

# Accompagnement des équipes pédagogiques s'engageant dans une approche-programme

Catherine Loisy, Amandine Raze

▶ **To cite this version:**

Catherine Loisy, Amandine Raze. Accompagnement des équipes pédagogiques s'engageant dans une approche-programme : DevSup. Relever le défi de l'altérité. IXe colloque QPES - Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Grenoble - Ecole de management, Jun 2017, Grenoble, France. hal-01494551

**HAL Id: hal-01494551**
**https://hal.science/hal-01494551**

Submitted on 23 Mar 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Accompagnement des équipes pédagogiques s’engageant dans une approche-programme. DevSup. Relever le défi de l'altérité.

Catherine Loisy, École Normale Supérieure de Lyon - Institut Français de l'éducation S2HEP-EducTice 15, parvis René-Descartes 69342 Lyon cedex 07, catherine.loisy@ens-lyon.fr

Amandine Raze, École Normale Supérieure de Lyon - Institut Français de l'éducation 15, parvis René-Descartes 69342 Lyon cedex 07, amandine.raze@ens-lyon.fr

**Format :** Contribution individuelle

**Catégorie :** Analyse d’expérience

**Résumé**

L’approche-programme repose sur la collaboration d’une équipe pédagogique qui s’engage vers l’élaboration collective d’un projet et d’un programme de formation. Sa mise en œuvre est complexe du fait que le travail collectif autour des questions d'enseignement reste rare dans le supérieur. Quel accompagnement mettre en œuvre pour soutenir les équipes pédagogiques qui s’engagent dans une approche-programme ? Comment concevoir un dispositif technologique et humain adapté à ces fins ? L’hypothèse est posée qu’un dispositif d'accompagnement des équipes pédagogiques qui s'engagent dans une approche-programme doit relever le défi de l'altérité. Pour relever ce défi, le projet DevSup propose de soutenir les négociations et d’accepter les résistances dans un espace d'accompagnement qui favorise la prise en compte des postures et représentations de chacun. Pour ce faire, l'accompagnement s'appuie sur une méthode agile et des environnements numériques de partage (méthode fondée sur l'utilisation de post-it et la réalisation collective de tableaux de synthèse des idées). Ces méthodes et ces outils numériques permettent que les discussions et les difficultés rencontrées deviennent des données permettant d'ajuster et faire évoluer le projet. Ainsi, les résistances sont mises au travail au fil du projet pour soutenir l’altérité. Le processus s’arrête lorsque l’évaluation collégiale du programme donne satisfaction à l’ensemble des acteurs. La discussion porte sur les avancées qu’a apportées le projet DevSup sur l’accompagnement d’équipes pédagogiques engagées dans une approche-programme et elle pointe l’intérêt qu’il y aurait à faire des expérimentations complémentaires.

**Summary**

The program-based approach (PBA) lean on the collaboration of an educational team committed to the collective development of a project and a training program. Its implementation is complex by the fact that collective work on teaching issues is rare in the higher education system. What support to implement in order to sustain the pedagogical teams involved in PBA? How to design a technological and human device suitable for these purposes? The hypothesis is made that a system to sustain pedagogical teams that engage in PBA must take up the challenge of otherness. To meet this challenge, the DevSup project suggests sustaining negotiations and accepting resistances in a space that enables taking into account the postures and representations of each one. To do it, the support is based on an agile method and digital sharing environments (method based on the use of post-it and the collective realization of synthesis tables of ideas). These methods and numerical tools allow

the discussions and the encountered difficulties to become data for adjusting and evolving the project. Thus, the resistances are put to work during the project to support the otherness. The process stops when the collective evaluation of the program is satisfactory to all actors. The discussion focuses on the advances allowed by the DevSup project on sustaining pedagogical teams engaged in PBA and it points out the need of complementary experiments.

**Mots-clés**

Approche-programme, accompagnement, développement professionnel, enseignants.

