

# **Piloter un projet pédagogique à l'échelle d'une composante , une situation de développement professionnel ?**

Anne-Céline Grolleau

Université de Nantes, Nantes, France, anne-celine.grolleau@univ-nantes.fr

Sandrine Gelly-Guichoux

Université de Nantes, Nantes, France, sandrine.gelly-guichoux@univ-nantes.fr

Bruno Auvity

Université de Nantes, Nantes, France, bruno.auvity@univ-nantes.fr

Pascal Chargé

Université de Nantes, Nantes, France, pascal.charge@univ-nantes.fr

Audrey Péculier

Université de Nantes, Nantes, France, audrey.peculier@univ-nantes.fr

## **Résumé**

fr

Dans un contexte de développement de l'approche par compétences au sein de Polytech Nantes, école polytechnique de l'Université de Nantes, la communication propose d'interroger dans quelle mesure « l'agir ensemble » entre directeurs de la formation et de la pédagogie, pilotes du projet, et chargées de développement pédagogique participe au développement professionnel des pilotes, notamment en matière de stratégie d'intervention en formation d'adultes.

C'est au travers des diverses situations d'interactions générées par le projet – temps de réunions d'information, de concertation, de validation ; temps d'ateliers, de débriefings ; temps de co-élaboration de supports, de documents partagés – que le développement de compétences sera observé, sur la base d'une co-construction des outils d'observation et de mesure.

## **Abstract**

en

In the context of the development of the Competency-Based Approach within the Polytech Nantes, graduate school of engineering of the University of Nantes, the communication questions how the "acting together" between the directors of training and pedagogy, pilots of the project, and the educational developers contributes to the professional development of the pilots, particularly with regard to intervention strategies in adult education..

It is through the various situations of interaction generated by the project, such as information, concertation and validation meetings, workshops and debriefings, times of co-elaboration of supports and shared documents, that the development of competencies will be observed, on the basis of a co-construction of observation and measuring tools.

### **Mots-clés**

Acteurs concernés : gouvernance, Compétences sollicitées par l'AE, Transformations professionnelles, Apprentissage expérientiel, Pratique réflexive

## **1. Piloter l'intégration des logiques compétences dans des formations**

### **1.1. Contexte**

Depuis 2012, l'école d'ingénieurs de l'Université de Nantes, Polytech Nantes, s'est lancée dans l'intégration des logiques compétences dans ses formations en réponse aux orientations de la Commission des Titres d'Ingénieur [CTI]. En 2019, la nouvelle équipe de direction poursuit le déploiement de l'approche par compétences [APC], entamé par l'équipe précédente, et ce sont les directeurs de la formation et de la pédagogie [DirFP] qui sont chargés du dossier avec l'objectif essentiel de consacrer du temps à l'APC pour transformer les pratiques pédagogiques dans les cursus ingénieurs. Enseignants-chercheurs tous les deux, ils ont pu participer précédemment au déploiement de l'APC dans leur département de spécialité, notamment en tant que directeurs de département. L'un d'eux a collaboré à des activités de design pédagogique autour du référentiel de compétences de sa formation et du développement de la posture réflexive des étudiants.

Les caractéristiques de ce périmètre d'action qu'est la direction d'un département sont une forte proximité des étudiants avec les enseignants et des enseignants entre eux, le travail à partir d'un cadre commun, avec le soutien de la direction de l'établissement. Des compétences

en termes de communication, de travail en équipe et de leadership avaient ainsi été développées.

En tant que directeurs de la formation et de la pédagogie, les deux enseignants-chercheurs sont confrontés à un changement d'échelle avec un cadre de travail différent et de nouvelles tâches. Afin de s'outiller en concepts, outils et méthodes, ils ont fait appel au Centre de Développement Pédagogique de l'université pour leur venir en appui. La première rencontre a eu lieu le 13 septembre 2019 suivie d'une douzaine jusqu'à fin octobre 2021. Le projet est toujours en cours.

## **1.2 Problématique**

La communication s'attachera à questionner dans quelle mesure et jusqu'à quel point les interactions générées dans l'« agir ensemble » entre les directeurs et les chargées de développement pédagogique [ChDP] peuvent être source de développement professionnel pour les enseignants-chercheurs, pilotes de la démarche, tant dans les temps de travail préparatoires que pendant les ateliers contributifs proposés à tous les enseignants-

Même si nous faisons l'hypothèse que chacune des chargées de développement pédagogique a également développé des compétences en participant à ce projet, nous concentrerons notre intervention sur le développement professionnel des DirFP.

Ainsi, comment le pilotage d'un projet pédagogique, accompagné par un centre de développement pédagogique, contribue-t-il au développement professionnel des pilotes ?

