

Dessiner les contours d'un environnement capacitant au service du développement des compétences des conseillers pédagogiques novices en conception et co-animation d'ateliers de formation

RENATA JONINA

Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, Université de Strasbourg
15 rue du Maréchal Lefebvre, 67100 Strasbourg, rjonina@unistra.fr

SALOME DESANGES

Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, Université de Strasbourg
15 rue du Maréchal Lefebvre, 67100 Strasbourg, s.desanges@unistra.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

A travers l'analyse de l'évolution d'un outil nommé « la roue du temps », cet article présentera les observations relatives au développement des compétences en conception et co-animation des ateliers de formation de deux conseillères pédagogiques de l'enseignement supérieur novices. Ces réflexions seront articulées avec l'existence d'un dispositif plus large de professionnalisation des conseillers pédagogiques dans leur service de pédagogie universitaire qui présente les caractéristiques d'un environnement de travail capacitant.

SUMMARY

This article will trace the development of two beginner higher education pedagogical advisors' competence in designing and co-facilitating teacher training workshops. We will do it through the analysis of the evolution of the tool named "the time wheel". We will then make the link between a wider professionalization process of pedagogical advisors that exists within their department for higher education. It will allow us to bring to light some of the traits of the enabling environment that characterise this workspace.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

conseiller pédagogique, développement des compétences, environnement capacitant

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

pedagogical advisor, competence development, enabling environment

1. Contexte et problématique

Le dispositif que nous présentons a été mis en place au sein de l'équipe du pôle Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (PES) de l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique (l'Idip), service de l'Université de Strasbourg ayant en charge la formation et l'accompagnement des enseignants de l'université.

Pour épauler l'équipe composée de deux conseillers pédagogiques (CP), deux nouvelles CP ont été recrutées au sein du pôle PES entre janvier et mars 2020. Leur intégration revêtait un enjeu important. Les contours de la profession de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur étant en cours de construction (Biémar et al., 2016), il fallait veiller à ce que le pôle PES se structure comme un collectif de professionnels qui partage les mêmes repères identitaires et qui co-construit les compétences nécessaires pour mener à bien toutes leurs missions. Dans cette communication nous allons nous concentrer sur la mission de formation, notamment sur l'activité de conception et d'animation d'ateliers de formation pédagogique.

Afin de professionnaliser (Wittorski, 2007) les nouvelles recrues, l'équipe PES privilégie la démarche d'analyse de pratique au travers de plusieurs actions. La pratique habituelle est d'impliquer les CP novices dans l'observation puis la co-animation des ateliers existants avec un conseiller plus expérimenté, puis d'analyser les situations vécues. L'arrivée de la crise sanitaire en mars 2020 a imposé des modifications conséquentes dans ce processus. Avec le passage complet au télétravail, l'annulation des ateliers, la nécessité de concevoir en urgence de nouveaux ateliers qui répondent aux besoins du moment, ainsi que la présence minimale des CP expérimentés dans le processus de co-développement (Payette & Champagne, 2000), les deux conseillères nouvellement recrutées ont fait face à une situation où elles ont dû se mobiliser pour gérer leur propre processus de développement des compétences. Travaillant en binôme pour concevoir et co-animer les ateliers de formation, les CP ont eu besoin d'un outil qui facilite leurs activités. Cela a donné naissance à l'outil que nous avons nommé « la roue du temps » qui a été systématiquement utilisée par les deux CP entre le mois de juin 2020 et d'avril 2021.

En revenant sur les caractéristiques de la roue du temps et en analysant son évolution, nous essayerons de mettre en évidence les observations relatives au développement de compétences des CP en conception et co-animation des ateliers de formation. Nous présenterons leur articulation avec un dispositif plus large de professionnalisation qui s'inscrit dans un

environnement de travail présentant les caractéristiques d'un environnement capacitant (Fernagu Oudet, 2012).

