

# **Les environnements capacitants développementaux : un levier « naturel » au développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur ?**

JOELLE DEMOUGEOT-LEBEL

Université Bourgogne, CIPE, IREDU, Pôle AAFE, Esplanade Erasme, Bp 27877, 21078 Dijon Cedex,  
Joelle.Demougeot-Lebel@u-bourgogne.fr

CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, 2500 Boulevard de l'Université,  
Sherbrooke (Québec), J1K 2R1, Canada, Christelle.Lison@Usherbrooke.ca

ALEXANDRE EMORINE

Université Bourgogne, CIPE, Pôle AAFE, Esplanade Erasme, Bp 27877, 21078 Dijon Cedex,  
Alexandre.Emorine@u-bourgogne.fr

ELSA CHUSSEAU

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD, LIDILE, elsa.chusseau@univ-rennes2.fr

MAËLLE CROSSE

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD,  
Université Bordeaux Montaigne, 33607 Pessac Cedex, MICA, maelle.crosse@univ-rennes2.fr

GENEVIEVE LAMEUL

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

Animateur

AMAURY DAELE

HEP Vaud, Rue de Sébeillon 1 - SEB1-601A - 1014 Lausanne, amaury.daele@hepl.ch

## **TYPE DE SOUMISSION**

Symposium

## **RESUME**

Le développement professionnel pédagogique (DPP) des enseignants du supérieur est souvent soutenu par la mise à disposition de diverses ressources (humaines, matérielles, techniques, organisationnelles, financières, etc.). Cependant, selon le modèle des environnements capacitants, cette mise à disposition ne suffit pas pour que les enseignants soient en mesure de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action et leur degré de contrôle sur leur travail. Cet environnement capacitant peut se déployer sur trois niveaux : macroscopique (sphères politiques, législatives et réglementaires), mésoscopique (institutions, structures, cultures et pratiques organisationnelles) et microscopique (caractéristiques internes de l'individu). Pour mettre en place un environnement capacitant en matière de développement professionnel pédagogique, il est nécessaire de prendre en compte

ces différents niveaux et de favoriser l'accès aux ressources, leur identification, leur dynamisation et leur utilisation par les enseignants.

### **SUMMARY**

The pedagogical professional development of higher education teachers is often supported by the provision of various resources (human, material, technical, organizational, financial, etc.). However, according to the enabling environment model, this provision is not sufficient for teachers to be able to develop new skills and knowledge, to expand their possibilities of action and their degree of control over their work. This enabling environment can be deployed on three levels: macroscopic (policy, legislative and regulatory spheres), mesoscopic (institutions, structures, cultures, and organizational practices) and microscopic (internal characteristics of the individual). To create an enabling environment for faculty development, it is necessary to take these different levels into account and to promote access to resources, their identification, their stimulation, and their use by professors.

### **MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)**

environnement capacitant, pouvoir d'agir, développement professionnel pédagogique, enseignement supérieur, enseignants-chercheurs

### **KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Enabling environment concept, Person's power, Pedagogical professional development, Faculty development, Higher education, Professors

Le soutien au développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur prend le plus souvent la forme d'une mise à disposition d'une grande variété de ressources de différentes natures (humaines, matérielles, techniques, organisationnelles, voire financières, etc.) qui peuvent s'articuler entre elles afin que les enseignants construisent leur propre parcours de développement professionnel pédagogique (Demougeot-Lebel et Lison, 2022). Cependant, dans la lignée des travaux de Sen (2000) sur les capacités (*capabilities*), définies comme les possibilités effectives dont dispose une personne pour agir, la mise à disposition de ressources semble être une condition nécessaire, mais non suffisante, pour que les individus agissent réellement. Ce que Clôt (2008) nomme le « pouvoir d'agir », entendu comme la possibilité effective que chacun a de choisir ses outils pour fonctionner et sa liberté de le faire, suppose un environnement plus riche d'opportunités, mais aussi de libertés. Ces libertés, c'est-à-dire des alternatives de fonctionnement, permettent de convertir les capacités en possibilités réelles. Elles sont identifiées par Falzon (2013) comme de deux ordres : les facteurs de conversion appliqués aux ressources et les facteurs de choix.

En résumé, pour mobiliser leur pouvoir d’agir les individus doivent se trouver au cœur de ce que Falzon (2013) nomme un environnement capacitant, c’est-à-dire « un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d’élargir leurs possibilités d’action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 112). Suivant cette logique, mettre en place un environnement capacitant « consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition (...) [et] (...) facilite l’accès aux ressources formatives (quelles qu’elles soient), leur identification, leur dynamisation et (...) apprend à les utiliser » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12).

Considérant ce qui vient d’être mentionné, il nous paraît pertinent de mobiliser ce concept dans le champ de la pédagogie universitaire et plus spécialement du développement professionnel pédagogique en nous intéressant non pas à ce que réalisent les enseignants-chercheurs dans le cadre de ce développement, mais à ce qu’ils sont effectivement mis en capacité de réaliser par leur environnement. Dans cette perspective, les environnements capacitants se déploient sur trois niveaux : macroscopique, mésoscopique et microscopique (Picard, Olympio, Masdonati et Bangali, 2015). Dans le cadre de ce symposium, seuls les niveaux macro et méso nous intéressent, car, à la différence du niveau micro qui renvoie aux caractéristiques internes de l’individu (physiques, mentales, cognitives, valeurs, relations, emploi, expériences, connaissances, etc.), ils sont composés en bonne partie d’éléments externes à lui.

Au niveau macroscopique, les sphères politiques, législatives et réglementaires développent et permettent la création d’un contexte adapté (i.e. lois, services, coordination) et le déploiement de ressources basiques (i.e. financement, emplois, infrastructures, etc.) et son encadrement. La première communication, proposée par Joëlle Demougeot-Lebel et Christelle Lison, se situe à ce niveau. En effet, à partir des résultats d’une recherche nationale en France, elles présentent les facteurs de conversion offerts aux nouveaux maîtres de conférences dans le cadre de l’application de l’article 32 du décret n° 84-431 visant le développement et l’approfondissement des compétences pédagogiques.

Le niveau mésoscopique concerne l’opérationnalisation et le fonctionnement des services. La deuxième communication, proposée par Alexandre Emorine et Joëlle Demougeot-Lebel se situe à ce niveau et présente les résultats d’une enquête conduite auprès d’enseignants d’une université qui identifient, qualifient et quantifient les facteurs de conversion qu’ils perçoivent sur le service d’appui à la pédagogie local. C’est au même niveau que se situe la troisième communication, proposée par Elsa Chusseau, Maëlle Crosse et Geneviève Lameul. À partir de

l'analyse des tensions vécues par des enseignants prenant part à des projets pédagogiques, cette troisième communication s'interrogera sur la manière dont leur régulation peut participer au développement d'une dynamique capacitante, en appui sur une méthode de recherche-intervention qui vise à soutenir à un niveau méso, la rencontre entre les niveaux macro et micro. À partir des communications présentées, l'objectif de notre symposium est de permettre aux participants de comprendre ce qu'est un environnement capacitant de type développemental, particulièrement dans la perspective du développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur et d'identifier les conditions nécessaires pour que ces derniers développent leur pouvoir d'agir dans les rôles et les tâches qui leur sont confiées, et ce, à différents niveaux de l'établissement (méso, macro), interrogeant ainsi la qualité de celui-ci en termes de développement individuel et collectif (Vidal-Gomel, 2007). L'analyse des interactions entre ces deux niveaux renvoie à une compréhension holistique des facteurs qui influencent l'individu dans sa possibilité d'action.

Ce symposium sera animé par Amaury Daele en trois parties :

1. une courte introduction (10 minutes) permettra de poser le cadre général du symposium ;
2. les présentations des trois communications d'une durée de 15 minutes chacune avec 5 minutes de questions de clarification uniquement ;
3. un temps d'échange avec la salle à partir d'une activité « penser-comparer-partager ». Les participants auront l'occasion de réfléchir à une question qu'ils se posent sur ce qui a été présenté dans les communications (2 minutes) puis d'en discuter avec leur voisin (5 minutes) avant d'échanger avec le reste de la salle (13 minutes).

## Références bibliographiques

- Arnoud, J. et Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : des ressources aux capacités. *Activités*, 10(2), 109-130.
- Clôt, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (ppp. 1-16). Paris : Presses Universitaires de France.
- 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.

Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J. et Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'Éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *Orientation scolaire et professionnelle*, 44(1), 23-45.

Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.

Vidal-Gomel, C. (2007). Compétences pour gérer des risques professionnels : un exemple dans le domaine de la maintenance des systèmes électriques. *Le travail humain*, 70(2), 153-194.

# Le développement professionnel pédagogique des nouveaux maîtres de conférences : et si l'obligation créait la liberté ?

JOËLLE DEMOUGEOT-LEBEL

Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC)

Pôle AAFE, Esplanade Erasme, Bp 27877, 21078 Dijon Cedex

[Joelle.Demougeot-Lebel@u-bourgogne.fr](mailto:Joelle.Demougeot-Lebel@u-bourgogne.fr)

CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke

2500, Boulevard de l'université – Sherbrooke (Québec) – J1K 2R1 - Canada

[Christelle.Lison@usherbrooke.ca](mailto:Christelle.Lison@usherbrooke.ca)

## TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

## RESUME

Considérant l'importance accordée à la qualité de l'enseignement et à la réussite des étudiants du supérieur, il nous paraît pertinent de questionner le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Puisque celui-ci est souvent appréhendé à travers les activités proposées par les services d'appui à la pédagogie, nous avons tenté de voir en quoi ils constituent réellement des environnements capacitants favorisant l'élargissement des possibilités d'action des nouveaux maîtres de conférences.

## SUMMARY

Considering the importance given to the quality of teaching and the success of higher education students, it seems relevant to us to question the pedagogical professional development of higher education teachers. Since this is often understood through the activities offered by teaching and learning support services, we have tried to see how they really constitute enabling environments that promote the expansion of the possibilities of action of new professors.

## MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Développement professionnel pédagogique, Enseignant-chercheur, Environnement capacitant, Capabilités, Service d'appui à la pédagogie

## KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Pedagogical Professional Development, Professor, Enabling Environment, Capabilities, Teaching and learning support services

Ce travail résulte d'un soutien financier antérieur de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation français (2017-2020).

## 1. Introduction

Si aujourd'hui, la question du développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur fait partie des réflexions de nombreux établissements par le monde, force est de constater qu'il n'est pas toujours aisé de savoir comment l'appréhender. La France a fait un choix que l'on pourrait qualifier d'audacieux en rendant la formation pédagogique des nouveaux maîtres de conférences obligatoire. En effet, le décret n°2017-854 du 9 mai 2017 exige des établissements d'enseignement supérieur qu'ils leur proposent un dispositif de formation à la pédagogie en échange d'une décharge de 32 heures pour la première année. S'il est évident qu'un certain nombre d'établissements, voire d'acteurs, ont perçu cette demande comme une obligation, aujourd'hui, notre connaissance du terrain nous amène à penser qu'elle est envisagée pour beaucoup comme une occasion de penser le développement professionnel des enseignants du supérieur (Lison et Demougeot-Lebel, 2022a). Toutefois, au-delà des activités mises en place, nous pouvons nous demander si les établissements et ce qui s'y passe constituent, pour les nouveaux maîtres de conférences, des environnements capacitants susceptibles de favoriser le développement de leurs capacités.

Dans le cadre d'une recherche menée au cours des dernières années, nous avons réalisé une recension de la littérature sur le développement professionnel pédagogique (Demougeot-Lebel et Lison, 2022) qui nous a conduites à considérer l'importance des environnements capacitants d'une part comme un (nouvel) espace facilitant le déploiement du développement professionnel pédagogique et d'autre part comme un outil d'analyse pour l'évaluation de la qualité de celui-ci. Partant de cette recension de la littérature, nous avons analysé, à travers nos données, des éléments pouvant nous amener à considérer que les services d'appui à la pédagogie<sup>1</sup> pouvaient constituer des environnements capacitants propres à soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur.

---

<sup>1</sup> Les services qui soutiennent le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur en France portent des noms divers. Nous les nommerons service d'appui à la pédagogie dans ce texte.

Notre texte se structure en quatre parties. Premièrement, nous présentons rapidement le concept de développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Deuxièmement, nous décrivons brièvement le concept d'environnement capacitant. Troisièmement, nous explicitons notre méthodologie de recherche. Quatrièmement, nous exposons une partie des résultats de nos collectes de données et nous les interprétons à la lumière du cadre de l'environnement capacitant.

