

Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

202 | 2023

Où va l'enseignement supérieur ?

Une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur

La conception collaborative de ressources de
vidéoformation

Cyrille Gaudin, Anna Clavel, Sylvia Heurtebize et Nathalie Belin

 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3905>

DOI : 10.35562/diversite.3905

Référence électronique

Cyrille Gaudin, Anna Clavel, Sylvia Heurtebize et Nathalie Belin, « Une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur », *Diversité* [En ligne], 202 | 2023, mis en ligne le 16 mai 2023, consulté le 16 mai 2023. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3905>

Droits d'auteur

CC BY-SA

Une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur

La conception collaborative de ressources de vidéoformation

Cyrille Gaudin, Anna Clavel, Sylvia Heurtebize et Nathalie Belin

PLAN

Ingénieur pédagogique dans l'enseignement supérieur : quel métier ? Quelle professionnalisation ?

Un métier aux contours flous

Une professionnalisation insuffisante et peu structurée

Conception collaborative de ressources de vidéoformation

L'ancrage dans un programme de recherche

Le partage d'expertises

Créer un groupe national d'ingénieurs pédagogiques et contractualiser leur participation

Délimiter les questions de métier partagées par les ingénieurs pédagogiques

Former et accompagner les ingénieurs pédagogiques dans la conception de ressources de vidéoformation

Apports et enjeux de cette démarche pour les ingénieurs pédagogiques

Contribuer au développement professionnel

Se saisir de leur propre pratique comme objet de recherche

Participer à la reconnaissance professionnelle

TEXTE

- 1 En France, les récentes réformes institutionnelles¹ incitent fortement les établissements de l'enseignement supérieur à s'engager dans la transformation pédagogique (Bertrand, 2014). Celle-ci est notamment élaborée et mise en œuvre par leur service d'appui à la pédagogie² constitué majoritairement d'ingénieurs pédagogiques (IGE), mais quel est le périmètre d'intervention de ces acteurs ? Quel est leur cadre de professionnalisation ?

Ingénieur pédagogique dans l'enseignement supérieur : quel métier ? Quelle professionnalisation ?

Un métier aux contours flous

- 2 En France, il existe une diversité d'acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur. Cosnefroy (2015) identifie six profils :
 - les ingénieurs pédagogiques ayant pour mission la conduite de projets pédagogiques numériques et qui travaillent dans des services de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ;
 - des enseignants-chercheurs et des professeurs agrégés (PRAG) exerçant la fonction de conseiller pédagogique ;
 - des chercheurs dans les disciplines liées à la pédagogie qui exercent la fonction de conseiller pédagogique et qui publient dans des revues pédagogiques ;
 - des conseillers pédagogiques « non-enseignants » qui se concentrent sur l'accompagnement individuel ou collectif, y compris en collaboration avec les services TICE ;
 - les ingénieurs-conseillers maîtrisant suffisamment les TICE pour accompagner le développement de projets pédagogiques ;
 - et des conseillers qui se consacrent à l'évaluation des enseignements et des formations. Pour tous ces acteurs, les contours de leurs métiers demeurent flous et mal définis (Daele, 2021).

- 3 Plus spécifiquement, pour les ingénieurs pédagogiques, plusieurs éléments concourent à « brouiller » leur identité professionnelle (Peraña, 2021) : la diversité des intitulés de fonctions, le décalage entre les fiches de postes, les profils du référentiel des emplois types de la recherche et de l'enseignement supérieur (RéFérens) et les tâches effectives, et la variété des modes d'accès à ces postes. Face à ce constat, l'Association nationale des services TICE et audiovisuels (ANSTIA) a récemment proposé un nouvel emploi type et des exemples de fiches de poste³ afin de clarifier les missions des ingé-

nieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Dans le détail, huit activités principales des ingénieurs pédagogiques ont été circonscrites :

- apporter un soutien au pilotage ou gérer un projet selon des modalités adaptées aux projets pédagogiques ;
- analyser les besoins, concevoir et mettre en œuvre des actions de formation à destination des enseignants ;
- soutenir la démarche réflexive des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques ;
- accompagner les enseignants dans la conception et l'utilisation d'espaces d'apprentissage numériques ou physiques ;
- coconcevoir des dispositifs de formation et produire des ressources pour les enseignements, avec ou sans numérique ;
- valoriser les initiatives pédagogiques ;
- favoriser une démarche d'amélioration continue avec les équipes pédagogiques ;
- s'inscrire soi-même dans une démarche de développement professionnel (veille, articles de recherche, formations, réseaux professionnels).

4 Enfin, le métier d'ingénieur pédagogique se situe au carrefour des transformations de l'enseignement supérieur et s'adapte aux stratégies de chaque établissement (Pélissier, Lédé, 2022). Mireille Brangé (2022) souligne en effet que « parce qu'il est un métier de créativité, d'invention et de réinvention, mais aussi en tension entre les lignes de force de la pédagogie et de la gouvernance, le métier d'ingénieur pédagogique est à la fois au cœur de la mutation des établissements et lui-même en perpétuelle mutation » (p. 12).

Une professionnalisation insuffisante et peu structurée

5 Malgré un métier caractérisé par sa complexité et sa flexibilité, la professionnalisation des ingénieurs pédagogiques est insuffisante et peu structurée. Le constat d'un apprentissage sur le tas et de formations universitaires en nombre encore restreint et aux contours disparates scelle en effet un consensus (Brangé, 2022).