2. Description de l'outil

Nous avons analysé 48 roues du temps que les CP nouvellement recrutées ont utilisé pour co-animer 24 ateliers de formation entre le mois de juin 2020 et le mois d'avril 2021. Nous reviendrons d'abord sur la version actuelle de l'outil et ses caractéristiques pour ensuite décrire les grandes étapes de son évolution.

2.1. L'outil final

La roue du temps doit son nom à sa forme circulaire qui permet de représenter le déroulement chronologique de l'atelier dans sa globalité sur une seule image. Les différents moments de l'atelier (apports théoriques, activités, questions/réponses, etc.) sont répartis en fonction du temps qui leur est accordé. Ainsi l'équilibre entre les parties plutôt théoriques et les temps de travail pratique est facilement observable de par la proportionnalité entre les sections de cercle et leur durée. L'animation par l'une ou l'autre conseillère pédagogique est identifiée par code couleur. La Figure 1 présente une version schématique de la roue du temps avec ses principales composantes.

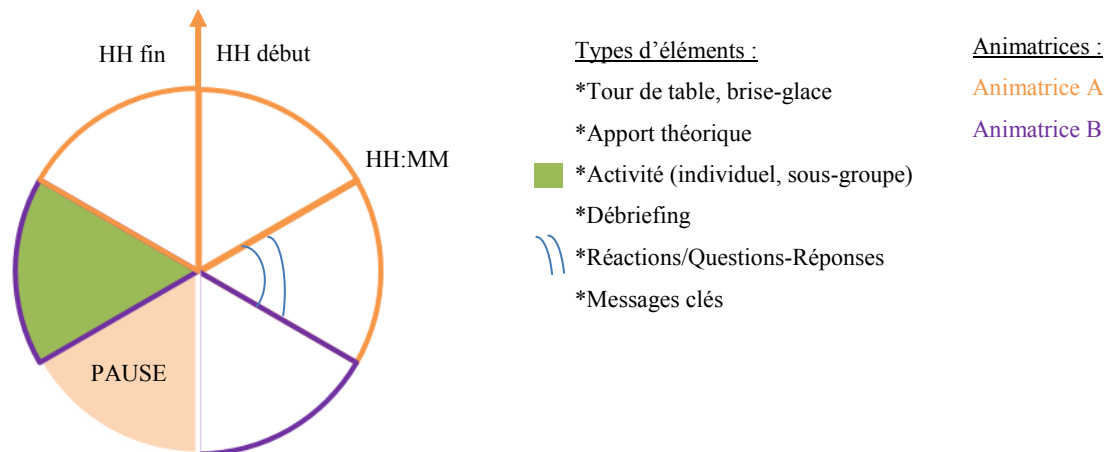


Figure 1 Schéma d'une roue du temps

La Figure 2 propose l'exemple concret d'une roue du temps utilisée par les animatrices. Dans sa version finale, la roue du temps est conçue en amont des ateliers de formation de manière collaborative.

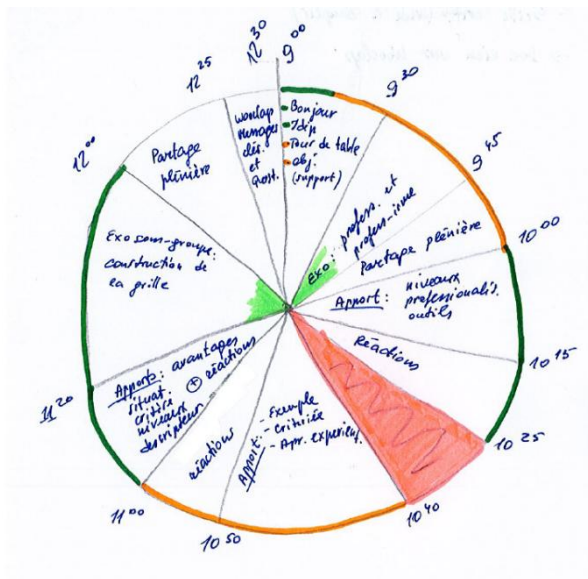


Figure 2 Exemple d'une roue du temps

2.2. Étapes d'évolution de l'outil

L'analyse des roues du temps utilisées par les nouvelles CP a permis de mettre en évidence cinq évolutions essentielles.