# 1. Introduction

À partir du milieu du 20ème siècle et en lien avec la diversification des publics universitaires, la question pédagogique a commencé à émerger dans l'enseignement supérieur, mais son essor date du début du 21ème siècle concomitamment au déploiement des politiques éducatives européennes et du numérique dans la société (Lameul et Loisy, 2015). En lien avec le processus de Bologne et la déclaration de Louvain, les politiques éducatives définissent des objectifs de passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage (Bertrand, 2014). L'approche-programme, modèle d'organisation des enseignements reposant sur un projet de formation élaboré par une équipe pédagogique (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009), est encouragée car elle est perçue comme pouvant permettre « d'améliorer la lisibilité des formations, de renforcer la cohérence d'un cursus et le dialogue entre les disciplines » (ibid., p.15). Les politiques éducatives y voient également une chance pour la prise en compte du devenir des étudiants à l'issue de leurs études.

En France, cependant, les enseignants du supérieur en poste n'ont, pour la plupart, pas reçu de formation initiale en pédagogie. Pour soutenir les enjeux de développement pédagogique, les établissements d'enseignement supérieur se sont dotés de services d'appui dans lesquels ingénieurs et conseillers pédagogiques proposent un accompagnement technologique et pédagogique aux enseignants. Pour ces acteurs de la formation des enseignants du supérieur, la mise en place de formations prenant pour cadre l'approche-programme pose des questions nouvelles. Quel accompagnement mettre en œuvre pour soutenir le développement d'une équipe pédagogique s'engageant dans une approche-programme ? Comment concevoir un dispositif technologique et humain adapté à ces fins ?

C'est à ces questions que le projet DevSup soutenu par la Mission pédagogie et numérique de l'enseignement supérieur (MiPNES) de la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche s'est attaché à répondre. L'approche-programme implique le

travail collectif de l'équipe pédagogique. Or, en France, le travail collectif autour des questions d'enseignement reste rare dans le supérieur (Berthiaume et Rege Colet, 2013). En questionnant comment instrumenter l'accompagnement des équipes pédagogiques engagées dans une approche-programme, cette contribution tente de relever le défi de l'altérité dans l'enseignement supérieur et se trouve ainsi en adéquation avec les questionnements du neuvième colloque QPES - Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur.

## 2. Problématique

La notion d'approche-programme, apparue il y a une vingtaine d'années au Québec, désigne un modèle d'organisation de l'enseignement autour d'un projet de formation (Prégent et al. 2009). Elle implique une collaboration de l'équipe pédagogique concernée qui va au-delà des échanges et repose sur le travail collectif de l'équipe qui s'engage vers un objectif commun. Cet objectif est d'élaborer un projet et un programme de formation. Le projet de formation se concrétise par une définition du profil de sortie ; ce profil comporte les compétences de l'étudiant, ainsi que les valeurs qui influenceront son agir « comme citoyen ou encore, plus prosaïquement, comme être humain » (Prégent et al. 2009, p.19). L'ensemble sera développé au fil de la formation et évalué en fin de formation. Le programme quant à lui va concrétiser la démarche par la conception de l'articulation des différents types d'activités pédagogiques « d'apprentissage, d'intégration et d'évaluation des apprentissages, et d'encadrement du programme » (Basque, et al. 2015) pour aboutir à un programme cohérent et complet.

Une des difficultés~~,~~ caractéristique de l'approche-programme~~,~~ est de définir et d'atteindre cet objectif commun. En effet, pour élaborer le projet, le travail collectif conduit à confronter les représentations sociales des acteurs, formes de connaissances socialement élaborées et partagées par les membres d'un groupe qu'il soit social ou culturel (Jodelet, 1984), sur les compétences à atteindre et les valeurs que doit porter l'étudiant à l'issue de la formation. Elaborer le programme, qui revient à définir et articuler les enseignements qui contribuent à l'atteinte des buts de la formation, peut impliquer des choix entre des enseignements afin que ce qui est prodigué ne soit pas redondant, donc des négociations.