6 Les ingénieurs pédagogiques recrutés dans les services d'appui à la pédagogie ont des profils extrêmement variés. Pour la majorité

d'entre eux, le défi premier est de comprendre le système universitaire, le fonctionnement du service et de cerner les missions qui leur incombent. Cette appropriation de l'environnement de travail est généralement assurée par les pairs : les ingénieurs pédagogiques plus anciens et/ou le chef de service vont prendre en charge cette transmission d'informations.

- 7 Concernant les compétences à acquérir pour répondre aux missions demandées, les modalités de formation sont liées aux compétences et aptitudes présentes dans le service. S'il s'agit d'un sujet nouveau, comme l'approche par compétences, la formation pourra consister à participer à des sessions proposées par d'autres structures telles qu'ANSTIA ou AIPU⁴ ou à des journées d'étude comme les JIPES⁵ ou les QPES⁶, à aller en immersion dans un autre service qui maîtrise le sujet, ou encore à partager ses questionnements, de façon informelle, avec d'autres ingénieurs pédagogiques. Toutes ces actions de formation nécessitent une démarche très proactive de la part des ingénieurs pédagogiques, et notamment de s'engager ou de construire des « réseaux » (Endrizzi, 2011). La visibilité et la lisibilité des actions de formations proposées sont encore très disparates, faire un choix éclairé au regard des contraintes du métier n'est donc pas aisé.
- 8 Pour ce qui concerne les gestes de métier et notamment la posture d'accompagnement, la formation est souvent assurée par les pairs parce qu'il existe peu de supports structurés et structurants. Les temps de régulation au sein du service ou avec des services extérieurs sont alors fondamentaux. La formation initiale proposée dans certains diplômes universitaires (DU)⁷ ou masters⁸ aborde ces gestes de métier, mais de nombreux ingénieurs pédagogiques n'en sont pas issus et la confrontation avec le terrain amène de nouvelles interrogations et une nécessaire adaptation.
- 9 Face à ce constat, cette contribution vise donc à proposer une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur : la conception collaborative de ressources de vidéoformation. Elle se structure en trois parties. La première précise le programme de recherche dans lequel s'inscrit cette conception collaborative, la deuxième en présente les différentes étapes et la troisième en délimite les principaux apports et enjeux.

Conception collaborative de ressources de vidéoformation

L'ancrage dans un programme de recherche

- 10 La conception collaborative de ressources de vidéoformation s'inscrit dans le programme de recherche NéoPass© (Ria, 2022) qui vise à étudier le travail des professionnels dans sa complexité pour produire des environnements numériques de formation⁹ évaluables. Ces environnements reposent sur trois présupposés principaux : 1. partir du travail réel des professionnels et de l'explicitation de leur expérience en cours d'action pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur travail, 2. une « entrée par l'activité » (Barbier, Durand, 2017) consistant à confronter les utilisateurs à l'activité réelle pour les former (Ria, Leblanc, 2011) et 3. l'hypothèse que l'immersion-projection des utilisateurs dans des situations de travail peut favoriser à la fois un « amorçage observationnel » (Flandin, 2015), des activités réflexives et une anticipation de nouvelles situations. Récemment, une évolution significative du programme de recherche a consisté à associer directement les professionnels aux choix de conception des environnements numériques de formation (Moussay, Mauguen, à paraître).
- 11 Concernant la conception collaborative de ressources de vidéoformation réunissant entre autres des ingénieurs pédagogiques, elle se réalise actuellement sur l'environnement numérique de formation NéopassSup¹⁰ qui vise à accompagner la pédagogie dans le supérieur. Cofinancés par l'Institut français de l'éducation (IFE-ENS de Lyon) et la direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP), cet environnement a été initialement développé pour les enseignants de l'enseignement supérieur (Heurtebize, Ria, 2022), puis s'est enrichi d'un espace pour les tuteurs étudiants (Gaudin *et al.*, 2022) et, à présent, un nouvel espace dédié aux conseillers/ingénieurs pédagogiques est en cours d'élaboration.

Le partage d'expertises

- 12 La conception collaborative des ressources de vidéoformation de l'espace « conseiller/ingénieur pédagogique » de NéopassSup a impliqué trois types de personnes : des chercheurs, des chargés d'études de l'IFE¹¹ et des professionnels de la pédagogie dans l'enseignement supérieur, principalement des ingénieurs pédagogiques, quelques conseillers pédagogiques et chefs de projet. Cette conception collaborative s'est déroulée en trois principales étapes.

Créer un groupe national d'ingénieurs pédagogiques et contractualiser leur participation

- 13 La première étape a consisté à créer un groupe d'ingénieurs pédagogiques, provenant de différents établissements de l'enseignement du supérieur en France, intéressés et volontaires pour contribuer au développement de l'espace « conseiller/ingénieur pédagogique » de NéopassSup. Concrètement, ce groupe s'est structuré au travers d'échanges formels et informels, principalement lors de journées organisées par des associations professionnelles à l'occasion de colloques mis en place par l'AIPU ou de sessions de formation proposées par l'ANSTIA. La constitution de ce groupe est en constante évolution et se caractérise par l'inscription de collectifs d'ingénieurs pédagogiques par établissement (15 collectifs recensés à ce jour).
- 14 Une fois le contact établi avec les ingénieurs pédagogiques, trois éléments ont fait l'objet d'une contractualisation : les objectifs, les modalités et le calendrier de travail. Plus largement, un conventionnement entre l'IFE et leurs établissements est en cours afin de structurer un réseau national de conseillers-ingénieurs pédagogiques autour des questions de professionnalisation.

