



HAL
open science

Dix ans de coopération pour former à la pédagogie dans le réseau ParisTech

Valérie Camel, Sarah Lemarchand, Saida Mraihi, Geneviève David, Régine
Geoffroy

► **To cite this version:**

Valérie Camel, Sarah Lemarchand, Saida Mraihi, Geneviève David, Régine Geoffroy. Dix ans de coopération pour former à la pédagogie dans le réseau ParisTech. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02286549

HAL Id: hal-02286549

<https://hal.science/hal-02286549v1>

Submitted on 13 Sep 2019

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.

Dix ans de coopération pour former à la pédagogie dans le réseau ParisTech

VALERIE CAMEL

UMR Ingénierie Procédés Aliments, AgroParisTech, Inra, Université Paris-Saclay, Massy, France,
valerie.camel@agroparistech.fr

SARAH LEMARCHAND

Télécom ParisTech, Paris, France, sarah.lemarchand@telecom-paristech.fr

SAÏDA MRAIHI

Arts et Métiers ParisTech, Paris, France, saida.mraihi@ensam.eu

GENEVÈVE DAVID

UMR-SAD, AgroParisTech, Inra, Université Paris-Saclay, Thiverval-Grignon, France,
genevieve.david@agroparistech.fr

REGINE GEOFFROY

Arts et Métiers ParisTech, Paris, France, regine.geoffroy@ensam.eu

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

RACINE est un réseau inter-établissements d'acteurs de la formation issus de différentes écoles d'ingénieurs de ParisTech. Il propose des actions en pédagogie communes à ses écoles pour former et accompagner les personnels enseignants dans la professionnalisation de leurs pratiques pédagogiques, tout en veillant au développement professionnel de ses membres. L'objet de cet article est de faire le bilan de dix années de coopération au sein de ce réseau, d'identifier les vecteurs de coopération et d'évaluer la pertinence des actions menées auprès de ses usagers.

SUMMARY

RACINE is an inter-schools network of educational actors linked to several engineering schools of ParisTech. It has been offering pedagogical activities common to its schools in order to train and support professors in their professional development, and also insures the professional development of its members. The purpose of this article is to make a review of 10 years of cooperation within this network, to identify the vectors of cooperation and to evaluate the relevance of their actions carried out for its users.

MOTS-CLES

Collaboration, formation continue, réseau inter-établissements, formation d'enseignants

KEY WORDS

Collaboration, lifelong training, inter-schools network, teacher training

Introduction

L'importance accordée à la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur français offre un cadre favorable à la reconnaissance de la formation en pédagogie des enseignants-chercheurs. Des questions de coopération et de mutualisation se posent aux établissements afin de proposer des dispositifs pertinents et raisonnables à ces acteurs.

Le réseau ParisTech est investi dans des actions en pédagogie pour former et accompagner les enseignants depuis 2008. L'objet de cet article est de partager le bilan de dix années de coopération, d'identifier les vecteurs de coopération et d'évaluer la pertinence des actions menées. Après un bref rappel du contexte particulier de ParisTech et des étapes de formalisation de ce réseau, nous abordons les différents niveaux de coopération pour ensuite questionner son efficacité et partager le bilan et les perspectives de ce réseau.

1. Contexte : émergence et formalisation du réseau de pédagogie ParisTech

ParisTech réunit, en île de France, une dizaine d'école d'ingénieurs rattachées à des tutelles différentes (ministères chargés de l'enseignement supérieur, de l'agriculture, de l'environnement, de l'industrie, de la défense, ou encore Ville de Paris). Initialement constitué en PRES (Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur), ParisTech a été dissous et remplacé en 2016 par une fondation sous égide (« ParisTech Développement ») afin de s'adapter aux nouvelles formes de structuration de l'enseignement supérieur français. Cela a permis le maintien d'actions de coopération entre ses établissements maintenant répartis dans plusieurs Communautés d'universités et d'établissements (COMUE). « Entreprendre », « coopérer » et « partager » sont les maîtres mots affichés par ParisTech, organisé désormais en quatre commissions dont une relative à l'enseignement. C'est dans ce cadre que s'est constitué et a pu perdurer un réseau d'accompagnement et de formation à la pédagogie, dont les contours ont évolué au fil des années.

