



Article scientifique

Article

2021

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Les métiers d'ingénieur et de conseiller pédagogiques à la loupe

Peraya, Daniel

How to cite

PERAYA, Daniel. Les métiers d'ingénieur et de conseiller pédagogiques à la loupe. In: Distances et médiations des savoirs, 2021, n° 34. doi: 10.4000/dms.6278

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:154239>

Publication DOI: [10.4000/dms.6278](https://doi.org/10.4000/dms.6278)

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 16.03.2023 02:09

Les métiers d'ingénieur et de conseiller pédagogiques à la loupe

De l'analyse réflexive des pratiques à l'analyse conceptuelle de la
reconnaissance du métier

Daniel Peraya



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dms/6278>

DOI : 10.4000/dms.6278

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Université de Genève / Bibliothèque de Genève



Référence électronique

Daniel Peraya, « Les métiers d'ingénieur et de conseiller pédagogiques à la loupe », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 34 | 2021, mis en ligne le 23 juin 2021, consulté le 28 août 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dms/6278> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6278>

Ce document a été généré automatiquement le 28 août 2021.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Les métiers d'ingénieur et de conseiller pédagogiques à la loupe

De l'analyse réflexive des pratiques à l'analyse conceptuelle de la reconnaissance du métier

Daniel Peraya

- 1 Quatre interventions ouvrent cette rubrique, qui toutes interrogent les conditions d'exercice du métier d'ingénieur et/ou de conseiller pédagogiques¹ ainsi que l'évolution du domaine. Ces questions essentielles (Peraya, 2021) sont traitées par chacun des contributeurs, selon son point de vue et sa posture propre. Ces quatre textes se complètent donc à merveille. Le lecteur tissera encore, j'en suis sûr, d'autres liens intertextuels. Enfin, je voudrais signaler la participation à cette rubrique de collègues du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), qui devraient contribuer à la rubrique de chacun des numéros de cette année 2021. Cette participation manifeste l'importance de cette problématique pour le CNED, qui est une institution de formation à distance « native ». Elle témoigne ensuite des liens de collaboration scientifique qu'entretiennent le CNED, éditeur historique de DMS, et la revue elle-même. Cette collaboration s'est d'ailleurs concrétisée dans l'organisation commune de débats, dont un relatif aux dispositifs hybrides de formation dans le cadre du récent colloque INFINE².
- 2 Les trois premières contributions possèdent une tonalité autobiographique marquée ; pour chacun des auteurs et des autrices, il s'agit d'une « introspection sur une carrière » (Lebrun). Les intervenants rapportent l'évolution du métier d'ingénieur et/ou de conseiller pédagogiques, de ses missions et de leur transformation à partir de leurs expériences et de leur développement professionnels, mais aussi de leur ancrage professionnel respectif. Il s'agit de l'Université de Lyon 2 et de l'Université de la Polynésie française pour Christophe Batier, du CNED pour Rozen Jarnouen et Isabelle Mauclair, et de l'Institut de pédagogie multimédia (désormais IPM) de l'Université catholique de Louvain pour Marcel Lebrun. Enfin, Julie Denouël (Université de Rennes 2), la quatrième contributrice, choisit d'interroger la problématique de l'ingénierie et

du conseil pédagogiques des points de vue de la reconnaissance professionnelle et de la professionnalité.

