

Le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : accompagner et apprendre par les pairs pour transformer sa pratique professionnelle

DEBSKI, Nathalie, Université d'Angers, GRANEM EA 7456 - Présidence de l'université, rue de rennes 49036 Angers, nathalie.debski@univ-angers.fr

LENOIR, Pascal, Université d'Angers, 3L.AM EA 4335, UFR LLSH, 11 Bd Lavoisier, 49045 Angers Cedex 01, pascal.lenoir@univ-angers.fr

Résumé

Le présent article revient sur les premiers mois d'un dispositif d'accompagnement des enseignants et enseignants chercheurs nouvellement recrutés à l'Université d'Angers, en référence au modèle compagnonnique. Adossée à diverses formalisations de l'expertise enseignante, dont le SoTL, l'expérimentation engagée à l'UA a pour objectifs d'encourager le développement professionnel par la verbalisation entre pairs de l'expérience professionnelle et la transformation des pratiques pédagogiques, dans le cadre d'un engagement politique de l'établissement. Pensé initialement à l'attention des nouveaux EEC, ce dispositif s'avère profitable aux deux membres du binôme, au terme d'une co-construction et d'un co-cheminement dans la réflexivité sur les pratiques professionnelles

Abstract

This article relates the first months of an accompanying programme for newly recruited teachers and senior lecturers at the University of Angers, based on the same model as guilds. Coupled with diverse formalizations of teaching expertise, among them the SoTL, this experience conducted by the University of Angers aims at encouraging professional development by means of regular talks between peers engaged in this professional experience and an overhaul of pedagogical practices within the larger framework of a political commitment of the University. At first destined to new teachers and researchers, this programme is profitable to both partners of the team after they have engaged in a co-construction and co-development of reflexiveness on professional practices.

Mots-clés : Accompagnement par les pairs, apprentissage, compagnonnage, réflexivité, transformation

Introduction

La transformation du métier d'enseignant et d'enseignant-chercheur (EEC) au sein des universités s'est profondément accélérée depuis moins de 10 ans. De multiples ruptures technologiques et numériques, économiques, organisationnelles et philosophiques ont conduit, voire contraint, les

EEC à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. Dans ce contexte d'évolution permanente, l'Université d'Angers s'est engagée, par une politique volontariste, à accompagner, former, soutenir l'expérimentation et à valoriser les investissements des EEC en pédagogie innovante, afin d'assurer le développement professionnel de ces derniers. Se fondant dans un premier temps sur les conclusions du rapport de l'OCDE (2005) et de P. Mérieu (2001) sur la nécessité d'accompagner les enseignants de l'université par la formation pédagogique initiale et continue et de construire un processus de « scholarship of teaching » comme l'ont suggéré Weston et McAlpine (2001), elle poursuit désormais l'objectif de les amener à une pratique réflexive sur leurs enseignements tout en les accompagnant dans une transformation pédagogique.

Le mouvement initié par la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching aux Etats-Unis dans les années 1990, a abouti à la Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), selon laquelle le développement professionnel des EEC repose sur la réflexivité et l'analyse de leurs propres pratiques au travers de leurs propres expériences. Pour Rege Colet, Mc Alpine, Fanghanel et Weston (2011), l'enseignement y est conçu comme une expérience scientifique pouvant constituer un sujet de recherche, produisant un corpus de connaissances ouvertes à la critique et à l'évaluation. La posture du chercheur est dès lors associée à celle d'enseignant.

Nous appuyant sur ce mouvement, nous avons cherché à amener les EEC de l'université d'Angers à cette pratique réflexive en proposant un accompagnement de type compagnonique pour les nouveaux EEC.

Notre communication portera sur la présentation de ce nouveau dispositif, la philosophie qui le caractérise, la méthodologie de mise en œuvre, ainsi que les premiers résultats de retour d'expérience de la part des EEC compagnons et accompagnés.

