformante de la formation sur un temps plus long et pour un plus grand nombre d'équipes.

⁴ La participation à ce projet a permis une contractualisation avec les enseignants, en valorisant une partie de leur investissement dans des heures de décharges ou complémentaires.

tout en poursuivant des objectifs communs : s'appuyer sur une dynamique collective et engager une stratégie du changement des pratiques pédagogiques à l'échelle de la formation. Des représentants de deux équipes ont participé à cette contribution.

2.1. Présentation équipe-projet 1

Un collectif de huit enseignants en sciences de la vie, dont les responsables de formations Licence et Master, le directeur et la directrice adjointe du département et trois étudiants, constituent l'équipe-projet 1. Le rythme de travail accompagné par les conseillères pédagogiques a été fixé à quatre rencontres de trois heures pour une année. Les motivations des participants étaient :

- 1) du point de vue des enseignants : plus de travail en concertation et d'échanges sur les méthodes et les contenus, avec une mise en place collective des enseignements, des évaluations de la licence au master ;
- 2) du point de vue de l'étudiant : le rendre acteur de sa formation avec une meilleure vision des compétences développées et l'amener à être plus autonome dans son travail.

Lors de la première année, l'équipe a maintenu la participation de presque tous ses membres à chacune des rencontres accompagnées par les conseillères pédagogiques et a organisé des réunions intermédiaires pour faire avancer le projet.

Les premières rencontres ont consisté à travailler sur les matrices de formation Licence et Master qui avaient été élaborées de façon séparée, lors du travail sur la NOF. L'équipe a alors constaté que :

- de nombreux résultats d'apprentissage (RA) étaient attendus dans l'ensemble des enseignements, et sans visibilité partagée, c'est-à-dire qu'au sein de la même équipe, les enseignants n'avaient pas la connaissance de qui évaluait quoi, et à quel moment ;
- peu de lien était réellement fait entre la licence et le master malgré une logique dans la continuité de la formation.

Face à ce premier constat, l'équipe a décidé de travailler sur l'articulation des compétences de la licence à celles du master afin de mener une réflexion élargie sur la progression et les liens entre ces deux formations. Ils ont ainsi choisi de garder le squelette général des formations (les compétences) mais d'y introduire des niveaux de complexité et de revoir le cadre de certains résultats d'apprentissages.

Ce travail a nécessité du temps et de nombreux échanges. C'est seulement dans un second temps, et à la fin du calendrier du projet en 2019 qu'ils ont initié une réflexion pour construire un dispositif d'évaluation transversale et donner du sens au programme de formation construit. Le travail autour de cette évaluation visait aussi à intéresser les enseignants qui à ce jour n'étaient pas encore investis dans le projet.

2.2. Présentation équipe-projet 2

L'équipe-projet 2 est un collectif qui comportait au départ six enseignants en informatique, dont les responsables de formations de Licence et Master et trois étudiants. Le rythme des rencontres accompagnées par les conseillères pédagogiques a été fixé à sept séances de travail d'une heure et demi pour une année. Les motivations des participants étaient de :

- 1) développer les pédagogies actives (à travers la réalisation d'un kit pédagogique⁵ à destination des enseignants) pour rendre les étudiants acteurs de leur formation, et développer leur autonomie ;
- 2) mettre en cohérence les compétences développées dans la formation et adapter les modes d'évaluation aux éléments de compétences visés.

Au fur et à mesure de l'avancée du projet, l'équipe a éprouvé des difficultés pour se réunir au complet. Ainsi, trois enseignants sont restés investis très fortement sur le projet. Les trois autres enseignants ont suivi l'avancée des travaux et ont participé aux réunions plus ponctuellement. Très vite, l'équipe a exprimé le fait qu'elle ne se retrouvait pas dans le programme de formation qui avait été construit pour la NOF. Ainsi, un nouveau travail a débuté pour redéfinir le programme, en lien avec le référentiel national mais en répondant en amont à la question : qu'attendons-nous de nos diplômés à l'issue du Master informatique ? Huit compétences ont pu être redéfinies, à partir de nombreux échanges entre les trois enseignants, qui se sont déroulés sur plusieurs séances de travail, et en appui sur un travail d'explicitation autour d'ateliers relevant de méthodologies « d'intelligence collective » proposé par les conseillères pédagogiques.