## **2. Développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur**

Le concept de développement professionnel, et plus spécialement de développement professionnel pédagogique, des enseignants du supérieur reste encore aujourd'hui un concept polysémique dont les contours sont assez mal définis. Dans le cadre d'une revue systématique de la littérature (Demougeot-Lebel et Lison, 2022), nous avons tenté de voir comment celui-ci était appréhendé à travers la littérature, de même que les activités qui en constituent des leviers pour les différents acteurs.

En ce qui concerne le travail enseignant en particulier, selon le thesaurus de la base de données Educational Resources Information Center (ERIC), le concept de développement professionnel fait référence à toute activité de nature à favoriser la croissance de la carrière professionnelle. Afin d'opérationnaliser cette idée, nous avons retenu la définition du développement professionnel pédagogique proposée par Demougeot-Lebel (2016), soit « un processus d'apprentissage, individuel ou collectif, qui peut être intentionnel ou fortuit, nourri par des éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie, mais dans l'idée d'un continuum, qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle lesquelles peuvent avoir des impacts sur les apprentissages des étudiants » (s.p.).

Partant de cette définition, dans le cadre cette communication, nous proposons de regarder ce qui est proposé aux nouveaux maîtres de conférence, de différentes façons et sous différents formats visant à encourager, à soutenir et à améliorer leur développement professionnel pédagogique.

### **3. Environnements capacitants : ressources et facteurs de conversion**

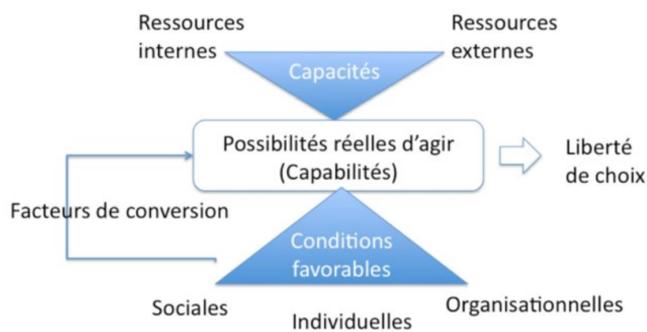
L'approche par les capacités, initiée par l'économiste et philosophe Sen (2012), constitue une contribution majeure à la compréhension ainsi qu'à la mise en oeuvre du développement individuel et collectif. Les capacités (capabilities) sont définies comme la possibilité effective qu'un individu a de choisir comment il fonctionne et la liberté d'agir. A grands traits, nous pourrions résumer ainsi la théorie sénienne : chaque individu dispose de ressources internes (caractéristiques et qualités personnelles, compétences, attitudes et croyances, etc.) et externes (droits, biens, services, outils, relations, etc.) pour mener une vie libre.

Falzon (2013) identifie trois types d'environnement capacitant où conditions organisationnelles, techniques ou sociales permettent la conversion des capacités en possibilités réelles :

- préventif : non agressif pour l'individu, qui préserve ses capacités futures d'action;
- universel : qui prend en compte les différences (anthropométrie, âge, sexe, capacités, maladie, etc.) pour diminuer les inégalités et favoriser l'inclusion et l'intégration sociale;
- développemental : qui favorise l'autonomie, l'efficacité, le développement des savoirs et de nouvelles compétences.

Inscrivant ses travaux dans le domaine de l'éducation et de la formation, Fernagu Oudet (2012) aborde la question de développement des capacités sous l'angle développemental, c'est-à-dire qui « permet aux individus de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie » (p. 210). C'est la perspective développementale des individus et des collectivités que nous souhaitons aborder dans le cadre de cette communication, regardant les établissements comme des organisations capacitantes.

Comme l'illustre la figure 1, Vidal-Gomel et Delgoulet (2016) soulignent que les ressources en elles-mêmes ne suffisent pas et qu'elles doivent être converties à partir de facteurs de conversion, c'est-à-dire un « ensemble de facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes » (Fernagu Oudet, 2012, p. 10), pour être converties en possibilité réelle.



**Figure 1 Les capabilités dans leurs rapports aux capacités, facteurs de conversion et conditions favorables, d'après Denys (2013) (Vidal-Gomel et Delgoulet, 2016, p. 396)**

Mentionnons que la combinaison Ressource(s) + Facteur(s) de conversion constitue alors une capacité, c'est-à-dire un potentiel. Pour se transformer en réalisation ou en accomplissement (Sen, 2012), elle doit passer au filtre d'un autre processus : celui des libertés où l'individu décide de ce qu'il veut faire. Pensant ces libertés en contexte collectif, Falzon (2013) considère que « La capabilité suppose la disponibilité d'une capacité (un savoir, un savoir-faire), mais ne se réduit pas à celle-ci : elle suppose la possibilité réelle de mise en œuvre de cette capacité. L'exercice de la capacité demande donc des conditions favorables, des facteurs de conversion » (p. 3).

Les ressources externes peuvent être de diverses catégories, nous pouvons en identifier six :

1. matérielles : matériels, équipements et installations, etc. ;
2. humaines : compétences, connaissances et expertise des individus, ainsi que du personnel de soutien et d'autres professionnels qui peuvent fournir des conseils et un soutien dans l'environnement, etc. ;
3. financières : prix, primes, subventions et autres aides financières disponibles, etc. ;
4. sociales : réseaux et relations que les individus entretiennent dans l'environnement, sentiment de communauté et de soutien qui existe dans l'environnement, etc. ;
5. intellectuelles : informations, formations, documents, livres, données, etc. ;
6. culturelles : valeurs, normes, attentes qui existent dans l'environnement, etc.

Il est probable que différents types de ressources seront plus ou moins importants dans différents environnements d'autonomisation, en fonction des objectifs et des besoins spécifiques des individus au sein de ces environnements. Pour qu'une ressource soit constitutive d'un environnement capacitant, elle doit être visible aux yeux des acteurs, accessible c'est-à-

dire que les acteurs savent comment y avoir accès et convertible à savoir qu'ils en font un usage réel.

A noter qu'en ce qui a trait aux facteurs de conversion, Bryson et Meritt (2007) ont établi un classement du développement des capacités en trois catégories :

1. les moteurs : les facteurs qui catalysent activement le développement des capacités ;
2. les éléments contributifs : les facteurs qui soutiennent le développement des capacités, mais qui sont incapables de déclencher un processus de développement sans la présence d'un moteur ;
3. les freins : les facteurs qui empêchent les individus de se développer et/ou d'exploiter leurs capacités au travail. Ils peuvent être tout simplement l'absence de moteurs, mais il existe également des freins actifs qui empêchent le développement des capacités, et ce, même en présence de moteurs.

En effet, si un environnement peut être capacitant il peut être aussi incapacitant, voire décapacitant. Le premier met à disposition des ressources, mais peu ou aucun facteur de conversion ou de choix. Ainsi, l'acteur ne peut pas exploiter effectivement une ressource, la convertir en réalisation effective, même s'il sait comment agir pour ce faire d'où le terme « incapacitant ». En résumé, le travail ou l'apprentissage sont considérés comme « empêchés ». Un environnement décapacitant dégrade la capacité. Il peut par exemple mettre à disposition des ressources, mais avec des facteurs de conversion négatifs. Ce qui empêche la conversion d'une capacité en réalisation effective et intégrale, il y a donc détérioration des capacités et du pouvoir d'agir des individus, car l'accomplissement, n'étant pas intégral, ne permet pas d'entrer dans l'engagement à agir. En résumé, le travail ou l'apprentissage sont « dégradés ».

#### **4. Méthodologie de recherche**

Nous avons mené une démarche de recherche mixte, auprès des établissements de l'enseignement supérieur français soumis à application du décret n°2017-854 du 9 mai 2017, d'une part à l'aide d'un questionnaire (en ligne) et d'autre part d'entretiens semi-directifs. Il s'agit d'échantillonnage aléatoire simple non représentatif. Nous n'avons pas recherché la représentativité, mais la variété des situations afin de pouvoir identifier le plus de situations possible et donc de dégager une compréhension la plus riche et originale de la question.

Concrètement, nous avons réalisé 25 entretiens auprès de dirigeants d'un service d'appui à la pédagogie (24) et d'un vice-président (1), chacun d'environ 45 minutes, entre janvier et mars

2020, à l'aide d'une grille d'entretien. Les répondants ont été informés de la nature et des objectifs du projet de recherche avant de signer librement le formulaire de consentement. Les entretiens, enregistrés puis retranscrits intégralement, ont été rendus anonymes et les analyses ont été effectuées sur ce matériel anonymisé. Le discours a ensuite été analysé via une analyse catégorielle/thématique de type mixte à l'aide du logiciel N'Vivo (L'Écuyer, 1987).

Dans le cadre de cette communication, c'est une partie des résultats qualitatifs qui sont présentés ; les résultats quantitatifs ayant été exposés partiellement lors du colloque QPES de 2021.

## 5. Résultats

En réalisant l'analyse des 25 entretiens nous avons fait émerger un certain nombre d'éléments qui constituent, à notre avis, des ressources d'une part et des facteurs de conversion d'autre part.

### 5.1. Ressources

Les ressources relevées dans notre corpus s'avèrent être de plusieurs types, ici nous focalisons sur les ressources externes (fournies dans l'environnement) uniquement. Au sein de celles-ci nous pouvons identifier six catégories distinctes telles qu'illustrées dans le tableau 1.

**Tableau 1 Ressources externes identifiées dans le corpus de données**

<b>Catégories</b>	<b>Ressources externes identifiées dans le corpus (visible)</b>	<b>Formelles /informelles</b>
<b>Matérielles : matériels, équipements et installations nécessaires aux individus pour s'engager dans des activités d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils numériques</li> </ul>	Formelles
<b>Humaines : compétences, connaissances et expertise des individus, ainsi que du personnel de soutien et d'autres professionnels qui peuvent fournir des conseils et un soutien dans l'environnement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porteur(s) des actions de formation proposées par l'établissement</li> <li>• Personnels de soutien</li> <li>• Compagnonnage cognitif Mentorat par des ingénieurs pédagogiques ou des pairs</li> <li>• Accompagnement</li> <li>• Coaching personnel informel</li> </ul>	Formelles et informelles

<b>Financières : prix, primes, financements et autres aides financières disponibles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financement par un appel à projets externe</li> <li>• Financement par un appel à projets interne</li> </ul>	Formelles
<b>Sociales : réseaux et relations que les individus entretiennent dans l'environnement, sentiment de communauté et de soutien qui existe dans l'environnement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référents dans les composantes</li> <li>• Réseau d'établissements</li> <li>• Plateforme d'échanges pédagogiques inter-établissements</li> <li>• Pairs</li> </ul>	Formelles et informelles
<b>Intellectuelle : informations, formations, documents, livres, données qui peuvent soutenir l'apprentissage et le développement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offre de formation</li> <li>• Parcours de formation personnalisé</li> <li>• MOOC <i>Enseigner dans le supérieur</i></li> <li>• Évaluation de l'enseignement par les étudiants</li> <li>• Documents mis à disposition</li> <li>• Mise en place d'un portfolio</li> <li>• Bibliothèque « pédagogique » à disposition des nouveaux maîtres de conférences et plus largement du personnel enseignant</li> </ul>	Formelles
<b>Culturelles : valeurs, normes, attentes qui existent dans l'environnement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place d'un dossier de valorisation pédagogique</li> <li>• Mise en place d'un journal de bord au choix des enseignants</li> </ul>	Formelles et informelles

Les ressources externes identifiées par nos répondants appartiennent à différentes catégories. Toutefois, nous relevons une nette prégnance des ressources humaines et intellectuelles dans ce qui est proposé pour le développement professionnel pédagogique des nouveaux maîtres de conférences. Ce sont d'ailleurs celles qui sont majoritairement proposées par les services d'appui à la pédagogie. Mentionnons également qu'au niveau matériel, le seul élément soulevé par les répondants est les outils numériques. Nous pouvons imaginer qu'à la suite de la pandémie, cette ressource est encore plus importante aux yeux des enseignants. A noter les ressources qualifiées ici de « sociales », c'est-à-dire les réseaux et les relations que les individus entretiennent dans l'environnement, ainsi que le sentiment de communauté et de soutien qui existe dans l'environnement, rejoignent aussi des points que nous avons relevés lors de l'analyse quantitative des ressources (Lison et Demougeot-Lebel, 2022b). Enfin, nous

constatons que les ressources mentionnées par les répondants sont formelles, à l'exception de trois (un coaching personnel, les pairs et la mise en place d'un journal de bord).

## 5.2. Facteurs de conversion

Notre verbatim permet de relever un certain nombre d'items qui nous apparaissent comme des facteurs de conversion externes (fournis par l'environnement). Pour classifier ces facteurs, nous avons mobilisé le classement établi par Bryson et Meritt (2007) mentionné précédemment, soit les moteurs, les éléments contributifs et les freins au développement des capacités.