2.2.1. Du linéaire au circulaire

Initialement, les deux CP réalisaient chacune leur propre outil de co-animation sans se concerter sur la forme et le contenu spécifique de leur production. Pour chacune d'entre elles, cette production a eu une forme linéaire (Figure 3). Le passage vers un outil circulaire marque la première étape dans son évolution.

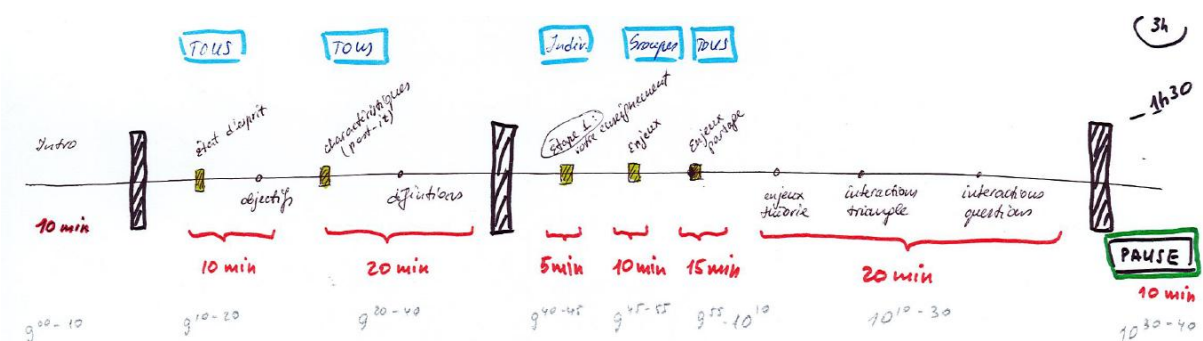


Figure 3 Extrait d'un exemple de l'outil linéaire

2.2.2. Vers une production collective

Malgré le fait que les deux CP étaient toujours impliquées dans le processus de co-conception des ateliers en utilisant un outil circulaire, chacune d'entre elles continuait à travailler sur sa propre production sans se concerter sur son contenu spécifique. Notons que pendant tout ce temps, le travail collaboratif s'effectuait à distance à cause de la crise sanitaire. Le retour en présentiel a permis de créer des conditions pour comparer les outils et les construire en simultané, passant d'une construction individuelle, "côte-à-côte" à un processus de production collective. A partir de cette étape, nous ne voyons plus de différences majeures entre les roues du temps des CP qui incarnent le résultat d'un travail collaboratif bien qu'elles soient réalisées sur des supports personnels.

2.2.3. Ajout systématique de la co-animation

Dans la pratique habituelle d'animation d'ateliers en présentiel, les participants reçoivent les supports imprimés du diaporama projeté sur l'écran. Ces supports servent également de guides pour les animatrices qui les annotent et y précisent notamment les contenus théoriques abordés et la répartition de l'animation. Pendant un mois, les CP ont ainsi pu s'appuyer sur deux outils en même temps : un support imprimé et une roue du temps qu'elles construisaient comme leur support d'animation. Suite à la situation sanitaire, les ateliers ont à nouveau dû être organisés en distanciel synchrone et les supports habituellement distribués aux participants n'étaient plus imprimés. Ces conditions ont favorisé l'émergence d'une nouvelle étape dans l'évolution de la roue du temps. Les CP ont commencé à ajouter de manière systématique la répartition de l'animation entre elles deux, faisant ainsi de la roue du temps un scénario d'encadrement (Quintin et al., 2005), c'est-à-dire un scénario où les modalités d'interaction et rôles des CP sont clairement définis dans le but d'assurer le bon déroulement du scénario pédagogique.