Délimiter les questions de métier partagées par les ingénieurs pédagogiques

- 15 La deuxième étape a consisté à délimiter les questions de métier partagées par les ingénieurs pédagogiques. L'ambition était de permettre progressivement aux ingénieurs pédagogiques, à l'aide des cher-

cheurs et des chargés d'études, de (re)mettre la main sur les questions de métier qui traversent leurs activités professionnelles, autrement dit d'objectiver ce qui les préoccupe et de le verbaliser.

Dans le détail, l'activité des chercheurs et des chargés d'études de l'IFE a consisté :

- à inviter chaque ingénieur pédagogique à livrer les questions de métier qui lui viennent spontanément à l'esprit. Par exemple, quelles sont les difficultés-problèmes que vous rencontrez dans votre accompagnement pédagogique ? ;
- à questionner les ingénieurs pédagogiques de manière « naïve » afin de les amener à dévoiler d'autres questions de métier qui ne leur viennent pas spontanément à l'esprit. Par exemple, c'est-à-dire ? Pouvez-vous être plus précis ? Il n'y a que ça ? ;
- et à s'assurer que les questions de métier évoquées sont partagées par tous les ingénieurs pédagogiques présents et animer si besoin la controverse. Par exemple, rencontrez-vous également cette difficulté ? OK, vous ne le dites pas avec les mêmes mots, mais n'est-ce pas finalement la même question de métier à laquelle vous faites référence ?

- 16 Au final, une liste provisoire et non exhaustive de questions de métier a été établie. Par exemple, la légitimité par rapport aux enseignants, la posture dans l'accompagnement pédagogique des enseignants, les stratégies d'enrôlement des enseignants, l'adaptation de l'accompagnement pédagogique à des contextes d'enseignement très hétérogènes, le positionnement et la reconnaissance de l'ingénieur pédagogique dans l'établissement, etc.

Former et accompagner les ingénieurs pédagogiques dans la conception de ressources de vidéoformation

- 17 Une fois les questions de métier des ingénieurs pédagogiques délimitées, les chercheurs et les chargés d'études les ont formés et accompagnés dans la conception de ressources de vidéoformation permettant de mettre en lumière ces questions. L'ambition était de dévoluer progressivement aux ingénieurs pédagogiques certaines activités de conception des ressources vidéo destinées à l'environnement numérique NéopassSup. Cette démarche s'est appuyée sur la théorie de la

formation proposée par Chaliès et Bertone (Chaliès, 2012 ; Chaliès, Bertone, 2021).

18 La première étape reposait sur la formation des ingénieurs pédagogiques à quatre activités successives, conformément à la méthodologie du programme de recherche NéoPass© (Heurtebize, Ria, 2022) :

- contractualiser l'implication des participants (par exemple, présenter et négocier le projet, droit à l'image) ;
- réaliser la captation audio-vidéo d'une situation professionnelle et des entretiens d'autoconfrontation¹² des participants (par exemple, prises de vue, formats d'enregistrement) et un stockage sécurisé des données ;
- mener un entretien d'autoconfrontation (support : Jacq *et al.*, 2022) ;
- et dérusher les enregistrements vidéo (situations professionnelles et entretiens d'autoconfrontation), puis sélectionner (par exemple, critères : « typique »¹³ et « critique »¹⁴) et scénariser (par exemple, scénarisation « professionnelle »¹⁵) des extraits vidéo.

19 Pour chaque activité, les chercheurs et les chargés d'études ont conçu un « enseignement ostensif » en s'appuyant sur un exemple « exemplaire » (Chaliès, Bertone, 2021). Ils ont en effet illustré chaque activité en montrant (par exemple des extraits vidéo, outils) et en commentant verbalement un exemple de conception collaborative d'une ressource de vidéoformation, faite en amont et portant sur « la formation des néo-maîtres de conférences » (Annexe 1). Le caractère « exemplaire » de cet exemple a été renforcé par le témoignage de l'ingénieur pédagogique ayant participé à cette démarche de conception. Concrètement, cette formation s'est déroulée à distance en visioconférence, avec l'ensemble des ingénieurs pédagogiques et les outils méthodologiques présentés ont été déposés sur une plateforme sociale et collaborative.

20 La seconde étape a consisté à accompagner les ingénieurs pédagogiques dans leur mise en œuvre de ces quatre activités de conception. Cet accompagnement s'est réalisé à l'échelle de collectifs d'ingénieurs pédagogiques correspondant à chaque établissement. Il a débuté par le choix d'une situation professionnelle porteuse d'une (ou de plusieurs) question de métier, des participants et éventuellement de partenaires, comme l'appui d'une équipe TICE pour la captation et le stockage des données. Dans la plupart des collectifs, certains ingénieurs pédagogiques étaient les sujets filmés et les autres les concep-

teurs. Ensuite, l'accompagnement s'est effectué à la fois à distance et en présence lors de journées d'étude où chaque collectif d'ingénieurs pédagogiques a pu partager son expérience et ses ressources en construction. L'accompagnement de ces « premiers suivis » des activités de conception des ingénieurs pédagogiques a consisté, pour les chercheurs et les chargés d'études, à multiplier les exemples décrits ou démontrés afin qu'ils sortent de leurs éventuelles mésinterprétations (Chaliès, Bertone, 2021).