1.1. Les prémices : des projets menés en commun qui confirment une volonté partagée et œuvrent à la création d'une équipe

Le PRES ParisTech ayant affiché une stratégie volontariste de "l'excellence en pédagogie", plusieurs projets liés à l'enseignement ont été construits dans la décennie 2000. A travers ces

projets (ParisTech Libres Savoirs, Lettre d'actualité, échanges de bonnes pratiques en formation, etc.), une habitude de travailler ensemble dans la confiance s'est construite entre les membres actifs et entre les établissements (principalement cinq d'entre eux). En 2008, une étude commune auprès des écoles a révélé un besoin de formation des enseignants-chercheurs en pédagogie. Le projet prenant plus d'ampleur, une structuration du groupe de travail s'est imposée.

1.2. La formalisation d'un dispositif commun de soutien à la pédagogie : APÉTICE

Le réseau APÉTICE (Apprentissages et Pédagogies avec les TICE) est formalisé dès 2009, afin de développer la formation des enseignants et de mutualiser des ressources pédagogiques. Un soutien financier lui est octroyé et une équipe de correspondants pédagogiques désignés par leur établissement est constituée. Cette équipe œuvre à la mise en place de l'offre de formation commune et assure le relais entre les écoles et le réseau ParisTech (remontée des besoins de formation, communication sur les actions de formation auprès des enseignants et responsables de formation). Les premières années, APÉTICE a aussi bénéficié du soutien d'autres structures ou réseaux (FA2L en Belgique, et PENSERA en France) pour la conception de son offre de formation en pédagogie (dès 2011) et l'animation d'ateliers.

1.3. La naissance de RACINE ParisTech en 2017

Le réseau APÉTICE a dû s'adapter pour se maintenir, face aux évolutions de la structuration de l'enseignement supérieur. La dissolution en 2015 de l'établissement public de coopération scientifique « Institut des sciences et technologies de Paris » (ParisTech) s'est accompagnée d'une période d'incertitude. La pérennisation des actions de formation en pédagogie s'est trouvée menacée, notamment du fait de l'arrêt du financement d'un chargé de mission, alors que dans le même temps ce domaine émergeait fortement chez nos partenaires universitaires. Heureusement, la volonté forte et conjointe des formateurs du réseau APÉTICE et de leurs chefs d'établissements a permis de sauvegarder cette coopération, avec un maintien de l'offre de formation en 2016 malgré l'absence de moyens financiers dédiés. Il a fallu imaginer un nouveau mode de gouvernance et un autre modèle économique, conduisant à l'émergence du réseau RACINE (Réseau d'ACcompagnement et d'Innovation dans l'Enseignement), dont le périmètre s'est réduit à huit des écoles initiales tout en conservant la vocation et les objectifs d'origine.

2. La coopération au sein du réseau ParisTech

2.1. Une forte coopération institutionnelle inter-établissements

Dès 2009, soutenu par le PRES ParisTech, APÉTICE a bénéficié du financement à plein temps d'un chargé de mission et d'un budget annuel de fonctionnement de 5 à 14,8 k€ selon les années. Ce budget inclut la reconnaissance du besoin de formation des animateurs et la prise en charge de leurs frais de mission. Le modèle économique de RACINE repose désormais sur une dotation fixe annuelle (25 k€ répartis entre les établissements), et une dotation variable (15 k€) calculée par école au prorata de participation de ses enseignants aux formations sur les trois dernières années écoulées. Une modulation est appliquée à cette part variable pour tenir compte de l'implication des formateurs de chaque école dans l'animation des ateliers. Ce mode de coopération autorise l'ouverture des ateliers à de nouveaux établissements, ainsi que leur intégration en tant que membre dans le réseau comme l'illustre la **figure 1**.

