

L'accompagnement à l'innovation pédagogique : un processus de développement professionnel mutuel - Regard croisé d'un enseignant et d'une conseillère pédagogique

AUDE PICHON

UFR Sciences et Techniques, Université de Nantes, 2 rue de la Houssinière 44322 Nantes cedex3,
aude.pichon@univ-nantes.fr

ERIC TANGUY

UFR Sciences et Techniques, Université de Nantes

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Lors de l'accompagnement à l'innovation pédagogique d'un enseignement à l'université, un enseignant et une conseillère pédagogique ont exercé collaborativement leur mission d'enseignement-apprentissage pour l'un et d'accompagnement pour l'autre. Lors de l'évaluation de cette innovation pédagogique et sa communication au colloque QPES 2019, ils ont pris conscience que cette expérience collaborative les avait développés professionnellement. Cet article vise à rendre compte d'une prise de recul sur cette démarche d'accompagnement ayant contribué à une innovation pédagogique. La démarche d'accompagnement à l'innovation pédagogique a-t-elle permis le développement professionnel de l'enseignant et de la conseillère pédagogique ? Pour répondre à cette question, deux méthodes d'analyses réflexives sont mises en place : une méthode comparative à l'aide du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) et la méthode des incidents critiques. Cette démarche réflexive est originale dans le sens où elle se réalise entre deux acteurs exerçant des métiers différents contrairement aux démarches réflexives entre pairs.

SUMMARY

During the accompaniment of a pedagogical innovation at the university, an electronics teacher and a pedagogical advisor collaboratively exercised their teaching-learning mission for one and accompaniment for the other. During the evaluation of this pedagogical innovation and its communication at the QPES 2019 conference, they became aware that this collaborative experience had changed them. This article aims to report on a step back on this accompaniment process that contributed to a pedagogical innovation. Has the accompanying approach to pedagogical innovation enabled the professional development of the teacher and the pedagogical advisor? To study this question, two methods of reflexive analysis were set up: a comparative method thanks to the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) approach and the critical incident method. This reflective approach is original, it is carried out between two actors exercising different professions, unlike reflective approaches between peers.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Professionalization, professional development, accompagnement, SoTL

1. Introduction

En avril 2016, un enseignant contacte une conseillère pédagogique nouvellement recrutée au Pôle pédagogie de proximité de la Faculté des Sciences de l'Université de Nantes afin de faire évoluer son cours. Cette évolution mènera à l'implantation d'une méthode d'enseignement-apprentissage par projet couplée à une classe inversée. L'accompagnement à la mise en place de l'innovation pédagogique dura un an, jusqu'en juin 2017. Puis l'innovation pédagogique est mise en œuvre pendant quatre mois de septembre à décembre 2017. Enfin l'évaluation de l'innovation pédagogique concernant la motivation et l'implication des étudiants dans leurs apprentissages est effectuée de novembre 2018 à juin 2019 afin de communiquer au QPES 2019 (Pichon et Tanguy, 2019).

Durant ces périodes de travail conjoint et de coopération, l'hypothèse émise est qu'aussi bien l'enseignant que la conseillère pédagogique se sont développés professionnellement. Cet article a pour but d'essayer d'identifier les voies de développement empruntées par les deux acteurs.

Dans la première partie, nous contextualiserons cette situation d'accompagnement dans une dynamique de professionnalisation puis nous expliciterons la définition du développement professionnel adoptée dans une perspective professionnalisante, celle du développement du pouvoir d'agir ainsi que celle du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). A partir de ces définitions, nous proposerons des indices de développement professionnel. Dans une seconde partie, nous détaillerons nos méthodes de collecte de données et d'analyses. La troisième partie sera dévolue à l'analyse des données colligées, leur interprétation et une discussion de cette interprétation. Nous terminerons par une conclusion portant sur les moyens donnés à un enseignant et une conseillère pédagogique de prendre conscience de leur développement professionnel dans une situation contextualisée telle que la stratégie de pédagogie universitaire numérique mise en place à la Faculté des Sciences de l'Université de Nantes (Pichon et al., 2019).

2. Cadre de référence

2.1. Une dynamique de professionnalisation

Il nous paraît important d'initier ce cadre de référence par la professionnalisation car l'analyse que nous allons faire « accordent de l'importance aux situations professionnalisantes qui favorisent le développement professionnel » (Frenay et al., 2011 p.109).

Selon Wittorski (2007), la professionnalisation est un « processus dynamique et continu qui permet de développer la pratique en ayant comme objectif le développement professionnel » (ibid, p.155). De plus, « la professionnalisation est l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenue de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être capable, davantage que dans un métier d'exécution, d'autonomie et de responsabilité (Perrenoud, 1994). » (Uwanariya et Mukamura, 2005, p.140).