À l'issue du projet, l'équipe n'avait pas encore travaillé sur la conception du Kit pédagogique. À l'instar de la première équipe, il souhaitait poursuivre le travail autour d'un dispositif d'évaluation transversale, qui servirait de premier support à ce kit, destiné à l'ensemble des

⁵ Réalisation d'un catalogue sur lequel seraient référencées différentes activités relevant des pédagogies actives et mises en lien avec des compétences ou des éléments des compétences de leur référentiel.

collègues intervenant dans ces formations. La troisième équipe a décidé de se retirer du projet. Cette équipe s'était constituée non autour d'une formation commune mais par des binômes intervenant sur des formations différentes à l'intérieur d'une même composante. Ce que nous pensions comme une force pour pouvoir essayer et mutualiser a été une faiblesse, au sens où chaque binôme n'était pas suffisamment soutenu par le reste de leur équipe et qu'entre binômes, il y avait parfois trop de différences dans les formations pour avancer ensemble.

2.3. Présentation de la démarche d'accompagnement

Nous étions deux conseillères pédagogiques à accompagner, ensemble, les différentes équipes. C'était donc une démarche en binôme, pour laquelle l'une d'entre nous a mené une recherche doctorale sur la question de l'accompagnement dans l'innovation pédagogique, dans le cadre de l'obtention du PIA NCU. Bien que posant notre accompagnement dans une pratique flexible et adaptative aux personnes et situations, nous nous sommes aussi appuyées sur des éléments structurants, identiques à chaque équipe afin de poser un cadre suffisamment solide permettant aux individus d'évoluer en sécurité.

2.3.1. Les invariants de l'accompagnement

Nous aurions pu partir du principe qu'ayant répondu à cet appel à projet, le collectif était déjà constitué, puisque les enseignants se connaissaient et avaient répondu par un acte volontaire à cet appel. En référence aux travaux de la didactique professionnelle, et en appui sur Caroly et Clot (2004), nous considérons que le développement d'un collectif de travail est nécessaire pour un travail collectif efficace, au service aussi du développement de l'individu. Ainsi, ce collectif ne peut se constituer uniquement à partir de la réunion d'un ensemble d'individus. Nous visons donc à organiser des « temps forts » où les équipes peuvent se retrouver, se créer des références communes, en dehors de leurs propres représentations, échanger sur leurs perceptions et créer un climat de confiance. Ceci, afin de favoriser le développement du collectif de travail à travers l'élaboration de règles et d'objectifs communs. Ces temps forts, situés en début et fin de chaque année, ont permis le regroupement de l'ensemble des trois équipes, leur ouvrant de nouveaux sujets de discussion et en appui sur la venue d'experts, leur offrant de nouveaux cadres de références et de réflexions.

En outre, quelle qu'ait été la durée des séances de travail, l'objectif était de permettre aux enseignants d'atteindre un niveau de collaboration, à l'instar de Dionne (2003) qui distingue la collaboration de la coopération. Cette dernière a une visée qu'elle qualifie d'instrumentale, c'est-à-dire axée sur les résultats et qui n'implique pas nécessairement des relations paritaires.

La collaboration est, elle, axée sur le processus : elle « nécessite un partage dynamique en lien direct avec le principe de synergie, pour accomplir ce qu'un individu n'aurait pu réaliser seul ou faire aussi bien » (*Ibid.*, p. 56). Ainsi, il n'y a pas de répartition du travail pour avancer plus vite. Toutes les activités proposées et donc, tous les échanges qui en découlent se font de manière collaborative dans un esprit de co-construction, de partage et d'équité dans ce que chacun pense pouvoir apporter aux autres.

Dionne (2003) souligne l'intérêt de la collaboration enseignante pour le développement professionnel. En référence à Friend et Cook (2010), l'auteure ajoute que le partage de pratiques permettrait de « reconnaître et de faire valoir les compétences de chacun » (Dionne, 2003, p. 28). En outre, pour Ngoya (2016), les échanges collaboratifs permettraient de favoriser la confiance en soi dans l'activité d'enseignement. Dionne (2003) précise par ailleurs que la véritable interaction collaborative n'existe que dans le cadre de travaux collectifs de longue durée car elle suppose un niveau d'interdépendance important qui émerge d'un engagement profond entre les individus. Elle propose ainsi de considérer la collaboration entre enseignants comme un mode de développement professionnel.