- 3 La première contribution, celle de Christophe Batier, est sans aucun doute celle qui s'apparente le plus à un récit de vie au sens que lui donne Guy de Villers : « un temps de recul et de reconnaissance des étapes d'un parcours professionnel afin d'y lire les lignes de force comme les lignes de faille » (Villers, s.d.). C. Batier décrit son évolution d'ingénieur et de développeur d'ÉAO qui le mènera à s'imprégner des aspects pédagogiques de ces dispositifs, et le conduira progressivement à s'intéresser à la pédagogie en général, au travail de conseiller pédagogique et finalement à la recherche en pédagogie universitaire jusqu'à y participer activement. Il témoigne de l'importance qu'ont eu, dans son évolution, les contacts noués avec des collègues et comment s'est imposée à lui la nécessité du travail en réseau.
- 4 À travers son récit, empreint de son expérience quotidienne, C. Batier nous fait connaître concrètement de nombreux aspects du métier d'ingénieur et de conseiller pédagogiques évoqués dans le texte de cadrage, mais aussi dans les textes de R. Jarnouen et I. Mauclair et M. Lebrun : un métier protéiforme et très diversifié, surtout dans les petites équipes où chacun doit être polyvalent, les rapports avec les collègues enseignants-chercheurs parfois difficiles, mais le plus souvent très enrichissants et motivants. Il évoque aussi la posture de l'ingénieur pédagogique – une sorte d'interface entre l'administration et le corps enseignant – parfois perçu comme le relais de l'administration chargé d'ancrer, de faire vivre, dans un dispositif technopédagogique, les directives de celle-ci à travers un processus de gouvernance *top-down*. D'ailleurs, la distance organisationnelle, mais peut-être aussi physique à l'administration, semble jouer un rôle dans le degré d'autonomie des services d'ingénierie et de conseil. Il nous rappelle aussi (on pourrait avoir tendance à l'oublier) que les ingénieurs et/ou les conseillers pédagogiques, s'ils sont le plus souvent en contact avec les enseignants, peuvent entretenir des relations avec tous les acteurs du système éducatif : les étudiants, les tuteurs et les moniteurs, les services administratifs et techniques. Car il y a dans ce métier, une dominante relationnelle et humaine fondamentale. Certes une institution n'est pas l'autre et les facteurs contextuels contribuent largement à spécifier le métier, les missions et les tâches. De plus, la flexibilité et l'adaptabilité dont il faut faire preuve sont aussi une richesse et un des attraits du métier.
- 5 R. Jarnouen et I. Mauclair s'attachent à expliquer comment, au sein du CNED, le métier d'ingénieur pédagogique a évolué au cours de ces dernières années, notamment à l'occasion des réformes du Brevet de technicien supérieur (BTS) et la réforme des lycées dès 2019 auxquelles elles ont participé. Je retiendrais d'emblée cette remarque : « ces changements de référentiels, conjoncturels, sont l'occasion de changements structurels ». Ainsi, la transformation progressive du métier, de ses missions, la complexification de ses tâches et l'exigence de compétences nouvelles apparaissent indissociables de l'histoire de l'institution ainsi que de ses stratégies de développement. Ce sera le cas lors de l'accélération du processus d'industrialisation qu'a connu le CNED, mais aussi, récemment, lorsque l'établissement a développé des formations hybrides destinées à des publics plus larges.
- 6 Toutes deux sont « responsables de formation – chargées d'ingénierie de formation » (RF- CIF) : elles sont conceptrices de dispositifs de formation et participent « à l'accompagnement des agents dans la mise en œuvre des orientations pédagogiques de l'établissement » (Jarnouen et Mauclair). Elles ont cependant chacune un parcours

professionnel très différent (formation professionnelle en entreprises pour l'une, enseignante de lettres classiques puis master en technologies pour l'éducation et la formation, pour l'autre). Cette diversité qui reflète bien l'hétérogénéité des agents de l'établissement, tous d'origine professionnelle et de statut différents, illustre parfaitement ce que décrit la littérature : les ingénieurs pédagogiques arrivent à ce métier par de multiples voies, parfois atypiques.