**Tableau 2 Facteurs de conversion des ressources identifiées**

	Moteurs	Éléments contributifs	Freins
Institutionnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décharge de 32h offerte (capacitant)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication (capacitant ou décapacitant selon les établissements)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obligation de formation (incapacitant ou décapacitant selon les établissements)</li> <li>• Vocabulaire « pédagogie de l'enseignement supérieur » (décapacitant)</li> </ul>
Organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien de la direction de l'établissement (capacitant)</li> <li>• Plan stratégique de la direction de l'établissement (capacitant)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration (capacitant)</li> <li>• Dynamique d'équipe en construction (capacitant)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitudes (incapacitant ou décapacitant)</li> <li>• Manque de suivi concernant l'avis de suivi et la titularisation (décapacitant)</li> <li>• Manque d'information concernant les attentes et les cibles à atteindre (décapacitant)</li> <li>• Manque de temps pour la poursuite du développement professionnel pédagogique (incapacitant)</li> <li>• Impossibilité de faire des heures complémentaires (incapacitant)</li> </ul>

La question de l'obligation de formation que nos répondants ont placée dans les freins mérite notre attention. En effet, elle constitue, pour certains enseignants ou dans certains établissements, un moteur, à l'instar de la décharge de 32h, pour s'assurer d'avoir un espace de

développement professionnel pédagogique. Ainsi, l'hypothèse que nous posons dans l'introduction (Lison et Demougeot-Lebel, 2022a) nous semble confirmée, l'obligation peut parfois être vue comme un levier. Toutefois, la majorité de nos répondants l'ayant mentionné comme un frein, nous avons fait le choix de la classer dans cette catégorie.

La communication constitue également un facteur de conversion qui aurait pu être classé dans deux catégories, soit celle des éléments contributifs (où l'ont positionnée la majorité de nos répondants) et celle des freins. En effet, quelques répondants ont souligné le côté décapitant de la communication qui au fur et à mesure fait en sorte qu'ils ne peuvent pas pleinement exploiter leurs capacités au travail.

## **6. Pistes de discussion conclusive**

L'une des caractéristiques fortes du métier d'enseignant-chercheur est ce que Clôt (2008) nomme le « pouvoir d'agir ». Sen (2000, 2012) l'opérationnalise à travers les capacités, soit la possibilité effective que chaque individu a de choisir ses outils au cœur d'un environnement riche d'opportunités et de libertés. Ces libertés, soit des alternatives de fonctionnement, permettent de convertir les capacités des individus en possibilités réelles. De notre point de vue, le décret n°2017-854 du 9 mai 2017 constitue un levier pour les services d'appui à la pédagogie de renforcer leur rôle capacitant. En effet, il apparaît que l'accroissement des possibilités de choix offerts aux nouveaux maîtres de conférences correspond à un accroissement de leurs libertés de faire et d'être (Bryson et Merritt, 2007). C'est donc bien une perspective de développement professionnel pédagogique au sens où nous l'avons mentionné précédemment, soit à un processus amenant l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle (Demougeot-Lebel, 2016).

Si on le pense dans une perspective collective, et tel que le souligne Falzon (2013), « Toute organisation dispose d'un potentiel capacitant plus ou moins important. Mais ce potentiel est souvent sous-exploité, inconnu ou non reconnu, parfois même entravé par l'organisation. » (p. 2). À la lecture de nos résultats, nous constatons que de nombreuses ressources, formelles, mais aussi informelles, sont à la disposition des nouveaux maîtres de conférences. Il s'agit essentiellement de ressources humaines et de ressources intellectuelles. Étant donné ce qui était au cœur de notre recherche, nous ne sommes pas étonnées par ces résultats. Nous nous demandons toutefois dans quelle mesure la pandémie a eu des effets en termes de ressources matérielles. Une recherche complémentaire pourrait nous amener à affiner nos résultats de recherche en ce sens.

La richesse des activités proposées démontre que les services d'appui à la pédagogie se veulent des espaces favorisant le développement professionnel pédagogique des nouveaux maîtres de conférences et le développement de nouvelles connaissances en vue « d'élargir leurs possibilités d'action » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12). De nombreuses ressources sont mentionnées par nos répondants, et ce, dans différentes catégories. Toutefois, nous constatons qu'au niveau des facteurs de conversion, ce sont les freins qui sont les plus nombreux. Certains pourraient être levés au niveau des établissements (par exemple, le manque d'information concernant l'attestation de suivi, les attentes ou les cibles de formation), d'autres ne peuvent être traités qu'à un niveau ministériel (par exemple, l'impossibilité de faire des heures complémentaires). Nous pouvons également nous questionner par rapport aux établissements qui n'offrent pas ou que peu de « service direct » en termes de développement professionnel aux nouveaux maîtres de conférence, voire aux enseignants et aux enseignants-chercheurs plus largement. Est-ce qu'ils constituent alors réellement des environnements capacitants pour le développement professionnel pédagogique ? Une recherche plus approfondie de ces milieux en particulier pourrait être pertinente pour affiner la réflexion entamée.

### Références bibliographiques

Bryson, J. et Merritt, K. (2007). Le travail et le développement des capacités. *Formation emploi*, 98, 41-54.

Clôt, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

Demougeot-Lebel, J. (2016). Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ? Actes du 29<sup>e</sup> Colloque de l'AIPU, Lausanne, 6 au 9 juin.

Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>

Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 1-16). Paris : Presses Universitaires de France.

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.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lison, C. et Demougeot-Lebel, J. (2022a). *Agir ensemble pour le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : entre obligation et besoin*. Communication présentée dans le cadre du symposium « Agir ensemble dans l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants du supérieur » lors du 32<sup>e</sup> Colloque de l'AIPU, Rennes, 30 mai au 3 juin.

Lison, C. et Demougeot-Lebel, J. (2022b). Les services d'appui à la pédagogie : des environnements capacitants ? Dans Sylvestre, E. (dir.), *Actes du 11<sup>e</sup> colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (p. 235-244). En ligne.

Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.

Sen, A. (2012). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.

Vidal-Gomel, C. et Delgoulet, C. (2016). Des compétences au capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités* (pp. 393-408). Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.

# **Les ressources d'une structure universitaire de soutien à l'enseignement contribuent-elles à un Environnement Capacitant ? Perspectives enseignantes**

JOELLE DEMOUGEOT-LEBEL

Université Bourgogne Franche-Comté, CIPE  
Pôle AAFE, Esplanade Erasme, Bp 27877, 21078 Dijon Cedex  
[Joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr](mailto:Joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr)

ALEXANDRE EMORINE

Université Bourgogne Franche-Comté, CIPE  
Pôle AAFE, Esplanade Erasme, Bp 27877, 21078 Dijon Cedex  
[Alexandre.emorine@u-bourgogne.fr](mailto:Alexandre.emorine@u-bourgogne.fr)

## **TYPE DE SOUMISSION**

Bilan de recherche en pédagogie

## **RESUME**

Les structures universitaires de soutien à l'enseignement offrent de nombreuses ressources pour le développement professionnel pédagogique (DPP) des enseignants-chercheurs. Or, selon le concept d'environnement capacitant, cette mise à disposition de ressources ne semble pas suffire et nécessite d'autres éléments tels les facteurs de conversion pour transformer des capacités en capacités. Par une enquête menée auprès d'enseignants-chercheurs d'une université, nous observons les ressources qui leur sont proposées afin d'identifier et de catégoriser les facteurs de conversion que sont la visibilité, l'accessibilité et la convertibilité.

## **SUMMARY**

University teaching support structures offer many resources for the professional pedagogical development (PPD) of teacher-researchers. However, according to the concept of enabling environment, this provision of resources does not seem to be sufficient and requires other elements such as conversion factors to transform capacities into capabilities. Through a survey of teacher-researchers at a university, we observe the resources offered to them in order to identify and categorize the conversion factors of visibility, accessibility and convertibility.

## **MOTS-CLES (MAXIMUM 5)**

développement professionnel pédagogique, enseignement supérieur, enseignants-chercheurs, environnement capacitant, structures universitaires de soutien

## **KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

faculty development, higher education, university teachers, capabilities,

## **1. Introduction**

Pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel en pédagogie (DPP) les structures universitaires de soutien à l'enseignement proposent quasiment toutes une grande variété de ressources de différentes natures (humaines, matérielles, techniques, organisationnelles, financières, etc.) qui peuvent s'articuler entre elles (Demougeot-Lebel & Lison, 2022) et invitent les enseignants à construire leur propre parcours de DPP avec celles-ci.

Cependant les travaux sur le concept d'environnement capacitant nés en économie puis poursuivi en ergonomie (Falzon) et en sciences de la formation et sociologie du travail (Fernagu ; Zimmermann) postulent que les ressources seules ne sont pas suffisantes pour « pouvoir agir » et invitent à penser aux conditions qui permettent de les utiliser.

Nous transposons ce concept du côté de la pédagogie universitaire et plus spécialement du DPP en nous demandant comment les ressources offertes par le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE) sont perçues par des enseignants-chercheurs qui les ont utilisés au moins une fois au cours des dix dernières années ? Elles seront considérées comme constitutives d'un environnement capacitant si elles sont Visibles (V), Accessibles (A) et Convertibles (C).

Pour répondre à cette question, nous avons engagé une enquête dont nous rapportons les résultats. Après avoir présenté les concepts de développement professionnel pédagogique (DPP) et d'environnement capacitant (EC), nous évoquerons le dispositif de recherche et présenterons ses résultats *via* 3 questions : les ressources sont-elles visibles, accessibles, convertibles ?

## **2. Cadre conceptuel : développement professionnel pédagogique et environnement capacitant**

### **2.1. Développement Professionnel Pédagogique (DPP)**

Dans des travaux antérieurs, nous avons défini le DPP comme un « processus d'apprentissage, individuel ou collectif, qui peut être intentionnel ou fortuit, nourri par des éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie, mais dans l'idée d'un continuum, qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle lesquelles peuvent avoir des impacts sur les apprentissages des étudiants » (Demougeot-Lebel, 2016). A propos de son déploiement, dans une récente revue de littérature nous avons fait le constat que « si le DPP des enseignants du supérieur est une préoccupation

partagée par nombre d'établissements celle-ci n'est cependant pas traitée de la même manière selon les contextes nationaux, locaux, voire disciplinaires » (Demougeot-Lebel et Lison, 2022) et qu'il existe une grande diversité dans ce qui est proposé (Lison, 2013). Certains invariants se dégagent cependant à savoir qu'il faut penser la mise à disposition de ressources *via* une variété d'approches et de formats en appui sur un ensemble de principes ancrés sur des postulats théoriques, mais aussi penser des leviers pour encourager à les utiliser. Il ne suffirait donc pas de mettre à disposition des ressources pour que les individus se développent.

Aussi plutôt qu'un modèle unique fixé, c'est dans un environnement capacitant (Falzon, 2008 ; Fernagu Oudet, 2012) qui offre des ressources, mais également des conditions aux individus afin qu'ils exploitent, ce que Falzon (2005, 2006, 2008) nomme le « pouvoir d'agir », et ce, afin de déclencher l'engagement à agir, que le DPP des enseignants universitaires semble pouvoir se déployer avec le plus d'efficacité.

## **2.2. Environnement capacitant**

Selon Fernagu Oudet (2012) un EC « consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition » et « facilite l'accès aux ressources formatives (quelles qu'elles soient), leur identification, leur dynamisation, et (...) apprend à les utiliser » (p.12). Ce qui suppose un environnement où co-existent 1) des capacités (ressources internes ou externes) et 2) des facteurs de conversion (Falzon, 2013) c'est-à-dire des conditions de fonctionnement qui permettent de convertir les capacités en réalisations effectives pour faciliter leur « engagement à agir » au service de ce que Clôt (2008) nomme le « pouvoir d'agir ». Nous nous intéressons ici à celui de type développemental qui « permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12) situationnelle (Fernagu Oudet, 2012). Le passage de la capacité (une ressource) à la capacité (utiliser la ressource), qui est un « processus d'opportunités » et une « combinaison entre individu(s) et environnement » (Fernagu, 2018). En d'autres termes, comment une ressource, qu'elle soit matérielle, technique, humaine, temporelle, financière, organisationnelle, etc. se transforme en accomplissement ? Elle doit passer par des facteurs dits « de conversion » entendus comme un « ensemble de facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes » (Fernagu Oudet, 2012, p. 10). Ceux-ci qui peuvent être internes/individuels (FI), en lien avec

les caractéristiques personnelles, physiques ou intellectuelles de l'individu, ses capacités ou/et compétences, ou externes (FE), qui ne sont pas hermétiques et interagissent et évoluent selon les individus qui s'en saisissent. Ils peuvent en effet intervenir de manière positive ou négative dans ce processus d'opportunités. Selon Fernagu (2016), si des facteurs de conversion positifs amènent aux capacités des facteurs de conversion négatifs amèneraient à la décapabilité voire à l'incapacité. C'est donc par une articulation entre des ressources et des facteurs de conversion positifs que le processus d'opportunité se réalise positivement.

