

# Entre accompagnement et coopération : étude de cas du DU Pédagogie de l'Enseignement Supérieur à l'Université de Strasbourg

VONIE STELLA

IDIP - 15 rue du Marechal Lefebvre 67100 STRASBOURG – [voni@unistra.fr](mailto:voni@unistra.fr)

GAUDENZI MARION, SAUTER CHRISTIAN, ZINGARETTI SIMON

IDIP - 15 rue du Marechal Lefebvre 67100 STRASBOURG – [idip-contact@unistra.fr](mailto:idip-contact@unistra.fr)

## TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

## RESUME

Le Diplôme Universitaire de Pédagogie de l'enseignement supérieur proposé à l'Université de Strasbourg depuis la rentrée 2017 vise à accompagner des enseignants dans une démarche de type Scholarship of Teaching and Learning (Bédard, 2014). A travers un dispositif mêlant ateliers de formation, accompagnement individualisé et réalisation d'une recherche de type SoTL, les enseignants sont amenés à expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques et à les questionner selon une démarche rigoureuse de recherche.

Cette communication sera l'occasion de discuter de la posture d'accompagnement des Conseillers pédagogiques (CP) à la démarche SoTL dans le cas d'un DU. La piste que nous proposons d'interroger est celle de la coopération entre CP accompagnateurs et enseignants accompagnés. Cette prise de recul s'est faite grâce à la coopération entre CP, nous approfondirons également cet angle qui nous a permis de dégager des pistes d'amélioration du dispositif.

## SUMMARY

The Academic Diploma of Pedagogy of Higher Education, offered to the teachers of the University of Strasbourg since September 2017, aims to accompany teachers engaged in the Scholarship of Teaching and Learning - SoTL (Bédard, 2014). Through a combination of workshops, personalized guidance and SoTL research, teachers are brought to experiment with new pedagogical methods and question them through rigorous research.

This paper will give the possibility to discuss the posture adopted by the pedagogical counsellors (PC) to accompany teachers in their SoTL practice. Namely, we offer to examine the cooperation between the PCs and the accompanied teachers. Taking the step back was only possible due to cooperation between the PCs. We will develop this aspect that allowed us to find ways to improve the Diploma in more details.

## **MOTS-CLES**

DU pédagogie de l'enseignement supérieur, SoTL, Développement professionnel des enseignants du supérieur, coopération et accompagnement

## **KEY WORDS**

Academic Diploma of Pedagogy of Higher Education, SoTL, Professionnal development of higher education's teachers

# **1. Introduction et contextualisation**

## **1.1. Le contexte Université de Strasbourg**

Le DU Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (PES) a été créé et est porté par l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques de l'Université de Strasbourg (Idip). Dans un premier temps nous proposons de présenter le dispositif pédagogique en précisant sa genèse et le contexte dans lequel il a été conçu.

Dans un second temps nous aborderons le thème de la coopération dans deux cas :

- celui de la relation CP/enseignants dans le cadre du DU, afin de discuter de la tension identifiée entre accompagnement et coopération ;
- celui de la relation CP/CP où la coopération a permis une analyse « au fil de l'eau » du dispositif afin de proposer des pistes d'améliorations.

Depuis plusieurs années l'université de Strasbourg a inscrit le développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs comme l'un des principaux leviers pour soutenir la réussite étudiante. Cette stratégie s'appuie notamment sur la création en 2013 d'un service de pédagogie, l'Institut de développement et d'innovation pédagogiques (Idip). La mission de ce service, notamment via le pôle Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (PES), est de soutenir et d'accompagner les enseignants du supérieur dans l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques et plus généralement dans leur développement professionnel. Afin de répondre à cette mission, le pôle PES articule ses activités autour de trois axes : 1) conception et animation de formations à la pédagogie de l'enseignement supérieur, 2) accompagnement individuel ou collectif d'enseignants et de structures, 3) recherches sur les effets des actions proposées sur le développement professionnel des enseignants du supérieur. Ce programme d'activités a été pensé dans le but d'accompagner les enseignants dans leur trajectoire de changement pédagogique.