L'expertise enseignante, entre formalisation et transmission

Professionalité, expertise

S'engager sur la voie du Compagnonnage universitaire, suppose dans un premier temps de revenir sur ce qu'est la professionnalité. L'historicité du mot *professionnalité* vient appuyer la conception d'une reconnaissance de l'expertise individuelle, sans aucune dimension de jugement de l'action entreprise, ni de recherche d'orthodoxie (Perez-Roux, 2008). On peut au contraire parler d'expérience personnelle revendiquée. Née au milieu des années 60 de la lutte des syndicats italiens pour de nouveaux modes de reconnaissance entre qualification et compétence, reprise dans le monde de l'entreprise pour valoriser savoirs et savoir-faire, la notion de professionnalité désigne dans ce contexte la somme des connaissances, des capacités et des expériences qu'une personne mobilise de façon adaptée dans une activité professionnelle. Dans son rapport de l'UNESCO, P. Meirieu (2001, p.5), rappelle que nous avons trois modèles d'enseignement qui ne s'opposent pas mais se complètent : celui du Clerc (le professeur des Universités), qui connaît la vérité ; celui de l'enseignant-bibliothécaire qui ne détient pas tous les savoirs mais aide chacun à se retrouver dans le labyrinthe de la bibliothèque ; celui de maître-compagnon qui guide le geste, fait avec et devant l'apprenti-étudiant. Cette pédagogie active fait progresser en autonomie et en compétences au travers de collaborations, d'erreurs rectifiées, de persévérance et de qualité.

Formalisations de l'expertise

La transmission à d'autres sur sa propre pratique pédagogique suppose de formaliser ce qu'est l'expertise enseignante. Plusieurs modèles permettent de souligner combien l'activité d'enseignement est complexe, et comment, pour y faire face, l'enseignant doit se rendre capable de prendre de nombreuses décisions fortement interreliées, souvent en pleine activité d'enseignement. Le concept de schème d'action, « forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée » (Vergnaud, 2007), permet par exemple de mettre en évidence les liens complexes entre fixation de buts ou objectifs, formes d'anticipation, règles d'action, prise d'information et de régulation, invariants opératoires, en amont ou en aval du cours, voire en temps réel. Ces items confortent l'autonomie d'action de l'enseignant, dès ses débuts dans le métier. D'autres études (Tochon, 1993 : 76) montrent que la planification chez les enseignants chevronnés se place à l'intersection du cognitif et du pratique, des connaissances et de leur application contextuelle. Elles mettent également en évidence le double agenda de l'enseignant expert, qui gère simultanément ce qui relève de la gestion des contenus et ce qui relève de la relation avec les publics scolaires appréhendés dans leur diversité (Ibid.).

D'autres recherches sur la formation d'enseignants (Jaubert et al. 2004, Jaubert 2007) proposent des modèles souvent articulés en trois temps. On peut distinguer un premier niveau, micro, qui est celui de l'identification d'un geste professionnel en contexte, un second niveau qui, notamment à travers l'activité discursive entre pairs, permet de mettre en évidence l'organisation des gestes et de construire les significations, et enfin, un troisième niveau, macro, qui, en prenant notamment appui sur la recherche, rend possible la production d'un discours savant sur l'activité. Il y a, au terme de cette secondarisation du discours au sein de la communauté professionnelle, la perspective de construire a posteriori une vision transformée de son action, à travers la mise en œuvre de nouveaux cadres interprétatifs.

Du côté de la didactique professionnelle (Le Bas, Lebouvier, Ouire 2013), la construction chez les jeunes enseignants de la macro compétence « faire apprendre » suppose l'articulation de trois dimensions, une première dimension pragmatique, liée à l'action et aux exigences du contexte, une seconde dimension épistémique, liée au « savoir enseigner » et aux problèmes qu'il pose, une troisième dimension, réflexive et méthodologique. Négociées entre pairs, ces trois dimensions instrumentent la réflexivité dans l'action et sur l'action, et participent de la construction de l'identité professionnelle.

Dans la littérature consacrée au « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL), Scholarship est le terme retenu dans la communauté des acteurs du domaine pour signifier l'expertise enseignante dans le supérieur. Selon Bélanger (cité par Biémar et al., 2015), le SoTL encourage l'analyse réflexive sur la pratique, favorise l'esprit d'investigation, encourage l'utilisation de la recherche en pédagogie, promeut le partage de pratiques d'enseignement entre collègues.

L'analyse réflexive est ce qui permet de repérer et mettre en mots la complexité des situations ; l'adossement à la recherche, qui permet d'intégrer une communauté discursive, est préconisé ; la circulation des savoirs d'expérience entre pairs est encouragée. Lorsque le niveau d'expertise est atteint, la capacité à apporter le conseil pédagogique approprié est facilitée (Biémar et al. Ibid.).

Dans l'enseignement supérieur, il n'y a pas, comme dans les autres cycles, d'obligation institutionnelle à recevoir une formation initiale ou à participer à sa diffusion. Le modèle du compagnonnage nous est apparu comme le mieux à même de répondre à notre nouveau projet d'accueil et de formation des nouveaux entrants à l'université d'Angers.