### **3. Méthodologie de la recherche**

Afin d'investiguer le caractère capacitant ou non pour le DPP des enseignants-chercheurs des ressources du CIPE nous avons choisi d'interroger : 1) des enseignants-chercheurs uniquement (Professeurs des Universités (PU), Professeurs des Universités-Praticien Hospitaliers (PU-PH), Maîtres de Conférence (MCF) et Maîtres de Conférence des Universités – Praticiens Hospitaliers (MCU-PH)) et 2) ayant fait usage au moins une fois d'une des ressources du CIPE durant la décennie 2012-2022. Ce qui correspond à 330 individus uniques ; nous avons pu obtenir les coordonnées de 280 d'entre eux.

Nous avons fait le choix d'une enquête en ligne au regard des multiples avantages qu'elle apporte dans notre cas : réponses plus détaillées aux questions qualitatives, peu onéreuse, elle permet la collecte de données auprès d'un grand nombre. De plus c'est un outil couramment utilisé par le public visé. L'enquête a été ouverte durant 2 semaines, avec une relance effectuée à la fin de la première semaine.

#### **3.1. Questionnaire**

Dans une perspective exploratoire, nous avons créé notre questionnaire de toutes pièces (ANNEXE 1). Il est composé de 32 questions (fermées et ouvertes) qui portent sur 1) le profil des répondants (genre, statut professionnel, discipline enseignée, nombre d'années d'expérience en enseignement), 2) leur connaissance du CIPE et 3) de ses ressources (formations, bibliothèque, fiches mémos, accompagnement, suivi ou encore évaluation). Concernant les deux derniers thèmes, nous explorons les facteurs externes identifiés par les répondants. Pour chacun trois valeurs de facteurs de conversion que sont la visibilité (je connais le service et/ou ses ressources), l'accessibilité (je sais comment avoir recours au service et/ou

ses ressources) et enfin la convertibilité (je peux intégrer le service et/ou ses ressources dans ma pratique) sont questionnés.

La valeur de visibilité (je connais le service et/ou ses ressources) à travers les questions : 6 (Comment avez-vous connu le CIPE ?), 8 (Avant aujourd'hui, aviez-vous connaissance du site internet du CIPE ?), 8a (Si oui : comment en avez-vous eu connaissance ?), 9 (Comment avez-vous eu connaissance des ateliers de formations pédagogiques offerts par le CIPE ?), 19 (Savez-vous que le CIPE dispose d'une petite bibliothèque où il est possible d'emprunter des ouvrages ?), 19a (Si oui : comment en avez-vous eu connaissance ?), 20 (Avez-vous connaissance des fiches mémos du CIPE ?), 20a (Si oui : comment en avez-vous eu connaissance ?) et 21 (Savez-vous qu'en plus des ateliers pédagogiques le CIPE propose diverses modalités pour vous aider dans vos enseignements ?).

La valeur d'accessibilité (je sais comment utiliser le service et/ou ses ressources) à travers les questions : 10 (Est-ce facile de s'inscrire aux formations du CIPE ?), 11 (Est-ce que la possibilité de suivre les formations en présence et/ou à distance est une aide pour vous ?), 15 (Saviez-vous avant le début de quoi il serait question dans la formation ?) et 21a (Si oui : savez-vous comment y avoir accès ?)

La valeur de convertibilité (je peux intégrer le service et/ou ses ressources dans ma pratique) est interrogée via 3 dimensions : les ressources répondent-elles aux attentes ? Sont-elles utiles et enfin sont-elles fiables :

- répondent-elles aux attentes, à travers les questions : 16 (Les formations auxquelles vous avez participé ont-elles répondu à vos attentes ?),
- sont-elles utiles (j'ai un besoin auquel le service et/ou ses ressources peuvent répondre) les questions : à propos du site internet du CIPE 8b (Le consultez-vous ?), 8c (Pourquoi ?), 12 (Pour quelle(s) raison(s) avez-vous participé à une ou des formations proposées ?), 18 (Les formations vous ont-elles aidé dans vos enseignements ?), 20b (Vous sont-elles utiles dans vos enseignements ?) et 21b (Pensez-vous que ça puisse vous être utile ?),
- et enfin sont-elles fiables (j'ai confiance dans le service et/ou ses ressources) à travers la question 17 (Avez-vous confiance dans les informations données lors des formations suivies ?).

### **3.2. Analyse**

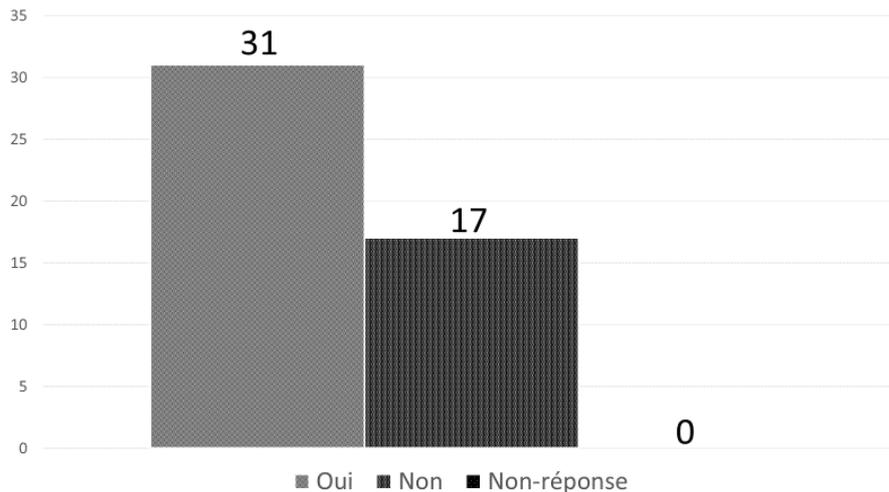
L'analyse des résultats de cette enquête a été de deux ordres. Pour les réponses apportées aux questions fermées, une analyse quantitative simple a été opérée. Pour les réponses aux questions ouvertes, nous avons procédé à une analyse textuelle lexicométrique, afin de découvrir les informations contenues dans les données. Cette étude de texte a été réalisée sous le logiciel NVivo 12. L'encodage a été fait de manière semi-inductive : certains nœuds d'encodage (dits « parents ») ont été créés au préalable de l'analyse, puis les nœuds dits « enfants » ont été créés en analysant le corpus. Les nœuds créés au préalable ne l'ont pas été sur la base d'un a priori (hypothèses), mais sur la base du découpage du questionnaire et de ses questions ouvertes. Les données encodées ont donc finalement été classées par sens avant d'être analysées. Nous avons opéré par une analyse par unités de sens (mot ou groupe de mots, paragraphes, etc.). Le corpus initial étant de taille raisonnable et les réponses apportées étant généralement courtes, un traitement des ambiguïtés (ne, pas, etc.) n'a pas été nécessaire, la distinction de sens ayant été réalisée au moment de l'encodage.

## **4. Résultats**

### **4.1.1. A propos de la « visibilité » (V) des ressources offertes par le CIPE**

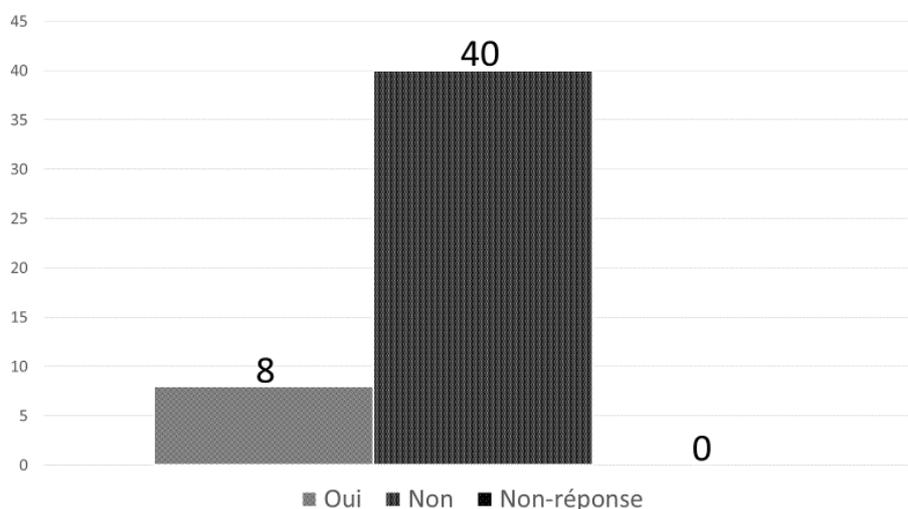
La visibilité d'une ressource est l'indicateur qui permet de dire qu'elle existe aux yeux des acteurs. Précisons que tous nos répondants connaissent les formations du CIPE puisque c'est le critère de notre échantillon

Quid des autres ressources ? Quand on demande s'ils savent qu'en plus des ateliers pédagogiques le CIPE propose diverses modalités pour les aider dans leurs enseignements (Q21, 48/48 répondants) 31/48 répondent par l'affirmative et 17/48 par la négative. On fait le constat qu'au-delà des formations plus d'un tiers de nos répondants ignorent ce que le CIPE propose pour les soutenir.



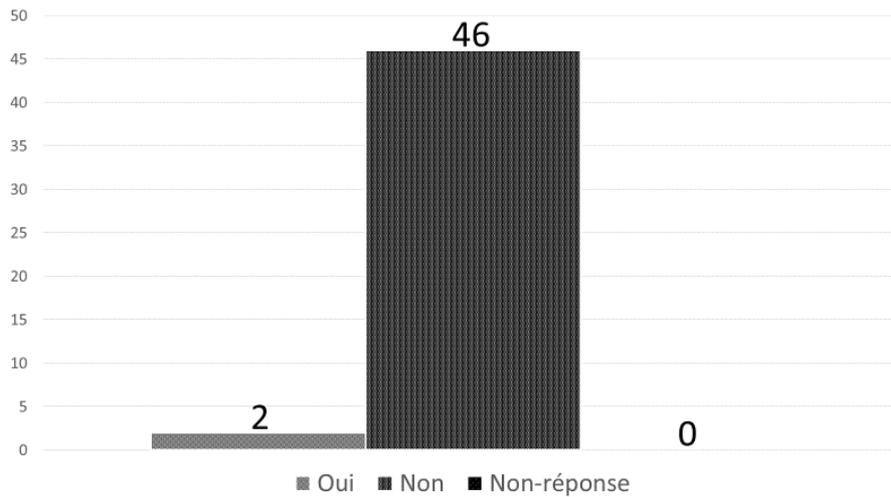
**Figure 1 : Connaissances des dispositifs d’accompagnement proposés par le CIPE (nb de répondants)**

Par exemple, au sujet des Fiches Mémos du CIPE (Q20, 48/48 répondants) 40 répondants disent ne pas les connaître contre 8 d’entre eux qui indiquent l’inverse. Ces derniers disent en avoir eu connaissance via les activités du CIPE (3/8 unités de sens) (*Individu 11 “Lors d’une formation du CIPE “)* via le site internet du service (2/8) *Individu 30 “Navigation sur le site”*) tandis que la communication du service (1/8 us) (*Individu 21 “sur le site”*), le bouche-à-oreille (1/8 us) (*Individu 29 “les collègues me l’ont conseillé”*), ou la recherche personnelle (1/8 us) (*Individu 36 “Il suffit de se renseigner...”*), ont tous été évoqués 1/8 fois.