« L'enjeu de la professionnalisation du métier enseignant passe par le développement de praticiens qui pensent leurs pratiques, qui ont la capacité de réfléchir tout au long de leur vie dans une perspective individuelle et collective dans un établissement scolaire, d'un réseau ou d'une association professionnelle (Schön, 1983, 1987, 1991, 1994; St-Arnaud, 1992). » (Ngoya, 2012, p.6).

Par conséquent, notre étude s'appuie sur les six voies de professionnalisation mises en évidence par Wittorski (2009, p.5) :

1. Logique de l'action,
2. Logique de la réflexion et de l'action,
3. Logique de la réflexion sur l'action,
4. Logique de la réflexion pour l'action,
5. Logique de traduction culturelle par rapport à l'action,
6. Logique de l'intégration assimilation. »

La professionnalisation est décrite ici comme un processus dynamique mise en place au sein d'une organisation ainsi que le moyen qui nous est donné et que nous nous donnons afin d'engendrer un développement professionnel. La Faculté des Sciences en recrutant une conseillère pédagogique a mis en place une dynamique de professionnalisation auprès des enseignants qui souhaitent s'en saisir. En effet, selon le répertoire Interministériel des Métiers de l'Etat (RIME), l'une des activités principales du métier de « conseillère/conseiller

pédagogique de l'enseignement supérieur » est d' « Accompagner les enseignants et les équipes enseignantes dans leur développement professionnel pédagogique ». En faisant appel à la conseillère pédagogique, l'enseignant s'est inscrit dans un processus de professionnalisation.

2.2. Le développement professionnel

La notion de développement professionnel, telle que perçue par les deux acteurs, renvoie à un apprentissage continu dans leur mission respective à l'aide de réflexion sur leurs pratiques menée au long de l'accompagnement. Nous adoptons donc la définition du développement professionnel dans une perspective professionnalisante « par le processus d'apprentissage et par la recherche ou par la réflexion » (Uwanariya et Mukamura, 2005, p.140).

Le développement professionnel est vu également comme un processus de recherche et de réflexion s'appuyant sur les logiques de réflexion avancées par Wittorski (2009). De plus, « ces mécanismes de réflexion (la réflexion dans l'action et sur l'action) enrichissent l'action du praticien (Mailloux, 2000 ; Saint Arnaud, 1992) et lui permettent de capitaliser son expérience. L'enseignant qui réfléchit dans et sur sa pratique arrive à analyser celle-ci de façon critique et à en examiner les effets. (...). Comme l'indiquent Lieberman et Miller (1990), le développement professionnel signifie ici une sorte de recherche continue faite par l'enseignant sur sa propre pratique. » (Uwanariya et Mukamura, 2005, p.140).

« Par ailleurs, l'apprentissage de l'enseignement est considéré par B. Charlier (1998) comme une expérience personnelle de changement et d'adaptation par laquelle un enseignant développe en interaction ses pratiques d'enseignement et ses conceptions de son propre apprentissage. Cette expérience repose sur plusieurs processus :

- L'apprentissage par l'action, c'est-à-dire : dans un contexte de classe, l'observation par l'enseignant de ses propres conduites ou de celles de pairs en vue de répondre à une question et la création de scripts, de schèmes d'action, de routines adaptées à des contextes spécifiques.
- L'apprentissage par l'interaction, l'échange avec les collègues. Cette interaction correspondrait davantage à un échange d'informations (savoir-faire, recettes) plutôt qu'à une confrontation.
- La réflexion dans et sur l'action qui n'impliquerait pas « automatiquement » un changement de pratique mais se construirait notamment à partir de l'expérience de pratiques nouvelles pour éventuellement les enrichir en retour (B. Charlier, 1998, pp. 70-71).

L'accompagnement à l'innovation pédagogique : un processus de développement professionnel mutuel

À ces trois processus, B. Charlier (1998) ajoute celui de l'appropriation de savoirs partagés par les enseignants et de théories scientifiques. » (Daele, 2013, p.24).

Cette capacité de réflexion est donc vue comme voie de professionnalisation et comme facteur de développement professionnel. Plusieurs voies de professionnalisation proposées par Wittorski (2009) rejoignent les processus d'apprentissage de l'enseignement énoncés par Charlier (1998). Nous retrouvons la logique de la réflexion et de l'action, la logique pour l'action dans « l'apprentissage par l'action », la logique de réflexion sur l'action dans « la réflexion dans et sur l'action », la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action dans « l'apprentissage par l'interaction, l'échange avec les collègues » ainsi que la logique de l'intégration assimilation dans « l'appropriation de savoirs partagés par les enseignants et de théories scientifiques ».

De plus, « le travail de réflexivité engagé par les acteurs sur leurs pratiques constitue un des vecteurs du développement professionnel. » (Perez-Roux, 2012, p.7).