2.2.4. Formalisation des temps d'échanges

Après un premier semestre d'animation d'ateliers de formation, et étant confrontées à une situation nécessitant de condenser sur deux demi-journées un cycle de formation habituellement animé sur trois demi-journées, les CP ont constaté l'existence d'un retard récurrent dans les ateliers. Il a été mis en évidence que ce retard était principalement lié aux temps d'échanges avec les participants. Ces temps de « Réactions » ou « Questions/Réponses » n'étaient pas formalisés et duraient toujours plus longtemps que prévu. Cette prise de conscience a permis d'introduire durablement une formalisation des temps d'échanges sur la

roue du temps. De plus, les CP ont commencé à préciser qui pilotait ces temps de « Réactions » avec les enseignants, et qui jouait le rôle d'observateur ou de sentinelle (Saillot, 2021).

2.2.5. De nouvelles fonctions pour l'outil

Un an après le début de l'utilisation de la roue du temps, il a été constaté que les fonctions de l'outil se sont élargies. Initialement utilisé uniquement comme **un outil de préparation de co-animation**, il servait plutôt à assurer le déroulement de l'atelier dans le temps imparti et articuler la co-animation entre les deux CP.

Aujourd'hui, l'outil a **une fonction d'évaluation de l'ingénierie pédagogique** des ateliers de formation. Il se situe entre un scénario pédagogique, un scénario d'encadrement et un outil d'évaluation.

Avant chaque atelier, la construction de la roue du temps permet de modifier et ajuster le scénario pédagogique initialement prévu, de réajuster certaines activités, les ordonner différemment, parfois privilégier certains contenus en vue de prévoir suffisamment de temps pour intégrer les moments d'échanges essentiels à la manifestation et gestion de blocages conceptuels (Douady & Isaac, 2016) des participants ainsi que les moments de méta-réflexion. Les principales dimensions évaluées ici sont le rythme, la variété des activités proposées, ainsi que l'équilibre entre les activités et les apports théoriques en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissages définis.

Pendant chaque atelier, la roue du temps permet de suivre le déroulement du scénario, de se repérer facilement dans la co-animation ainsi que de prendre des notes pour repérer la différence entre ce qui était prévu et le déroulement effectif (Figure 4).

Enfin, le débriefing de l'atelier se fait sur la base des notes prises sur la roue et sur les résultats des questionnaires d'évaluation complétés par les participants à la fin de chaque atelier. Ici, les dimensions évaluées incluent la durée effective de chaque activité, la pertinence des activités interactives proposées en vue de créer des conflits cognitifs et socio-cognitifs, la posture adoptée par les CP pour gérer ces moments de blocages conceptuels, et les pistes de modifications. Dans ce sens, la roue contribue à l'amélioration des prochains ateliers et devient **un appui pour le développement de compétences des CP**.

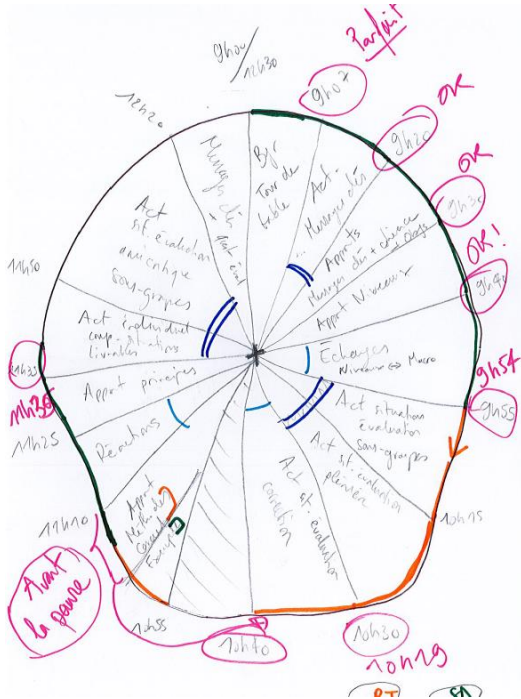


Figure 4 Exemple d'une roue du temps dans sa version finale

3. Analyse critique et évaluation

L'analyse des grandes étapes de l'évolution de la roue du temps utilisée par les CP nous permet de faire un certain nombre d'observations quant au développement de leurs compétences en conception et co-animation des ateliers de formation et de mettre en évidence quelques facteurs de conversion (Fernagu Oudet, 2012) ayant contribué au développement de leur pouvoir d'agir.