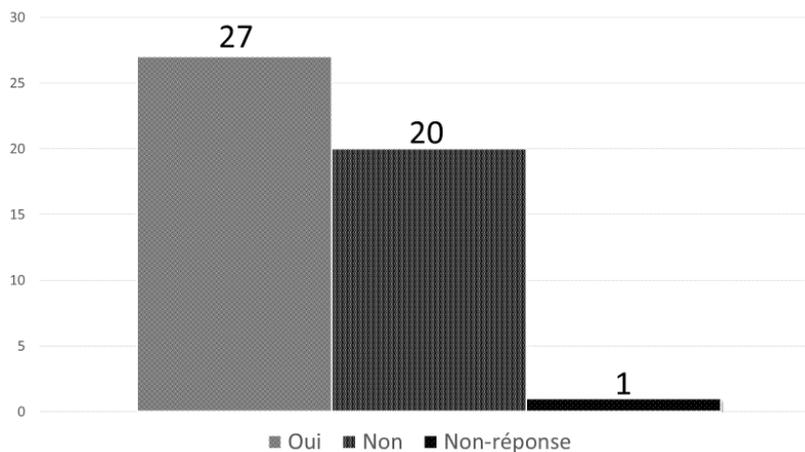
**Figure 2 : Connaissance des Fiches mémos (nb de répondants)**

Concernant la bibliothèque du CIPE qui propose des prêts d’ouvrages (Q19, 48/48 répondants) seuls 2 répondants indiquent la connaître, 1 via des recherches personnelles et l’autre par une information donnée un membre du service au cours d’une formation. Il appert que ce que nous pourrions qualifier de ressources inanimées est quasiment inconnu de ces personnes qui ont pourtant fréquenté le service au moins 1 fois ces dix dernières années.



**Figure 3 : Connaissance de la bibliothèque du CIPE (nb de répondants)**

Le site internet du service (Q8, 47/48 répondants) est connu par un peu plus de la moitié de nos répondants (27/47 répondants). C'est une ressource dont la visibilité n'est donc pas optimale.



**Figure 4 : Connaissance du site internet du service (nb de répondants)**

Les ressources mises à disposition des enseignants par le CIPE sont donc plus ou moins visibles pour certaines (accompagnement et site internet) quand d'autres ne le sont quasiment pas (fiches-mémos et bibliothèque). Les facteurs de conversion externes (FE) identifiés pour la visibilité sont de types La valeur d'accessibilité est perçue très majoritairement positivement pas nos répondants. Les facteurs de conversion externes (FE) identifiés sont de type physique (matériels, équipements et installations par exemple) et intellectuel (informations, formations, livres, documents, par exemple) et peuvent être soit plutôt positifs soit très négatifs selon les ressources.

**Tableau 3 Visibilité des diverses ressources proposées par le service**

Ressource	Type	Facteur de conversion
V Accompagnement	FEhum	Positif à 65%
V Fiches Mémos	FEint	Négatif à 83%
V Bibliothèque	FEphy	Négatif à 96%
V Site internet	FEphy	Positif à 56%

#### 4.1.2. A propos de l'« accessibilité » (A) des ressources du CIPE

L'accessibilité d'une ressource, indicateur qui permet de dire que les acteurs savent comment y avoir accès, est interrogée dans plusieurs questions de l'enquête, car elle intervient à différents niveaux : celui de la facilité d'inscription, de participation et au sujet des contenus traités.

Les formations pédagogiques sont-elles accessibles en termes de facilité d'inscription (Q10, 48/48 répondants) ? Tous les répondants ont répondu « oui ».

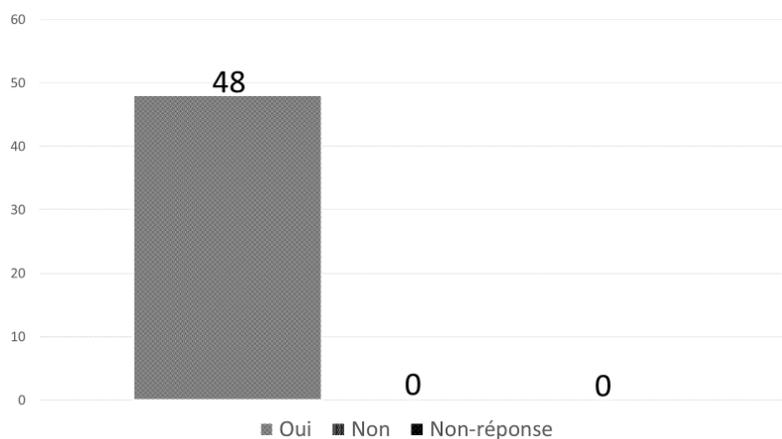
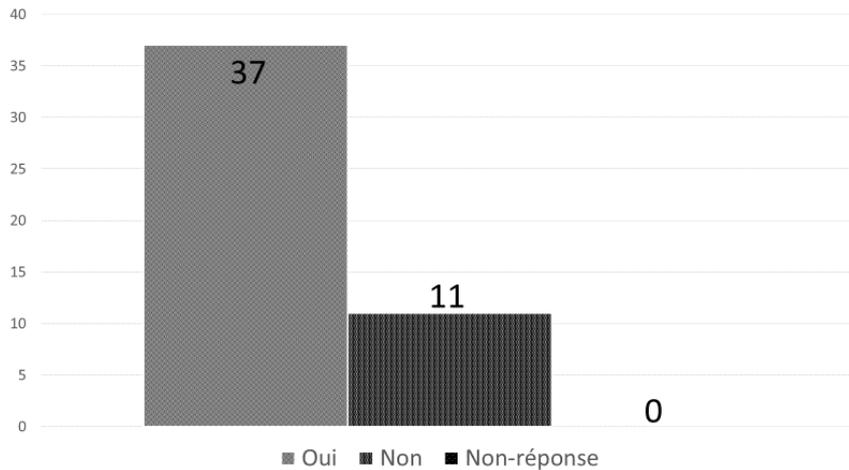


Figure 5 : facilité d'inscription aux formations du CIPE (nb de répondants)

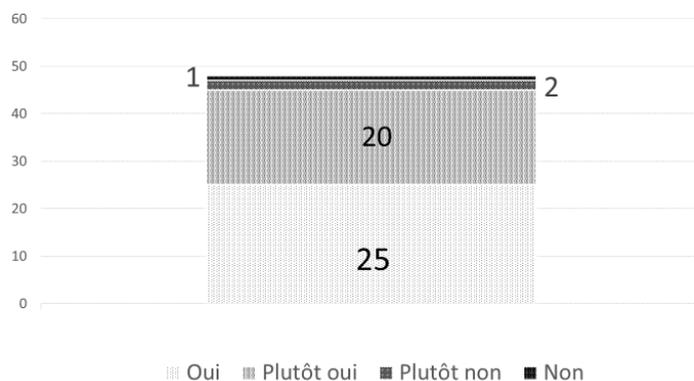
Sont-elles accessibles en termes de facilité de participation grâce à la comodalité (Q11, 48/48 répondants) 37/48 ont répondu « oui » tandis que 11/48 ont répondu « non ».



**Figure 6 : suivre les formations en présence et/ou à distance est une aide ? (nb de répondants)**

De fait, la comodalité est un facteur reconnu par nos répondants comme permettant une plus grande accessibilité des formations.

Enfin, est-il aisé de savoir de quoi il y sera question (Q15, 48/48 répondants) ?

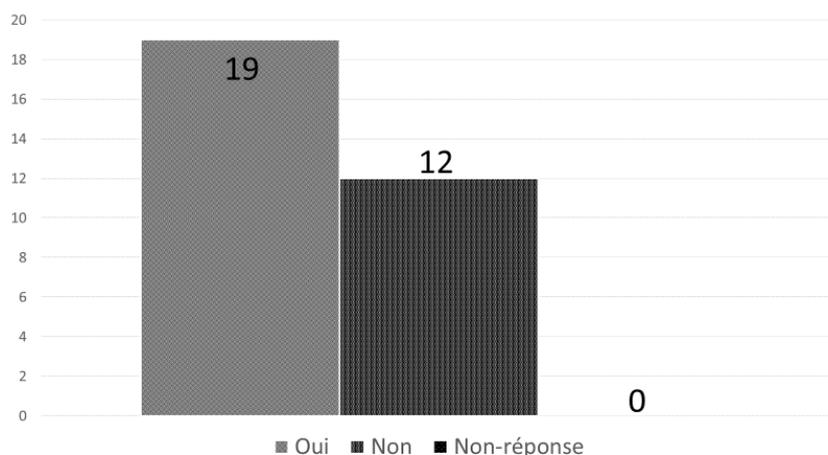


**Figure 7 : je sais de quoi il sera question avant le début de la formation (nb de répondants)**

Les répondants indiquent majoritairement (45) qu'ils savent ce sur quoi ils travailleront en formation, et viennent donc en connaissance de cause. Ce qui contribue à nos yeux à l'accessibilité. Pour rappel savoir de quoi il va être question dans une formation qu'on suit est un des facteurs contribuant à la motivation selon les théories développées par Viau et al.

La connaissance des autres modalités d'accompagnement (cf. Q21 vue précédemment) est un premier pas vers leur sollicitation. Or, pour pouvoir la solliciter, il faut savoir *comment* (Q21a,

31/31 répondants). Ici, la majorité des répondants connaissant ces dispositifs indiquent qu'ils savent y avoir accès (19/31), alors qu'une minorité non négligeable ne le sait pas (12/31).



**Figure 8 : vous savez comment avoir accès les autres modalités d'accompagnement du CIPE (nb de répondants)**

La valeur d'accessibilité est perçue très majoritairement positivement par nos répondants. Les facteurs de conversion externes (FE) identifiés sont de type physique (matériels, équipements et installations par exemple) et intellectuel (informations, formations, livres, documents, par exemple).

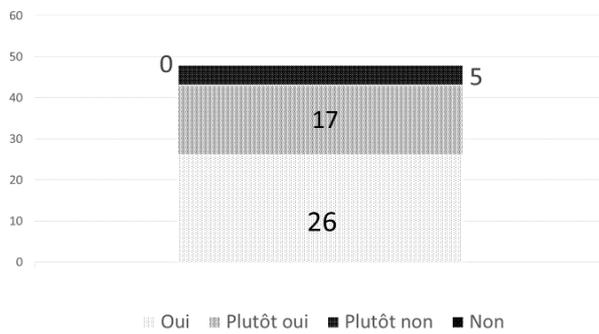
**Tableau 2 Accessibilité aux ressources**

Ressource	Type	Facteur de conversion
A inscription aux formations	FEphy	Positif à 100%
A participation aux formations (grâce à la comodalité)	FEphy	Positif à 77%
A sujet des formations	FEint	Positif à 94%
A autres dispositifs	FEphy	Positif à 61%

#### 4.1.3. A propos de la « Convertibilité » (C) des ressources du CIPE

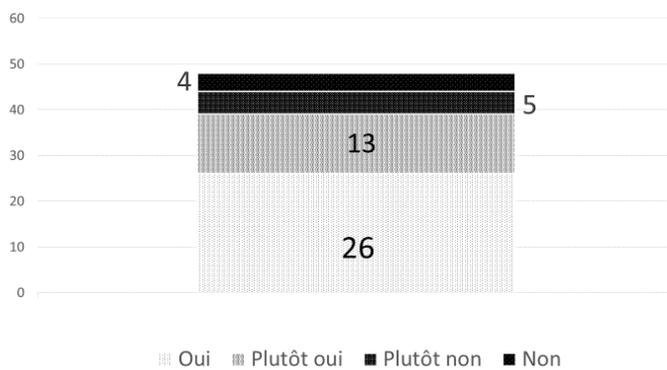
Le potentiel de conversion d'une ressource est un indicateur qui permet d'interroger l'usage réel de la ressource. Pour répondre à cette question, différentes dimensions sont ici interrogées : les ressources répondent-elles aux attentes, sont-elles utiles et enfin sont-elles fiables.

- Répondent-elles aux attentes ? La ressource « formations » répond majoritairement aux attentes des répondants (Q16, 48/48 répondants) (26/48 oui, 17/48 plutôt oui, 5/48 plutôt non).



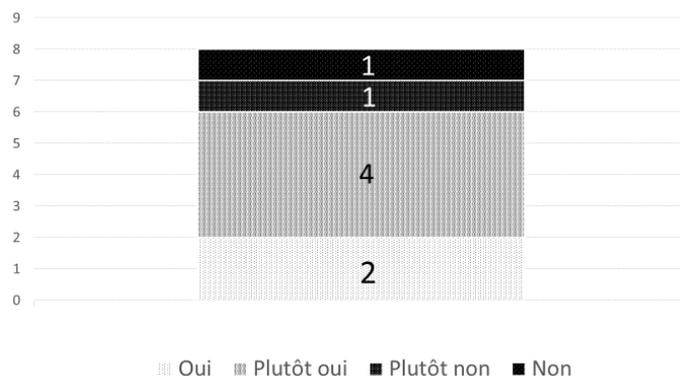
**Figure 9 : les formations ont répondu à mes attentes (nb de répondants)**

- Sont-elles utiles ? Les formations aident les répondants dans leurs enseignements (Q18, 48/48 répondants) pour une large majorité (26/48 oui, 13/48 plutôt oui, 4/48 non et 5/48 plutôt non).