Le modèle compagnonnique de transmission de l'expérience

Venu du Moyen-Âge et des bâtisseurs de cathédrales, Le modèle compagnonnique de transmission de l'expérience professionnelle est fondé sur les rapports entre un maître ouvrier et un apprenti, futur compagnon. Il repose sur la qualité de la relation qui s'établit entre le maître ouvrier et son apprenti. C'est en référence à des valeurs communes, notamment l'amour du travail bien fait, que se construit la relation et que peut alors circuler l'expérience (Hulin, 2010). Les compagnons du devoir sont également appelés compagnons du tour de France, puisque c'est en allant de maître en maître que petit à petit le compagnon bâtit le tour de main qui lui sera propre. Le modèle de compagnonnage est en définitive un modèle d'autonomie dans la construction de la professionnalité.

Mais il est également un modèle de pédagogie globale s'inscrivant sur le long terme. D'une part, l'accompagnement et la transmission se font lors d'un co-cheminement. Les apprentis, puis les compagnons échangent entre pairs sur leurs pratiques dans un but de perfectionnement humain et technique. Il en résulte une progression des deux parties prenantes. Ainsi, « le Compagnon n'enseigne pas ex cathedra, il "accompagne" » (Robo, 2001). Nous retrouvons cette transformation qui va au-delà de la simple transmission des savoirs ou savoir-faire dans les travaux de M. Paul (2004, 2007) et de J. Thébaud (2013) sur les diverses formes d'accompagnement et d'apprentissage par les pairs. D'autre part, l'apprenti devenu compagnon s'engage à transmettre en retour aux nouveaux apprentis ses propres tours de main et savoir-faire acquis au cours de ce co-cheminement. Une véritable communauté de pratiques durable se dessine alors, permettant à l'apprenti de passer de l'intuition à l'intention.

Cet ensemble d'éléments philosophiques nous a donc fait retenir ce terme et ce dispositif, plus que celui de tutorat auquel nous avons un temps pensé, ce dernier renvoyant davantage à une relation obligée, pilotée par l'institution.

Transposition du modèle compagnonnique à la formation continuée des nouveaux EEC et mise en œuvre à l'université d'Angers

L'engagement sur la voie de l'accompagnement compagnonnique s'est appuyé sur la définition d'une méthodologie et d'une réflexion préalable organisée comme suit.

Réflexions préalables

L'objectif du dispositif est d'accompagner durablement les EEC dans la transformation pédagogique de leurs pratiques et leur développement professionnel¹. Se pose alors la question de l'accompagnement des nouveaux EEC qui ont peu ou pas d'expérience d'enseignement dans le supérieur (à la rentrée 2016, 24 ont été recrutés). Les compétences à acquérir n'ont volontairement

¹ Trois autres formes d'accompagnement conjoint sont proposées : des ateliers de formation à la pédagogie universitaire définis dans le plan de formation, des rencontres au sein d'une communauté de pratiques organisées par notre laboratoire d'expérimentation LabUA, une ouverture des cours à la visite (Fenêtre sur Cours).

pas été transmises aux futurs compagnons, la volonté ayant été dans un premier temps de repérer les *habitus*, les savoir-faire informels qui se manifestent dans la relation accompagnateur-compagnon et accompagné-apprenti. Le rôle du compagnon a été précisé dans une note transmise aux directeurs de composantes, mentionnant sa qualité de guide, de soutien et de détenteur de savoir-faire pédagogiques et institutionnels.

Préparation

Le choix du compagnon est déterminant car il est un acteur professionnel reconnu par ses pairs et sa hiérarchie. Le soin a été laissé aux directeurs de composantes de choisir les compagnons. 15 nouveaux EEC ont répondu favorablement à la proposition d'être accompagnés. 15 compagnons ont alors été proposés par les doyens ; dans un premier temps le couple compagnon-apprenti a été constitué dans la même composante et si possible dans la même discipline ou section CNU. Les sections CNU représentées sont très diverses : elles concernent les disciplines de Santé, Lettres, (Anglais, Espagnol, Allemand), Sciences de Gestion, Sciences (Mathématiques, Physiques, Biologie). Les compagnons ont entre 3 et plus de 20 ans d'enseignement à l'université, les apprentis y enseignent depuis moins de 2 ans.

Accompagnement politique

L'expérience du compagnonnage pédagogique est intégrée à la politique d'accompagnement et de valorisation des engagements à la transformation pédagogique des EEC de l'université d'Angers. Le compagnonnage a dès lors été intégré au plan de formation des nouveaux EEC et une valorisation financière a été budgétée dans le référentiel d'heures des EEC à hauteur de 12hETD pour un accompagnement.