- 7 Le propos de J. Jarnouen et I. Maclair se concentre sur la figure professionnelle du RF-CIF. Il s'agit de définir leurs missions, d'analyser qui devient RF-RIF et, enfin, d'examiner les formes d'accompagnement offertes aux agents qui entrent dans ce métier. Leurs missions consistent à concevoir des dispositifs, à « piloter » les d'auteurs des cours et à suivre le déploiement des dispositifs sur la plateforme du CNED. L'ingénierie demeure « la clé de voûte de la conception des dispositifs », car le CNED est historiquement un établissement de formation à distance, ce qui le distingue d'ailleurs des institutions où travaillent les autres contributeurs de cette rubrique. Pourtant, de nombreuses compétences nouvelles « s'agrègent aux multiples dimensions du métier de responsable de formation : mise en place de l'accompagnement, évaluation, tutorat, maîtrise des différentes approches pédagogiques, compétences techniques, aide à la création et suivi de projet. En réalité, la principale évolution amène le RF-CIF à adopter la posture, les missions et les tâches d'un chef de projet. Aussi ce profil apparaît bien plus riche, plus complexe et plus exigeant que celui, historique, des responsables de formations recrutés sur la base de leur discipline scolaire d'enseignement. La flexibilité et la polyvalence, C. Batier le soulignait déjà, se dégagent comme les caractéristiques indispensables à l'exercice de ce métier.
- 8 Mais alors qui sont les RF-CIF ? Leur origine professionnelle est double : des enseignants issus de l'enseignement présentiel qui entament une nouvelle carrière en intégrant le CNED, et des ingénieurs pédagogiques recrutés par le CNED pour leur profil. Chacun, selon son origine professionnelle, possède une culture propre. Les premiers demeurent d'autant plus attachés à leur discipline qu'ils restent proches de leur ancien réseau professionnel et recrutent des collègues au sein de ce dernier. Ils entretiendraient donc une double proximité, géographique et disciplinaire, qui renforcerait leur posture. Ils sont plus attachés à la transmission des contenus et aux aspects didactiques. Quant aux ingénieurs pédagogiques, titulaires d'un master 2 ou d'un diplôme de formation continue dans le domaine, ils sont le plus souvent engagés sur des contrats à durée déterminée et courte et possèdent une vision plus opérationnelle – plus « applicative » ? – parfois plus technocentrée. « La formation initiale et le parcours professionnel influencent l'appropriation de ce métier ». D'où sans doute la nécessité d'envisager le fait de devenir RF-CIF comme une transition ou une reconversion professionnelle, d'ailleurs officiellement annoncée par le CNED à ses agents en 2012 (cité par Jarnouen et Maclair). Il faut donc un « accompagnement fort » pour aider les personnels dans cette évolution qui est loin d'être évidente. R. Jarnouen et I. Maclair relèvent qu'il demeure un certain flou identitaire relatif à l'identité professionnelle de ces agents et que celui-ci se marque dans la signature de leurs courriers électroniques : RF-CIF ou RF avec ou sans référence à la matière enseignée ou une absence de toute précision de cet ordre chez les personnes nouvellement recrutées.
- 9 Je relèverai une dernière remarque à propos du texte de R. Jarnouen et I. Maclair. Elle concerne la reconnaissance par l'institution du développement professionnel de leurs personnels et de l'évolution de leur métier : les institutions auraient peut-être tendance

à considérer l'acquisition et la maîtrise de ces nouvelles compétences comme « naturelles » et, en conséquence, à ne pas les valoriser dans une évolution de la carrière et donc, on peut l'imaginer, à ne les prendre en compte ni statutairement ni financièrement.

- 10 Marcel Lebrun aborde les questions posées dans le texte de cadrage à travers le prisme du développement de la pédagogie universitaire à l'Université catholique de Louvain (Belgique). Comme pour le texte de R. Jarnouen et de I. Mauclair, l'historique, le contexte et les dimensions institutionnelles contribuent à éclairer cette évolution et en expliquent, partiellement du moins, certains aspects. Son parcours professionnel rappelle sans doute celui de C. Batier dans la mesure où l'un et l'autre exerçaient auparavant en tant que scientifiques dans d'autres domaines. M. Lebrun, physicien de formation, a d'abord travaillé au Centre européen de recherche nucléaire (CERN) avant de s'investir, dès 1989, dans la pédagogie universitaire au sein de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UCL (« c'est dans cette faculté que je fis l'apprentissage par la recherche de ma discipline seconde ») et, finalement, de participer à la création de l'IPM en 1995. Leurs parcours professionnels paraissent en tous points conformes à ce que rapporte la littérature : les ingénieurs et les conseillers pédagogiques proviennent d'origines disciplinaires et d'horizons professionnels très diversifiés.
- 11 L'IPM apparaît comme la suite logique des initiatives pionnières menées à l'UCL en matière d'évaluation des enseignements depuis les années 1980. Son rattachement à l'organigramme des services de l'université et non à la Faculté des sciences de l'éducation indique d'abord, le fait qu'« un ingénieur, et pas un psychopédagogue, en [prend] les rênes. » ensuite, indiquent la volonté de l'institution de faire de la pédagogie « une affaire de tous » (Ringlet, cité par Lebrun). En conséquence, la recherche relève strictement du domaine académique, de la Faculté des sciences de l'éducation et l'IPM ne voit donc pas la recherche faire partie de ses missions, même si progressivement ses membres ont collaboré à de nombreux projets de recherche, notamment européens. On le voit, les ingénieurs et des conseillers pédagogiques se trouvent statutairement exclus de la recherche, même si, selon les contextes institutionnels, la réalité de la vie académique, les réseaux comme les communautés de pratique, peuvent affaiblir ces frontières entre service et recherche.
- 12 M. Lebrun soulève un autre problème intéressant lié à la tradition de l'évaluation des enseignements à l'UCL, qui avait notamment pour objectif de documenter la carrière de l'enseignement lors de promotions ou de nominations. Cette mission d'évaluation institutionnelle était peu compatible avec celle de l'accompagnement et du soutien des enseignants. Les accompagnateurs auraient été perçus comme les « gendarmes » de l'administration³. Cette remarque rencontre l'expérience du rapport à l'administration et à la gouvernance de C. Batier lorsqu'il proclame que les ingénieurs et les conseillers pédagogiques, malgré leur position institutionnelle, ne peuvent être perçus comme « les larbins de la gouvernance ».
- 13 À propos des formes d'accompagnement, en référence à des typologies existantes (notamment Poumay, 2006), M. Lebrun identifie deux grandes catégories « perméables » qui « mettraient plus spécifiquement l'accent, soit sur le processus de développement professionnel (l'évolution de la posture des enseignants quant aux savoirs, aux dispositifs développés, etc.), soit sur le résultat, le produit (un cours en ligne, un podcast, etc.) à développer. » Les équipes initiales de l'IPM ont, nous dit-il,