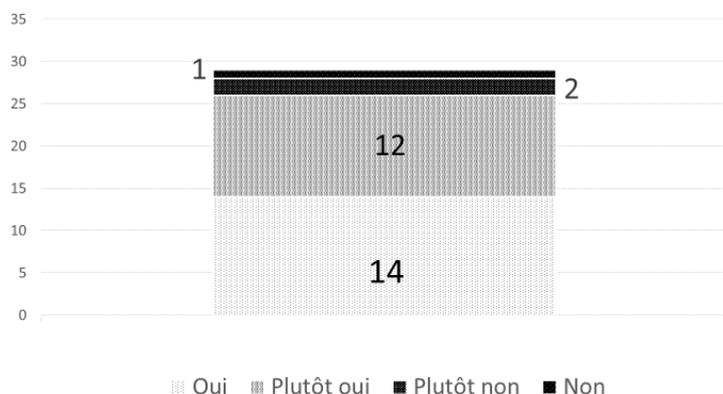
**Figure 10 : les formations vous ont-elles aidé dans vos enseignements ? (nb de répondants)**

Dès lors qu'elle est connue (Q20b, 8/8 répondants) les fiches-mémos sont jugées utiles pour la grande majorité (2/8 oui, 4/8 plutôt oui).



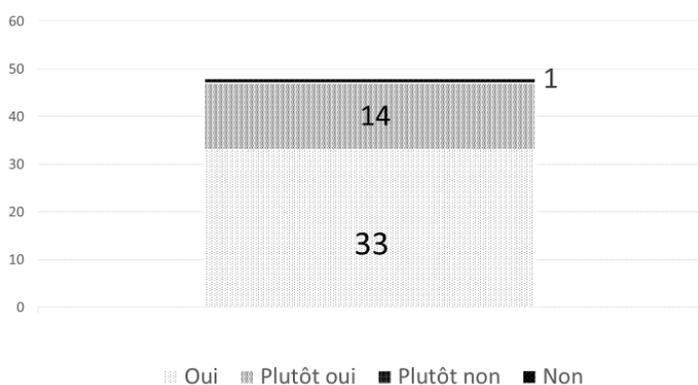
**Figure 11 : les fiches-mémos sont-elles utiles dans vos enseignements ? (nb de répondants)**

Dès lors qu'ils les connaissent (Q21b, 29/31) la très grande majorité considère ces accompagnements et suivis utiles (14/31 oui, 12/31 plutôt oui, 1/31 non et 2/31 plutôt non).



**Figure 12 : les modalités d'accompagnement peuvent m'être utiles (nb de répondants)**

- Sont-elles fiables ? A l'exception d'un répondant (33/48 oui, 14/48 plutôt oui, 1/48 non) tous ont confiance dans les informations données lors des formations (Q17, 48/48 répondants).



**Figure 13 : confiance dans les informations données en formation (nb de répondants)**

En résumé, la dimension de fiabilité est extrêmement positive pour nos répondants, qui voient les formations comme sources d'informations valables. Ces formations répondent également majoritairement aux attentes des répondants dès lors qu'ils en ont. De plus, l'utilité des ressources (formations, fiches-mémos ou encore les dispositifs d'accompagnement) est reconnue par nos répondants.

Les facteurs de conversion externes (FE) identifiés sont de ce que nous qualifierions de culturel (valeurs, et attentes) ce qui nous conduit à nous interroger sur la valeur externe de celles-ci.

**Tableau 3 Dimensions de la convertibilité des ressources**

Ressource	Type	Facteur de conversion
C attentes/formations	FEcult	Positif à 90%
C Utilité des formations	FEcult	Positif à 81%
C Utilité des fiches-mémos	FEcult	Positif à 75%
C Utilité dispositifs d'accompagnement	FEcult	Positif à 90%
C Fiabilité des formations	FEcult	Positif à 98%

## Conclusion

L'utilisation du cadre théorique des environnements capacitant bien qu'il ne soit pas encore parfaitement conceptualisé permet une lecture des ressources offertes par le CIPE aux enseignants-chercheurs pour leur développement professionnel pédagogique.

Rappelons les limites de cette recherche : notre échantillon est constitué de personnes connaissant déjà le CIPE. Par ailleurs il présente une sous-représentation masculine et une sur-représentation féminine. Ils enseignent majoritairement en CM et TD en Sciences Humaines, Lettres et Langues.

Ces précautions prises, nous pouvons cependant faire le constat que ce travail nous montre des écarts entre les ressources externes disponibles et leurs usages réels. Ainsi selon les individus, certaines ne sont pas visibles, d'autres partiellement pas accessibles et d'autres encore ne sont pas perçues comme convertibles. Ce qui corrobore ce qu'avance Fernagu « ce qui « fait ressource » pour une personne ne le fait pas automatiquement pour une autre » (2022, p24) Conséquemment nous questionnons l'idée même de valeur intrinsèque des ressources externes.

Il convient de noter cependant qu'une ressource (les formations pédagogiques) est VAC c'est-à-dire visible, accessible et en grande partie convertible. Qu'est-ce qui la différencie des autres ? Les actions complémentaires tel le mail d'information adressé à tous et la facilité d'inscription (le lien sur le site internet dans les mails). Ces éléments contributifs la complètent et permettent l'accomplissement.

Enfin, nous nous interrogeons sur un fait. Les FC sont difficilement typologisables et encore plus difficilement identifiables en termes de valeur externe/interne. C'est une rencontre entre des ressources et des utilisateurs qui crée la valeur d'un FC. Tout comme Fernagu (2022), nous

parlerons donc plutôt de dynamique capacitante, dont presque aucun des acteurs ne possède toutes les clés à lui seul.

## Références bibliographiques

Demougeot-Lebel, J. (2016). Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ? Actes du 29e Colloque de l'AIPU, Lausanne, 6 au 9 juin.

Demougeot-Lebel J., Lison C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale – Revue de Recherches en Education*, 69(1), 129-145. doi : 10.3917/spir.069.0129

Falzon P. (2005), "Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments", *Humanizing Work and Work Environments*, Guwahati, India.

Falzon P. (2006), *Enabling safety : issue in design and continuous design*, AISS Congress, Nice, France. DOI : [10.1007/s10111-007-0072-1](https://doi.org/10.1007/s10111-007-0072-1)

Falzon P. (2013), Pour une ergonomie constructive. *Ergonomie constructive*. 1-16

Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*. 119. 7-27.

Fernagu Oudet S. (2016). Les compétences en débat. *Eduquer et former*. p.386-388

Fernagu, S. (2022), L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69. doi : 10.3917/ta.023.0040

Lison C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronensis*, 2(1), 15-27. doi : 10.7202/1015636ar

Lison C., Paquelin D. (2019) La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80. 61-70. doi : 10.4000/ries.8184

Lueddeke G. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education : A study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228. doi : 10.1080/0307507032000058082

Robeyns I., (2007), Le concept de capacité d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe ? *Nouvelles Questions Féministes*, 2.

Uwamariya A., Mukamurera J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi : 10.7202/012361a

## ANNEXE

Questionnaire administré aux enseignants-chercheurs ayant suivi au moins une formation du CIPE durant la décennie 2012-2022.

1. Genre
2. Statut professionnel
3. Discipline enseignée
4. 1 Vous enseignez plutôt en :
  4. 2 Discipline enseignée : Autre
5. Depuis combien d'année enseignez-vous ? Ancienneté (nb d'année enseigné)
6. Comment avez-vous connu le CIPE ?
7. Savez-vous comment il peut vous être utile ?
8. Avant aujourd'hui, aviez-vous connaissance du site internet du CIPE ?
  - 8.a. Si oui : Comment en avez-vous eu connaissance ?
  - 8.b. Le consultez-vous ?
  - 8.c. Pourquoi ?
9. Comment avez-vous eu connaissance des ateliers de formations pédagogiques offerts par le CIPE ?
10. Est-ce facile de s'inscrire aux formations du CIPE ?
11. Est-ce que la possibilité de suivre les formations en présence et/ou à distance est une aide pour vous ?
12. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous participé à une ou des formations proposées ?
13. A combien de formations avez-vous participé ?
14. Pensez-vous que le nombre de formations proposées est suffisant pour vos besoins ?
15. Saviez-vous avant le début de quoi il serait question dans la formation ?
16. Les formations auxquelles vous avez participé ont-elles répondu à vos attentes ?
17. (Fiabilité) Avez-vous confiance dans les informations données lors des formations suivies ?
18. Les formations vous ont-elles aidé dans vos enseignements ?
19. Savez-vous que le CIPE dispose d'une petite bibliothèque où il est possible d'emprunter des ouvrages ?
  - 19.a. Si oui : Comment en avez-vous eu connaissance ?
20. Avez-vous connaissance des fiches mémos du CIPE ?
  - 20.a. Si oui : Comment en avez-vous eu connaissance ?
  - 20.b. Vous sont-elles utiles dans vos enseignements ?
21. Savez-vous qu'en plus des ateliers pédagogiques le CIPE propose diverses modalités pour vous aider dans vos enseignements ?
  - 21.a. Si oui : Savez-vous comment y avoir accès ?
  - 21.b. Pensez-vous que ça puisse vous être utile ?
  - 21.c. Avez-vous déjà bénéficié d'un ou plusieurs accompagnements ?
  21. c. Suite => Si oui : Pour quelle demande, sur quoi ?

# **Living Lab, au cœur d'une dynamique capacitante propice au développement professionnel des enseignants ?**

ELSA CHUSSEAU

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD, LIDILE, elsa.chusseau@univ-rennes2.fr

MAËLLE CROSSE

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD,  
Université Bordeaux Montaigne, 33607 Pessac Cedex, MICA, maelle.crosse@univ-rennes2.fr

GENEVIEVE LAMEUL

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

## **TYPE DE SOUMISSION**

Symposium

## **RESUME**

Dans un contexte de multiplication des projets de transformations pédagogiques, un des enjeux, pour les institutions du supérieur, est de soutenir des dynamiques capacitanes propices au développement professionnel des enseignants. Il s'agit alors de comprendre dans quelle mesure les tensions vécues par les enseignants prenant part à ces projets peuvent participer à la construction d'un environnement capacitant de type développemental. À partir de cette analyse, nous interrogerons la démarche de recherche coopérative soutenue par un Living Lab comme un moyen de contribuer à cet environnement capacitant, du point de vue de la régulation des tensions et de leur dépassement, en prenant appui sur une des méthodes envisagées, le Laboratoire du Changement (Engeström et al., 1996).

## **SUMMARY**

Considering the increase of pedagogical transformations projects, one of the key issues for higher education institutions is to support enabling dynamics conducive to the professional development of teachers. Thus, it is interesting to understand how tensions felt by those who take part in the pedagogical projects can contribute to the emergence of an enabling environment of a developmental kind. Guided by this analysis, we question how cooperative research, implemented in a Living Lab, can contribute to the development of an enabling environment, by working on the regulation of tensions and on their passing, through the method of the Change Laboratory (Engeström et al., 1996).

## **MOTS-CLES (MAXIMUM 5)**

Dynamique capacitante, pouvoir d'agir, recherche coopérative, posture professionnelle, écosystème pédagogique

## **KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Enabling dynamics, empowerment, cooperative research, expert approach, pedagogical ecosystem

## 1. Introduction

Face aux défis sociétaux actuels, le système de l'enseignement supérieur se trouve engagé dans une inévitable transition sociale, politique et pédagogique. Les politiques publiques de l'État français engagent les établissements du supérieur dans un processus de changement par une injonction à innover. Depuis 2010, le lancement de plusieurs programmes d'investissement d'avenir leur apporte des moyens financiers et humains en réponse à des appels à projets (IDEFI, DUNE, NCU, Disrupt Campus...) pour mettre en œuvre des transformations pédagogiques. Dans un tel contexte, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se trouvent questionnées. Un des enjeux, pour les institutions du supérieur, est de soutenir des dynamiques capacitanes propices au développement professionnel des enseignants. La mise en œuvre d'un projet pédagogique par l'enseignant va le mettre en situation de s'engager « dans un processus de changement de pratiques, générateur d'acquisition de connaissances et de compétences qui construisent son expérience professionnelle » (Lameul, 2016). Ce processus est générateur de développement professionnel, c'est-à-dire « un processus lié à des valeurs et un engagement personnel qui se produit dans et par l'action, avec et par les pairs, lié à la construction d'une pensée critique et à une certaine forme d'intelligence émotionnelle qui combine apprentissages théoriques et procéduraux, qui articule construction de soi et développement de compétences professionnelles » (Lameul, Eneau, Charlier, et al. 2011).