21 Ces journées d'étude ont également été l'occasion de proposer aux ingénieurs pédagogiques une situation d'alloconfrontation¹⁶, en présence de l'ingénieur pédagogique filmé, aux ressources vidéo finalisées de la situation professionnelle ayant servi d'expérience « maître étalon » (Chaliès, Bertone, 2021). L'ambition était double : offrir aux ingénieurs pédagogiques un espace d'échanges sur leur métier et exploiter l'enregistrement vidéo de ces échanges pour alimenter la rubrique « réactions et analyses » de la situation professionnelle (Annexe 1). Dans le détail, la situation d'alloconfrontation a commencé avec la présentation aux participants, par le chercheur-animateur, du déroulé, du cadre éthique (par exemple, la bienveillance, l'écoute), des règles déontologiques (par exemple, la confidentialité de ce qui est partagé au sein du dispositif) et des spécificités du visionnage de vidéos (par exemple, l'effet « trou de serrure » d'un extrait vidéo). Ensuite, l'examen de la situation professionnelle s'est déroulé en cinq étapes :

- l'ingénieur pédagogique filmé a été invité à présenter le contexte de sa situation professionnelle ;
- pour chaque thème, les vidéos de la « situation de référence » et des « vécus de l'ingénieur pédagogique et des enseignants » ont été visionnées (Annexe 1) ;
- et suite au visionnage, une possibilité a été offerte à l'ingénieur pédagogique filmé de s'exprimer en premier pour compléter les éléments visionnés ;
- les autres ingénieurs pédagogiques ont été invités à partager leurs réactions. Le chercheur-animateur a alors endossé le rôle de « facilitateur » des échanges pour notamment s'assurer que chacun puisse s'exprimer, demander si besoin l'étayage d'un propos (par exemple, c'est-à-dire ? Concrètement, tu peux me donner un exemple ?) et questionner spécifiquement le métier : est-ce que cette situation professionnelle fait écho à ton travail ? Es-tu égale-

ment confronté à ce problème de métier ? Est-ce que tu te retrouves dans ton activité professionnelle ? ;

- les chercheurs et les chargés d'études ont proposé aux ingénieurs pédagogiques leur analyse à la fois des vidéos et de la teneur de leurs échanges.

22 Au final, cette démarche de conception collaborative de ressources de vidéoformation s'est ancrée sur le partage d'expertises entre les divers participants. Les ingénieurs pédagogiques ont pu notamment partager leurs questions de métier, les chercheurs, leur méthodologie de conduite d'un entretien d'autoconfrontation, les chargés d'études, leur procédure de sélection et de scénarisation des ressources vidéo à des fins de formation. Cette démarche a ainsi contribué à établir des rapports davantage « horizontaux » entre les participants et *in fine* à instaurer un climat propice à des échanges constructifs.

Apports et enjeux de cette démarche pour les ingénieurs pédagogiques

23 Les principaux apports et enjeux de cette conception collaborative de ressources de vidéoformation pour les ingénieurs pédagogiques sont étayés en suivant : leur développement et leur reconnaissance professionnels ainsi que le fait de s'emparer de leur propre pratique professionnelle comme un objet de recherche.

Contribuer au développement professionnel

24 Selon Mukamurera (2014), le développement professionnel peut être défini comme un « processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p. 12). Plusieurs dimensions de la démarche de conception participative ont contribué au développement professionnel des ingénieurs pédagogiques.

25 Tout d'abord, les échanges entre les ingénieurs pédagogiques leur ont permis, d'une part, de constater qu'ils partageaient des questions de métier et en arrière-plan un « genre professionnel » (Clot, Faïta,

2000). Cette prise de conscience d'éléments professionnels partagés a contribué 1. à les rassurer, 2. à comprendre, questionner et à prendre de la hauteur par rapport à leur propre pratique professionnelle et 3. à tisser des liens avec celle de leurs pairs. Pour eux, ces échanges furent d'ailleurs l'occasion de partager, en toute confiance, des craintes ou des doutes. D'autre part, les échanges entre les ingénieurs pédagogiques leur ont permis de découvrir et de se saisir de nouvelles approches susceptibles d'alimenter leur travail. Ces échanges ont ainsi contribué en quelque sorte à augmenter leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008).

26 Toutefois, pour que ces échanges puissent générer des effets chez les ingénieurs pédagogiques, deux conditions sont apparues déterminantes. La première condition est liée au fait que les échanges soient cadrés et médiés par un tiers, ici les chercheurs et les chargés d'études. Ces derniers ont veillé à instaurer un climat de confiance permettant de sécuriser l'expression de tous les « styles professionnels » (Clot, Faïta, 2000) et ont problématisé les situations professionnelles pour amener les ingénieurs pédagogiques à se décaler. Le caractère intermétiers de la collaboration entre les ingénieurs pédagogiques, les chargés d'études et les chercheurs a également favorisé des échanges productifs. La seconde condition est liée au fait que les échanges s'appuient sur l'étude d'un cas réel grâce à la technologie vidéo. Comme cela a été documenté pour les enseignants-chercheurs du supérieur (Gaudin, 2022), cette situation d'alloconfrontation s'est en effet révélée féconde pour les ingénieurs pédagogiques en termes « d'immersion-projection ».