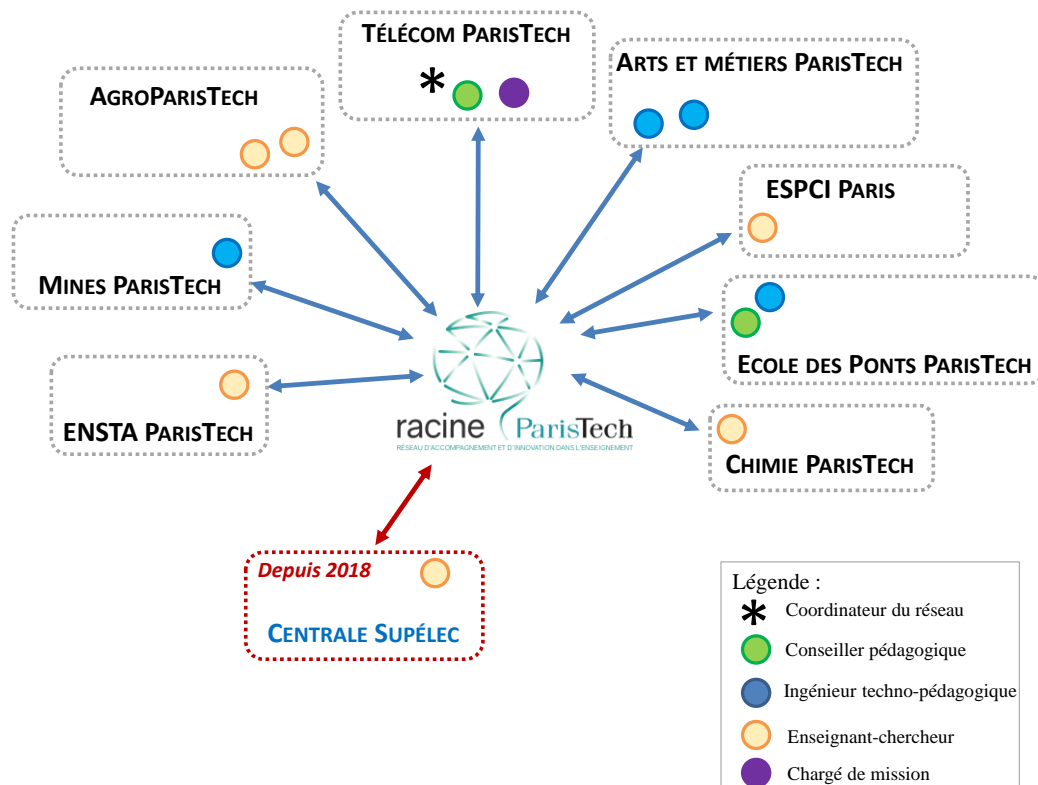


Figure 1 : La configuration actuelle de la coopération inter-établissements au sein du réseau RACINE, et les personnes relais mobilisées.

L'engagement des établissements a été officialisé par une convention rédigée et signée par les directeurs et la fondation sous égide, explicitant les missions visées et l'engagement financier. Le réseau bénéficie d'un soutien supplémentaire des établissements par la mise à disposition gracieuse de salles pour la réalisation des ateliers. En outre, plusieurs écoles inscrivent ces ateliers dans leur plan de formation à destination des enseignants, ce qui implique la collaboration avec les services des Ressources Humaines.

2.2. Les modalités de fonctionnement interne

2.2.1. Une équipe de formateurs diversifiée

Le réseau RACINE bénéficie d'une équipe de formateurs aux compétences complémentaires et diversifiées (conseillers pédagogiques, ingénieurs pédagogiques et techno-pédagogiques, enseignants-chercheurs). Ceci favorise des retours d'expérience riches et variés grâce à des canaux de veille complémentaires. Une autre caractéristique concerne "l'interchangeabilité" des formateurs, offrant de la souplesse dans la programmation des ateliers et favorisant l'évolution de leur contenu. Par ailleurs, chaque atelier est systématiquement co-animé par deux formateurs issus d'écoles différentes, pour enrichir les échanges et retours d'expérience avec les participants. Enfin, face à la multiplicité des sites géographiques des établissements du réseau, nous avons fait le choix d'alterner les établissements où se déroulent les ateliers, afin de former en proximité et ainsi faciliter la participation d'enseignants locaux, tout en offrant l'opportunité de découvrir d'autres espaces d'enseignements et d'apprentissages.