S'il repose sur une dimension très personnelle, le développement professionnel se joue également dans l'interaction sujet-environnement. Dans la prolongation de travaux antérieurs visant à comprendre la construction de la posture d'un sujet, Lameul (2023, à paraître) tente de comprendre comment dans l'environnement, des éléments ont été perçus comme faisant sens pour les personnes enquêtées. Elle précise en quoi les conditions reconnues comme favorisant le développement professionnel peuvent être considérées comme propices à la construction d'une « niche écologique » au sens où Guérin, Simonian et Thievenaz le définissent (2023, à paraître). C'est sur la base de cet ancrage théorique que nous nous intéressons à la construction des environnements capacitanes (Fernagu-Oudet, 2018) et questionnons notre démarche de Living lab.

Dans le cadre de notre étude, nous nous focaliserons sur l'une des huit dimensions propices au développement professionnel dégagées par les travaux de Lameul (2016, 2023), c'est-à-dire à

celle qui concerne l'exploitation des tensions provoquées par une dynamique de changements successifs. À partir de l'analyse de certaines tensions, il s'agira de comprendre dans quelle mesure des projets pédagogiques institutionnels peuvent participer à la construction d'un environnement capacitant de type développemental pour les enseignants prenant part à ces projets. En appui sur cette analyse, nous interrogerons la démarche de recherche coopérative soutenue par un Living Lab comme un moyen de contribuer à cet environnement capacitant du point de vue de la régulation des tensions et de leur dépassement, en prenant appui sur une des méthodes envisagées, le Laboratoire du Changement (Engeström et al., 1996).

## **2. Contexte et problématique**

Les analyses présentées dans cette communication participent à l'élaboration de la stratégie d'un Living Lab chargé de contribuer au développement de l'éco-système pédagogique, au sein d'un consortium d'établissements du supérieur rennais, en appui sur des recherches-actions coopératives (Bonny, 2015). Par « éco-système pédagogique », nous entendons l'ensemble des dimensions de l'environnement dans lequel se déroule l'expérience d'enseignement et d'apprentissage, et qui sont en interaction les unes avec les autres. Au-delà des pratiques pédagogiques, il s'agit aussi d'interroger les cadres règlementaires et institutionnels, l'organisation même de l'offre de formation, les temporalités, etc. Autant de dimensions avec lesquelles ces pratiques interagissent et constituent ainsi un éco-système pédagogique.

Le Living Lab est expérimenté depuis 2017, dans le cadre de deux Projets d'Investissement d'Avenir axés sur des transformations pédagogiques et numériques. Ce dispositif de recherche-action-formation cherche à rapprocher communautés de recherche et de pratique, et à co-construire des savoirs liés à la pratique pédagogique. Il œuvre à l'émergence d'une enquête collective ascendante (Dewey, 1938) sur l'éco-système pédagogique, dans la perspective du développement d'un pouvoir d'agir collectif (Clot, 2008).

Sa démarche méthodologique se caractérise par une approche tout d'abord coopérative. Selon Bonny (2015), la recherche-action coopérative considère l'ensemble des acteurs impliqués comme co-chercheurs et co-sujets. Chercheurs professionnels et praticiens sont engagés dans une investigation conjointe « non pas comme un milieu de pratique pour les uns et un terrain d'enquête ou un contexte de collaboration ou d'intervention pour les autres, mais comme un monde social spécifique participant de l'institution de la société et qui à ce titre concerne également l'ensemble des parties prenantes » (ibid., p. 41). Les savoirs d'expérience et d'action ne sont pas attribués aux seuls praticiens, de même que les capacités de théorisation et de

conceptualisation ne sont pas attribuées aux seuls chercheurs professionnels. Cela implique un décloisonnement dans la production de ces savoirs et une reconnaissance de la capacité des uns et des autres à participer à la production de ces deux formes de savoirs, quel que soit leur statut.

La démarche du Living Lab se caractérise également par une approche à la fois :

- Anthropologique et ethnographique, en tension permanente et productive entre implication et distanciation (Auge, 1994) ;
- Ouverte et inductive, inspirée de la théorisation ancrée (Glaser, Strauss, 1967 ; Paillé, 1994) ;
- Phénoméno-praxéologique, accordant une place centrale aux sens que les participants aux enquêtes donnent à leur vécu immédiat et visant une construction de connaissances fondée dans l'étude de l'action elle-même qui se place au service de cette action (Lameul, 2016).

Le Living Lab cherche à développer, au sein de l'éco-système pédagogique, des conditions favorables à l'accroissement des capacités (Sen, 2000) des acteurs de ce système (enseignants, étudiants, personnels de soutien, etc.). Dans cette perspective, le développement professionnel des enseignants constitue un des axes de travail du Living Lab. Il s'agit alors de comprendre, dans le cadre de projets pédagogiques institutionnels, dans quelle mesure un Living Lab peut contribuer à soutenir une dynamique capacitante propice à ce développement professionnel.

Pour éprouver et consolider cette orientation de notre démarche épistémo-pragmatique, nous avons fait une étude sur deux terrains que nous présentons dans cette communication. L'objectif visé est d'identifier des facteurs de conversion (Falzon, 2013) dans le cadre de la mise en œuvre de projets pédagogiques institutionnels, pouvant contribuer à soutenir une dynamique capacitante propice au développement professionnel des enseignants. Nous interrogerons ensuite dans quelle mesure une démarche de recherche coopérative peut participer au soutien d'une telle dynamique capacitante, à partir des facteurs de conversion identifiés.

### **3. Cadre de référence**

Parce que notre étude porte sur la compréhension des tensions liées au changement comme un facteur pouvant favoriser le développement professionnel des enseignants, il convient de prendre appui sur les modèles du changement. Un certain nombre d'entre eux (Lewin, 1952 ; Collerette et al., 1997) mettent en exergue le caractère déstabilisant du processus pour les individus. En effet, le changement suppose un processus d'appropriation qui correspond à une

phase de transition entre le « déjà-là » (les pratiques existantes) et le « à-venir » (les nouvelles pratiques), dans une dynamique duale (Giddens, 1987). Cette transition implique l'abandon d'habitudes, de routines pour pouvoir exprimer son potentiel. Or les routines, en tant que repères pour l'action, réduisent l'incertitude de la situation et participent ainsi à la construction du sentiment de confiance des sujets (Ibid.). Un tel processus favorise un sentiment d'insécurité et d'anxiété qui émane de préoccupations diverses (Bareil, 2008 ; Simon, 2000).

Afin de permettre aux individus de « lâcher prise » (Scharmer, 2018) face à cette perte de repères, la construction d'une situation sécurisante semble importante pour leur permettre d'exprimer pleinement leur pouvoir d'agir. Il s'agit de faire en sorte qu'ils se sentent suffisamment en confiance pour leur permettre de dépasser les routines. Pour certains, cela suppose d'être soutenus par un accompagnement étayant (Bruner, 1983). En référence à l'approche par les capacités, cet accompagnement vise le développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif dans une perspective émancipatrice. L'accompagnement peut ainsi être appréhendé sous l'angle du développement d'une « dynamique capacitante » (Fernagu, 2022).

Pavageau, Nascimento et Falzon (2007) abordent l'environnement capacitant sous trois points de vue : préventif, universel et développemental. Du point de vue développemental, il permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Les auteurs précisent que l'accroissement de l'autonomie et le développement des savoirs sont deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir. Pour permettre aux individus de « devenir des agents de leur développement » (Fernagu Oudet, 2018), un environnement capacitant supposerait de reconnaître leur pouvoir d'action, de réunir les conditions de la mise en mouvement propice au questionnement de la limite des routines et d'amener les sujets à dépasser ces routines pour adopter de nouvelles postures.

Nous faisons l'hypothèse qu'une démarche de recherche coopérative à visée développementale réunissant différentes catégories d'acteurs autour de problématiques pédagogiques, contribue à une dynamique capacitante propice au développement professionnel des enseignants.

## **4. Méthodologie**

Dans le cadre de cette étude, nous exploitons des données issues d'entretiens menés dans le cadre de recherches doctorales qui ont été conduites sur deux sites différents. Ces deux terrains,

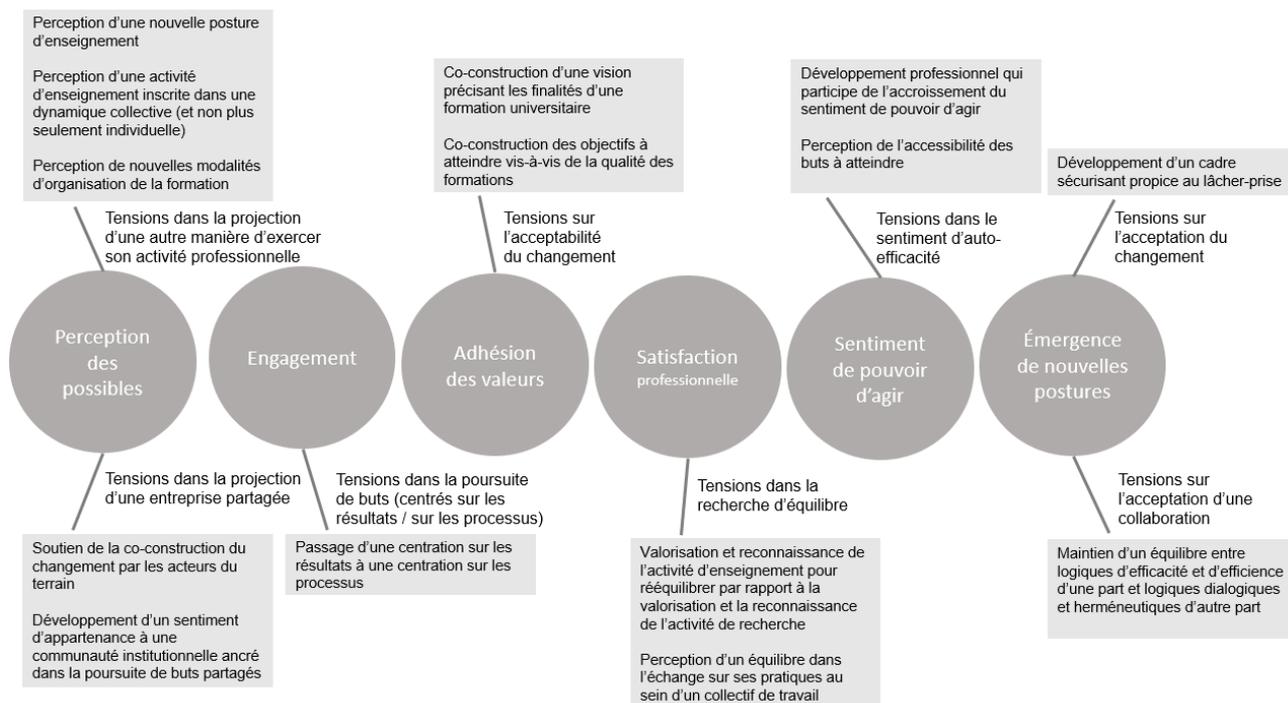
situés sur le territoire français, ont en commun de porter des projets institutionnels de « Transformation pédagogique » :

- Un Projet Investissement d'Avenir « Développement d'universités numériques expérimentales » (PIA DUNE) financé sur 4 ans (2016-2020) par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) pour un consortium d'établissements d'enseignement supérieur rennais. L'enjeu de cet appel à projets consistait en « une transformation numérique "massive" et multidimensionnelle des cursus (...) » (ANR, 2016). Dans le cadre de cette étude, sont exploités trois entretiens semi-directifs menés auprès de porteurs de projets qui ont été intégralement retranscrits avant de faire l'objet d'une analyse thématique ;
- Un Appel à Manifestation d'Intérêt Transformation Pédagogique (AMI TP) financé sur 2 ans (2017-2019) par le Ministère de l'Enseignement supérieur au sein d'une université pluridisciplinaire. Le projet institutionnel visait le déploiement d'une approche par compétences dans la perspective d'accroître la professionnalisation des formations. Dans le cadre de cette étude, nous exploitons les dix entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants ayant pris part à l'AMI TP. Ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio avant d'être retranscrits intégralement et analysés à l'aide du logiciel Nvivo.

Nous rendons donc compte ici d'une analyse secondaire de données. Cette analyse conduite de manière inductive a permis dans un premier temps d'identifier des dimensions récurrentes du changement dans les deux contextes étudiés. Autour de chacune de ces dimensions, ont pu être repérés des points de tension susceptibles d'être des facteurs de conversion.

## **5. Résultats et interprétation**

La figure 1 illustre les dimensions du processus de changement identifiées dans les deux contextes étudiés (cf. items encerclés), et les points de tension repérés sur ces dimensions. À partir de l'analyse de ces points de tension, des facteurs de conversion sont envisagés (cf. items encadrés).