Toutefois, le travail collaboratif peut susciter des difficultés. Gangloff-Ziegler (2009) identifient des freins à deux niveaux : individuel et collectif. Au niveau individuel, le travail collaboratif implique que les membres du groupe aient certaines habiletés, telles que des habiletés de communication, des capacités relationnelles et des capacités à résoudre collectivement des problèmes (Dionne, 2003). Ensuite, la représentation qu'ont les membres du collectif des savoirs en jeu peut constituer un obstacle, soit parce qu'ils peuvent ne pas se sentir légitimes ou au contraire considérer le niveau des savoirs du groupe comme peu valorisant ou stimulant (Gangloff-Ziegler, 2009). D'autre part, le travail collaboratif implique un investissement en temps plus important, ce qui conduit à certaines réticences. L'esprit individuel de compétition peut également être un frein majeur car il est fondé sur un besoin de reconnaissance que permet peu le travail collaboratif dans la mesure où la contribution individuelle n'est pas identifiable (*Ibid.*). Au niveau collectif, nous retenons que chaque membre du groupe doit pouvoir donner un sens à l'objet du travail collaboratif, tant sur le plan collectif que personnel car l'intérêt de l'individu prime sur l'intérêt d'un collectif (*Ibid.*).

2.3.2. Les objets flexibles de l'accompagnement

Au-delà de cette volonté de vouloir créer un collectif efficient, définir un cadre commun de références et développer de la collaboration en action, l'objectif était aussi de répondre aux besoins spécifiques de chacune des équipes en maintenant une posture d'accompagnement. En

ce sens, le canevas de l'accompagnement n'était pas déterminé en amont mais se construisait au fur et à mesure avec les équipes, comme le souligne Boucenna (2015) pour qui la posture d'accompagnement du conseiller pédagogique repose en partie sur l'incertitude et l'imprévisibilité des objets, des enjeux. La posture du conseiller pédagogique suppose, selon l'auteure, non pas d'appréhender les indéterminations comme des contraintes avec lesquelles il doit composer mais plutôt comme des « composantes essentielles et déterminantes de son activité » (p. 17). En effet, cette activité est fondée sur des investigations multiples que le conseiller pédagogique construit à partir de ces indéterminations. Dans le cadre des projets AMI, nous avons en tant que conseillères pédagogiques laissé une place centrale à ces indéterminations, adaptant notre activité en fonction de celles-ci. Par exemple, bien que participant au même projet, le choix a été fait de laisser les équipes s'organiser librement et d'orienter les objets de travail à partir de leurs besoins. Ainsi, certaines ont fait le choix d'un accompagnement soutenu, une rencontre courte, tous les un à deux mois, tandis que d'autres ont privilégié des rencontres plus longues mais espacées par trimestre. Les séances espacées nécessitaient notamment, de notre part, de consacrer un temps conséquent au début de ces rencontres, à questionner l'équipe sur le travail qui avait été réalisé en notre absence. À partir de ce bilan, mené à partir d'investigations sur le quoi et le comment, l'accompagnement pouvait prendre des orientations non prévues initialement.

Au-delà du cadre différent de ces rencontres, obligeant à prévoir des activités elles aussi différentes, nous avons respecté la volonté des équipes de travailler pour l'une de façon horizontale, en ce sens, traiter l'ensemble des compétences sur l'ensemble des programmes de formation, tandis qu'une autre a fait le choix d'un travail plus vertical, c'est-à-dire après la définition des compétences, en choisir une et la développer de ses résultats d'apprentissages à son évaluation transversale en passant par la déclinaison des niveaux de complexité de la compétence. Ainsi, nous anticipions un certain nombre d'éléments au vu du nombre de participants et de la durée de l'activité mais nous réajustions systématiquement en situation, répondant aux enjeux et questionnement présentés par l'équipe dans l'instant présent.

3. Méthodologie

Nous avons réalisé un premier bilan, à la fin de cette année 2017-2018, réunissant l'ensemble des équipes-projets. Pour réaliser ce point d'étape nous avons procédé en deux temps :

- 1) réponse à un questionnaire anonymisé, en amont de la rencontre ;
- 2) discussion des réponses apportées à ce questionnaire.