27 Ensuite, les ingénieures pédagogiques ont développé des compétences spécifiques relatives à l'ingénierie de formation. Ils sont dorénavant capables de concevoir une ressource de vidéoformation, c'est-à-dire d'identifier une situation professionnelle porteuse d'une question de métier, de la filmer, de recueillir les vécus des participants, de choisir et de scénariser les extraits pertinents. En outre, ils ont développé des compétences spécifiques relatives au conseil pédagogique. Au travers d'une initiation aux méthodologies de recherche relative à l'entretien d'autoconfrontation, ils sont maintenant capables de mobiliser plus subtilement un questionnement enrichi lorsqu'ils conduisent un entretien. Ces nouvelles compétences ont permis d'une part à certains d'entre eux d'enrichir, voire de renouveler leurs

modalités d'accompagnement des enseignants à la pédagogie ou l'entrée dans le métier de néo-titulaires. Par exemple, proposer à un enseignant volontaire de l'autoconfronter à l'enregistrement vidéo de son cours ou sensibiliser un néo-titulaire à un passage à risque du métier d'ingénieur pédagogique à partir d'une situation de type allo-confrontation. D'autre part, au cours de la démarche, les ingénieurs pédagogiques de chaque collectif d'établissement avaient été invités à mener des entretiens d'autoconfrontation entre eux. Cet exercice a été vécu comme une « mise à nu » devant les collègues contribuant à libérer la parole entre les membres du collectif, à une meilleure compréhension des modes de fonctionnement de chacun et à renforcer la cohésion dans le collectif.

- 28 Par conséquent, la conception collaborative de ressources de vidéoformation constitue une manière originale de contribuer aux « dynamiques » de professionnalisation de l'ingénierie pédagogique en contexte universitaire (Denouël, 2022). La nature collaborative de cette démarche a ainsi spécifiquement favorisé l'émergence de dynamiques collectives, voire de communautés d'apprentissage au niveau local (c'est-à-dire, le collectif d'ingénieurs pédagogiques de chaque établissement) et national (*i. e.*, le groupe national d'ingénieurs pédagogiques animé par l'IFE).

Se saisir de leur propre pratique comme objet de recherche

- 29 Un prolongement possible de cette démarche de professionnalisation pour les ingénieurs pédagogiques consiste à se saisir de leur propre pratique comme objet de recherche (Clavel *et al.*, 2022). À l'instar de ce qui se fait avec les enseignants du supérieur dans le domaine du « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL), Peraya (2021) envisage d'impliquer les ingénieurs pédagogiques dans le « Scholarship of Academic Development » (SoAD). Selon Daele et Ricciardi Joos (2016), cette démarche consiste en « mener une réflexion systématique sur sa pratique professionnelle, qui s'apparente à une recherche en sciences humaines, et de partager le fruit de cette réflexion dans des articles ou des communications scientifiques. À nos yeux, l'objectif est multiple. Premièrement, cela conduit à l'évaluation de la portée de nos actions, que ce soit pour nous ou pour notre institution. Deuxième-

mement, cela nous permet de nous développer professionnellement en améliorant notre pratique sur la base de cette réflexion systématique. Troisièmement, l'idée est aussi de diffuser notre expertise, de la valoriser, et d'en discuter avec des collègues »¹⁷.

Participer à la reconnaissance professionnelle

- 30 Cette démarche de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur a participé à leur reconnaissance professionnelle à plusieurs niveaux. Tout d'abord, une reconnaissance par les pairs a fortement émergé des échanges entre les ingénieurs pédagogiques au sein de chaque collectif d'établissement, mais également dans le dialogue entre les différents collectifs. Ensuite, le fait que les établissements du supérieur soutiennent la participation de leurs ingénieurs pédagogiques à cette démarche a modestement participé à une reconnaissance par la gouvernance. Enfin, cette démarche a été l'occasion de mettre au travail la reconnaissance par les usagers, en particulier les enseignants. La question de la « légitimité » est en effet apparue comme un enjeu majeur pour les ingénieurs pédagogiques. Ils ont évoqué à maintes reprises « le syndrome de l'imposteur » et l'entrée « activité » s'est alors révélée heuristique pour analyser et dépasser cette question de métier.
- 31 Au final, comme le souligne Denouël (2021), « la reconnaissance professionnelle des acteurs, des métiers et des services de l'IGCP à l'université est en cours, mais elle est traversée de tensions nichées en différents endroits (la professionnalité, les environnements de travail, les conditions de recrutement et les niveaux de rémunération) » (§ 15).

BIBLIOGRAPHIE

BARBIER, Jean-Marie, DURAND, Marc (dir.) [2017]. *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.

BERTRAND, Claude (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'en-*

seignement supérieur, rapport. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris. <http://www.ladocuments-francaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000579/0000.pdf>

BRANGÉ, Mireille (2022). « Émergences, mutations. Le métier d'ingénieur pédagogique au carrefour des transformations de l'enseignement supérieur ». Dans Péliissier, Chrysta, Lédé, Stephen (dir.). *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques professionnelles en mutation*. Paris : Presses des Mines, p. 9-12.

CHALIÈS, Sébastien (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation. Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Toulouse II, Toulouse.

CHALIÈS, Sébastien, BERTONE, Stephano (2021). « Activité et compétence. Conceptualisation, illustration et pistes technologiques ». Dans Chaliès, Sébastien, Lussi Borer, Valérie (dir.). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Toulouse : Octarès, p. 82-92.

CLAVEL, Anna, LISON, Christelle, GAUDIN, Cyrille, HEURTEBIZE, Sylvia, BENECH, Pierre (2022). *Faire ensemble. Genèse d'une recherche collaborative dans le supérieur*. Communication présentée au 32^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Rennes, Rennes.

