



HAL
open science

Un environnement de développement pédagogique des nouveaux maîtres de conférences pour accélérer les interactions ?

Céline Douzet, Arnold Magdelaine

► To cite this version:

Céline Douzet, Arnold Magdelaine. Un environnement de développement pédagogique des nouveaux maîtres de conférences pour accélérer les interactions?. QPES Questions de Pédagogie dans l'Enseignement supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02290501

HAL Id: hal-02290501

<https://hal.science/hal-02290501>

Submitted on 17 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.

Un environnement de développement pédagogique des nouveaux maîtres de conférences pour accélérer les interactions ?

CELINE DOUZET

Université de Nantes, Centre de développement pédagogique, celine.douzet@univ-nantes.fr

ARNOLD MAGDELAINE

Université de Nantes, Centre de développement pédagogique, arnold.magdelaine@univ-nantes.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Depuis cette année en France, le [décret 2017-854 du 10 mai 2017](#) et son [arrêté d'application du 8 février 2018](#) prévoient la mise en place au sein des établissements d'enseignement supérieur d'une formation pour les nouveaux maîtres de conférence (MCF) afin d'« *approfondir leurs compétences pédagogiques* ». En écho, l'Université de Nantes (UN) soutient le développement pédagogique (Frenay, *et al.* 2010) depuis plusieurs années. Elle met en œuvre des conditions internes durables et de proximité pour faciliter individuellement et collectivement le développement des compétences tout au long de la vie en mobilisant l'ensemble des acteurs et des partenaires de la région. Pour la quatrième année consécutive, le Centre de Développement Pédagogique (CDP, service commun de l'UN) s'inscrit spécifiquement dans cet environnement institutionnel et territorial à destination des MCF nouvellement nommés. Il coordonne et pilote un processus de développement pédagogique dont un environnement de formation-apprentissage (EFA) « Enseigner et apprendre ensemble à l'Université de Nantes » qui leur est dédié et qui vient d'être consolidé. Le CDP mobilise pour cet EFA plusieurs services au sein de l'institution et facilite les rencontres interdisciplinaires et interprofessionnelles. Cette communication est l'occasion de partager une présentation de ses caractéristiques, une première analyse de l'EFA à différents niveaux (politique, organisationnel, territorial, socio-technique, économique, pédagogique) et les perspectives envisagées pour son développement.

SUMMARY

Since this year in France, Decree 2017-854 of May 10, 2017 and its implementing decree of February 8, 2018 provide for the establishment, within higher education institutions, of training for new lecturers (MCF) to "deepen their teaching skills". Echoing this, the

University of Nantes (UN) has been supporting educational development (Frenay, et al., 2010) for several years. It implements sustainable and proximal internal conditions to facilitate lifelong skills development individually and collectively by mobilizing all stakeholders and partners in the Loire region. For the fourth year in a row, the Pedagogical Development Center (CDP, a common and cross-disciplinary service of the UN) is specifically part of this institutional and territorial environment for the newly appointed MCFs. He coordinates and leads a pedagogical development process including a dedicated "Teaching and Learning Together at Nantes University" training and learning environment (EFA), which has just been consolidated. The CDP mobilizes for this EFA several services within the institution and facilitates interdisciplinary and interprofessional meetings. This communication is an opportunity to share a presentation of its characteristics, an initial analysis of the EFA at different levels (political, organizational, territorial, socio-technical, economic, educational) and the perspectives envisaged for its development.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Développement pédagogique, enseignants, interdisciplinarité, animation durable et proximale

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Educational development, teachers, interdisciplinarity, sustainable organization

1. Contexte et origine de l'environnement de formation-apprentissage (EFA)

Alors que les enseignants néo-entrants à l'université ont peu (voire pas) bénéficié de formation pédagogique avant d'être enseignant (Rege-Colet & Berthiaume (2009)), depuis cette année en France, le [décret 2017-854 du 10 mai 2017](#) et son [arrêté d'application du 8 février 2018](#) prévoient la mise en place d'une formation pour les nouveaux maîtres de conférence (MCF) au sein des établissements d'enseignement supérieur. Durant leur première année de titularisation, ils se voient attribuer une décharge d'un sixième du service d'enseignement afin de leur permettre d'« *approfondir leurs compétences pédagogiques* » (décret, 2017 ; arrêté, 2018).