Le questionnaire proposait aux enseignants d'évaluer le niveau d'atteinte perçue des objectifs définis dans le projet AMI et des objectifs définis à l'intérieur de chaque projet d'équipe. Ils étaient invités à se positionner sur un de ces trois niveaux : atteint, non atteint, en cours. À chaque item, ils avaient la possibilité de compléter leur réponse par un commentaire libre. L'évaluation des objectifs était répartie de la façon suivante :

- 5 questions portaient sur le niveau perçue d'engagement de l'équipe ;
- 3 questions portaient sur le niveau perçue d'engagement du service d'accompagnement (SPI) ;
- 3 questions portaient sur le niveau perçue d'engagement de l'établissement ;
- 6 questions portaient sur le niveau perçue de réalisation des objectifs définis à l'intérieur de chaque projet d'équipe.

Ce questionnaire nous a permis de prendre connaissance des perceptions des équipes pour préparer la discussion collective qui devait suivre. Sur les dix enseignants concernés, huit ont répondu au questionnaire. Nous avons procédé à une analyse d'abord quantitative des réponses pour identifier les points de convergence et de divergence en termes de positionnement quant à l'atteinte des objectifs définis. Nous avons ensuite procédé, de façon qualitative, à une analyse de contenu thématique des commentaires libres. Cette double analyse nous a permis de formuler de nouvelles questions d'approfondissement pour préparer la discussion.

Cette discussion devait permettre la rencontre des trois équipes, de croiser leurs perceptions et de s'enrichir des expériences des uns et des autres. Pour animer la discussion, nous avons partagé les données obtenues via le questionnaire et nous avons suscité des échanges à partir de questionnements qui visaient à interroger les divergences de perceptions quand il y en avait ou qui visaient à approfondir les idées partagées.

Nous avons rédigé une synthèse et l'avons diffusée aux équipes, à la suite de cet échange. Elle rendait compte à la fois de l'analyse qualitative des résultats au questionnaire et des échanges. De plus, elle présentait les questionnements qui restaient en suspens, qu'ils provenaient des enseignants ou des conseillères pédagogiques. Elle comportait enfin un bilan des actions menées par le SPI dans le cadre du projet AMI, pour évaluer l'atteinte des objectifs dont il était responsable.

Notre analyse a été complétée par les observations que nous avons réalisées lors des séances de travail avec les équipes. En effet, en tant que personnels en charge de l'accompagnement pédagogique des enseignants, nous avons pris part aux expériences des sujets tout au long de

l'année, ce qui nous a conféré une position d'observation participante (Lapassade, 2002). Dans cette perspective, nous avons pris des notes durant les séances de travail, qui ont également été enregistrées dans le cadre de la recherche qui était menée.

4. Résultats et analyse du dispositif

Les données ainsi obtenues nous amènent à positionner l'individu et la question du collectif dans un cercle vertueux où chacun apporte à l'autre et où la relation entre travail collectif et collectif de travail peut être une force de développement. Étant entendu que des points d'attention existent afin que le collectif de travail puisse fournir un travail collectif efficient (atteinte de leurs objectifs).

4.1. D'un travail collectif qui suscite des changements de représentations...

Certains enseignants ont expliqué qu'historiquement, les enseignants à l'université ne sont pas « tous » formés à la pédagogie. Certains reproduisent intuitivement et de façon pragmatique les pratiques d'enseignement qu'ils ont vécues, et souvent appréciées, puisqu'elles ont permis leur réussite académique. La plupart d'entre eux, nous ont dit qu'avant la mise en place de ce projet, ils construisaient souvent leurs cours en listant les connaissances qu'ils souhaitaient aborder et que les étudiants devaient, selon eux, retenir de leurs interventions.