2.2.2. Une animation de l'équipe planifiée et régulière

Les modalités de fonctionnement du réseau favorisent la coopération entre les membres à travers des échanges réguliers (six réunions de travail par an et un séminaire annuel), et assurent une prise de décision collégiale (comité de pilotage) soutenue par l'institution (présentation de bilans et projets annuels aux directeurs de formation des écoles lors des commissions d'enseignement de ParisTech).

2.2.3. Un réseau avec une identité propre

La visibilité du réseau au sein de ParisTech a été renforcée par l'affichage des valeurs communes (écoute, entraide, investissement, partage) et la définition d'un sigle, d'un logo et d'une charte graphique.

2.3. Les actions menées par le réseau

2.3.1. Une offre de formation étendue et adaptée aux besoins

Fort des compétences acquises au côté du réseau PENSERA, le réseau RACINE a gagné en autonomie et initiative en proposant des ateliers co-construits par les formateurs du réseau et adaptés aux besoins de leurs enseignants (ex : thème de la motivation ; scénarisation et réalisation de capsules vidéos). En effet le public enseignant visé se caractérise par une culture de l'ingénierie avec des spécificités pédagogiques (travail en groupe, pédagogie par problème ou projet) liées au fort caractère professionnalisant des formations dispensées par les écoles du réseau. L'offre de formation s'est diversifiée en respectant les principes-clés pour une formation crédible avec un impact réel (Rege-Colet, 2006 ; Demougeot-Lebel et Perret, 2011) : (i) principe d'isomorphisme (mise en œuvre des techniques présentées), (ii) principe de la contextualisation (intégration du vécu des participants et de leur projet), (iii) principe du « juste assez et juste à temps », et (iv) principe de variété (vécu de plusieurs situations pédagogiques). Actuellement le catalogue propose chaque mois un atelier court de pédagogie (format d'une demi-journée ou journée). Les ateliers contribuent à trois grandes compétences : la conception d'enseignement et d'activités pédagogiques, l'organisation des enseignements ou l'encadrement des activités, et l'évaluation des apprentissages.

Le réseau propose également des journées « retours d'expérience » ; les dernières portaient sur l'apprentissage par projet et l'intégration du jeu en pédagogie. Les intervenants sont des enseignants des écoles de ParisTech (valorisant des pratiques internes) ou des intervenants externes (apportant des expériences d'autres établissements).

2.3.2. Une volonté d'accroître et de diversifier les compétences des formateurs

Chacun des correspondants pédagogiques a bénéficié d'une formation « à la carte » afin de monter en compétences et d'être à même de former et d'accompagner des enseignants en pédagogie (suivi personnalisé d'ateliers pédagogiques dispensés par d'autres réseaux, notamment PENSERA, sur des problématiques d'intérêt). Un travail de concertation au sein de l'équipe a permis de diversifier les formations tout en conservant des thèmes récurrents. La montée constante en compétences a pris la forme d'actions communes variées (formations, partages d'expérience, publication, constitution d'un fonds de ressources documentaires commun) venant compléter les actions propres à chaque école en matière d'accompagnement pédagogique.

3. L'efficacité du réseau

Pour illustrer l'efficacité du réseau RACINE, nous présentons ici les résultats d'évaluation des ateliers par les participants, ainsi que les retours d'enquête menée auprès des enseignants.

3.1. Des ateliers de formation attractifs

3.1.1. Un suivi des inscriptions et une enquête de satisfaction systématique

Pour assurer une démarche d'amélioration continue, les inscriptions des enseignants aux ateliers et leurs profils (école de rattachement, discipline et niveaux enseignés) sont consignés dans un document partagé (outil collaboratif, ouvert aux correspondants pédagogiques du réseau), et font l'objet d'un suivi au fil des ans. De plus, une évaluation est conduite à l'issue de chaque atelier. Elle vise à mesurer la satisfaction des stagiaires et recueillir leurs propositions d'amélioration (contenu, échanges, format, etc.) Le questionnaire comporte un volet d'autodiagnostic permettant au participant d'évaluer l'apport de l'atelier par rapport à ses propres conceptions et d'engager une réflexion sur ses pratiques. Ce volet apporte des informations pour mesurer les effets en termes d'apprentissage réalisé par participant et déterminer l'évolution des taux d'hétérogénéité au niveau des acquis (i.e. les écarts de compétences entre participants sont réduits à l'issue de l'atelier). Ceci permet aux animateurs d'ajuster leurs ateliers.