Le développement professionnel des deux acteurs s'inscrit dans un contexte organisationnel tel que celui de la Faculté des Sciences et des Techniques de l'Université de Nantes. La direction de la Faculté a initié en 2014 une dynamique de pédagogie universitaire par le déploiement de l'approche programme puis d'une stratégie de pédagogie universitaire numérique (Pichon et al., 2019). C'est pourquoi, dans notre étude, le développement professionnel s'inscrit dans une perspective professionnalisante (Uwanariya et Mukamura, 2005).

2.3. Le développement du pouvoir d'agir

Le développement du pouvoir d'agir concerne les conditions mises en place au sein d'une organisation ou par une personne pour donner les moyens d'agir aux personnels ou à la personne accompagnée. Le terme « développement du pouvoir d'agir » « permet de signifier qu'il ne s'agit pas d'enseigner, de promouvoir ou de stimuler le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, mais bien de contribuer à l'émergence des conditions nécessaires à sa manifestation (Zimmerman, 2000 ; Bernstein et al., 1994) » (Le Bossé, 2009, p.46).

En outre, la démarche réflexive proposée dans l'accompagnement permet à l'enseignant de « mieux comprendre ses situations de travail, d'augmenter son sentiment de pouvoir-agir et ainsi d'être en mesure d'améliorer ses pratiques à partir d'une meilleure intelligibilité de celles-ci (Donnay, Charlier, 2006), et ce, dans une perspective de transfert » (Charlier et al., 2012, p. 96).

Dans notre étude, nous identifierons si la Faculté des Sciences en recrutant une conseillère pédagogique donne les moyens à l’enseignant de développer son pouvoir d’agir dans sa mission d’enseignement en lui proposant des « voies de professionnalisation ».

2.4. La démarche SoTL

La démarche SoTL est inscrite dans notre cadre de référence pour deux raisons, d’une part comme cadre explicatif du développement professionnel et d’autre part comme méthode d’analyse comparative de l’accompagnement réalisé.

Nous adoptons la traduction proposée par Rege Colet et al. (2011) « expertise de la pratique et de la recherche dans l’enseignement et l’apprentissage à l’université » (Langevin, 2007) ainsi que la définition qu’ils présentent : « le SoTL se définit comme une démarche de questionnement systématique (scholarly inquiry) sur les apprentissages des étudiants qui permet d’améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement » (ibid, p.94). Par cette définition et celle de la professionnalisation, le SoTL est vu ici comme une perspective de professionnalisation.

En effet, « le SoTL est une forme de développement professionnel basée sur une conception professionnalisante de l’enseignement universitaire et de son développement (Bélanger, 2010). » (Lison, 2013, p.21).

La démarche SoTL « prend appui sur la méthode scientifique et s’inspire du modèle proposé par O’Brien (2008) » (Bélisle et al., 2016) et se décline en un cycle de six étapes itératives (figure 2).

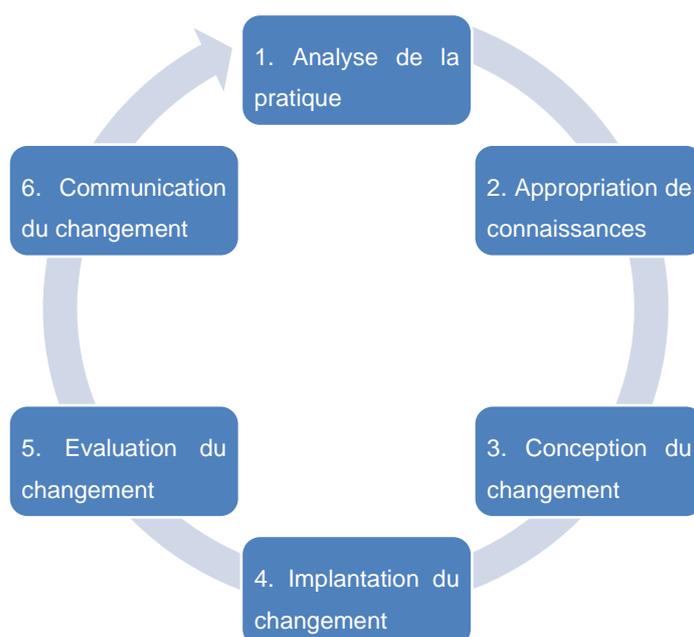


Figure 1 : Démarche SoTL pour le développement de l'expertise pédagogique (adaptation de O'Brien, 2008) (Bélisle, Lison et Bédard, 2016)

« Pour parvenir à s'inscrire dans un processus SoTL, trois étapes-clés sont à considérer : une pratique réflexive, une investigation sur cette pratique et une communication sur les résultats de l'investigation et les potentiels changements mis en place » (Lison, 2013, p.22).