Mise en œuvre effective du projet

Nous adossant au processus de SoTL défini plus haut, nous avons souhaité orienter ce projet en tant qu'objet de recherche. Nous avons ainsi contractualisé trois rencontres. La première a permis aux apprentis volontaires de rencontrer de manière formelle début septembre, lors de la journée d'accueil des nouveaux, leurs pairs-compagnons. Lors de ce premier contact ils ont fait connaissance et ont échangé sur les dates et les modalités de rencontres et d'accompagnement. La deuxième fixée en décembre a regroupé les acteurs pour un retour d'expériences en vue de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser le dispositif (Daele, Sylvestre, 2016). Les résultats seront présentés plus loin. Une dernière rencontre est prévue en mai pour rédiger une charte d'engagement des parties prenantes sur l'accompagnement et pour écrire conjointement un rapport sur les intérêts et perspectives du dispositif.

Evaluation du projet

Pour chaque partie prenante, la rédaction d'un rapport, sur l'intérêt du dispositif, les attentes, les savoir-faire mobilisés et/ou acquis, est demandé afin d'évaluer l'impact en termes d'acquisition et de transformation des pratiques pédagogiques professionnelles. La communication de cette expérience lors des journées pédagogiques annuelles est encouragée, l'enseignement-accompagnement étant en effet vu comme un objet de recherche. Enfin, une présentation du dispositif et des résultats sera faite à la CFVU de juillet.

Résultats de l'expérimentation et discussion

Après plusieurs semaines de mise en place de ce dispositif de compagnonnage entre un EC volontaire et un enseignant ou EC, lui-même volontaire, entrant nouvellement à l'UA, nous avons organisé un point d'étape et recueilli les premiers enseignements de l'expérience. Deux modalités de recueil ont été mises en place, une première modalité en présentiel lors de la séance de point d'étape coanimée, et la mise en ligne d'un questionnaire simple, sur Moodle. Nous cherchions à connaître les attentes initiales, à mesurer les éventuels étonnements, les pratiques d'accompagnement mises en place et leurs effets sur le terrain.

Les données recueillies pour l'instant sont encourageantes. Les principaux points valorisés portent sur la qualité de la relation, sur la notion d'échange, et sur les premières retombées concrètes.

Une socialisation appréciée

De la relation compagnon – accompagnant, il ressort un certain nombre de verbatim tels que partage d'informations, partage de pratiques, facilitation, intégration, transition facilitée (entre secondaire et supérieur), gain de temps, confiance... Le partage d'information peut porter sur des aspects très concrets du quotidien : l'EEC nouvellement arrivé va plus vite à l'information, auprès du service qui le concerne. Le partage de pratiques d'enseignement concerne davantage l'utilisation d'outils, de ressources en ligne, la comparaison et le partage de syllabus de cours mais également la conception et les modalités de l'évaluation (partage de grille d'évaluation, de QCM, d'études de cas...).

Parmi les effets constatés, l'efficacité organisationnelle est alors plus grande, dans la mesure où des entretiens avant la conduite du cours, ou postérieurs à celui-ci, ont permis de procéder sans tarder à des réajustements qui n'auraient pas été mis en place aussi rapidement. Ces premiers constats rejoignent les travaux de J. Thébaud (2013), qui montrent notamment que « la transmission est souvent considérée comme un phénomène allant de soi » par simple côtoiement, reposant avant tout sur les caractéristiques individuelles des protagonistes ; l'un, plus ancien dans l'organisation ou l'entreprise et plutôt âgé, pouvant « transférer ses savoirs » vers un nouveau, généralement plus jeune. Or, la transmission relève d'un processus qui se construit au fil du temps.

La qualité du rapport humain – encore une fois, tous les collègues concernés par cette expérience sont volontaires – n'est pas seulement pointée ; elle est également présentée comme un vecteur d'intégration dans l'équipe et dans la composante, ou encore dans le laboratoire. Il semble bien que l'on puisse parler d'intégration facilitée dans la communauté professionnelle.

Une collégialité dissymétrique

Les acteurs concernés se sont situés dans un cadre collégial ; ils ont souligné le caractère non contraint du dispositif dans lequel ils avaient pris place et qui préserve l'autonomie de chacun ; ils ont apprécié l'absence de dimension évaluative. Au fil des échanges en présentiel on peut remarquer que si la relation entre compagnon et accompagnant est valorisée positivement, c'est peut-être aussi parce qu'à l'insu des acteurs eux-mêmes, cette relation s'est construite dans la dissymétrie. Il fallait d'abord accepter d'être compagnon pour pouvoir s'autoriser à demander des conseils (on parle dans certains retours de « trucs et astuces »), et il fallait également avoir accepté d'être accompagnant pour s'autoriser à prodiguer des conseils ou à répondre à des questions. Nous retrouvons ici les travaux de M. Paul (2004, 2007), pour qui l'accompagnement est une posture relationnelle entre deux ou plusieurs individus sous forme d'un guide donnant la direction, et d'un cheminement conjoint dans lequel l'incertitude a sa place et qui débouche sur une co-construction.