CLOT, Yves (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

CLOT, Yves, FAÏTA, Daniel (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42. <https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-e>

[t-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp](https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-e)

COSNEFROY, Laurent (dir.) [2015]. *État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur*. IFE-ENS de Lyon, Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/enseignement-superieur/enseigner-et-apprendre-dans-l2019enseignement-superieur/rapports-et-etudes/etat-des-lieux-de-la-formation-et-de-l2019accompagnement-des-enseignants-du-supe301rieur/view>

DAELE, Amaury (2021). « Se définir pour définir son métier. Quelques éléments pour comprendre la construction de l'identité professionnelle des ingénieurs et conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 36. <https://doi.org/10.4000/dms.6865>

DAELE, Amaury, RICCIARDI JOOS, Paola (2016). *Towards a Toolbox for Scholarship of Academic Development (SoAD)*. Communication présentée au colloque de l'ICED « Ethics, Care and Quality in Educational Development », University of Cape Town, Cape Town.

DENOUEËL, Julie (2021). « La reconnaissance professionnelle de l'ingénierie et du conseil pédagogique dans les universités françaises. Un processus en cours, mais en tension ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 34. <https://doi.org/10.4000/dms.6309>

DENOUEËL, Julie (2022). « Dynamiques de professionnalisation de l'ingénierie pédagogique dans l'enseignement supérieur ». Dans Péliissier, Chrysta, Lédé, Stephen (dir.). *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques profes-*

sionnelles en mutation. Paris : Presses des Mines, p. 151-172.

ENDRIZZI, Laure (2011). « Savoir enseigner dans le supérieur. Un enjeu d'excellence pédagogique ». Dossier d'actualité veille et analyses, n° 64. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>

FLANDIN, Simon (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome. Contribution à un programme de recherche technologique en formation*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand. <http://doi.org/10.4000/activites.2760>

GAUDIN, Cyrille. « Analyse de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires dans un dispositif de vidéoformation à la pédagogie universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.4100>

GAUDIN, Cyrille, HEURTEBIZE, Sylvia, CLAVEL, Anna, LISON, Christelle (2022). *Analyser l'activité de tuteurs étudiants et d'étudiants tutorés à des fins de vidéoformation. Le cas du tutorat par les pairs*. Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), HEP Vaud, Lausanne.

HEURTEBIZE, Sylvia, RIA, Luc (2022). « Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire. Le programme NéopassSup ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.4025>

JACQ, Clémence, GAUDIN, Cyrille, MOUSSAY, Sylvie, RIA, Luc (2022). « La conduite d'entretiens d'auto-confrontation et leurs liens avec les présupposés épistémologiques. L'exemple de trois entretiens de chercheurs spécialistes de l'analyse du travail à des fins de formation ». Dans Alberro, Brigitte, Thievenaz, Joris (dir.). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Éditions Raison et Passions, t. 2, p. 127-166.

JULLIEN, François (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.

LEBLANC, Serge (2014). « Observer ses collègues ou soi-même ». *Cahiers pédagogiques*, n° 511, p. 23-25.

MOLLO, Vanina, FALZON, Pierre (2004). « Auto- and Allo-Confrontation as Tools for Reflective Activities ». *Applied Ergonomics*, vol. 35, n° 6, p. 531-540.

MOUSSAY, Sylvie, MAUGUEN, Frédérique (à paraître). « Conception collective de la plateforme Néopasscadres ». *Recherches & Éducatives*.

MUKAMURERA, Joséphine (2014). « Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux ». Dans Portelance, Liliane, Martineau, Stéphane, Mukamurera, Joséphine (dir.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 9-34.

PÉLISSIER, Chrysta, LÉDÉ, Stephen (dir.) [2022]. *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques professionnelles en mutation*. Paris : Presses des Mines.

PERAYA, Daniel (2021). « S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6211>

RIA, Luc (2022). « Analyse du travail à des fins de formation. Observatoire, méthodologie, co-conception et partage institutionnel dans le cadre du programme Néopass© ». Dans Albero, Brigitte, Thievenaz, Joris (dir.). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de*