L'équipe pédagogique, ainsi organisée pour atteindre un objectif commun, peut donc être considérée comme une communauté de projet si le collectif se met véritablement en place (Cohendet, Roberts et Simon, 2010). La communauté fonctionne si la coordination est assurée par un 'jardinier des connaissances' qui prépare « un terrain fertile pour que les communautés puissent s'épanouir » (ibid., p.34). L'accompagnement renvoie à une posture à adopter et à un

espace à construire. Accompagner se définit par « se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui » (Paul, 2009, p.95-96) ; la posture à adopter est donc faite d'écoute et de suivi. Cette démarche implique un équilibre relationnel reposant sur une relation symétrique entre les acteurs qui favorisera l'autonomisation. A partir d'un point d'intersection entre les objectifs des accompagnés et de l'accompagnant, commence un chemin qui sera parcouru ensemble au fil de l'accompagnement et de l'évolution du projet (Ardoino, 2000). Pour cela, un espace adapté et flexible doit être conçu pour favoriser les interactions et échanges entre les partenaires, avec des dimensions à la fois matérielle pour la co-élaboration des productions au fil du projet, et humaine pour soutenir les nécessaires échanges.

Cet espace à créer et faire évoluer au fil du projet relève des compétences de l'accompagnant. Pour relever le défi de l'altérité, il se caractérise par sa double dimension d'espace de négociation et de résistance. C'est un espace de négociation avec soi-même –par rapport au niveau d'information favorisant l'autonomisation– et avec les accompagnés (Boucenna, 2012). Espace de résistance, il ne cherche pas à ignorer les résistances, mais à soutenir l'altérité, par exemple en faisant émerger les résistances et en s'appuyant sur elles pour mieux adapter l'accompagnement (ibid.). L'altérité est une rencontre où chacun, par ses propres désirs et intentionnalités s'oppose à l'autre, construit des limites l'obligeant à se dépasser (Ardoino, 2000). L'altérité suppose *de facto* que chacun puisse accepter ces freins et ces obstacles. De ce fait, il s'agit pour l'accompagnant de créer « sa stratégie d'accompagnement en fonction des données du réel » (ibid., p.86). La démarche ne peut pas être standardisée ou totalement planifiée car elle doit répondre aux exigences du contexte humain et matériel.

Accompagner des équipes pédagogiques qui s'engagent dans une approche-programme met spécifiquement au travail l'altérité dans un jeu complexe d'acteurs. Classiquement, on retrouve l'altérité accompagnés / accompagnant où ce dernier se doit d'adopter la posture idoine et de construire les espaces de négociation et de résistance. Mais la spécificité de l'approche-programme impose également à l'accompagnant de penser les rapports d'altérité entre tous les acteurs du projet. Quel dispositif construire pour relever le défi de l'altérité dans un contexte d'accompagnement d'équipes pédagogiques engagées dans une approche-programme ?

## 3. Origine du dispositif déployé

Le dispositif d'accompagnement d'équipes pédagogiques engagées dans une approche-programme ici déployé participe des travaux du projet DevSup. Une première phase du projet a conduit à l'élaboration d'ALOES (Assistant en Ligne pour l'Opérationnalisation de

l’Enseignement dans le Supérieur), une application qui permet de partager et de rendre publics les éléments du programme, une fois qu’ils sont collectivement élaborés et finalisés (Loisy et Sanchez, 2016 ; Sanchez, Dufour, Loisy, Decossin, Bénech, 2013). Pour cela, un premier terrain, le master ArchInfo (Architecture de l’information) de l’ENS (École Normale Supérieure) de Lyon a été mobilisé. La seconde phase a permis de montrer que les acteurs impliqués dans DevSup développent leurs pratiques pédagogiques avec le numérique (Loisy, Van de Poël et Verpoorten, 2017). La troisième phase où se situe cette communication vise à concevoir le dispositif d'accompagnement.

L’application ALOES conduit à partager plans de cours, référentiels de compétences, et ~~les~~ situations d’apprentissage, une fois qu’ils sont élaborés par l’équipe pédagogique. L’accompagnement à concevoir concerne la préparation collective de ces éléments que l’application rend visible en fin de processus de formalisation. En donnant à voir ces éléments, ALOES rend également visibles la contribution de chaque enseignant au programme, l’évaluation qu’il met en place au regard des compétences visées dans le programme, voire la manière dont il enseigne pour que les étudiants construisent ces compétences. L’accompagnement doit permettre cette construction commune : co-élaboration du projet, partage des informations liées aux enseignements, évaluation de la cohérence du programme, formalisation collective... Cette construction commune va nécessiter de tout mettre à plat, puis d’ajuster les choses jusqu’à un état de stabilisation permettant la mise en visibilité dans ALOES.