Mais c'est également une fonction support qui permet une mobilisation de ressources entre ces individus dans un contexte d'accès et de développement du savoir. Pour l'auteure, il faut donc se mettre à deux pour accompagner afin de porter un autre regard, faire un pas de côté et d'avoir une démarche réflexive, une méta-réflexion. C'est alors, selon nous, cette dissymétrie dans la collégialité qui rend possible la qualité et la richesse des échanges entre pairs sur la pédagogie, la conception des cours, l'organisation des évaluations, le suivi des étudiants, entre autres sujets d'échanges qui ont été mentionnés. Néanmoins, certains compagnons auraient apprécié d'être eux-mêmes accompagnés dans ce dispositif, mentionnant qu'il a été difficile pour eux d'entrer en métacognition sur leur propre pratique et de transmettre leur savoir-faire.

Perspectives

Forts de ces premiers constats, nous souhaitons aller plus loin et envisageons la création, en collaboration avec tous les collègues impliqués, d'une charte qui définit plus précisément les rôles, les droits et les responsabilités de chacune des parties prenantes. Au-delà cette institutionnalisation, une analyse de l'engagement nous semble également nécessaire, entre compagnons et accompagnés de la même composante ou de composante différente, voire de discipline différente.

Après ces quelques mois d'expérimentation, nous avons conscience qu'un premier pas est franchi dans la perspective de développement professionnel dans notre université. Pensé initialement à l'attention des nouveaux EEC, ce dispositif s'avère profitable aux deux membres du binôme, au terme d'une co-construction et d'un co-cheminement dans la réflexivité sur les pratiques professionnelles. La question se pose de savoir si l'institution doit aller plus loin dans la contractualisation de cette relation « formateur-formé », ou si elle doit s'en tenir à un schéma d'accompagnement par les pairs fondé sur le volontariat. Cela confirme néanmoins la volonté de l'Université d'Angers de développer une réflexion sur les formes d'accompagnement à la professionnalité enseignante dans le supérieur.

Références bibliographiques

- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., Oger L. (2015), « *Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, URL : <http://ripes.revues.org/966>
- Bourdieu, P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Éditions du seuil (essais, 405).
- Daele, A., Sylvestre, E. (dir.) (2016), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Hulin, A. (2010), Les pratiques de transmission du métier : de l'individu au collectif. *Une application au compagnonnage*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université François-Rabelais, Tours.
- Jaubert, M., Rebière, M., Duguet, M. (2004), « Parler et débattre pour repenser son enseignement au collège : une étude de cas », *Repères 30*, Paris, INRP, p.55-86.
- Jaubert, M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école*, Presses Universitaires de Bordeaux, Coll. Études sur l'Éducation.

- Le Bas, A., Lebouvier, B., Ouitre, Fl. (2013), « L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants », *Travail et Apprentissages*, n° 11, Déc., pp. 65-86.
- Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris : UNESCO.
- OCDE, (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.
- Paul, M. (2007). L'accompagnement ou la traversée des paradoxes, Dans Boutinet J. P. (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes – Ruptures, transitions, rebonds*. (p. 251-274). Paris : PUF.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pérez-Roux, Th. (2008), « Construction de la professionnalité dans la formation des enseignants », in *LE JOURNAL*, magazine d'information de l'IUFM des Pays de la Loire, n° 38, octobre, pp. 10-11.
- Rege Colet, N., Mc Alpine, L., Fanghanel, J. Weston C. (2011). *Le concept de scholarship of Teaching and Learning* In Frenay, M., Paquay, L., (Dir.) (2011). *Former les universitaires en pédagogie. Recherche & Formation*, 67, pp. 91-104.
- Robo, P. (2001), Principes et bases du Compagnonnage Quelle(s) transposition(s) en matière de formation ?, *Le Nouvel Educateur* n°129 – Mai.
- Thébault, J. (2013), *La transmission professionnelle : processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire*, (Thèse de doctorat en Ergonomie), Creapt, CEE, CNAM Paris.
- Tochon, F.V. (1993), *L'enseignant expert*, Nathan Pédagogie.
- Vergnaud, G. (2007), « Définitions du concept de schème », *Recherches en Education*, n°4 – Octobre, pp 17-22.
- Weston, C. B., McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning*, 86, 89-98.