3.1.2. Les participants et leur degré de satisfaction

La fréquentation cumulée annuelle sur tous les ateliers avoisine les 100 participants depuis 2013 (voir **figure 2**). On observe des tendances annuelles similaires, avec 15-20% des participants qui suivent deux ateliers sur l'année, et 1-3% qui suivent plus de deux ateliers (quelques personnes allant jusqu'à six). Certains s'inscrivent régulièrement d'une année sur l'autre (sorte d'abonnement à l'offre). On constate aussi chaque année une diversification des profils, avec de nouveaux inscrits aux ateliers (environ 75-80%).

Les participants apprécient la qualité des ateliers : 15% des formés les jugent "excellents", 82% "bons" et 3% "suffisants". Leur satisfaction est élevée concernant le contenu et son adéquation avec leurs attentes, les activités proposées, l'échange entre pairs et les possibilités d'intégration des acquis de la formation suivie pour transformer leurs propres pratiques (73-94% des réponses).

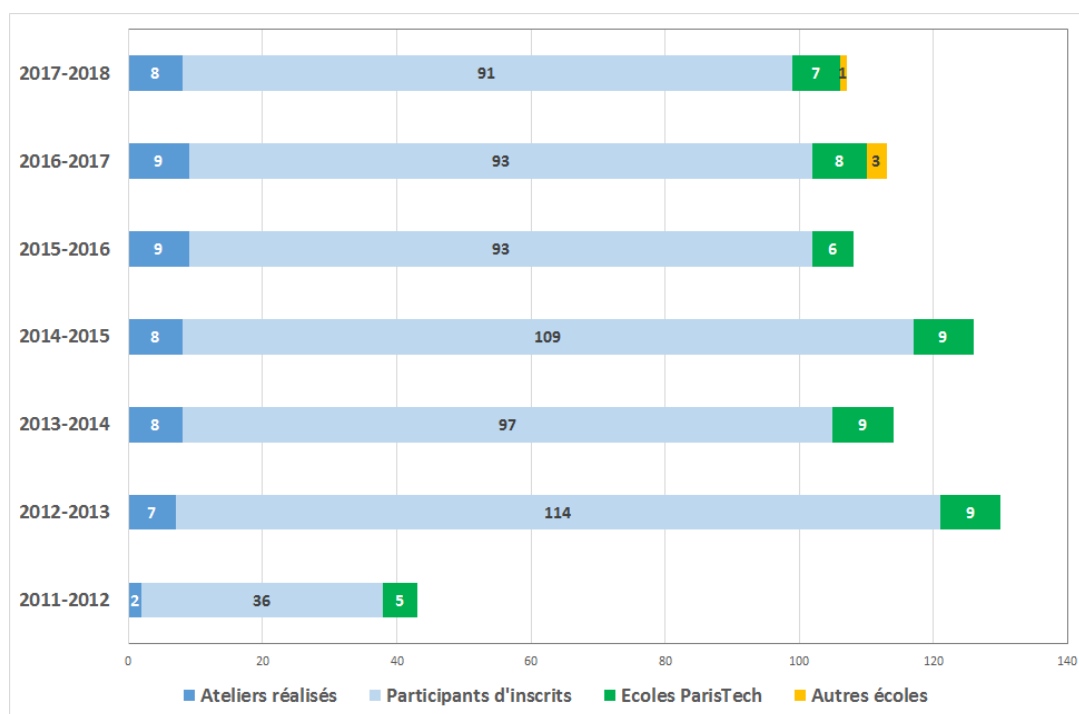


Figure 2 : Nombre annuel d’ateliers réalisés, de participants inscrits et d’écoles représentées par ces inscrits.