## **1.2. Enrichir le programme d'activité**

Denis Bédard (2014), propose d'aborder cette question de trajectoire de changement pédagogique des enseignants du supérieur selon 4 postures de développement qu'ils sont susceptibles d'adopter : le praticien, le praticien réflexif, le praticien chercheur et le chercheur en pédagogie.

Jusqu'à présent, nos activités s'appuyaient sur trois des quatre axes d'intervention proposés par Rege Colet & Berthiaume (2015) pour accompagner les enseignants du supérieur dans leur développement professionnel : 1) un offre de formation articulée autour des grandes compétences des enseignants du supérieur (AIPU, 1999), 2) des accompagnements individuels, collectifs ou institutionnels et 3) un soutien à la mise en place de démarches qualité principalement pour l'évaluation des enseignements par les étudiants.

Ce programme d'activités permettait de travailler et d'accompagner principalement les enseignants du supérieur dans les deux premières postures proposées par Denis Bédard (2014), celles du praticien et du praticien réflexif et non celles du praticien chercheur et du chercheur en pédagogie. Pour aucune de ces activités, il n'était question de former ou d'accompagner les enseignants dans une activité de recherche.

C'est la première raison pour laquelle nous avons décidé de mettre en place ce DU PES : amener les enseignants à dépasser la posture du praticien réflexif pour les accompagner à développer cette posture du praticien chercheur. Nous avons donc complété notre programme d'activités par le quatrième axe d'intervention possible, celui du SoTL.

## **2. Le DU Pédagogie de l'Enseignement Supérieur : le choix du SoTL**

### **2.1. Le cadre théorique mobilisé**

Avant de décrire notre dispositif d'accompagnement au SoTL, il est intéressant de préciser quelques éléments de cadrage théorique que nous mobilisons. Le SoTL peut être défini comme une démarche de questionnement sur les apprentissages étudiants permettant d'améliorer les pratiques enseignantes (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel & weston, 2011). Cela en menant des recherches sur sa propre pratique et ses effets sur les apprentissages des étudiants (Biémar, Daele, Malengrez & Oger, 2015). Il se révèle alors être un « moyen de construire des ponts entre la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants » (Boyer, 1990). Il s'agit pour l'enseignant qui s'engage dans une démarche de type

SoTL de sortir d'une analyse intuitive en utilisant une méthodologie valide et fiable qui s'appuie sur un cadre théorique pour apporter des éléments de réponses à une question issue de sa pratique.

Pour construire notre dispositif nous nous sommes appuyés sur le cadre proposé par Bélisle, Lison et Bédard (2016). Les auteurs décrivent 6 étapes du SoTL :

- l'analyse de pratique demande, à partir d'une préoccupation de terrain, de problématiser une situation d'enseignement en vue de définir une question de recherche;
- l'appropriation des connaissances demande aux enseignants engagés dans un SoTL de définir un cadre conceptuel pour éclairer la question de recherche ;
- la conception du changement est l'étape durant laquelle les enseignants vont concevoir leur expérimentation pédagogique et définir les outils de collecte de données ;
- lors de l'implantation du changement, ils vont expérimenter cette nouvelle pratique pédagogique ;
- l'évaluation du changement leur demandera de collecter des données, de les traiter et d'analyser les résultats au regard de leur question de recherche ;
- la communication du changement est l'étape durant laquelle ils vont soumettre un article retraçant leur démarche SoTL et soutenir à l'oral.

Ce cadre a été structurant pour penser toutes les activités mises en place dans le cadre du DU PES, c'est ce qui a guidé chacune des étapes du DU.

## **2.2. Description du dispositif**

Le DU peut être suivi en un ou deux ans en fonction du calendrier de travail choisi par les enseignants.

Afin de nourrir les premières étapes de la démarche SoTL définies par Bélisle, Lison et Bédard (2016), les enseignants choisissent des ateliers de formation selon les thèmes qui les intéressent. Plus tard, ils compléteront les repères théoriques mobilisés lors des ateliers en les approfondissant par des lectures. Il s'agit de commencer à donner des clés pour transformer les questions d'enseignants en question de recherches éclairées.