3. Problématique

Pour les deux acteurs, l'enseignant et la conseillère pédagogique, l'accompagnement à l'innovation pédagogique avait le même but : la réussite des étudiants dans leurs apprentissages mais des objectifs différents : l'augmentation de la motivation chez les étudiants pour l'enseignant et le développement professionnel de l'enseignant pour la conseillère pédagogique. A aucun moment de l'accompagnement, la conseillère pédagogique a fait référence à la démarche SoTL. Est-ce que l'accompagnement mis en œuvre s'inscrit dans un processus SoTL implicite ? Il est mentionné qu'une démarche SoTL est une forme de développement professionnel (Lison, 2013). Par conséquent, si la démarche d'accompagnement suit une démarche SoTL, est-ce que cet accompagnement à l'innovation pédagogique a bien engendré le développement professionnel en pédagogie de l'enseignant ? A-t-elle également engendré le développement professionnel en accompagnement de la conseillère pédagogique ? A partir de quels indices ?

4. Question de l'étude

Plus précisément, la question qui orientera notre étude est : quels sont les indices de développement professionnel d'un enseignant et d'une conseillère pédagogique lors de cet accompagnement à l'innovation pédagogique ?

5. Méthodologie de l'étude

5.1. Les indices de développement professionnel

Une identification de certains indices de développement professionnel a été réalisée. Cette identification s'est appuyée sur une recherche précédente sur le développement professionnel des enseignants (Daele, 2013), sur les articles des auteurs cités dans le cadre de référence ainsi que dans l'article de Ngoya (2012).

D'après Wittorski (2009), Ngoya (2012) et Daele (2013), il existe un nombre important de leviers du développement professionnel. De plus ils indiquent que ces leviers peuvent être des indices. Ces indices ne sont probants que s'ils interviennent de manière récurrente et conjointe. Chaque indicateur pris isolément ne démontre rien mais c'est leur accumulation qui fait sens. Nous retiendrons les indices suivants mis en parallèle aux voies de professionnalisation (Wittorski, 2009) :

- Participation à une communauté de pratiques, échanges et discussions entre pairs (logique de la réflexion sur l'action),
- Pratiques réflexives, analyses réflexives, ... (logique de réflexion sur l'action)
- Expérimentation de nouvelles pratiques, de nouvelles méthodes (logique de réflexion pour l'action),
- Se former (logique de la traduction culturelle par rapport à l'action),
- Se documenter (littérature scientifique, ...) (logique de l'intégration assimilation).

Nous constatons que ces indices s'inscrivent dans quatre voies de professionnalisation proposées par Wittorski (2009).

Nous chercherons donc la présence de ces indices dans la collecte de données s'appuyant sur l'analyse réflexive de cette expérience collaborative.

5.2. Participants

Un enseignant universitaire et une conseillère pédagogique de la Faculté des Sciences et des Techniques de l'Université de Nantes :

- L'enseignant occupe un poste de maître de conférences en physique. Il enseigne depuis 24 ans.
- La conseillère pédagogique occupe ce poste depuis cinq ans au sein de la Faculté et depuis douze ans en enseignement supérieur.

Afin d'outiller l'analyse réflexive de cet accompagnement réalisé lors d'une modification pédagogique profonde et récolter des données que nous pourrons par la suite analyser, nous sommes appuyés sur deux méthodes :

- une méthode d'analyse comparative basée sur la démarche SoTL,
- la méthode des incidents critiques (Flanagan, 1954).

6. Méthodologie de collecte des données et d'analyse

6.1. La démarche SoTL

Dans un premier temps, l'enseignant et la conseillère pédagogique ont, individuellement, décrit ce qu'ils ont vécu puis analysé ce qu'ils retenaient de la démarche d'accompagnement à l'innovation pédagogique dans leurs pratiques actuelles. Pour les deux acteurs, cette réflexion a suivi l'ordre chronologique des rendez-vous ayant eu lieu lors de l'accompagnement.

Dans un deuxième temps, à partir de l'écriture de leur vécu lors de l'accompagnement à l'innovation pédagogique, ils ont identifié des possibles phases.

Dans un troisième temps, ils ont mis en parallèle les phases de leur démarche avec les six étapes de la démarche SoTL afin de les comparer à la démarche d'accompagnement réalisée. Cette analyse a pour objectifs de :

- identifier si la démarche d'accompagnement mise en œuvre correspond à la démarche SoTL,
- distinguer les éléments significatifs sur lesquels nous nous sommes appuyés pour réaliser chacune des phases.

6.2. La méthode des incidents critiques

Une fois la démarche d'accompagnement écrite et analysée suivant le cadre de référence du SoTL, chacun des acteurs a identifié deux événements ou incidents critiques qui ont eu de l'importance dans leur pratique respective.

« Savaya, Gardner et Stage (2011) définissent un incident critique comme un événement ou un incident qui a eu de l'importance dans la pratique. Plus précisément, Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) le définissent ainsi : un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel ; cet événement s'inscrit généralement dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses (p.17) » (Deslauriers et al., 2017, p.98).