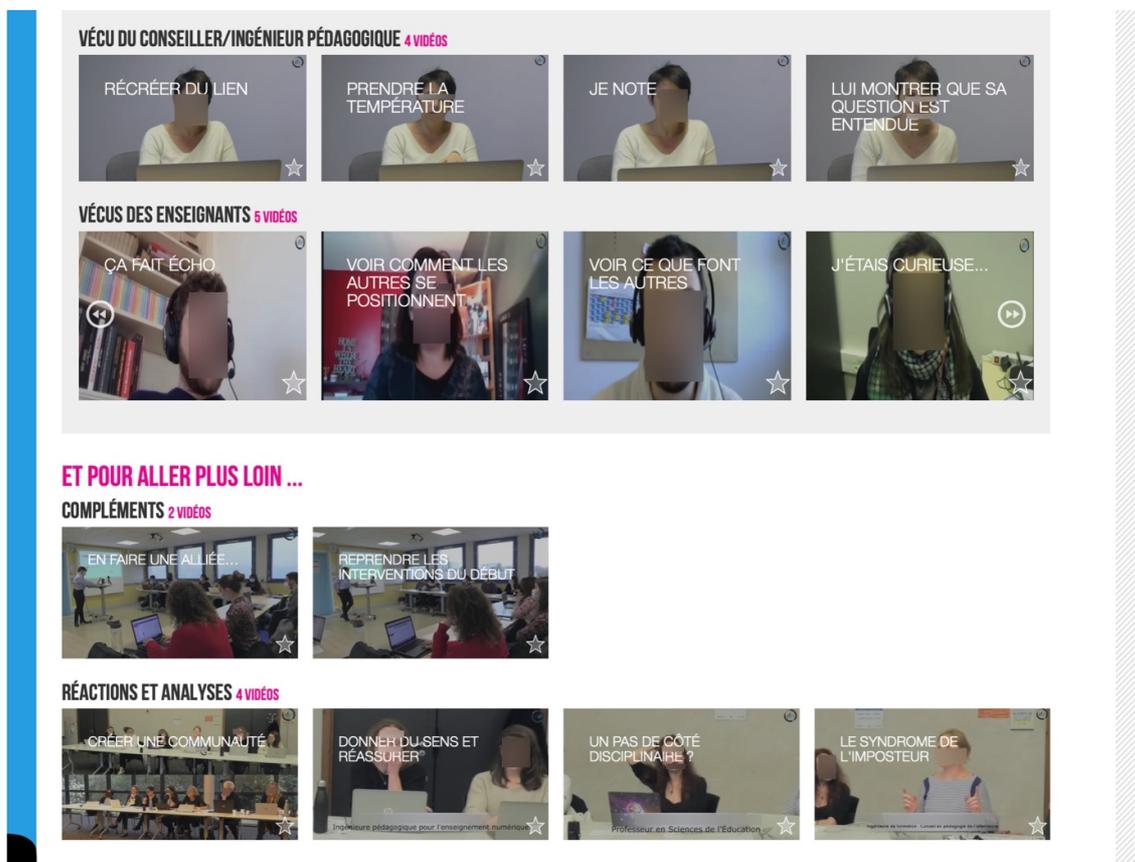
méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Dijon : Éditions Raison et Passions, t. 3, p. 338-350.

RIA, Luc, LEBLANC, Serge (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants. Enjeux et processus ». *Activités*, vol. 8, n° 2, p. 150-172. <https://doi.org/10.4000/activites.2618>

ANNEXE

Annexe

The screenshot displays the NEOPASSUP platform interface. At the top, the logo for 'ifé INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION Plateforme NéopassSup' is visible alongside the title 'PLATEFORME NEOPASSUP'. A navigation menu includes 'ACCUEIL', 'LE PROJET', 'L'ÉQUIPE', 'RESSOURCES', and 'MES FAVORIS'. User roles are indicated by icons: 'Enseignant', 'Conseiller/ingénieur pédagogique', and 'Titulaire'. The main content area is titled 'FORMATION DES NÉOMCF' and lists five themes with their respective video counts: THÈME 1 (4 VIDEOS), THÈME 2 (16 VIDEOS), THÈME 3 (16 VIDEOS), THÈME 4 (13 VIDEOS), and THÈME 5 (17 VIDEOS). The selected theme, 'THÈME 2 : FAIRE UN TOUR DE TABLE', is expanded to show a 'VIDÉO DE RÉFÉRENCE'. This video shows a classroom setting with a presenter and participants. A text box to the right of the video provides context: 'Ce thème concerne une formation obligatoire relative à la pédagogie universitaire menée avec 18 enseignants-chercheurs nouvellement recrutés à l'université. Il a été filmé en décembre 2021. Nathalie est ingénieure pédagogique depuis trois ans et rattachée au Pôle Formation de son université. Ses principales missions consistent à accompagner les enseignants chercheurs sur les dimensions pédagogiques de leur enseignement. Précédemment, elle a occupé les fonctions d'enseignante de physique dans l'enseignement scolaire. Elle a notamment mené des actions de vidéo-formation d'enseignants. Cet atelier de deux heures s'inscrit dans une progression de 7 ateliers, c'est le 3ème atelier auquel les enseignants participent. La situation de référence montre Nathalie engager un tour de table ; elle invite chaque enseignant à se présenter, présenter sa composante et d'indiquer l'intérêt ou/et une crainte relative au thème de l'atelier. Dans les



NOTES

1 Par exemple, depuis 2018, l'obligation de former à la pédagogie universitaire les nouveaux enseignants-chercheurs, ayant le statut de maîtres de conférences, pendant leur année de stage. Organisée librement au sein de chaque établissement, cette formation, donnant droit à une durée de trente-deux heures de décharge, vise l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION (2018). « Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires ». *Journal officiel de la République française*, n° 54.

2 Outre les fonctions administratives (*i. e.*, direction, RH, communication, etc.), les services d'appui à la pédagogie sont en général composés majoritairement d'ingénieurs pédagogiques (IGE), avec parfois un chef de projet,

des assistants-ingénieurs (ASI) et/ou des ingénieurs de recherche (IGR). Notre article portera plus spécifiquement sur les IGE.