Une fois par mois, nous organisons des regroupements durant lesquels la majorité de la promotion du DU se retrouve pour travailler ensemble. L'objectif est d'approfondir à la fois le questionnement de recherche et le projet pédagogique en demandant aux enseignants un

travail d'explicitation de la cohérence entre les deux. C'est à travers la présentation aux autres enseignants du DU de leur état d'avancement qu'ils questionnent ensemble la cohérence de leur travail. La plus-value de ces regroupements est de pouvoir utiliser les pairs comme amis critiques (Macbeath, 1998).

Dans notre cas, la démarche SoTL n'est qu'un levier pour accompagner les enseignants dans leur développement et non une finalité en soi. Nous attendons donc qu'ils explicitent et prennent conscience de leur parcours de développement au sein du DU. C'est l'exercice du texte réflexif.

Nous proposons aux enseignants de formaliser leur travail dans un article publié dans les Cahiers de l'Idip. Il leur est également demandé de communiquer à l'oral devant un jury, lors d'une journée de soutenance ouverte à l'ensemble des personnels de l'Université de Strasbourg.

### **3. La relation CP/enseignants : Coopérer pour accompagner à la démarche SoTL ?**

Chaque enseignant est accompagné par un conseiller pédagogique tout au long de son parcours dans le DU. L'objectif est de soutenir les enseignants dans leurs réflexions ainsi que de les accompagner dans la mise en place du dispositif d'expérimentation tout en veillant à la rigueur de la méthodologie de recherche. Il s'agit d'un travail d'aller-retours entre accompagnement à la recherche et accompagnement à la mise en place d'un dispositif pédagogique, objet de la recherche. *In fine*, nous visons à soutenir le développement professionnel de l'enseignant, nous avons donc également pour rôle d'accompagner la réflexivité de l'enseignant tout au long de son parcours.

#### **Accompagner à la démarche SoTL dans un contexte de diplôme**

Il est intéressant de prendre du recul sur la posture d'accompagnement dans le cadre d'une démarche SoTL en contexte de formation diplômante. Le cadre imposé par le DU implique une posture différente de celle d'un accompagnement classique.

Selon Biemar (2012) l'accompagnement est une relation qui aide l'accompagné à être maître de son projet, la finalité de tout accompagnement réside ainsi dans un paradoxe : « le but ultime de l'accompagnateur est de ne plus exister ». L'exercice nécessite une position « active et réactive de la part des deux partenaires qui s'associent au sein d'une relation de coopération ». L'accompagné doit être maître de son projet et l'accompagnateur doit garantir

l'adhésion de l'accompagné tout en visant son autonomisation. Dans notre contexte, l'exercice relationnel « entre distance et proximité » est d'autant plus délicat car le DU impose deux paramètres qui changent la relation d'accompagnement :

- le temps et le rythme sont imposés par le diplôme et l'accompagnateur, ce qui n'est pas le cas dans un accompagnement « classique » ;
- le minimum attendu est défini par un seuil d'acceptation qui validera ou non l'obtention du DU à la fin de l'accompagnement. Dans un accompagnement « classique » ce seuil est défini par l'accompagné, dans ce cas, le degré de développement vers lequel l'enseignant souhaite aller n'est pas forcément suffisant pour satisfaire les exigences du diplôme.

Le CP navigue entre une posture d'accompagnement « classique » et un travail plus coopératif qui ne doit pourtant pas dépasser une certaine limite afin de laisser l'enseignant maître de son projet.