Ces incidents critiques sont des incidents significatifs, révélateurs ou marquants. Ils ont les critères suivants :

- situations vécues,
- dans un laps de temps repérable,

QPES – (S')engager et pouvoir (d')agir

- inscrits dans une relation interpersonnelle,
- informent sur un évènement passé,
- description détaillée,
- décrivent les résultats de l'incident

Nous nous focaliserons sur les indices de développement professionnel identifiés suite à l'analyse d'incidents critiques. Chaque acteur a choisi deux incidents critiques qui lui sont apparus significatifs c'est-à-dire que malgré les obstacles importants, les acteurs ont eu un passage à l'action déterminant pour la suite de l'innovation pédagogique.

L'enseignant a identifié les deux incidents critiques suivants :

- Réflexion entre le 1er et le 2ème rendez-vous situé à la phase 1 du SoTL « Analyse de la pratique et du contexte de formation »,
- Mise en lumière du travail réalisé et de la collaboration en situation d'enseignement situé à la phase 4 du SoTL « l'implantation de la pratique innovante »,

La conseillère pédagogique a identifié les deux incidents critiques suivants :

- le 1er entretien de l'accompagnement situé à la phase 1 du SoTL « Analyse de la pratique et du contexte de formation »,
- le 1er rendez-vous pour évaluer l'innovation afin de communiquer au QPES 2019 situé à la phase 5 du SoTL « l'évaluation des retombées de l'innovation sur l'apprentissage et l'enseignement à la lumière des cibles d'apprentissage, des cadres de référence choisis et d'une méthodologie de recherche rigoureuse au plan scientifique et signifiante pour la pratique ».

Ensuite un regard croisé a été réalisé pour analyser ces incidents critiques. Les acteurs ont porté un regard croisé sur leurs écrits respectifs. Puis ils ont pris du recul sur leurs propres écrits afin de les analyser suivant le cadre de référence. Enfin, une tierce personne, conseillère pédagogie du réseau ACoPé (Association des Collaborateurs Pédagogiques), a lu et échangé avec les acteurs sur les indices de développement professionnel identifiés dans les écrits.

Dans l'analyse, des indices relevés chez l'enseignant sont indiqués par la lettre majuscule E et des indices relevés chez la conseillère pédagogique sont indiqués par les lettres majuscules CP.

7. Analyses et interprétations

La mise en parallèle de la démarche SoTL avec la démarche d'accompagnement à l'innovation pédagogique confirme que la dynamique d'accompagnement a été mise en œuvre suivant la démarche SoTL. Les six phases de la démarche SoTL apparaissent clairement explicitées pour chacun des deux acteurs.

Cette analyse *a posteriori* de la démarche SoTL met en exergue les éléments significatifs pour l'enseignant et la conseillère pédagogique de ce qui s'est passé. Ce sont des éléments révélateurs de chacune des phases, c'est-à-dire ceux sur lesquels nous nous sommes appuyés pour agir dans chacune des phases.

Dans les données colligées, il apparaît une **pratique réflexive** « J'ai pris conscience qu'il y a des méthodes, des astuces, des outils mais pas de recettes à appliquer » (E) et « Il me semble que dans une démarche de recherche, la problématique est posée a priori et guide ou construit la démarche de recherche ors nous avons fait l'inverse. » (CP), **une investigation sur cette pratique** « j'avais l'impression de déjà utiliser certains leviers comme la perception de la valeur de l'activité » (E) ainsi **qu'une communication sur les résultats de l'investigation** et les potentiels changements mis en place effectués lors de la communication au QPES 2019 (Lison, 2013, p.22). La démarche utilisée s'inscrit donc pleinement dans une démarche SoTL.

La mise en œuvre du SoTL de manière accompagnée, et telle que nous l'avons menée, est une situation de professionnalisation dans le sens qu'elle donne les moyens aux acteurs de mettre en œuvre quatre voies de professionnalisation (Wittorski, 2009) :

1. **Logique de la réflexion sur l'action.** Lors du premier rendez-vous (phase analyse de la pratique du SoTL), nous avons échangé sur ce qui marchait dans l'enseignement afin d'identifier les pratiques sur lesquelles nous appuyer pour faire évoluer le cours et sur les difficultés rencontrées afin de faire émerger les besoins. Lors de cette phase, l'enseignant à réaliser une réflexion sur l'action « je n'étais pas satisfait de ce qu'il se passait dans mon cours » (E), « j'ai fait part des difficultés rencontrées » (E). Cette phase est également propice à une réflexion sur l'action pour la conseillère pédagogique « Avant chaque rendez-vous avec un enseignant, je me pose beaucoup de questions » (CP), « L'enseignant avait une attitude réflexive. » (CP), « J'avais une attitude d'enquête sur les raisons de son insatisfaction, ses besoins de changements » (CP).

Cette logique paraît importante dès le début de l'accompagnement pour les deux acteurs car chacun a choisi comme premier incident critique le 1^{er} rendez-vous d'accompagnement, « Ce

sentiment coïncide avec la 1ère phase de questionnement du cycle expérientiel de Kolb (Kolb, 1984) portant sur l'observation de son cours en orientant la discussion sur les points positifs de son enseignement » (CP).