La démarche dispositive implique les acteurs dans la co-élaboration du dispositif (Jacquinot et Choplin, 2002). Ainsi, tout au long du travail de conception, des équipes partenaires sont impliquées dans une recherche collaborative (Desgagné, 1997) reposant sur le paradigme de recherche DBR – Design-based research (Sanchez, et Monod-Ansaldi, 2015 ; The Design-Based Research Collective, 2003 ; Wang et Hannafin, 2005). Elle implique de travailler avec des acteurs *in situ* (Loisy et Sanchez, 2016). L'équipe pédagogique du master MEEF-SPC de l’ESPE de l’académie de Grenoble, site du Bourget-du-Lac, constitue le terrain de la co-élaboration du dispositif d’accompagnement. Le périmètre des acteurs du projet a été défini en fonction de la participation des enseignants à l’unité d'enseignement SEQ800 et des UE connexes. SEQ800 finalise, à la fois temporellement et intellectuellement, la formation en conduisant les étudiants à mobiliser en situation simulée les compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques qu'ils ont construites dans l’ensemble des cours du master.

## 4. Caractéristiques du dispositif déployé

Pour élaborer un espace flexible d'accompagnement, le choix se porte sur une méthode agile « approche itérative et incrémentale, qui est menée dans un esprit collaboratif, avec juste ce qu'il faut de formalisme » (Messager-Rota, 2008, p.42). La conception de l'accompagnement se base sur des allers-retours constants, la planification est réalisée sur des cycles courts. Le praticien, par son expérience du terrain, est un acteur de la conception tout au long du projet. Les discussions et difficultés au cours de jalons intermédiaires sont des données permettant d'ajuster et faire évoluer le projet. L'agilité est instrumentée, mais simplement par une 'liste des besoins macroscopiques' formalisés qui sert au pilotage. Des versions intermédiaires du produit visé constituant de 'mini projets' fournissent un 'sous-ensemble opérationnel du système cible', et accroissent la visibilité sur les travaux au fil du projet (ibid.). Parmi les mini-projets, nous pouvons citer : la catégorisation des objectifs de l'UE ; la mise en cohérence de ces objectifs avec les autres UE du programme de formation dans son ensemble ; la mise en relation de ces objectifs avec le référentiel de compétences.

Prenons un exemple. Le système cible est le programme. Les besoins macroscopiques sont de construire un but commun ainsi que la cohérence de la formation à travers toutes les UE du programme. Un sous-ensemble opérationnel de ce système est de définir, affiner, catégoriser les objectifs des UE du programme. Un mini-projet réalisé sur le terrain du master MEEF-SPC a été de catégoriser les objectifs de l'UE SEQ800 (et non pas de les concevoir puisque la formation préexistait à la recherche). Cet objectif a été visé et atteint au cours d'une séance de travail en présentiel. Le produit a été un tableau récapitulatif. Ce tableau a permis de donner de la visibilité sur l'avancée du projet, il a soutenu de nouveaux échanges notamment lors des phases suivantes de mise en cohérence de ces objectifs avec les autres UE du programme, puis de mise en relation avec le référentiel de compétences.

Cet exemple illustre la flexibilité de l'accompagnement. Ainsi, ce qui est formalisé à cette étape, ne l'est pas de manière définitive, mais l'intérêt de la formalisation réside dans le fait qu'elle permet de repérer des incohérences au fil du travail (ainsi, au moment du retour vers le référentiel de compétences, les objectifs de SEQ800 seront encore une fois discutés). La conception de l'espace flexible d'accompagnement du projet DevSup reflète l'approche itérative où l'on revient de manière cyclique sur les choses, et où, dans une approche systémique, des rééquilibrages sont constants pendant l'accompagnement. Au fil des négociations, les résistances peuvent être mises au travail. Le processus s'arrête lorsque

l'évaluation collégiale du programme en montre une cohérence et une complétude satisfaisantes pour les acteurs.