## **1.3 Cadre théorique**

Afin d'éclairer notre questionnement, nous mobilisons plusieurs théories relevant de l'apprentissage expérientiel et de la didactique professionnelle :

1. l'apprentissage transformateur par le dialogue réflexif (Mezirow, 1991) qui pose l'apprentissage comme transformateur s'il permet l'émancipation du sujet, notamment par une réflexion critique et un dialogue confrontant visant l'intercompréhension entre le sujet, autrui et son environnement ;
2. la distinction entre activité productive et activité constructive introduite par Samurçay et Rabardel (2004) qui établit la première comme la réalisation de tâches et la seconde comme « orientée tout à fait différemment, vers le développement de la personne, son évolution, la reconfiguration des ressources et des situations et milieux de vie du sujet. [...] La distinction entre activité productive et activité constructive ne peut exister sans

un troisième terme, qui est celui de l'expérience. L'expérience est certes le résultat de l'activité productive, mais elle est aussi matériau sur lequel va travailler l'activité constructive. »<sup>1</sup> ;

3. la situation potentielle de développement que P. Mayen (1999) présente comme l'adaptation à l'adulte professionnel de la notion de zone proximale de développement de Vygotski. Il distingue « deux types de situations potentielles de développement :
  - le premier regroupe toutes les situations « écologiques » qui ne sont pas organisées intentionnellement pour produire de l'apprentissage ou du développement [...] ;
  - le second regroupe les situations organisées dans le but de produire de l'apprentissage ou du développement. » (Mayen, 1999, p. 60-70)

## **2. Le projet pédagogique accompagné comme « situation potentielle de développement »**

### **2.1 Description du dispositif**

La première rencontre des ChDP avec les pilotes du projet a permis de définir les finalités, le contour, les échéances et les modes de travail ainsi que de préciser que la responsabilité de la réalisation du projet et son portage relèvent de la direction de l'école. Les pilotes font le choix de travailler en relais avec les directeurs de département de spécialité, responsables de la formation portée par leur département. Ces responsables sont chargés de mobiliser leur équipe enseignante et de réaliser le travail avec elle, en proximité, en suivant le cadre donné par les DirFP. Des temps réguliers de travail DirFP – directeurs de département sont prévus : ils sont préparés en amont avec les ChDP mais sont animés par les DirFP, avec ou sans la présence du CDP. Il est également décidé de faire coïncider le travail sur le projet avec la démarche d'évaluation pour l'accréditation par la CTI.

Cette organisation a pour but d'engager un maximum d'enseignants dans le projet tout en prenant en compte les spécificités de chaque département et en limitant les temps de réunions.

En mai 2021, suite à une mise en pause du projet due au contexte sanitaire lié au COVID-19 et au choix des DirFP de se concentrer sur l'auto-évaluation pour la CTI et la continuité

---

<sup>1</sup> [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP\\_Rabardel.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Rabardel.aspx)

pédagogique lors des confinements, un nouveau plan d'accompagnement est contractualisé : il acte la réalisation de deux ateliers de formation pour les enseignants. Le premier, intitulé « atelier de lancement », constitue un espace de traduction, au sens de Callon, favorisant le partage des représentations, croyances, questionnements autour des logiques compétences et la construction d'un référentiel commun (Giboin, 2004, cité dans Michinov & Michinov, 2013). Le second porte sur la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation complexes.

Les réunions de coordination sont des occasions de discussion sur le contexte Polytech Nantes, les expériences des DirFP et des ChDP, leurs représentations, la pédagogie – APC et autres questions pédagogiques -, le pilotage et l'accompagnement au changement dans le cadre d'un projet pédagogique. Leur déroulement type se fait en plusieurs temps :

1. un point actualités de l'école et du projet avec alignement stratégique de la démarche APC avec les autres projets pédagogiques ;
2. l'analyse de ce qui a été réalisé ;
3. l'organisation de l'étape suivante avec clarification des concepts, outils et méthodes de l'APC et co-construction des actions d'accompagnement ;
4. la projection sur les étapes suivantes.

Ces temps facilitent l'intercompréhension (Zarifian, 2009), l'appropriation de la démarche et la coopération. Ils s'inscrivent ainsi dans une perspective transformatrice basée sur le dialogue et l'intersubjectivité visant la conscientisation, la distanciation et une prise de recul réflexif (Mezirow, 2001).