Les points positifs mis en avant sont la co-animation dynamique, l’isomorphisme, l’interactivité, le travail en groupe et les échanges entre participants. Parmi les pistes d’amélioration avancées, on retrouve souvent la durée des ateliers (avec un souhait de l’allonger), la gestion du temps pendant l’atelier (difficulté à dérouler un contenu dense tout en laissant les échanges entre participants s’opérer) et la nécessité d’exposer davantage d’exemples et de cas pratiques. Certains suggèrent de rallonger les temps d’échanges entre participants afin qu’ils puissent exposer leurs pratiques.

3.1.3. Une communauté enseignante mieux formée

Les participants ont pour la plupart le sentiment d’avoir progressé à la fin des ateliers suivis. Sur les deux dernières années, le gain relatif moyen (41-66%) perçu par les participants (*via* les questions d’autodiagnostic) nous permet de considérer qu’il y a un effet positif d’apprentissage avec une réelle progression dans l’atteinte des objectifs visés par les ateliers. Selon Gérard et al. (2006) “on peut considérer qu’il y a un effet positif d’apprentissage lorsque ce gain relatif est supérieur à 30 ou 40%”. Ainsi, les actions du réseau RACINE ont permis de former une communauté informelle d’enseignants, dont certains fréquentent régulièrement nos formations, et d’installer au sein des écoles du réseau une sensibilité pédagogique incitant à des transformations de pratiques.

3.2. Un ajustement de l'offre aux besoins

Si globalement la participation aux ateliers est satisfaisante, un essoufflement est perceptible. Les facteurs en causes sont multiples, et notamment conjoncturels (enseignants très sollicités par des restructurations ou projets d'établissements énergivores et chronophages). Une partie des facteurs tient au contenu et format de la formation proposée comme déjà rapporté (Demougeot-Lebel et al., 2012). Les emplois du temps ne permettent pas de libérer aisément un créneau d'une demi-journée (*a fortiori* d'une journée) pour assister à un atelier. De plus, la formation en pédagogie, si elle répond à des demandes et besoins identifiés communs, ne garantit pas des changements de pratiques lors du retour au sein de l'établissement. Certains ateliers de RACINE intègrent un temps d'application aux cours spécifiques des enseignants pour faciliter le transfert. Cependant, le changement de pratiques et le transfert demandent plus globalement un cadre favorisant l'expérimentation (soutien, accompagnement, etc.) (Frenay et al., 2011). Il nous paraît donc essentiel d'être en capacité de proposer un accompagnement davantage personnalisé.

Face à ce constat, nous avons réalisé une nouvelle enquête des besoins en 2017 et amorcé une étude des impacts sur les pratiques. L'enquête a été menée de façon similaire au sein des huit écoles du réseau. Elle a visé les enseignants et enseignants-chercheurs, avec une modalité déjà éprouvée (Demougeot-Lebel et Perret, 2011) : un questionnaire en ligne (respectant l'anonymat) sur leurs besoins et pratiques de formation en pédagogie, afin de déterminer si l'offre de formation proposée par le réseau couvre les besoins exprimés, d'identifier les manques ainsi que les contraintes des enseignants. Sa finalité était d'adapter l'offre de formations aux besoins (contenu, format, période, durée, etc.). Au total, 159 enseignants (représentant sept écoles) ont répondu. Parmi les points saillants, les enseignants attendent *des ateliers pragmatiques et concrets* sur des thématiques couvrant la conception de cours et de ressources, leur mise en œuvre, l'évaluation des apprentissages et les facteurs et leviers liés à l'apprentissage (motivation). Ce retour conforte l'offre proposée qui intègre, depuis cette année, des ateliers sur le jeu et la motivation. La préférence va vers des formats courts et *juste à temps*. En croisant les réponses, nous constatons que les enseignants qui se forment le plus à la pédagogie sont les plus jeunes arrivés dans l'enseignement (moins de cinq ans).

3.3. L'impact sur les pratiques pédagogiques

L'impact de la formation est complexe à mesurer. Des modèles longitudinaux existent (ex : le modèle Kirkpatrick), d'autres sont des études pluri-dimensionnelles (Stes et Van Petegem,

2011). Au sein de RACINE, des actions complémentaires à mi-chemin entre évaluation des impacts sur les pratiques et accompagnement de la transformation pédagogique sont en cours de définition. Un exemple d'action déjà entreprise est la proposition de rencontres pédagogiques thématiques adressées aux différentes "promotions" d'enseignants formés afin de porter un regard réflexif sur l'évolution de leur pratique à la suite de la formation, et de partager leurs expériences. D'autres pistes s'appuyant sur des groupes favorisant l'émulation pourraient être explorées (Hoffmann et al., 2015).