Le dispositif développé mobilise un environnement de stockage partagé (Drive) qui sert à collecter, archiver, organiser les informations et les productions partagées pendant le projet ; la dimension collective de cet environnement contribue au développement professionnel des acteurs (Loisy, 2012). Les acteurs du terrain y déposent les documents préexistant à la recherche (documents liés au déroulement de la formation telle qu'elle existe avant le projet DevSup, modèle de documents administratifs…) ; ces documents constituent les ressources de terrain du projet. Les accompagnants y déposent les supports de gestion (calendrier, compte-rendu de réunions…) ; ces documents permettent d'organiser le déroulement et de communiquer. L'environnement comporte également les productions intermédiaires (photos prises pendant les séances, versions intermédiaires des documents en cours d'élaboration) ; ces productions intermédiaires participent de l'espace de négociation et de résistance en donnant à voir précisément où va le projet. De plus, ces productions constituent également le ciment du groupe en donnant régulièrement à voir ce qui a été produit. Un outil d'écriture partagée (Google Doc) est mobilisé pour les productions collectives. Les documents élaborés et validés collectivement sont, *in fine*, déposés dans l'application ALOES, en d'autres termes dans un espace semi-public ouvert à l'équipe pédagogique et aux étudiants (Loisy et Sanchez, 2016 ; Sanchez *et al.*, 2013).

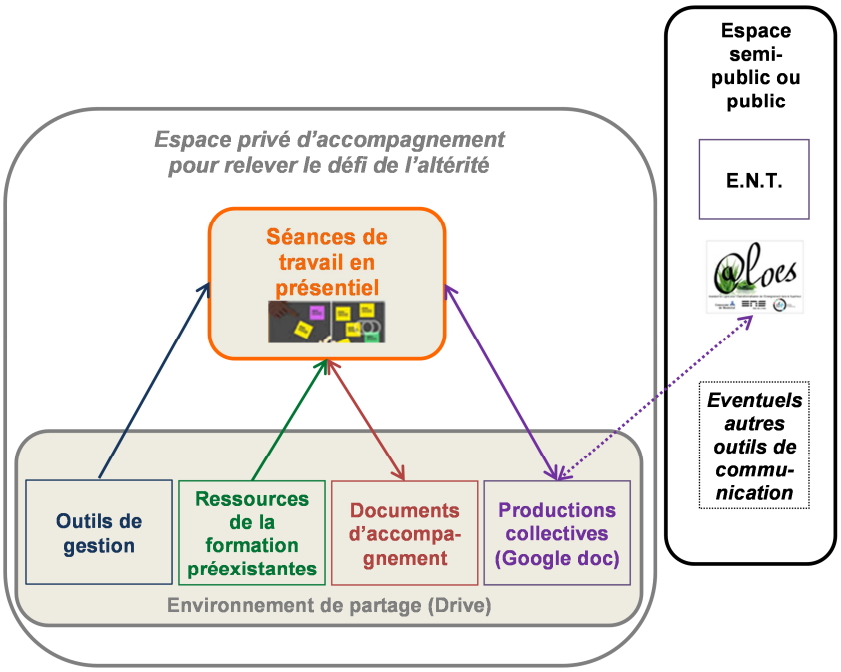



**Figure 1. Le système d'information du projet DevSup**

Pendant les séances d'accompagnement, le dispositif mobilise une méthode fondée sur l'utilisation de post-it (Salaün et Habert, 2015) et la réalisation collective de tableaux de synthèse des idées. Cette méthode permet de faire en sorte que chaque idée de chaque participant soit consignée sur un post-it. Toutes ces idées sont ensuite organisées avec l'aide de l'accompagnant jusqu'à ce que des thèmes émergent et soient reconnus par le collectif. Enfin, chacun de ces thèmes peut être développé en reprenant l'ensemble des idées rassemblées. Ainsi, chacun peut s'exprimer individuellement, puis en engageant un travail collaboratif, contribuer à l'articulation des idées, à leur approfondissement, voire à leur hiérarchisation pour que des solutions se dégagent au sein du collectif. Si plusieurs solutions émergent, un choix est opéré collectivement, *in fine*.