Puis la réflexion sur l'action s'est faite à toutes les phases du SoTL, lors de l'appropriation de connaissances « j'avais l'impression de déjà utiliser certains leviers comme la perception de la valeur de l'activité » (E), lors de l'implantation de l'innovation pédagogique « ça m'a soulagé et conforté à l'idée que j'étais sur la bonne voie » (E) et lors de l'évaluation du changement « J'ai pris conscience qu'il y a des méthodes, des astuces, des outils mais pas de recettes à appliquer » (E), « Il me semble que dans une démarche de recherche, la problématique est posée a priori et guide ou construit la démarche de recherche ors nous avons fait l'inverse. » (CP).

2. Logique de la réflexion pour l'action. Au cours des rendez-vous des phases d'appropriation de connaissances et de conception du changement, nous avons échangé sur de nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre afin de répondre au besoin d'efficacité de l'enseignement. « Il s'agit d'une réflexion anticipatrice de changement quant à l'action » (Wittorski, 2009, p.5).

Ces deux phases ont été réalisées en parallèle. Lors de ces phases, les deux acteurs ont réalisé une réflexion pour l'action, « Je suis donc allé au second rendez-vous avec une idée beaucoup plus claire de ce que je voulais et de ce que je ne voulais pas. » (E), « Néanmoins, je me suis vite aperçu que je n'étais pas prêt à « lâcher », en tant qu'enseignant, la maîtrise des apprentissages que nécessiterait l'utilisation de l'APP (apprentissage par problème) » (E), « J'étais contente d'être dans une relation de coopération pour améliorer un enseignement avec un état d'esprit positif vertueux c'est-à-dire dans le souci de bien faire les choses afin d'aboutir au résultat escompté par l'enseignant. » (CP), « Ce que je retiens est de donner une consigne à chaque envoi d'article afin de guider la lecture des documents envoyés. » (CP).

3. Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action. Cette voie « correspond aux situations dans lesquelles un tiers (tuteur ou consultant) accompagne des salariés (par exemple) dans la réalisation d'une activité qui leur est nouvelle. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction culturelle » en référence aux travaux de Sociologie de la Traduction (Latour et Callon) » (Wittorski, 2009).

L'accompagnement à l'innovation pédagogique : un processus de développement professionnel mutuel

Cette voie de professionnalisation est caractérisée par l'accompagnement de la conseillère pédagogique pour l'enseignant « J'ai pris contact avec la conseillère pédagogique » (E), « (...) la dynamique de modification de l'enseignement que nous avons construit ensemble la conseillère pédagogique et moi » (E), « Les méthodes d'enseignement centrées sur les apprentissages m'ont obligé à réfléchir aux changements de posture enseignant et du rapport aux étudiants » (E), et la participation à une communauté de pratique pour la conseillère pédagogique « Sans cette formation et les échanges au sein de la communauté de pratiques ACoPé (...) » (CP).

4. Logique de l'intégration assimilation « caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances ou les situations de formation dites « déductives » » (Wittorski, 2009, p.6). En effet, dans la phase d'appropriation de connaissance du SoTL, chez l'enseignant, il apparaît : « Elle m'a envoyé quelques articles et sites à propos de l'APP, la classe inversée, et la motivation. » (E), « Cela m'a incité à m'inscrire au MOOC APP Sherbrooke et au MOOC Se former pour enseigner dans le supérieur » (E). Chez la conseillère pédagogique, le besoin d'intégration assimilation apparaît dans la phase d'évaluation du changement « Un an après le début de l'accompagnement (mai 2017), j'ai eu l'opportunité de me former à la méthodologie de recherche lors d'un séminaire de recherche en pédagogie universitaire animé par deux enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation : Geneviève Lameul et Brigitte Albero. » (CP), « Sans cette formation et les échanges au sein de la communauté de pratiques ACoPé, j'aurais été démunie et je n'aurais sûrement pas proposé à l'enseignant un accompagnement en vue d'une communication au QPES. » (CP).

Chez les deux acteurs, cette logique d'intégration assimilation est primordiale « Il est important de se former aux méthodes, astuces, outils... afin de pouvoir les mettre en œuvre » (E), « Cette phase montre combien il est important d'être formé à la recherche en pédagogie. » (CP).

Ces quatre voies de professionnalisation sont des indices du développement professionnel des deux acteurs.