Pour Saint-Arnaud (2008), lors d'un travail coopératif, le rôle de chacun est indispensable pour atteindre l'objectif visé. Dans ce cas, l'objectif n'est pas exactement le même pour les deux parties : pour l'un c'est d'aboutir à un article retraçant un travail de recherche sur les effets d'un dispositif pédagogique, pour l'autre c'est de l'accompagner vers une posture de praticien chercheur, en guidant la démarche de recherche. Le travail coopératif permettra d'aboutir à la réalisation finale. Ainsi, lors du travail en binôme, nous avons effectivement pu voir que la posture d'accompagnement (au sens de Biemar (2012)) demande de naviguer entre le « faire-faire » et le « faire avec », voir le « faire ». Baxter Magolda (2001), dans sa théorie de l'autonomisation, propose la métaphore du tandem dans la relation d'accompagnement, il peut parfois être nécessaire pour les CP de « reprendre le guidon » et d'entrer dans un travail plus coopératif ou les deux parties co-construisent la réalisation finale. Notamment dans l'écriture de l'article final, où s'arrête le travail d'accompagnement ? Est-on co-auteur de l'article SoTL proposé ? Il s'agit pour les CP de se positionner de manière adéquate entre le « laisser faire » et le « faire avec » pour parfois se trouver en situation de co-construction.

Le modèle de l'accompagnement proposé par Biemar (2012) nous semble pertinent à mobiliser. Il propose la négociation comme un des axes dans la relation d'accompagnement. L'enjeu pour le CP est de sentir la zone de développement dans laquelle l'enseignant sera prêt à se rendre. Il s'agit de coopérer et de négocier pour emmener l'enseignant à faire le pas supplémentaire tout en restant dans sa zone proximale de développement. Par exemple,

certaines enseignants se sentent plus à l'aise avec l'objectif de développer un nouveau dispositif pédagogique, qu'avec celui de construire une méthodologie de recherche pour en évaluer ses effets. Notre rôle est de les accompagner vers la posture de praticien-chercheur ciblé par le DU, tout en leur laissant une marge de développement vers l'un ou l'autre des deux pans du dispositif. Chaque enseignant doit trouver sa propre posture de praticien-chercheur tout en satisfaisant les attentes minimums pour être diplômé.

Cette analyse de la complexité de l'accompagnement dans le cadre de notre DU a notamment été la source de temps d'analyse entre CP.

#### **4. La relation CP/CP : coopérer pour analyser le dispositif**

Les temps d'analyse et de prise de recul sur le dispositif se sont retrouvés intégrés dans les temps de construction. Cela s'explique par le contexte de première année test : les activités se construisaient au fur et à mesure de l'avancée dans le DU. Nous n'avions pas de vision au préalable sur la manière dont les enseignants allaient s'emparer des activités proposées ni de leurs besoins effectifs.

Tout au long de la première année, nous avons organisé des moments de co-développement entre accompagnateurs. Ces temps avaient pour objectif d'échanger notamment sur la posture que chacun d'entre nous adoptait avec les enseignants, ainsi que les difficultés rencontrées. Ces moments de coopération se sont donc avérés utiles pour analyser le DU au fil de l'eau et nous ont permis de discuter autour de trois sujets principaux :

- nos attentes (objectifs fixés pour chacun des enseignants accompagnés);
- nos différentes postures d'accompagnement (engendrées par les différentes attentes);
- les points d'étapes qui devaient être communs à tous les enseignants.

Nous avons pu remarquer que notre travail en amont s'était focalisé sur la conception du dispositif, mais ne s'était pas attardé sur les attentes respectives et sur les représentations des membres de l'équipe pédagogique. Ces discussions ont notamment été abordées dans les séminaires de codéveloppement au cours desquels se sont confrontées nos différentes postures d'accompagnement. C'est ainsi que ces moments de coopération se sont transformés en moments d'analyse du dispositif en cours de route afin d'aligner nos différentes façons de faire.

#### **4.1. Analyse de l'activité des conseillers pédagogiques**

Nous pouvons noter que même en étant en accord sur la visée finale (faire faire le pas aux enseignants vers la posture de praticien chercheur) et sur les cadres pour penser nos activités, nous avons été confrontés à un certain décalage entre les repères théoriques que nous mobilisons et leur mise en application concrète. Ceci notamment autour de la définition de la posture de praticien-chercheur que nous visons. Il s'est avéré qu'elle pouvait se traduire sur le terrain de manières différentes. Cela a conduit à des divergences concernant nos attendus et cela s'est notamment cristallisé dans la tension entre accompagnement pédagogique et accompagnement à la recherche : comment sortir de la posture de l'accompagnateur du praticien-réflexif sans tomber dans la posture de l'accompagnateur du chercheur en pédagogie ?