4. Bilan de dix ans de coopération

L'analyse réflexive de ces dix années de coopération au sein du réseau nous permet d'identifier plusieurs facteurs de succès, qui expliquent la pérennisation de ce réseau malgré un paysage de l'enseignement supérieur très mouvant sur les dix années écoulées. Cependant plusieurs points de vigilance sont à considérer pour assurer le maintien du réseau sur la décennie à venir.

4.1. Les facteurs de succès

4.1.1. Un cadre institutionnel porteur

Le réseau n'aurait pas pu être créé, ni surtout perdurer, sans une volonté forte des établissements de ParisTech de coopérer sur la pédagogie. Notre expérience de fonctionnement en 2016, avec un budget très restreint et sans l'appui d'un chargé de mission animant l'équipe, a mis en exergue l'importance d'un soutien financier et humain ; sans celui-ci la dispersion des activités de chacun est telle qu'une coopération efficace devient difficile et intenable dans la durée.

4.1.2. Une collaboration étroite entre les formateurs

Le réseau est opérant grâce à une forte collaboration entre les formateurs et un climat de confiance qui s'est construit au fil des années. L'implication de chacun dans le collectif varie, selon son envie et son temps disponible. Le collectif reste attentif à ce que chaque personne puisse trouver sa place tout en partageant son expérience et son expertise. Les modalités d'organisation sont souples afin de s'adapter aux contraintes du multi-sites : les réunions s'organisent souvent en visio-conférences et des outils de travail collaboratifs sont privilégiés. Un séminaire annuel permet à l'équipe de travailler en profondeur des thématiques précises.

4.1.3. Une structure agile

Un autre facteur de succès est la structure agile du réseau. D'une part, l'équipe de formateurs reste dans l'échange et à l'écoute des opportunités d'évolution, ce qui favorise l'intégration de nouvelles individualités. D'autre part, les établissements se laissent la possibilité d'examiner les demandes de la part d'établissements d'intégrer le réseau. Ainsi en 2018 CentraleSupélec a rejoint RACINE, et l'Institut National des Sciences et Techniques Nucléaires (INSTN) devrait également formaliser une demande en 2019.

4.1.4. Des interactions avec d'autres réseaux

RACINE bénéficie de liens privilégiés avec d'autres réseaux, d'une part *via* l'implication de certains de ses formateurs dans ces réseaux, et d'autre part en raison de son histoire et de sa proximité initiale avec notamment PENSERA. Ceci lui permet de préserver une posture réflexive afin d'évoluer. Plus récemment, plusieurs formateurs de RACINE ont fortement contribué à la création et structuration du réseau HAPPI-SUP (Réseau des accompagnateurs en pédagogie de Paris Ile de France). Les membres de l'équipe RACINE sont de fait attentifs au maintien et à l'évolution de leurs expertises.

4.2. Les points de vigilance

Nous avons identifié trois points de vigilance : la disponibilité des formateurs, l'actualisation des formations (à destination des enseignants, mais aussi des formateurs), et les sollicitations diverses au sein des COMUE.

4.2.1. La disponibilité des formateurs

Une difficulté majeure rencontrée est le manque de disponibilité des formateurs de l'équipe. Il est donc essentiel de conserver un poste de chargé de mission, même si actuellement il n'est financé qu'à mi-temps. Cette personne a en charge tout le volet logistique des ateliers (gestion des inscriptions, préparation des dossiers et du matériel, synthèse des évaluations par les participants) ainsi que la programmation des réunions et la rédaction de comptes-rendus, nécessaires à la transmission des informations et décisions. La fonction d'animateur du réseau est essentielle pour le bon fonctionnement du groupe afin de garantir l'implication des acteurs.