Décalage entre le savoir pour l'action et l'action

Il paraît intéressant que le temps destiné aux échanges et aux réactions des participants des ateliers n'ait pas immédiatement pris sa place sur la roue du temps. Ayant une expérience précédente dans la formation pour adultes, les deux CP ont toujours intégré dans les ateliers de formation des moments permettant aux enseignants d'exprimer et confronter leurs représentations sur les objets d'apprentissage. Néanmoins, il leur a fallu plusieurs mois pour prendre conscience du temps nécessaire pour ces échanges.

Nous pouvons tenter de faire un parallèle avec la recherche sur les étapes de développement des enseignants (Burden, 1982; Fuller & Brown, 1975) qui montre qu'au cours des premières années d'expérience, le point d'attention des enseignants évolue, partant de soi et du contenu

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

(qu'est-ce que je fais et quel contenu je propose ?) en allant vers l'apprenant *(qu'est ce qu'il fait ? qu'est ce qu'il a compris ?)*. En tant que novices dans le métier, les deux CP ont dû s'approprier de nouveaux éléments théoriques ainsi qu'une posture d'accompagnement spécifique à leur métier, ce qui a pu favoriser une attention prépondérante sur les contenus. Malgré un intérêt prononcé pour les échanges avec et entre les participants durant les ateliers, les CP n'ont pas réussi à traduire cette intention lors de la préparation des ateliers. Il y avait un décalage entre **le savoir pour l'action** (Wittorski, 2007) et **l'action**.

Rôle du travail en binôme pour le savoir sur l'action

L'évolution de la roue du temps quant aux nouvelles fonctionnalités révèle ce sur quoi les CP portent leur attention, notamment dans la conception et co-animation des ateliers de formation. Cela a permis de mettre en évidence qu'au fil du temps les éléments faisant l'objet de discussion pendant la préparation et les débriefings des ateliers sont devenus de plus en plus nombreux et variés. Nous faisons l'hypothèse que le mode d'organisation du travail privilégié au sein de l'équipe PES a contribué à cette évolution.

La co-animation ou le coenseignement est un levier fort en soi pour le développement des compétences. Cette pratique, malgré son coût humain non négligeable, est un environnement favorable à l'apprentissage professionnel (Harent, 2021), surtout si elle est accompagnée par des temps d'analyse des situations vécues. La co-animation multiplie les expériences vicariantes (Bandura, 2007), puisqu'elle donne l'opportunité d'observer les gestes professionnels de la co-animatrice et ainsi favoriser le modelage. Les moments de débriefing sont des opportunités pour les CP de verbaliser ces observations et donc de se donner des rétroactions mutuelles, qu'il s'agisse de feedback positif ou négatif (*“j'ai bien aimé quand tu as posé cette question pour répondre à [...] parce que [...]”*, *“ta posture dans l'animation de cette partie était vraiment très intéressante [...]”*, *“dans cette situation, j'aurais privilégié de [...]”*). Des éléments de recherche sur les CP du secondaire (Duchesne & Gagnon, 2013) indiquent que ces rétroactions peuvent impacter positivement le sentiment d'efficacité personnelle des CP et participent à la régulation de leurs pratiques professionnelles.

La roue du temps utilisée par les CP a joué un rôle facilitant dans l'analyse des situations vécues en permettant de retracer le déroulement des ateliers d'une manière précise. Cela a favorisé la production d'un **savoir sur l'action**, c'est-à-dire la transformation des pratiques mises en œuvre durant l'atelier en savoirs pour les futures situations.

Facteurs de conversion dans un environnement de travail capacitant

L'approche par capacité (Fernagu Oudet, 2012) nous invite à prendre en compte non seulement la disponibilité d'agir d'un individu, mais également un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales qui lui permet de s'actualiser, de transformer ses capacités en capabilité dans une situation donnée.