Lors de ce bilan, il a été relevé qu'une année d'un travail collectif est un délai insuffisant pour finaliser le projet d'approche par compétences. En effet, cette première année ne leur a pas permis de finaliser, comme ils le pensaient, le référentiel de compétences. Ils n'avaient pas anticipé le temps d'appropriation nécessaire. Cette première année leur a donc permis d'entrer dans la démarche, d'essayer de la comprendre, de s'approprier le vocabulaire etc. Au-delà de l'atteinte ou non des livrables attendus, cette première analyse nous a aussi permis de constater chez la plupart des enseignants impliqués dans le projet, une modification de la perception de leur propre travail d'enseignement : « *pas de souhait de retour en arrière* », « *évolution de la vision de la formation* », « *je sais que je peux modifier mes manières d'enseigner* »⁶, et des pratiques, par exemple par l'utilisation de grilles critériées descriptives et la co-évaluation. Certains ont évoqué explicitement l'idée que ces évolutions émanaient de la possibilité qui leur était offerte de prendre connaissance des pratiques de leurs collègues. Ainsi, nous observons que ce projet s'est construit au sein d'un groupe composé d'individus qui échangent, qui

⁶ Extrait des réponses individuelles écrites pour préparer le bilan.

expérimentent, qui peuvent s'enrichir des pratiques des autres et confronter leurs ressentis. L'un d'entre eux, le résumant ainsi « *le bénéfice [du projet] se mesure sans nul doute à la somme des satisfactions de chaque membre du collectif* ».

Lors des échanges, les équipes ont aussi pu s'exprimer sur leur place au sein de ce collectif élargi, avec les conseillères pédagogiques. Les séances de travail [accompagnées] sont reconnues lors de la discussion « *utiles* », permettant de « *clarifier* » les éléments mal compris et de « *faire progresser le projet* ». Dans le questionnaire, sept enseignants sur dix considéraient que l'accompagnement mis en œuvre avait permis à l'équipe de définir un projet commun et cinq enseignants estimaient qu'il avait permis un développement professionnel en fonction de ses besoins et de ses capacités individuels. Une certaine satisfaction concernant l'accompagnement a semblé émerger, au-delà des attentes initiales : « *objectifs dépassés car à la fois accompagnement d'équipe et individuel* ». L'un a souligné la « *flexibilité* » qui a permis de « *développer un projet sur mesure* ». Un autre a qualifié le référentiel de compétences en enseignement de l'Université Laval de « *révélation* » pour sa propre pratique. Un autre encore s'est dit éprouver un sentiment de « *revalorisation* » du métier d'enseignant à travers le travail collectif, ce qui lui a apporté une motivation quant à son engagement pédagogique malgré l'inquiétude que peut représenter « *la mesure du chemin à parcourir* ». Cela fait écho à l'apport de la collaboration souligné par Dionne (2003) quant à la reconnaissance et à la valorisation des compétences professionnelles. Donc, une fois encore les éléments de développement individuel sont corrélés au collectif à travers les échanges qui permettent de se situer dans sa propre pratique.

Ainsi, nous pouvons prendre comme exemple, le sujet de l'évaluation, qui jusque-là, selon certains enseignants, n'était pas perçu comme un élément permettant de faciliter les apprentissages, mais uniquement comme une épreuve venant sanctionner, en fin de semestre, la capacité des étudiants à apprendre un cours et à le restituer en un temps limité, pour une majorité des membres de l'équipe. De ce point de vue, ils ont exprimé que le travail collectif leur a permis de confronter leurs pratiques, et qu'il est maintenant « *clair pour les membres du groupe que la méthode décrite plus haut ne peut pas donner de résultats satisfaisants* ». Outre les liens plus nombreux entre les différents modules d'enseignement qui permettent à la fois de combler les lacunes des programmes de formation et d'éviter les redondances inutiles, ils ont aussi rapporté que les enseignants investis dans le projet mettent en avant les compétences qui seront développées dans chacun de leurs enseignements. Le rôle de l'évaluation comme outil pédagogique a été également beaucoup mieux perçu, notamment pour mieux accompagner les

étudiants dans leur progression, par la mise en place par exemple de grilles critériées descriptives. La collaboration semble donc opérer comme un mode de développement professionnel, tel qu'appréhendée par Dionne (2003).

Enfin, ils ont exprimé ne plus avoir peur d'expérimenter et les initiatives individuelles de centration sur l'apprentissage se sont multipliées. L'enseignement semble avoir été valorisé au sein de ces collectifs, ce qui a développé une confiance des enseignants impliqués dans le projet – tel que cela est souligné par Ngoya (2016) – qui sera précieuse et sans doute indispensable pour convaincre les autres collègues de participer et ainsi assurer la continuité du projet d'approche par compétences.