4.2.2. L'actualisation et le renouvellement des formations

Une autre menace identifiée concerne le renouvellement de l'offre de formation, ainsi que l'actualisation de la formation des formateurs. Ces derniers essaient de se ménager du temps

pour se former, mais cela reste insuffisamment coordonné. Une réflexion mériterait d’être engagée pour avoir une approche davantage pro-active et organisée pour répondre aux nouveaux besoins de formation émergents. Enfin, les modalités proposées aux enseignants gagneraient à être diversifiées, pour d’une part être mieux adaptées à leurs contraintes (ex : par l’hybridation des formations - distanciel / présentiel - et la mise à disposition de ressources en ligne) et d’autre part atteindre les enseignants absents des formations. Sur ce dernier point, d’autres approches liées à l’accompagnement telles que l’analyse de situation pédagogique pourraient être étudiées en écho avec le constat de N. Rege-Collet (2006) : “Un enseignant professionnel se forge à travers son expérience pratique et une pratique réflexive guidée”.

4.2.3. L’appartenance des écoles à des COMUE différentes

Comme nous l’avons précédemment exposé, l’évolution de la structuration de l’enseignement supérieur a conduit le réseau ParisTech à s’adapter. La vigilance est toujours de mise, avec les évolutions en cours et à venir. En particulier, le rattachement des écoles à des COMUE différentes a créé des tensions, avec notamment une dispersion des forces des formateurs. Il est donc essentiel d’articuler l’offre de formation du réseau RACINE avec les offres de formation nouvellement proposées par les partenaires universitaires des COMUE concernées. Ceci doit être vu comme une opportunité de synergie et d’évolution de notre offre de formation.

5. Perspectives et transférabilité

Plusieurs actions montrent que la transférabilité de l’offre est déjà une réalité. En effet, l’expérience des formateurs acquise dans RACINE leur a permis (i) d’enrichir les actions pédagogiques au sein de leurs réseaux nationaux (ex : forte contribution des formateurs de Télécom ParisTech et de Mines ParisTech à l’école d’hiver en pédagogie MEDIANE de l’Institut Mines Télécom), (ii) de répondre à des demandes de formations spécifiques (ex : formation dans le cadre du réseau Arts et Métiers), (iii) et de contribuer à des actions de formation nationale du catalogue ESEN (ex : chaîne éditoriale Scenari, pratiques pédagogiques actives). Ainsi une ouverture (mesurée pour le moment) sur les réseaux nationaux des écoles d’ingénieurs au sein de ParisTech a-t-elle été tentée avec succès pour plusieurs ateliers à travers la participation d’enseignants-chercheurs d’autres établissements.

Le groupe de correspondants pédagogiques de RACINE souhaite également saisir l’opportunité du décret sur la formation des nouveaux enseignants des universités pour initier

de nouvelles actions. Il s'agit d'un vrai défi pour le groupe car les écoles de ParisTech sont rattachées à différentes tutelles et ne sont pas toutes soumises à l'obligation de former leurs nouveaux enseignants. Une coopération plus forte sur le sujet avec les directeurs des études et les services des ressources humaines pourrait être une des perspectives pour les années à venir.

Références bibliographiques

Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27, 1. <http://journals.openedition.org/ripes/456>

Demougeot-Lebel, J., Ricci, J-L. et Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *Savoirs*, 28(1), 113-133. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-1-page-113.htm>

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/1426>. doi: 10.4000/rechercheformation.1426

Gérard, F.-M., Braibant, J.M. et Bouvy, T. (2006). Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation, 19ème colloque international ADMEE-Europe.

Hoffmann, C., Briançon-Marjollet, A., Brulard, P., Carcowski, J.-L., Douady, J., Houssay-Holzschuch, M., Lafourcade, P., Le Brun, I., Seidelin, S., et Térrouanne, S. (2015). Les émulateurs pédagogiques une source d'innovation. *Actes du VIIIème colloque QPES 2015 Innover Comment et Pourquoi ?* http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2015/Actes-QPES2015.pdf

Rege-Colet, N. (2006). Le Réseau CFE, une expérience de formation pour les universités suisses romandes : vers un modèle intégré de développement professionnel. 23^{ème} congrès AIPU, 1-13.

Stes, A. et Van Petegem, P. (2011) La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 67, 15-30. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1360> consulté le 07/05/2018 DOI : 10.4000/rechercheformation.1360.