

Agir en réseau pour développer ses acteurs de la pédagogie

Valérie Camel¹, Saïda Mraïhi², Geneviève David³, Sarah Lemarchand⁴, Lionel Husson⁵

¹ Université Paris-Saclay, INRAe, AgroParisTech, UMR SayFood, Massy, France, valerie.camel@agroparistech.fr

² Arts et Métiers, Paris, France, saida.mraih@ensam.eu

³ Université Paris-Saclay, INRAe, AgroParisTech, UMR SAD, Thiverval-Grignon, France, genevieve.david@agroparistech.fr

⁴ Télécom Paris, Palaiseau, France, sarah.lemarchand@telecom-paris.fr

⁵ Université Paris-Saclay, Etudes sur les sciences et les techniques, CentraleSupélec, Gif-sur-Yvette, France, lionel.husson@centralesupelec.fr

Résumé

Cette communication présente les modalités de collaboration au sein du réseau inter-établissements des accompagnateurs en pédagogie Racine ParisTech. Nous décrivons ici le fonctionnement de ce collectif ainsi que les représentations de ses membres quant à leur rôle et positionnement vis à vis de leur structure de rattachement et du réseau. Nous analysons également le rôle du réseau dans le développement professionnel de ses accompagnateurs, afin d'en dégager des facteurs de réussite et des points de vigilance pour une éventuelle transposition de cette expérience dans d'autres contextes.

Abstract

This paper presents the collaboration modalities within the inter-institutional network of pedagogy coaches Racine ParisTech. We describe here the functioning of this collective as well as the representations of its members as to their role and positioning with respect to their structure of attachment and the network. We also analyze the role of the network in the professional development of its coaches, in order to identify success factors and points of vigilance for a possible transposition of this experience in other contexts.

Mots-clés

Acteurs concernés : accompagnateurs pédagogiques, transformations professionnelles, AE dans le champ de l'accompagnement, co-construction

1. Contexte et problématique

Depuis plusieurs années l'enseignement supérieur est confronté à de nouveaux défis (ex : formation tout au long de la vie, diversification des publics, apparition du numérique), incitant les établissements à s'emparer de la question de l'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel en pédagogie. Les écoles de ParisTech se sont saisies de cette problématique dès 2009 avec la mise en commun de moyens humains et financiers. Au fil des ans le réseau se structure pour devenir le Réseau d'ACcompagnement et d'Innovation dans l'Enseignement (Racine). Dès sa création, ses membres se sont fortement appuyés sur le collectif et l'apprentissage par les pairs pour développer leurs compétences dans le domaine de l'accompagnement en pédagogie. Ce développement professionnel s'est opéré en faisant appel à d'autres réseaux pionniers tel que Penser, et en s'appuyant sur les compétences de chacun pour nourrir celles des autres.

Après 12 ans d'existence, le réseau Racine perdure grâce à un collectif qui partage un socle, des problématiques et des valeurs en commun. Notre démarche pour cette communication vise à analyser le rôle que joue le collectif dans le développement professionnel de chacun.

2. Cadre théorique

Le développement professionnel peut être abordé comme un processus individuel ou collectif. Nous traiterons principalement du dispositif porté par le réseau des accompagnateurs à la pédagogie Racine ParisTech dans sa dimension collective, en analysant le mode d'« agir ensemble » de ses membres pour concourir au développement professionnel de chacun selon une dynamique collective.

2.1. « Agir ensemble » : quelques repères

L'engagement d'individus dans des actions collectives requiert un minimum de conditions favorables à leur réalisation. Nous retenons la proposition de Thibault (2019) qui identifie quatre types d'enjeux déterminant la nature et l'intensité de cet engagement : 1) le but, la cause ou le bien commun visé : « *doit toucher tous les membres qu'il mobilise et son atteinte doit bénéficier à tous (...) plus (ils) se sentent touchés, affectés et sentent le besoin de ce bien commun, plus leur engagement sera intense et plus ils consentiront des efforts au bénéfice du groupe pour l'obtenir* » ; 2) l'alignement des intérêts individuels et collectifs : les individus « *s'engagent ensemble dans la mesure où il est plus économique (en efforts, en temps et en stratégie) de satisfaire ainsi des intérêts ou des carences individuels* » ; 3) la force des

incitations et motivations : « *les motivations intrinsèques prennent racine dans les besoins des participants* », avec une motivation accrue en cas de sentiment d'urgence à agir, mais « *il peut exister des incitations spécifiques à agir collectivement* » comme par exemple l'obligation de participer ; 4) le fardeau des investissements et des compromis : « *agissant ensemble, tous doivent se conformer (...) aux règles de fonctionnement définies ensemble* », ce qui restreint la liberté individuelle et peut inciter des participants à se retirer du groupe pour agir seuls.