Force est de constater, en confrontant nos façons de faire, que chacun de nous plaçait le curseur à un endroit différent et cela se ressentait dans les pratiques d'accompagnement et donc lors des décisions concernant certains dispositifs à mettre en place dans le DU.

Un autre élément issu de notre analyse peut être évoqué. Nous étions focalisés sur l'état d'avancée du SoTL tantôt en choisissant l'entrée par l'accompagnement au dispositif, tantôt celle par l'accompagnement à la recherche. Or outre le SoTL en lui-même, notre objectif principal est d'agir sur le développement professionnel des enseignants. Nous avons remarqué que nous n'avons que très peu insisté sur l'accompagnement à la réflexivité, agissant comme si celle-ci allait de soi avec le travail de SoTL. Lors des premières soutenances, nous avons remarqué la difficulté de certains enseignants à prendre du recul par rapport à leur développement pendant le cursus. Cela nous a permis de prendre conscience collectivement que c'est une partie du dispositif que nous avons inconsciemment délaissée au profit de la démarche SoTL à proprement parlé.

#### **5. Pistes d'améliorations envisagées**

Concernant le soutien à la réflexivité, nous avons décidé d'introduire des pratiques de guidage pour accompagner les enseignants dans l'analyse de leur propre développement. Pour cela, nous avons mis en place un système de récolte d'informations régulier concernant leur développement. Un document présentant différentes questions à remplir à différents temps leur permettra de dégager des preuves de développement d'une part en récoltant ces informations et en faisant une analyse comparative de temps à autre.

Pour pallier à la problématique de la tension entre projet pédagogique et projet de recherche, nous avons introduit plus de guidage, notamment autour de l'utilisation de bases de données de ressources et revues en ligne spécifiques à la pédagogie.

## 6. Conclusion

Le DU PES porté par l'Idip à l'Université de Strasbourg a pour objectif d'engager les enseignants vers une posture de praticien chercheur. Il permet aussi de valoriser et certifier leur développement pédagogique. La première année a permis à 14 enseignants de suivre le dispositif. 5 d'entre eux ont pu mener leur SoTL en un an, les autres en deux ans.

Il est pour nous intéressant d'interroger le paradoxe de l'accompagnement pour discuter de la tension entre un travail de coopération et un travail d'accompagnement. Notre attention reste focalisée sur ce point et, penser le cas particulier de l'accompagnement à la démarche SoTL dans le cadre d'un DU, nous permettra de formaliser et de questionner nos pratiques et postures d'accompagnement.

### Références bibliographiques

- Baxter Magolda, M. B. (2004). *Self-authorship as the common goal of 21st century education*. In M. B. Baxter Magolda & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (1-35). Sterling, VA: Stylus.
- Bédard, D. (2014). Etre enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture! In Lameul, G. & Loisy, C. (dir.) *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. (pp.97-109). Bruxelles: De Boeck.
- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), [http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl\\_rcacea/vol1/iss2/](http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss2/).
- Bélisle, M., Lison, C. & Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. In Daele, A. & Sylvestre, E. (dir.) *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (pp.75-90). Bruxelles: De Boeck.
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., & Oger, L. (2015). Le "Scholarship of Teaching and Learning" (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 31(2), <http://ripes.revues.org/966>.
- Charlier, É. & Biémar, S. (2012). *Accompagner: Un agir professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.charl.2011.01.

Daele, A. (2018). *Faire de son enseignement un objet de recherche : se défier par l'écriture*. Atelier réalisé dans le cadre du 30ème colloque de l'AIPU, 21-24 mai 2018, Université d'Abomey-Calavi, Cotonou, Bénin.

Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2015). *La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2*. Berne: Peter Lang.

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

Saint-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : participation et animation*. Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.