## **2.2 Hypothèses concernant les compétences développées via ce projet**

Nous faisons l'hypothèse que le pilotage du projet de déploiement de l'APC amène à mobiliser différents types de compétences (Prégent et al., 2009) :

1. des compétences pédagogiques telles que concevoir une formation en APC, développer des mises en situation complexes pour les étudiants, évaluer des apprentissages dans une APC ;
2. des compétences organisationnelles pour programmer le déploiement de l'APC au sein de toutes les formations du cycle ingénieur ;

3. des compétences relationnelles et communicationnelles pour fédérer et engager l'équipe enseignante dans le projet.

Suivant le Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Evaluation des Compétences de Jean-Claude Coulet (2011), nous considérons la dimension réflexive comme faisant partie intégrale d'une compétence. Ainsi, les réunions de coordination DirFP-ChDP, par l'analyse réflexive qui y est faite, contribuent au développement des compétences des participants.

### **3. Analyse et perspectives**

#### **3.1 Stratégie d'évaluation 1**

Afin d'évaluer le développement des compétences réalisé par les DirFP, les ChDP ont tout d'abord construit une stratégie en deux phases.

Dans un premier temps, les pilotes du projet ont été invités à s'auto-positionner sur une grille de compétences en indiquant le niveau qu'ils pensaient avoir avant le projet et aujourd'hui, en cours de projet et à commenter leurs apprentissages. Dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs devaient avoir lieu en prenant pour base l'auto-positionnement réalisé en phase un.

La grille a été construite à partir des compétences de l'enseignant-chercheur, publiées<sup>2</sup> en 2019 par le Ministère français de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Nous avons retenu uniquement les compétences pertinentes par rapport au pilotage du projet. L'utilisation de cet outil en a souligné les limites : il apparaît tout d'abord qu'il manque des compétences, notamment en termes de pilotage et d'accompagnement au changement ; ensuite, l'échelle retenue, à quatre niveaux, n'est pas assez fine pour faire ressortir nettement une progression, comme en témoignent les pilotes du projet :

*« Finalement, en faisant l'exercice, le positionnement sur les 4 niveaux proposés ne permet pas de dégager l'information sur l'évolution des compétences. En effet, je ne parviens pas à différencier de manière adaptée mes « compétences » avant le début de l'accompagnement et à ce jour selon ces critères. Pour chacune des compétences, je me situe dans la même colonne entre le début et aujourd'hui.*

---

<sup>2</sup> <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur-47766>

*En revanche, il me semble que ce qui a évolué, c'est une certaine forme d'intensité ou de qualité dans la conduite des activités associées aux compétences. » (Directeur de la pédagogie)*

*« Il m'est très difficile de faire la part dans ma montée en compétence sur certains items entre ce qui est intrinsèquement dû à ma place de Directeur de la Formation et des échanges avec le CDP. Au travers de cette grille, je peux observer mon évolution sur les deux dernières années et demie sans pouvoir faire la distinction des apports relatifs du CDP, de mes échanges au sein de la CNPP ou de mes discussions nombreuses avec divers collègues pour la préparation du dossier d'habilitation CTI. » (Directeur de la formation)*

Une première analyse serait donc que ce n'est pas tant la situation d'accompagnement que les projets en eux-mêmes qui sont des situations potentielles de développement. Les temps d'accompagnement faciliteraient la prise de recul réflexif sur les expériences vécues, s'inscrivant ainsi dans le processus d'activité constructive, et la conscientisation du développement réalisé.

### **3.2 Stratégie d'évaluation 2**

Suite à cette première phase, la stratégie d'évaluation a été revue et l'objectif affiné, sur la base d'une co-construction des outils d'observation et de mesure.

Un premier entretien permettra d'identifier les missions des DirFP, globalement mais aussi spécifiquement dans le projet, et les compétences mobilisées pour les réaliser. Les informations recueillies permettront la révision de la grille d'autopositionnement qui sera de nouveau testée par les DirFP.

Un second entretien visera à déterminer dans quelle mesure le pilotage du projet de déploiement APC a permis aux DirFP de monter en compétences et sur lesquelles plus précisément.

L'objectif à terme est ainsi d'identifier un profil-type pour mener à bien ce type de projet. Le contexte de Polytech Nantes étant particulier, les ChDP ont entamé un travail similaire de recueil et d'analyse auprès d'autres pilotes du déploiement de l'APC dans des composantes différentes de l'université. Cela permettra à la fois d'affiner et de décontextualiser le profil-type, qui pourra ensuite servir d'outil d'aide à la décision pour la définition de profil de poste et l'identification de la personne la plus à même de piloter un projet transformant et impliquant des compétences en matière de stratégie d'intervention en formation d'adultes.

### **Références bibliographiques**

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139(2), 65- 86.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Chronique sociale.

Prégent, R., Bernard, J. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme un défi à relever*. Presses internationales Polytechnique.

Samurçay R. et Rabardel P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Octarès.