Ainsi, pour trouver sa place dans un collectif et s'engager dans un « agir ensemble », chaque individu doit pouvoir s'identifier dans les actions collectives à mener et y trouver un intérêt pour son développement individuel.

2.2. Se développer professionnellement

Barbier et al. (1994) considèrent le développement professionnel comme « *toutes les transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* ».

Uwamaryia et Mukamurera (2005) proposent une théorisation du développement professionnel en enseignement selon deux perspectives complémentaires, développementale et professionnalisante ; celle-ci nous semble applicable au développement professionnel des accompagnateurs en pédagogie. Dans la perspective développementale, le développement professionnel reprend la vision piagétienne du développement psychologique de l'enfant ; il est vu comme une démarche axée sur la personne qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques (la temporalité joue un rôle structurant). Dans la perspective professionnalisante, le développement professionnel renvoie à « *l'acquisition, la consolidation et le renouvellement des connaissances et des compétences professionnelles particulières à travers divers mécanismes et dispositifs d'apprentissage formels et informels* » (Mukamurera, 2014, p. 12 cité par Vivegnis, 2016). Le développement professionnel est vu ici selon deux orientations : 1) l'apprentissage, 2) la recherche et la réflexion. L'apprentissage est un processus individuel et collectif : il revêt plusieurs formes, se fait au fil du temps et par l'expérience. Le développement par la recherche et la réflexion renvoie à la notion de « praticien réflexif » qui conduit une réflexion dans l'action et une réflexion sur l'action.

3. Le collectif Racine et le développement professionnel de ses membres

Le réseau s'appuie sur une équipe de 14 personnes : dix exercent le rôle de correspondants pédagogiques pour leur école (dont huit fortement impliquées dans la formation des enseignants à la pédagogie) et quatre sont mobilisées ponctuellement sur certains ateliers de formation. Grâce à un questionnaire anonyme en ligne, nous avons appréhendé les motivations intrinsèques de ces individus à rejoindre le réseau : 1) un intérêt marqué pour la pédagogie, 2) l'envie de se développer professionnellement et de monter en compétences, 3) l'opportunité d'intégrer un réseau favorisant le partage de pratiques et d'expériences avec des pairs, et offrant des perspectives de collaboration.

3.1. Le fonctionnement du collectif

L'une des forces du réseau réside dans la diversité des profils mobilisés, avec globalement deux catégories : des enseignants ou coordinateurs de formation, et des conseillers pédagogiques, ingénieurs pédagogiques ou techno-pédagogiques. Le réseau fonctionne sur un mode collaboratif, propice aux échanges et confrontations des points de vue. Les décisions sont prises collégialement pour s'assurer de l'adhésion de tous et avancer ensemble. Un séminaire annuel permet de dresser le bilan des actions de l'année écoulée et de proposer des évolutions pour l'année suivante. A l'issue de plusieurs années de travail collectif, une réelle dynamique de partage (tant d'expertises que de difficultés ou de préoccupations) s'est instaurée dans un climat de confiance au sein du groupe.

3.2. Se développer comme accompagnateur au sein de Racine

Régulièrement certains membres du groupe suivent des ateliers de formation à la pédagogie proposés par leurs pairs afin de monter en compétences. Ainsi, le cercle des animateurs d'ateliers s'élargit au fil des années pour permettre aux membres qui le souhaitent de gagner en expertise dans la conception et l'animation d'ateliers.

Le réseau œuvre aussi pour le développement professionnel de ses accompagnateurs avec plusieurs actions : 1) l'organisation de formations sur des thématiques concernant aussi bien les pratiques d'enseignement que les techniques d'animation ou l'analyse de pratiques, 2) la participation à des événements et réseaux professionnels, 3) l'acquisition d'un fonds documentaire (ouvrages, abonnements à des revues ou sites spécialisés). Une journée annuelle de formation « sur mesure » pour ses accompagnateurs constitue un moment fort de la vie du

collectif : elle participe à la co-construction d'une culture partagée et renforce le sentiment d'appartenance des individus au collectif.

4. Analyse de cette expérience

Notre analyse porte sur les enjeux de l'action collective précédemment décrits dans le cadre théorique, de manière à faire ressortir des éléments favorisant un « agir ensemble » au sein du réseau Racine.