reflété cette dichotomie qui pourrait aussi constituer les deux pôles complémentaires du métier.

- 14 Enfin, la naissance du Louvain Learning Lab en 2015, marque une étape nouvelle qui redéploie les activités de l'IPM autour de quatre objectifs essentiels : accompagner, innover, valoriser, chercher. De nouvelles perspectives professionnelles s'ouvrent donc pour les ingénieurs et les conseillers pédagogiques tandis que les anciennes équipes « multimédia » ont été attachées aux services informatiques universitaires. Peut-être peut-on y voir un retour vers une séparation plus franche entre le « techno » et le pédagogique.
- 15 Dans sa contribution, J. Denouël s'intéresse au processus de reconnaissance professionnelle de l'ingénierie et du conseil pédagogiques dans les universités françaises et aux tensions qui en découlent. Le point de vue change donc radicalement. Si la contribution de C. Batier était inspirée essentiellement par son vécu professionnel, si celle de M. Lebrun ainsi que celle de R. Jarnouen et d'I. Maclair se concentraient sur l'évolution du métier au sein de leur établissement respectif, le regard de J. Denouël se décale pour mobiliser des données d'enquêtes, de données empiriques : « les questionnements de terrain discutés avec les étudiants de Master TEF dans le cadre des ateliers d'analyse de pratiques et de leurs mémoires professionnels⁴ ; les enquêtes que je [J. Denouël] conduis actuellement sur la professionnalisation des ingénieurs, des conseillers pédagogiques et des services universitaires d'appui à la pédagogie (désormais SUAP) dans le contexte français (Denouël, 2019, 2021). » Elle construit sa démarche sur la base des cadres conceptuels de reconnaissance (Honneth, 2000), de reconnaissance professionnelle (Lallement, 2007a ; Jorro et Wittorski, 2012), de professionnalité (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995), de métier et de profession (Champy, 2011).
- 16 L'autrice synthétise les quatre grandes catégories d'obstacles à la reconnaissance professionnelle des ingénieurs pédagogiques identifiés dans le rapport de L. Cosnefroy (2015) : ceux d'ordre institutionnel (notamment le manque de référentiels de référence), communicationnel (le manque de publicisation des actions), culturel (un intérêt distancié pour les questions de pédagogie) et enfin fonctionnel (une inadéquation entre les profils standards d'ingénieur pédagogique et les tâches à effectuer dans les structures de pédagogie universitaire). Notons que ces types différents obstacles ont été évoqués, à des degrés de granularité divers, à l'occasion des trois premières contributions. J. Denouël interroge l'état de cette situation, six années après la parution du « rapport Cosnefroy ». Elle répond à cette question que : « les dynamiques de travail engagées sur le terrain semblent progressivement concourir à la reconnaissance professionnelle des missions, des métiers et des services de l'IGCP. Cependant, elles ne sont pas exemptes de tensions. ». Elle analyse alors la situation actuelle sous l'angle de la reconnaissance professionnelle, des environnements de travail et des conditions et des formes de l'emploi.
- 17 À cet égard, je soulignerai deux exemples. Dans le contexte des universités françaises, si les « acteurs tendent à être identifiés individuellement comme des professionnels détenteurs d'une expertise spécifique au sein des personnels de l'établissement, les formes de catégorisation professionnelle dont ils font l'objet par d'autres professionnels qu'eux-mêmes ne sont pas toujours pleinement coordonnées avec celles qu'ils estiment constitutives de leur professionnalité, tant sur le plan des savoirs que celui des savoir-faire. » La reconnaissance professionnelle n'est donc encore que