### Facteurs de conversion identifiés sur les dimensions du processus de changement

Dans les parties suivantes, nous proposons de nous focaliser sur deux dimensions : celles du sentiment de pouvoir d'agir et de l'émergence de nouvelles postures, qui apparaissent cruciales quant au développement professionnel des enseignants. Les verbatims illustrant les tensions et les facteurs de conversion sont codés de la manière suivante :

- Enseignants ayant participé au projet DUNE : de DUNE1 à DUNE3
- Enseignants ayant participé au projet AMI TP : de AMI1 à AMI10

### 5.1. Le sentiment de pouvoir d'agir : tensions dans le sentiment d'auto-efficacité

Le processus de changement implique que les acteurs soient en mesure de croire aux possibles qui se présentent à eux, c'est-à-dire de les envisager comme des possibilités d'action (Morin et al., 2019). Ainsi, ce sentiment de pouvoir d'agir suppose notamment que les buts à atteindre soient perçus comme accessibles et que les individus éprouvent un sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2019) suffisant à cette perception d'accessibilité. L'analyse des entretiens met en exergue la perception de l'accessibilité des buts à atteindre qui s'opère chez les enseignants, à travers leur participation à des projets pédagogiques. Celle-ci semble contribuer au développement de leur sentiment de pouvoir d'agir, ce qui nous amène à considérer cette perception comme un facteur de conversion propice à leur développement professionnel.

« Le moment primordial, pour moi, ça été : arriver à écrire les compétences. De se dire que oui, on est capable d'expliquer, enfin, ce que c'est que [leur discipline] avec huit, juste huit compétences, enfin, ce que c'est qu'un ingénieur [dans la discipline], puisque c'est... ça va au-delà de ça. [...] Ça, ça a été vraiment un point essentiel ! De se dire qu'on a été capable de le faire [...]. » (EAMI10)

« Ce semestre-là, on a déjà quelque chose qu'on a pu nous éprouver. On sait que ça marche bien et on a pu déjà améliorer des choses. Et du coup, je pense qu'on va sans doute le graver dans le marbre parce que c'est demandé dans le programme, autant avant c'était une initiative, on avait, c'était nous qui avons décidé de casser les UE pour faire ce projet-là. En fait c'est dans le programme, on doit le faire et du coup, je pense qu'on va le garder parce qu'on va rentabiliser l'effort de conception » (DUNE2)

D'autre part, le développement professionnel des enseignants apparaît comme contribuant à accroître leur sentiment d'auto-efficacité, apportant alors de nouvelles perspectives d'action.

« En fait, je crois qu'on ne s'attendait pas, en tout cas, moi, à tout ce qu'on allait mettre en évidence, à tout ce que ça allait évoquer, je ne trouve pas le terme. Je ne m'imaginai pas quelle envergure allait avoir ce projet. Et l'envergure, elle devient de plus en plus grande. [...] En fait, d'un problème, d'une prise de conscience de quelque chose, on en arrive à envisager autre chose. » (EAMI6)

« Après c'était pas prévu dans le dispositif au départ. Et voilà donc que je vois au fil du temps et au fil des éditions, le dispositif s'améliore. [...] Mais en fait, ce que je ne faisais pas auparavant, c'était avoir cette qualité d'échange à la fois avec le stagiaire, les partenaires également qui sont davantage impliqués dans le déroulement du semestre, donc je dirais qu'on a mis en place des aides, des canaux de communication dans la problématique multi acteurs qui intéresse tout particulièrement. Ah oui, ça, ça nous a amené à mettre en place ces canaux, mais je dirais qu'on les avait pas tous anticipés, on les avait pas tous en place au moment du dépôt du projet. Ce sont les éditions successives du projet qui nous permettent de les mettre en place. » (DUNE1)

« Je vais essayer d'inclure d'autres collègues pour essayer de faire en sorte d'avoir une transition et qu'on se repose pas uniquement sur les services, qu'on puisse être autonome là-dessus. » (DUNE2)

## **5.2. L'émergence de nouvelles postures**

Des tensions relatives à l'acceptation du changement et à l'acceptation d'une collaboration semblent être cruciales dans l'émergence de nouvelles postures. Nous supposons alors que le développement d'un cadre sécurisant propice au lâcher-prise constitue un facteur de conversion pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Nous faisons en outre l'hypothèse qu'un équilibre est à maintenir entre des logiques d'efficacité et d'efficience d'une part et des logiques dialogiques et herméneutiques d'autre part, dans cette perspective de développement professionnel.

### **5.2.1. Tensions sur l'acceptation du changement**

Le premier verbatim ci-dessous illustre d'une part la difficulté pour l'enseignant d'adopter une nouvelle posture malgré le fait qu'il semble accepter un changement pratique. Le deuxième illustre la difficulté rencontrée par un enseignant impliqué dans un projet pédagogique d'accepter de lâcher-prise par rapport aux repères existants. Ces deux extraits semblent montrer que ce lâcher-prise constitue une condition importante à l'émergence de nouvelles postures. C'est pourquoi nous envisageons le développement d'un cadre sécurisant comme un facteur de conversion pour soutenir le développement professionnel des enseignants.

« Petit à petit, j'ai des idées, mais ça demande aussi un changement de rythme dans les cours par exemple. C'est-à-dire, il faut que j'arrête d'être trop transmissif et que je fasse des pauses d'accompagnement formatives. [...] Je n'ai pas encore fait le deuil aussi des notions. J'ai l'impression qu'il faut absolument consolider beaucoup de choses. Et je me dis que si je supprime ce temps-là, je vais supprimer du coup des notions [...]. » (EAMI3)

« Pour moi, ça a été le plus difficile. Ça a été de... J'aime bien comprendre ce que je fais, et pourquoi je le fais, comment ça va se dérouler. Je suis assez cartésien de ce point de vue-là. C'était apprendre à un peu le lâcher-prise, dire : "Oui, OK, on va faire ça." Effectivement, à plusieurs reprises, je me suis dit : "OK, maintenant, je vois pourquoi on a fait ça dans cet ordre-là, je comprends pourquoi et comment ça va nous être utile pour la suite." » (EAMI4)

### 5.2.2. Tensions sur l'acceptation d'une collaboration

Des tensions apparaissent entre des logiques d'efficacité et d'efficience d'une part et des logiques dialogiques et herméneutiques d'autre part. Ainsi, un équilibre entre ces logiques serait à maintenir pour que le collectif soit perçu par les enseignants comme une ressource propice à leur développement professionnel.

« Ce qui m'a le plus marqué, c'est ces histoires de retours en arrière, de trucs qu'on a l'impression d'avoir pas compris. Maintenant, avec le recul je pense que c'était bien. Même si encore une fois sûrement qu'on ne comprend toujours pas complètement la même chose, mais au moins ça nous a remis en question et puis ça nous a permis de poser des questions, parfois basiques, mais qui nous ont fait avancer. Sur le moment, ce n'était pas agréable, c'était déstabilisant. » (EAMI5)

« Je fais partie d'une équipe et. Oui, elle est centrale [place du collectif] et elle est à tous niveaux au niveau de la conception, au niveau du suivi du projet, au niveau du bilan et du système d'amélioration. » (DUNE1)

## 6. Discussion et conclusion

Les résultats de nos analyses nous ont amenées à interroger la régulation des tensions relatives à l'engagement des enseignants dans un projet pédagogique, dans la perspective de contribuer à une dynamique capacitante. Le développement professionnel des enseignants est, dans ce cadre, considéré moins comme une finalité que comme un moyen de soutenir une émancipation de ces acteurs. L'enjeu n'est en effet pas tant le développement d'un pouvoir d'agir, mais bien celui d'une puissance d'agir en référence à Spinoza. Si le pouvoir peut être considéré comme une limite à la puissance d'agir de l'autre (Deleuze, 2003), il s'agit plutôt de soutenir le déploiement de la puissance dans le lien entre les acteurs, à travers l'approche relationnelle de l'acteur-réseau (Callon, Latour, 1991). À la différence de l'approche systémique qui considère le système comme un emboîtement de niveaux – tel un jeu de poupées russes – venant déterminer d'une certaine manière la place et le pouvoir des individus, l'approche de l'acteur-réseau reconnaît pleinement la puissance des acteurs qui se déploie dans les liens entre eux.

Il convient alors d'appréhender le développement de dynamiques capacitantes dans une perspective interactionniste. Il s'agit donc de permettre la rencontre entre les acteurs du système dans une visée transformatrice, dans la mesure où l'engagement au travers de ces rencontres

ouvre de nouvelles potentialités d'action. L'enjeu du Living Lab serait ainsi de constituer un espace de médiation entre les différents acteurs du système par l'intermédiaire de recherches coopératives permettant la rencontre autour d'objets frontières.

Dans cette perspective, le Laboratoire du changement (Engeström et al., 1996) apparaît comme une méthodologie prometteuse pour contribuer au développement d'une dynamique capacitante en appui sur une démarche de régulation des tensions et de leur dépassement, dans une visée transformatrice. Il consisterait à faire analyser les tensions par les acteurs concernés à travers la conduite d'enquêtes collectives organisées au niveau du système d'activité pour créer une nouvelle forme d'activité qui permettrait de réguler et de dépasser ces tensions. La transition d'actions individuelles vers une nouvelle activité collective est considérée comme expansive lorsqu'elle implique la transformation objective des actions elles-mêmes et quand les sujets deviennent conscients des contradictions dans leur activité actuelle dans la perspective d'une nouvelle forme d'activité (Sannino, Daniels et Gutiérrez, 2009). Engeström et Sannino (2010) décrivent l'apprentissage expansif comme un apprentissage dans lequel les apprenants sont impliqués dans la construction et la mise en œuvre d'un objet et d'un concept radicalement nouveau, plus large et plus complexe pour leur activité. Cette forme d'apprentissage va-t-elle favoriser une puissance d'agir propice au développement professionnel des acteurs ?

## Références bibliographiques

- Augé, M. (1994). Pour une anthropologie des mondes contemporains (Collection critiques). Aubier.
- Bandura, A. (2019). Auto-efficacité. Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie. (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Bareil, C. (2008b), «Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement». *Télescope*, 14(3), 89-105.
- Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire. In Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance (pp. 36-43). Presses de l'EHESP.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire (M. Deleau & J. Michel, Trad.). Presses universitaires de France.
- Callon, M., & Latour, B. (1991). La science telle qu'elle se fait (TAP / Anthropologie des sciences et des techniques). La Découverte.
- Clôt, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). Le Changement Organisationnel : Théorie et Pratique. Presses de l'Université du Québec.
- Deleuze, G. (2003). Spinoza, philosophie pratique. Éditions de Minuit.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.falzo.2013.01
- Fernagu Oudet, S. (2018). *Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités [Habilitation à diriger des recherches, Université Bourgogne Franche-Comté]*. HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2022, 17-20 janvier). Les environnements capacitants [Conférence]. XIe édition du Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, en ligne. <https://videos.univ-lr.fr/video/2240-conference-douverture-les-environnements-capacitants/>
- Gagnon, L., Peretz, I. & Fulop, T. (2009). Musical structural determinants of emotional judgments in dementia of the Alzheimer type. *Neuropsychology*, 23(1), 90-97. doi: 10.1037/a0013790
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.
- Glaser B., & Strauss A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Lameul, G., Eneau, J. Charlier, B., Lebrun, M., Lietard, A., Peltier, C., Peraya, D., Ronchi, A., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel. Élaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique dans la recherche Hy-Sup. Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Angers, France. pp.173-184. (halshs-00855806)
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? : Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. [Thèse, Université Paris Ouest La défense].
- Lameul, G. (2023, à paraître). Posture professionnelle et niche écologique : des constructions mutuelles et réciproques ? In Guérin, G., Simonian, S. et Thievenaz, J. (coord.), *Activité et environnements de formation. Une approche écologique. Prémisses d'une théorie*, Octarès.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Éd.). Tavistock.
- Morin, É., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : Apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51. doi:10.4000/edso.5821
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–181. doi:10.7202/1002253ar
- Pavageau, P., Nascimento, A. et Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 9(2). doi:10.4000/pistes.2960
- Rousseau, F. L. et Vallerand, R. J. (2003). Le rôle de la passion dans le bien-être subjectif des aînés. *Revue québécoise de psychologie*, 24(3), 197-211.

Sannino, A., Daniels, H., & Gutierrez, K. D. (2009). Activity theory between historical engagement and future-making practice. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 1-15). Cambridge University Press.

Scharmer, O. (2018). *The essentials of Theory U: Core Principles and Applications*. Berrett-Koehler Publishers.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Éd. du Seuil.

Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/881>.

Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'investissements d'avenir intégré à France 2030, portant la référence ANR-17-NCUN-0010.