D'autres indices font part du développement professionnel aussi bien pour l'enseignant que pour la conseillère pédagogique :

- **Participation à une communauté de pratique, échanges et discussions entre pairs :**
«Après des collègues lors d'une séance d'échanges de pratiques » (E), « groupe de

travail que je menais au sein de la communauté de pratiques des conseillers pédagogiques ACoPé » (CP)

- **Pratiques réflexives, analyses, ...** : « Je me suis beaucoup aidé du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau » (E), « Utilisation du modèle ADDI » (CP), « Les réflexions des étudiants ainsi que les miennes ont été analysées avec la conseillère pédagogique afin d'envisager les évolutions possibles pour l'année suivante » (E),
- **Expérimentation de nouvelles pratiques, de nouvelles méthodes** : « Je ne m'étais jamais retrouvé dans une situation de co-animation d'une séquence pédagogique » (E), « Les méthodes d'enseignement centrées sur les apprentissages m'ont obligé à réfléchir aux changements de posture enseignant et du rapport aux étudiants » (E), « nous avons initié un recueil de données sans un réel questionnement sur la problématique de recherche et donc sans cadre conceptuel et type de recueil de données » (CP), « Je retiens la mise en place du recueil de données dès la phase de conception » (CP),
- **Se former** : « Cela m'a incité à m'inscrire au MOOC APP Sherbrooke et au MOOC Se former pour enseigner dans le supérieur » (E), « La CP venait de suivre un séminaire de recherche avec 2 enseignantes-chercheuses de renommée en pédagogie universitaire : Brigitte Alberio et Geneviève Lameul » (CP),
- **Se documenter (littérature scientifique, ...)** : « le cycle expérientiel de Kolb (1984) » (CP), « Elle m'a envoyé quelques articles et sites à propos de l'APP, la classe inversée, et la motivation » (E).

8. Discussion

Cette analyse tend à mettre en évidence qu'un développement professionnel s'est opéré aussi bien chez la conseillère pédagogique que chez l'enseignant. Effectivement, les indices relevés interviennent de manière récurrente et conjointe. Chez les deux acteurs, cet accompagnement a apporté des améliorations dans leurs pratiques respectives. Les réflexions sur et pour l'action se sont également déroulées sur un temps long (trois ans) et se poursuivent aujourd'hui (2 ans après). De plus, l'analyse réflexive opérée grâce à l'utilisation du cadre du SoTL est un indice en lui-même de développement professionnel des acteurs.

Nous avons fait le choix de réfléchir entre nous sur nos pratiques et de les analyser puis de faire appel à une tierce personne. Nous avons recueilli des données en utilisant deux méthodes issues de la littérature scientifique, nous avons utilisé des indices de développement professionnel

L'accompagnement à l'innovation pédagogique : un processus de développement professionnel mutuel issus, eux aussi, de la littérature scientifique. Cependant, nous aurions pu aller plus loin vers une analyse de l'activité à l'aide de la méthode d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019). L'observation est réalisée *a posteriori* de la situation et non durant son déroulement. Il a fallu faire appel à nos prises de notes et notre mémoire ce qui a certainement déformé une partie des faits.

Nous nous sommes limités aux périodes pendant lesquelles nous avons travaillé ensemble mais durant ce laps de temps chacun de nous a eu d'autres activités sur des sujets proches qui ont possiblement contribué aussi à notre développement professionnel. Celui-ci est un processus continu qui se nourrit de toutes les interactions. Il est donc difficile de limiter son étude à un projet. Cet article effleure le concept de développement professionnel et n'aborde pas des concepts proches comme la professionnalité émergente (Jorro, 2011), l'identité professionnelle, l'autonomie... qui auraient pu être éclairants pour notre analyse.

9. Conclusion et perspectives

Cette analyse réflexive à partir du SoTL et de la méthode des incidents critiques de l'accompagnement à l'innovation pédagogique, met en évidence le développement professionnel conjoint de l'enseignant et de la conseillère pédagogique. Les deux méthodes d'analyse réalisées confirment les étapes de collaboration de la démarche SoTL et la pratique réflexive réalisée par les acteurs indiquant le développement professionnel de l'enseignant et la conseillère pédagogique.

Cette analyse met également en exergue les voies de professionnalisation mises en œuvre au long de l'accompagnement. « L'accompagnement, ce n'est plus ce chemin qui « mène à », mais bel et bien « la voie par où ça passe ». » (Jullien, 2007, p. 226).

L'accompagnement à l'innovation pédagogique s'est déroulé de mai 2016 à juin 2019 soit un temps long et soutenu par une conseillère pédagogique. Grâce à l'innovation pédagogique, en étant accompagnée, l'enseignant peut maintenant s'appuyer sur de la littérature scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage. Il a appris à faire appel à des soutiens, à ne pas rester seul. « Pour devenir un praticien réflexif, il faut non seulement du temps (Larrivée, 2000) et un environnement supportant (Mann et al., 2007), mais également un accompagnement (Donnay et Charlier, 2008) » (Lison, 2013, p.21).

De plus, « Selon Perrenoud (2001), se former à la pratique réflexive, c'est apprendre à douter, à s'étonner, à poser des questions, à lire, à mettre des réflexions par écrit, à débattre, à réfléchir

à haute voix » (Lison, 2013, p.20). Au vu des données colligées et de l'analyse de l'accompagnement à l'innovation pédagogique, nous pouvons conclure que les deux acteurs se sont développés professionnellement grâce à la pratique réflexive et se sont affirmés en tant que praticiens réflexifs.