4.2. ... à un collectif de travail qui rassure

A contrario, bien que le collectif soit perçu comme un atout, source de motivation, nous pouvons aussi nous interroger sur sa capacité à faire progresser plus lentement, voire à freiner, l'avancement du projet. Lorsqu'ils se sont exprimé sur cet avancement, dans le questionnaire, la moitié des répondants (5/10) ont utilisé les expressions « *balbutiement* », « *chemin encore long* », « *application laborieuse* » qui démontrent que les équipes avaient conscience du projet ambitieux dans lequel elles s'étaient investies et qui avançait à petits pas. Cela rejoint le frein lié à la temporalité plus longue du travail collaboratif que nous avons évoqué précédemment (Gangloff-Ziegler, 2009). Comment alors, ne pas préférer avancer seul, plutôt que collectivement ? Et à partir de quel moment le collectif de travail n'est plus un moteur permettant d'évoluer mais devient un objet de ralentissement de la progression ?

Nous nous interrogeons donc aussi sur la taille du collectif et ses niveaux d'interventions. Une équipe a relevé que son groupe s'était modifié, constituée, au bout d'une année, d'un noyau dur, assidu aux différentes séances de travail tandis que les autres enseignants ont continué de suivre le projet d'un peu plus loin. Comment alors percevoir cette prise de recul ? Est-ce une marque de désaccord ? Est-ce, en référence à Gangloff-Ziegler (2009), lié à une difficulté de mise en sens personnelle de l'objet de travail pour ces individus ? Mais s'ils ont continué à suivre le projet, ce recul était-il une façon de permettre à l'équipe d'avancer plus vite, sans leurs doutes et questionnements ? Nous pouvons aussi envisager que c'est un collectif où la confiance était telle que les individus les moins assurés ont laissé la place aux plus convaincus. Le premier cercle pouvant donc être celui du noyau de l'équipe, celui que l'on a qualifié plus haut de collectif de travail. Venant ensuite des cercles de plus en plus larges et dont le centre de gravité n'est pas toujours le même. En ce sens, l'équipe noyau rejoint de temps en temps par les

collègues qui gravitent autour du projet (même discipline, département etc.) et qui s'intéressent de temps en temps à son avancée : ils posent des questions, font des suggestions. Si ce collectif, noyau dur, est resté convaincu de la démarche car accompagnée et proposée dans le cadre d'un projet théorisé, il a été difficile d'emmener les collègues encore non investis. Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'une des difficultés rencontrées a résidé dans le fait qu'il était encore tôt pour évaluer de façon objective le bénéfice des mesures mises en place dans le cadre de l'AMI au regard de l'investissement de chacun. Au vu du caractère expérimental de cette approche, la question se pose alors, comment susciter l'envie de se lancer dans cet inconnu, sans pouvoir aujourd'hui s'appuyer sur des données, concrètes, objectives voire scientifiques ? Ainsi, la question de comment susciter la motivation et l'engagement est revenue comme un leitmotiv. Lorsqu'il s'est agi de convaincre ce collectif plus élargi, le collectif de travail a été mis en avant, agissant comme soutien parce qu'individuellement, « *l'on peut être mis en difficulté par ceux qui n'adhèrent pas* ». L'envie, la motivation des enseignants peuvent être altérées par cette incapacité à emmener l'autre avec soi dans la transformation ou l'évolution de ses pratiques. Ce collectif, noyau dur de l'équipe projet a alors été considéré comme un stabilisateur : « *on a moins de doute* », « *c'est un ancrage* ». Ce collectif a aidé à dépasser ce qui pouvait passer pour une initiative « *anormale* » d'un enseignant, « *nous sommes plusieurs sur la même longueur d'onde* ». Ceci faisant écho aux travaux de Clot et Caroly (2004) pour lesquels l'une des conditions pour construire un collectif de travail est le partage d'un genre professionnel, qui selon eux, permet de répondre à différents enjeux, « *permettre aux individus de ne pas être isolés [...], pouvoir créer de nouvelles zones d'action [...], donner des références et des moyens de réélaborer les règles pour diminuer les conflits de but* » (p. 53).