## 5. Bilan critique et perspectives

Pour relever le défi de l'altérité, le dispositif DevSup aménage un espace de négociation et de résistance où tous les acteurs du projet peuvent poser leurs propres désirs et intentionnalités (Ardoino, 2000). L'existence de cet espace est justifiée de deux manières. D'une part, l'élaboration du projet et celle du programme de formation passent par des versions intermédiaires partagées au fil des étapes du projet pour que les résistances émergent pendant son déroulement. D'autre part, cet espace est destiné à offrir à chacun la possibilité de contribuer de manière effective à la conception par la formalisation de différents éléments du projet et du programme de formation. Cet espace est tantôt matériel (espace-temps des séances menées avec la méthode post-it), tantôt virtuel (lors de l'utilisation d'outils d'écriture partagée).

C'est aussi un espace humain. Un temps est ménagé et tous les participants doivent s'engager à participer à ce temps de travail collectif, mais l'organisation du projet se heurte au fait que tout le monde ne puisse se rendre disponible à chaque séance, ce qui est une contrainte forte et pas toujours réalisable. Des personnes qui ne peuvent participer que ponctuellement aux séances prouvent leur implication, mais cela multiplie les allers-retours de séance en séance en plus de ceux qui sont nécessaires à l'avancée du projet. La première phase d'élaboration collective du projet de formation permet de faire émerger les représentations sur le profil attendu en fin de formation. Dans le cas présent, il s'agit uniquement du métier d'enseignant et de ses valeurs puisque, pour ce qui concerne les compétences, un référentiel est défini au niveau national. Des conflits de représentations sont repérés :

- sur l'enseignant qui sera formé. Ainsi, une discussion a concerné la tension 'réussite au concours' *versus* 'qualité de l'enseignant en devenir' : faut-il d'abord chercher à faire réussir un maximum de candidats ou bien les former à être de bons enseignants, même si les critères ne sont pas évalués par le concours ?
- sur ce qu'est être un bon enseignant. Ainsi, une discussion a concerné la place du disciplinaire *versus* du didactique.

L'accompagnement fait émerger ce type de résistance en permettant à chacun d'exprimer son point de vue. L'objectif n'est pas d'ignorer ou masquer ces résistances, mais de les faire émerger afin de permettre à chacun de se connaître, de repérer ses divergences avec les autres membres de l'équipe. On est ainsi dans un processus prenant en compte l'altérité tout en soutenant la construction d'une identité professionnelle. Une fois ces différences perçues, l'équipe est engagée à travailler ensemble (s'exprimer publiquement à titre individuel, partager, catégoriser, hiérarchiser) pour arriver à un compromis permettant de converger vers le but commun. L'espace de négociation ne permet pas de satisfaire tous les *desideratas*, mais chacun, enseignant comme accompagnant, construit des limites obligeant chacun à se dépasser pour l'atteinte du but commun. L'altérité est soutenue par le fait que l'accompagnement soutient la collaboration en faisant émerger les résistances individuelles, et en s'appuyant sur elles pour mieux s'adapter.

La démarche d'accompagnement élaborée a permis d'atteindre la plupart des objectifs visés. De plus, l'équipe pédagogique a continué cette démarche à l'issue de l'accompagnement mis en place dans DevSup, ce qui montre son appropriation des buts du projet. L'analyse de la démarche d'accompagnement réalisée par l'équipe de recherche accompagnante à la fin du projet a permis d'en améliorer le processus, et de la formaliser (Loisy, Bénech, Raze, 2015). La réussite du projet ne doit cependant pas masquer quelques faiblesses. Tout d'abord, seuls les enseignants de SEQ800 et non pas tous ceux du master ont contribué à cette élaboration. La durée du projet DevSup n'a pas permis d'aller au bout de la formalisation de tout le programme, d'où sa poursuite en autonomie.

Il est important de souligner que le choix de la situation (travailler sur l'UE SEQ800) n'est pas indépendant de la réussite du projet. Cette UE fédératrice implique l'ensemble des disciplines et une grande partie des acteurs de la formation ; les compétences qui y sont construites sont évaluées non seulement par l'équipe pédagogique du master, mais aussi lors du concours. Cette situation favorise la construction d'un but commun, tout du moins, elle rend nécessaire cette construction. Le choix d'une UE fédératrice n'est cependant pas que

contextuel, il nous semble *capital* lorsqu'il s'agit d'accompagner des équipes pédagogiques qui s'engagent dans une approche-programme. En effet, l'accompagnant doit pouvoir repérer où il sera le plus aisé, pour l'équipe pédagogique, de s'engager vers un premier but commun.