partielle. Du point de vue du cadre de travail, les différents services d'ingénieurs et d'accompagnement pédagogiques ont bénéficié des financements importants, par exemple à travers les différentes phases du Programme Investissement d'Avenir (PIA), les regroupements à l'échelle territoriale d'établissements (Communautés d'universités, COMUE) ou européenne. Leur visibilité et leur reconnaissance au sein des directions d'établissement ont donc été renforcées. Mais dans certains contextes, le développement des SUAP dans le système organisationnel et financier des PIA peut les amener à être perçus comme participant des nouvelles fonctions d'exécution des politiques de transformation de l'enseignement supérieur (de la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités en 2007 à la Loi de Programmation de la recherche en 2020) dont les objectifs de rationalisation économique, de management par la performance et de contrôle gestionnaire de la qualité (pédagogique et scientifique) sont l'objet de vives contestations au sein de la communauté des enseignants-chercheurs français. » L'identification de cette tension bien réelle dans certains contextes institutionnels renvoie directement à la manière dont C. Batier évoque son rapport au pouvoir et à la gouvernance.

- 18 Les analyses de J. Deouël visent enfin à comprendre comment les niveaux individuels, collectifs, organisationnels et institutionnels pourraient s'articuler d'une part et, d'autre part, à « objectiver les formes d'échange économique, social et politique (Lallement, 2007b) favorables à la professionnalisation des acteurs, des services et des métiers de l'IGCP [l'ingénierie et le conseil pédagogique] ».
- 19 Chacun se rendra compte par lui-même à la lecture de ces quatre contributions, combien leur propos, leurs récits et leurs analyses se rencontrent sur de nombreux points, indépendamment du cadre ou du contexte, local ou plus global, auquel elles se réfèrent. Une observation est frappante : si le CNED est historiquement un établissement de formation entièrement à distance et si, en conséquence, l'ingénierie y a toujours tenu une place prépondérante contrairement aux établissements présentiels, les problèmes liés à la reconnaissance et à l'exercice du métier d'ingénieur et de conseiller pédagogiques semblent aujourd'hui fondamentalement semblables.

BIBLIOGRAPHIE

Cosnefroy, L. (dir.) (2015). *État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur*. Lyon : Institut français de l'éducation (IFE). <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>

Peraya, D. (2021). S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique. *Distances et médiations des savoirs*, 33. <https://journals.openedition.org/dms/6211>

Poumay, M. (2006). *L'accompagnement : une fonction multiforme, un contrat clair à établir d'emblée*. Liège : LabSet, Université de Liège. <https://core.ac.uk/display/302764964>

Villers, G. de (s.d.). *Raconter son parcours de vie professionnelle*. https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/univ_prin_2007/recits_vie.pdf

NOTES

1. Dans cette présentation des contributions, comme dans chacune de celle-ci, le masculin est utilisé sans aucune discrimination afin d'alléger la lecture du texte. Cependant, la profession d'ingénieur et/ou de conseiller pédagogiques étant largement féminisée, peut-être aurait-il été pertinent d'utiliser le féminin dans un sens générique et sans aucune discrimination.
 2. Voir : <https://www.in-fine.education/fr/>
 3. Lors de la mise en œuvre du programme Campus virtuel suisse (dès 2000), TECFA a reçu le mandat d'accompagner un certain nombre de projets dont la direction relevait d'une université francophone ou italophone. Il m'a fallu plusieurs mois de négociations serrées au nom de TECFA pour faire admettre au comité de pilotage qu'accompagner un projet et ses enseignants ne pouvait être considéré comme une évaluation institutionnelle sur la base de critères formels d'efficience. Finalement le comité de pilotage a mandaté des évaluateurs externes aux projets pour assurer ce mandat et TECFA a pu accompagner les projets en toute indépendance sans aucune contrainte normative.
 4. Comme par exemple l'étude comparative de Coline Rémy sur le fonctionnement des services pédagogiques pendant le confinement (Rémy, 2021).
-

AUTEUR

DANIEL PERAYA

TECFA, Université de Genève
daniel.peraya@unige.ch