4.1. Des conditions favorables à un « agir ensemble » durable

4.1.1. Des spécificités pédagogiques comme bien commun

Même s'ils diffèrent sur leurs champs d'action disciplinaires, les membres de Racine œuvrent pour un corpus commun en termes de public étudiant et de formation. Les formations dispensées dans leurs établissements sont ancrées dans des approches interdisciplinaires et très professionnalisantes, avec des spécificités pédagogiques tel que l'apprentissage par projet ou problème. Quant aux enseignants accompagnés par le réseau, ils couvrent une vaste étendue de disciplines. Les accompagnateurs du réseau se rassemblent autour de préoccupations communes pour proposer des actions intégrant ces spécificités pédagogiques, et s'adapter à la diversité de leur public enseignant.

4.1.2. Des aspirations individuelles en phase avec des intérêts collectifs

Pour chaque accompagnateur, le point de départ de son implication a généralement été une demande institutionnelle et/ou une opportunité d'évolution professionnelle, parfois liée à une évolution structurelle au sein de son établissement. La formation représente une part importante des actions collectives : le réseau répond à un besoin réel des établissements ne pouvant apporter en interne une réponse exhaustive pour former leurs enseignants. Récemment, la situation sanitaire liée à la Covid-19 a montré l'intérêt et l'efficacité du réseau pour répondre aux besoins et attentes de la communauté enseignante d'être préparée et « outillée » pour la réalisation d'enseignements à distance ou hybrides. La diversité des profils des accompagnateurs a permis à certains, peu experts en matière de formation hybride et à distance, de s'appuyer sur l'expertise des autres et de monter en compétence sur ce volet.

4.2. Un cadre propice au développement professionnel

Le développement professionnel des accompagnateurs en pédagogie membres de Racine s'opère dans la mise en application des acquis de façon collective et en croisant les expertises.

Développement individuel et collectif sont étroitement imbriqués et rejaillissent l'un sur l'autre. Le collectif s'enrichit de la diversité des profils de ses membres et de leur trajectoire de développement (au sein du réseau ou dans d'autres structures). Les évolutions professionnelles des membres de Racine témoignent de leur capacité à transférer leurs acquis dans d'autres contextes.

5. Conclusions et perspectives

L'analyse réflexive de 12 années de coopération au sein du réseau Racine nous permet d'identifier plusieurs facteurs favorisant le développement professionnel de ses membres. Le socle de base tient à un cadre institutionnel favorable et à l'agilité des accompagnateurs, attentifs au maintien et au développement de leurs expertises et acteurs de leur développement professionnel dans un climat de confiance construit au fil des années. Ainsi, le réseau offre un environnement capacitant en ce sens qu'il permet à ses membres « *de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et la manière dont ils la réalisent c'est-à-dire leur autonomie* » (Falzon, 2005, cité par Fernagu-Oudet, 2012). Différentes dimensions de la capacité y sont présentes : 1) les membres sont mandatés par leur école pour la représenter, 2) ils témoignent d'une forte motivation et 3) ils aboutissent à des réalisations concrètes. Cet environnement propice au développement est soutenu par 1) la diversité et complémentarité des membres du réseau, qui tire parti et associe des compétences et approches variées, 2) la co-animation des ateliers entre formateurs d'établissements différents qui procure un cadre enrichissant et sécurisant aux animateurs, 3) une animation collégiale du réseau avec des rencontres régulières, 4) un temps annuel de bilan donnant la place à l'identification des besoins des accompagnateurs afin de favoriser un développement tant « à la carte » que concerté à la destination de l'ensemble des accompagnateurs.

Plusieurs pistes sont identifiées pour prolonger et amplifier cette dynamique de développement collectif : 1) le renforcement du vivier des formateurs, en intégrant les conseillers et ingénieurs pédagogiques amenés à rejoindre les structures d'appui des écoles, ainsi qu'en accueillant des enseignants (praticiens réflexifs) désireux de s'orienter vers l'expertise et l'accompagnement pédagogique ; 2) un compagnonnage entre les membres du réseau, afin de renforcer le transfert de leurs expertises issues d'expériences et de profils différents ; 3) un voyage d'étude dans une ou plusieurs institutions inspirantes, propice à nourrir les échanges au sein du collectif et conforter une posture réflexive ; 4) l'appui et le

rôle de la recherche et de la recherche-action, en tant que sources pour soutenir le développement de la pratique et comme démarche pour mener une réflexion sur sa pratique dans une perspective de *Scholarship of Academic Development* (SoAD).

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche & formation*, 17(1), 5-8. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1223
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- Thibault, A. (2019). Agir ensemble : fondements et enjeux. *Observatoire québécois du loisir*, 17(4), 1-6.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : Étude multicas*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/8091/1/031618436.pdf>