Les capacités de l'enseignant ainsi que l'accompagnement mis en place ont permis le développement du pouvoir d'agir de l'enseignant. Par le recrutement de la conseillère pédagogique et la proposition de ce service d'accompagnement personnalisé à l'innovation pédagogique, la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université de Nantes développe le pouvoir d'agir des enseignants qui le souhaitent. En plus de cette ressource, la stratégie de pédagogie universitaire numérique mise en place en 2016 à la Faculté des Sciences de l'Université de Nantes lui a donné également les moyens d'agir (Pichon et al., 2019). « L'exercice effective d'un pouvoir d'action dépend, en effet, à la fois des opportunités offertes par l'environnement (cadre législatif, contexte politique, ressources, etc.) et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (compétences, désir d'agir, perception des opportunités d'action, etc.) » (Vallerie et al., 2006, p.89).

La conseillère pédagogique exerçant une pratique réflexive de manière collaborative avec l'enseignant s'est également développée professionnellement.

Références bibliographiques

- 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), Article 6.
- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. In A. Daele et E. Sylvestre, *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement (75-90)*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernstein, E., Wallerstein, N., Braithwaite, I., Gutierrez, I., Labonté, R. et Zimmerman., M.A. (1994). « Empowerment Forum : A Dialogue Between Guest Editorial Board Members », *Health Education Quarterly*, vol. 21, no 3, 281-294.
- Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement : Analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire*, pp 248-251.
- Deslauriers, J-M., & Deslauriers, J-P. et LaFerrière-Simard, M.. (2017). La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux. *Recherches qualitatives – Vol. 36(1)*, pp. 94-112.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185. doi:10.7202/012363ar
- Charlier, É., Roussel, J. & Dejean, K. (2012). Chapitre 5. Analyse de l'accompagnement de deux programmes universitaires de gestion de la formation et du changement. Dans : Évelyne Charlier

- éd., *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 91-105). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2011.01.0091>"
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP, 2^e édition
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Frenay, M., Jorro, A. and Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement, *Recherche et formation* [Online], 67 | 2011, Online since 01 May 2011, connection on 28 April 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1426>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Hutchings, P. et Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- Jorro, A. et De Ketel, J.M., (2011), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Louvain-la-neuve, Belgique : De Boeck.
- Jullien, F. (2007). Chapitre III. Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement. Dans : Jean-Pierre Boutin et éd., *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 209-226). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0209>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 4, 587-607.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), 30-51. <https://doi.org/10.7202/009841ar>
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformations professionnelles. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 11-32.
- Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27.
- Mailloux, L. (2000). *L'analyse réflexive : un moyen de surmonter les difficultés liées à l'insertion professionnelle d'une enseignante du primaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Mann, K., Gordon, J. et MacLeod, A. (2007). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595-621.
- Ngoya, J. (2012), *Quels sont les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude du développement professionnel des enseignants du postsecondaire ?*, http://www.aipdp.org/wp-content/uploads/2020/09/Justin-Ngoya-2012_Quels-sont-les-mod%C3%A8les-th%C3%A9oriques-les-plus-adapt%C3%A9s-....pdf
- Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires enjeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. I. Vinatier. *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Octares, pp.151-190.,2012,9782366300017. hal-01716665
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. France : ESF.
- Pichon, A., Tanguy, E. (2019). Une évolution pédagogique et numérique pour susciter engagement et motivation : exemple d'un cours à l'université. Dans (Faire) coopérer pour (faire) apprendre ? 10ème colloque *Question de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Brest, France*. <https://qpes2019.sciencesconf.org/data/pages/ACTESQPES2019.pdf>
- Pichon, A., Beudet, I., Gauthier, C., Evain, M. (2019). Elaboration et déploiement d'une stratégie de transformation pédagogique numérique. Dans (Faire) coopérer pour (faire) apprendre ? 10ème colloque *Question de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Brest, France*. <https://qpes2019.sciencesconf.org/data/pages/ACTESQPES2019.pdf>
- Portail de la fonction publique. Répertoire Interministériel des Métier de l'Etat : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/conseillereconseiller-pedagogique-de-lenseignement-superieur>
- Rege-Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche & formation*. 91-104.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vallerie, B. & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39(3), 87-100. doi:10.3917/lse.393.0087.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. EST Editeur.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Action & Savoir. L'Hamattan.
- Wittorski, R. (2009), A propos de la professionnalisation. Dans Barbier, J.M., et al. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, PUF, pp.781-793.
- Zimmerman, M.A. (2000). « Psychological, Organisational, and Community Levels of Analysis », dans RAPPAPORT, J. et E. SEIDMAN (sous la direction de), *The Handbook of Community Psychology*, vol. 20, no 6, 707-727.