L'Idip dans son organisation présente plusieurs caractéristiques qui sont des éléments "contributifs d'environnement capacitants" (Fernagu Oudet, 2012). Dans le cadre de leurs missions, les CP font face à des contenus de travail variés qui font l'objet de réflexions, de temps d'échanges et d'analyse de pratique. L'organisation du travail se base sur la collaboration, non seulement pour les ateliers de formation qui sont systématiquement co-animés, mais également lors d'accompagnements individuels ou collectifs d'enseignants. Des ressources sont mises à disposition des CP sur leur demande, en particulier des ressources bibliographiques. D'une manière générale, la culture de la professionnalisation étant très présente au sein de l'équipe du pôle PES, les temps nécessaires pour analyser les actions des CP sont considérés comme faisant partie intégrante de leurs missions.

La roue du temps pourrait alors être envisagée comme l'un des facteurs de conversion dans cet espace de travail capacitant. En effet, elle a facilité l'usage des différentes ressources à disposition des CP dans le but de les convertir en réalisations concrètes.

4. Perspectives et conclusions

Nous avons présenté la manière dont l'analyse d'un outil développé par deux CP novices à des fins de co-animation a révélé le développement de leurs compétences de conception et co-animation d'ateliers. Cela a permis de cerner les contours d'un environnement capacitant qui s'inscrit dans une certaine culture de la professionnalisation où la réflexivité (Schon, 1994) occupe une place essentielle dans la construction de l'identité professionnelle et dans le développement des compétences des CP.

Cependant, une analyse plus formelle du dispositif existant permettrait d'identifier davantage de facteurs de conversion et d'éléments capacitants. Il serait notamment pertinent d'interroger le profil de chacune des conseillères pédagogiques, en particulier le rôle de leurs expériences antérieures. Nous pouvons également questionner le rôle des CP plus expérimentés de l'équipe du pôle PES dans ce processus de développement des compétences. Comment et à

quels moments leurs commentaires et réflexions sur la conception des ateliers, les situations vécues pendant les animations et sur la posture de conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur ont permis aux nouvelles CP de réguler leurs actions ? Finalement, il serait intéressant d'envisager un dispositif où la roue du temps serait utilisée par les CP plus expérimentés afin d'explorer la manière dont leurs compétences en conception et en co-animation d'ateliers de formation pourraient elles aussi être mises en évidence, et dans une moindre mesure, questionnées et retravaillées.

Les conseillers pédagogiques sont des acteurs centraux pour la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur en France. Le développement de leurs compétences devient donc une question de plus en plus importante. Comment créer un environnement capacitant permettant la construction de l'identité professionnelle et l'extension du pouvoir d'agir des conseillers pédagogiques ? Dans cet article nous avons tenté de dessiner des contours d'un environnement qui s'est avéré être au service du développement des compétences en conception et co-animation des ateliers de formation. Nous espérons qu'une recherche plus approfondie permettra de mettre en lumière les autres facteurs qui contribuent au développement de compétences des CP et à leur pouvoir d'agir dans différentes situations professionnelles.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Biémar, S., Boucenna, S., Malengrez, D., & Oger, L. (2016). Analyser ses actions de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur : Une approche identitaire et réflexive. In A. Daele & E. Sylvestre (Éds.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck Supérieur.
- Burden, P. (1982). Developmental Supervision : Reducing Teacher Stress at Different Career Stages. *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*.
- Douady, J., & Isaac, S. (2016). Concevoir et animer un atelier de formation. In *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck Supérieur.
- Duchesne, C., & Gagnon, N. (2013). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle de conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Canadian journal of education/Revue Canadienne de l'éducation*, 36(4).
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 119, 7- 27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Éd.), *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (p. 25- 52). University of Chicago Press.

- Harent, R. (2021). Les angles tordus. *Cahiers Pédagogiques*, 76(566), 51- 52.
- Quintin, J.-J., Depover, C., & Degache, C. (2005). *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet*. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Montpellier.
- Saillot, E. (2021). Ajustements réciproques. *Cahiers Pédagogiques*, 76(566), 53- 54.
- Schon, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.