5. Conclusion

Nous avons cherché, à travers notre analyse du dispositif, à mieux saisir l'articulation entre une évolution des pratiques à un niveau individuel et une évolution des pratiques à un niveau collectif. Cette analyse s'inscrit dans le cadre d'une démarche réflexive portée sur la pratique d'accompagnement d'équipes au développement de l'APC. Elle ne s'appuie donc pas sur un dispositif de recherche rigoureux, les outils élaborés ayant été construits de façon empirique pour contribuer à l'amélioration de nos pratiques. Les conclusions que nous pouvons tirer sont ainsi à considérer avec précaution. En outre, l'analyse s'inscrit dans une institution donnée, ne concerne qu'un petit effectif d'enseignants et a été réalisée sur un temps relativement court.

Toutefois, les résultats que nous partageons ici nous semblent pouvoir intéresser toute personne en charge d'un accompagnement pédagogique d'équipes universitaires.

Ainsi, au regard des retours effectués par les enseignants engagés sur ce projet collectif et des questions soulevées par ce premier point d'étape, nous pouvons relever que le fait d'avancer individuellement semble permettre aux enseignants de maintenir leur investissement et leur motivation pour un travail plus long, plus complexe, voire ici, déstabilisant. Le collectif paraît en ce sens rassurant et suffisamment sécurisant pour faire en sorte que l'individu puisse oser s'aventurer sur des terrains encore inexplorés par lui.

La constitution de ce collectif de travail s'appuie selon notre analyse du dispositif, sur :

1. Le développement du travail en confiance et en empathie en proposant un cadre commun de références sur lesquelles les enseignants peuvent échanger, sans se mettre au départ en danger.
2. Un accompagnement flexible, qui permet à la fois une réponse aux individus et une réponse au collectif, en suivant au plus près leurs cheminements et en leur laissant la liberté de s'organiser, de redéfinir leurs objets de travail etc.
3. La volonté d'un travail collaboratif fort, parfois déstabilisant, nécessitant d'aller, au-delà du consensus dans les prises de décisions puisque l'objet n'est pas seulement d'atteindre un but mais de se transformer en visant ce but.

Afin de maintenir ces trois axes pour la deuxième année de projet, nous avons souhaité développer des ateliers de co-développement⁷ répondant aux enjeux de collectif de confiance, et s'inscrivant dans le cadre de l'analyse de l'activité comme objet possible de développement professionnel. Enfin la question de la flexibilité de l'accompagnement se pose en regard de l'avancée du projet collectif, pour favoriser cette articulation attendue entre une évolution des pratiques à un niveau individuel et une évolution des pratiques à un niveau collectif. En ce sens, à mi-parcours du projet, nous avons relevé un développement individuel, c'est avec impatience, que nous souhaitons pouvoir observer les évolutions collectives sur le projet. Dans quelle mesure, les enseignants vont-ils réussir à mettre en synergie leurs projets individuels au service du projet collectif? Dans quelles mesures, le collectif de travail peut-il participer à un essaimage autour d'eux et ainsi s'inscrire dans une transformation pédagogique systémique

⁷ Méthode d'analyse des pratiques qui s'organise autour d'une situation-problème vécue, le collectif cherchant à identifier des pistes pour réguler la situation et à apporter des pistes d'amélioration (Rege-Colet & Rovéro, 2015). Ces analyses partagées permettent de prendre du recul sur sa pratique en s'enrichissant d'autres points de vue, d'autres pratiques, d'autres expériences.

attendue par les institutions ? Quels leviers les institutions peuvent-elles mobiliser pour soutenir cette mise en synergie et cette transformation pédagogique, notamment auprès des collègues dont les pratiques sont plus individuelles ? Dans quelle mesure le développement de recherches collaboratives autour de la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques pourrait-il favoriser une réflexion plus collective ?

Références bibliographiques

Boucenna, S. (2015). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 38. <https://journals.openedition.org/edso/1258>

Caroly, S. et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation emploi*, 88, 43-55. https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2004_num_88_1_1737

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*, 10, 95-112. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0095>

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

Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dirs), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>

Ngoya, J. (2016). Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/15838>

Rege Colet, N et Rovero, P. (2015). Explorer les apports de la pratique réflexive. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dirs.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (p. 111-128). Bern : Peter Lang SA.