3 Les missions des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur : propositions pour un nouvel emploi-type et exemples de fiches de poste (ANSTIA) : <https://www.anstia.fr/page/2064556-les-missions-des-ingenieurs-pedagogiques>

4 Association internationale de pédagogie universitaire : <https://www.aipu-international.org>

5 « Journées nationales de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur ». <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/jipes-5>

6 « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur ». <https://www.colloque-pedagogie.org/>

7 Par exemple, le DU « Pédagogie dans l'enseignement supérieur » de l'INSPE de Strasbourg : <https://www.unistra.fr/etudes/decouvrir-nos-formations/par-type-de-diplomes/diplome-duniversite/diplome-duniversite/cursus/FH192?cHash=c07af67fbd4e3558990453300b010eba#data-rof-tab-presentation>

8 Par exemple, le master « Conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur » de l'INSPE de Poitiers : <https://formations.univ-poitiers.fr/fr/index/master-XB/master-XB/master-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-meef-pratiques-et-ingenierie-de-la-formation-JB3BFFXD.html>

9 Par exemple, Néopass@ction : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

10 NéopassSup : <http://neosup.ens-lyon.fr/app.php/accueil>

11 Les chercheurs et les chargés d'études possèdent une expertise sur la pédagogie universitaire et/ou sur la vidéoformation.

12 Dans une situation de type autoconfrontation, le professionnel est invité, seul (autoconfrontation simple) ou en présence d'autres professionnels (autoconfrontation collective), à voir et à commenter l'enregistrement vidéo de sa propre activité professionnelle (Leblanc, 2014 ; Mollo, Falzon, 2004). Leblanc (2014) précise que cette situation « l'amène à revivre authentiquement son expérience professionnelle (en intentions, en sensations, en émotions, en pensées, etc.) et à expliciter pas à pas la part opaque (ou non directement accessible) accompagnant son activité observable » (p. 24).

13 Le critère de « typicité » consiste à sélectionner les éléments récurrents des activités des professionnels (enjeux, préoccupations, dilemmes, situa-

tions, etc.) et que les formés sont susceptibles de rencontrer.

14 Le critère de « criticité » consiste à sélectionner les éléments problématiques, difficiles, à risque, c'est-à-dire les situations professionnelles qui sont susceptibles de poser le plus problème aux formés dans leur pratique professionnelle.

15 Une scénarisation « propensionnelle » (Jullien, 2009) consiste à documenter une situation professionnelle en multipliant les points de vue convergents et/ou divergents des participants, d'autres professionnels ou de chercheurs pour la comprendre dans sa complexité (Annexe 1).

16 Dans une situation de type alloconfrontation, les professionnels sont invités, individuellement ou collectivement, à voir et à commenter l'enregistrement vidéo d'une activité qu'ils pratiquent, mais qui est effectuée par un autre professionnel, ce dernier pouvant être un « tiers anonyme » ou un pair présent (Leblanc, 2014 ; Mollo, Falzon, 2004). Leblanc (2014) précise que cette situation induit un « processus de dédoublement où les observateurs se retrouvent à la fois objet et sujet en se mettant à la place de l'autre tout en maintenant le flux de leur propre vécu » (p. 23).

17 Voir le site : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/tag/scholarship-of-academic-development/>

RÉSUMÉS

Français

En France, les récentes réformes institutionnelles incitent fortement les établissements de l'enseignement supérieur à s'engager dans la transformation pédagogique. Celle-ci est notamment élaborée et mise en œuvre par leur service d'appui à la pédagogie, constitué majoritairement d'ingénieurs pédagogiques. Néanmoins, le périmètre d'intervention de ces acteurs demeure flou et leur professionnalisation s'avère insuffisante et peu structurée. Face à ce constat, cette contribution propose une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques au travers de la conception collaborative de ressources de vidéoformation. Ancrée dans le programme de recherche NéoPass©, cette conception collaborative implique des ingénieurs pédagogiques volontaires, des chargés d'études et des chercheurs. Elle se structure en trois étapes : 1. Créer un groupe national d'ingénieurs pédagogiques et contractualiser leur participation ; 2. Délimiter les questions de métier qu'ils partagent et 3. Les former et les accompagner dans la conception de ressources de vidéoformation. À travers le partage d'expertises entre les divers participants, cette démarche de conception collaborative contribue singulièrement au développement profession-

nel des ingénieurs pédagogiques ainsi qu'à leur reconnaissance professionnelle.

English

In France, recent institutional reforms have strongly encouraged higher education institutions to engage in pedagogical transformation. This transformation is developed and implemented by their pedagogical support services, which are mainly made up of educational developers. Nevertheless, the scope of intervention of these actors remains unclear and their professionalization is insufficient and unstructured. Faced with this observation, this contribution proposes an original approach to the professionalization of educational developers through the collaborative design of video-training resources. Embedded in the Néopass© research program, this collaborative design involves volunteer educational developers, project managers and researchers. It is structured in three stages: 1. establishing a national group of educational developers and contracting their participation, 2. defining the professional issues they share, and 3. training and accompanying them in the design of video-training resources. Through sharing of expertise among the various participants, this collaborative design process contributes significantly to the professional development of educational developers and to their professional recognition.

INDEX

Mots-clés

ingénieur pédagogique, enseignement supérieur, conception collaborative, vidéoformation, développement professionnel

Keywords

educational developer, higher education, collaborative design, video-based training, professional development

AUTEURS

Cyrille Gaudin

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Limoges, chercheur invité à l'IFE de l'ENS de Lyon sur le développement d'environnements numériques de formation (NéopassSup et NéopassCadres).

Anna Clavel

Chargée d'études à l'IFE de l'ENS de Lyon, docteure en STAPS et professeure agrégée d'EPS.

Une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur

Sylvia Heurtebize

Formatrice de formateurs, ingénieure d'études collaboratrice de l'IFE de l'ENS de Lyon et coordinatrice de NéopassSup.

Nathalie Belin

Professeure agrégée de physique, ex-ingénieure-conseillère pédagogique à l'université de Limoges.