DevSup a permis d'expérimenter et de concevoir un dispositif d'accompagnement en s'appuyant sur les équipes pédagogiques de plusieurs terrains, notamment le master ArchInfo de l'ENS de Lyon pour élaborer l'application ALOES qui donne de la visibilité aux productions finales des programmes de formation, et le master MEEF-SPC de l'ESPE de Grenoble pour expérimenter et formaliser la démarche d'accompagnement. Cependant, pour en affirmer le caractère généralisable, il serait nécessaire de faire de nouvelles expérimentations dans d'autres contextes, de la faire expérimenter par d'autres accompagnants hors de l'équipe de recherche, de la confronter à d'autres formes d'accompagnement.

**Références bibliographiques**


Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement, en tant que paradigme. *Pratiques de formation - Analyses*, *40*, 5-19.

Basque, J., Doré, S., Rogozan, D., Brousseau, M., Viola, S., Dubé, M., Tardif, J. et Dumont, G. (2015). Guide de l'approche-programme en enseignement universitaire. Montréal, Canada : Université du Québec. Disponible en ligne : http://pedagogie.uquebec.ca/portail/approche-programme/guide-de-lapproche-programme-en-enseignement-superieur

Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à la demande de la directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. Disponible en ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/144000579/

Boucenna, S. (2012) Questions, enjeux et dilemme d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans E. Charlier et S. Biémar, *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 77-90). Bruxelles, de Boeck.

Cohendet, P., Roberts, J. et Simon, L. (2010). Créer, implanter et gérer des communautés de pratiques. *Gestion*, *35*(4), 31-35.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371-393.

Jacquinot, G. et Choplin H. (2002) La démarche dispositive aux risques de l'innovation, *Education permanente*, *152*, 185-198.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. Dans S. Moscovici, *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.

Lameul, G. et Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.

Loisy, C. (2012). Individualisation de parcours d'apprentissage : potentiel de blogs. Dans J.-L. Rinaudo et E. Laouvé (dir.), *Individualisation, personnalisation et adaptation des Environnements Numériques d'Apprentissage*, *STICEF*, *19*, 253-283. Lyon, Editions de l'ENS. Disponible en ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/classement/rech-annee.htm#v19

Loisy, C., Bénech, P. et Raze, A. (2015). DevSup : construction d'un dispositif d'accompagnement de l'approche-programme. Rapport de recherche, 63 pages. Paris et Lyon : IFÉ-ENS et MiPNES-DGESIP-MENESR.

Loisy, C. et Sanchez, E. (2016). Mettre en œuvre l'approche-programme en s'appuyant sur une application numérique : @LOES. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*, *32*(1). Disponible en ligne : https://ripes.revues.org/1045

Loisy, C., Van de Poël, J.-F. et Verpoorten, D. (2017). Regards croisés sur deux dispositifs de formation techno-pédagogique et évaluation de leurs bénéfices. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant, *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Bruxelles : De Boeck.

Messager-Rota, V. (2008). *Gestion de projet, vers les méthodes agiles*. Paris : Eyrolles.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses Internationales Polytechnique.

Salaün J.-M. et Habert, B. (2015). *Architecture de l'information. Méthodes, outils, enjeux*. Bruxelles : de Boeck.

Sanchez, E., Dufour, C., Loisy, C., Decossin, M. et Bénech, P. (2013). ALOES, un EIAH pour l'opérationnalisation de l'enseignement dans le supérieur. Dans C. Choquet, P Dessus, M. Lefevre, J. Broisin, O. Catteau, P. Vidal (dir.), *Actes du colloque EIAH'2013 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Toulouse, Institut de Recherche en Informatique de Toulouse (IRIT). Disponible en ligne : http://www.irit.fr/EIAH2013/uploads/ActesEIAH2013.pdf

Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & Didactique*, *9*(2), 21-42.

The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5-8.

Wang, F. et Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development. *Educational Technology Research and Developmen*t, *53*(4), 5-23.