L'Université de Nantes (UN) soutient le développement pédagogique (Frenay, *et al.*, 2010) depuis plusieurs années. Pour ce faire, elle a créé en 2013 un service universitaire de pédagogie (SUP) puis un Centre de Développement Pédagogique (CDP) en octobre 2017. Le CDP a pour ambition de créer des conditions durables et de proximité pour faciliter individuellement et collectivement le développement des compétences tout au long de la vie au sein de l'université.

Pour la quatrième année consécutive, le SUP puis le CDP coordonne, pilote, anime et évalue un processus de développement pédagogique dont un environnement de formation-apprentissage (EFA) « Enseigner et apprendre ensemble à l'Université de Nantes » dédié aux nouveaux MCF.

2. Présentation des caractéristiques principales de l'EFA

En 2018-19, 29 nouveaux MCF sont nommés et sont invités à bénéficier de cet environnement de formation-apprentissage. Les MCF sont nommés dans 14 des 19 composantes de l'université réparties en 4 pôles et l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE).

Pôles	Effectifs nouveaux MCF 2018-2019
Sciences et technologie	11
Sociétés	7
Humanités	6

Santé	3
ESPÉ	2

Tableau 1 : Effectifs et répartition des nouveaux MCF 2018/2019 au sein des pôles à l'Université de Nantes

Les MCF ont 192 heures d'enseignement à assurer chaque année et bénéficient d'une décharge de 32 heures d'enseignement pour leur première année de nomination. Ils disposent, pour la plupart, d'une ou plusieurs années d'expériences d'enseignement.

L'organisation et l'animation de l'environnement de formation-apprentissage par le CDP s'appuie sur le référentiel de l'enseignant-chercheur élaboré par le ministère. Il contribue plus particulièrement au développement de 6 « *compétences pédagogiques* » présentées ci-dessous :

- Communiquer de manière appropriée au contexte
- Travailler en équipe et en réseau pluri- ou inter- disciplinaire à la réalisation de projets ou de programmes pédagogiques et de recherche
- Adopter une posture réflexive de manière continue
- Concevoir des enseignements qui favorisent l'apprentissage de chacun
- Accompagner les apprenants dans leurs apprentissages
- Evaluer les acquis d'apprentissage.

La conception et la mise en œuvre de l'environnement global de formation-apprentissage (EFA) s'appuient sur l'interopérabilité organisationnelle (Deniaud *et al.*, 2011) de deux environnements :

- un environnement sociotechnique de formation (Albero, 2010) qui s'organise dans un contexte institutionnel dédié (dimensions sociales, techniques, administratives, de gestion, financières, etc.) ;
- un environnement d'apprentissage (Blandin, 2007) dans lequel « *il est possible "d'apprendre", c'est-à-dire de mettre en œuvre un processus de changement des conduites et/ou des connaissances* » à travers l'animation de dispositifs de formation, d'accompagnement de parcours individualisé (API) et d'évaluation.

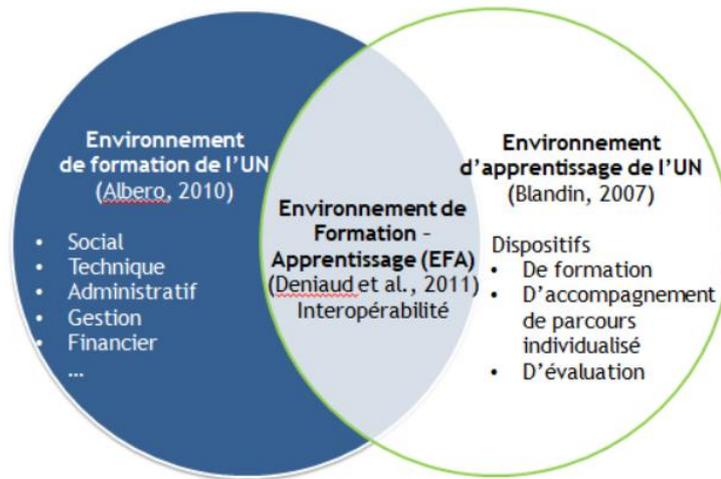


Figure 1. L'environnement de formation-apprentissage des nouveaux MCF à l'UN

L'environnement de formation-apprentissage vise à créer les conditions favorables d'un apprentissage authentique (Bandura, 2007 ; Rogers, 2005) soutenu par l'institution qui mobilise le cadre conceptuel dans la figure 2 à travers l'animation de ces 3 dispositifs qui seront détaillés ci-après dans la communication.

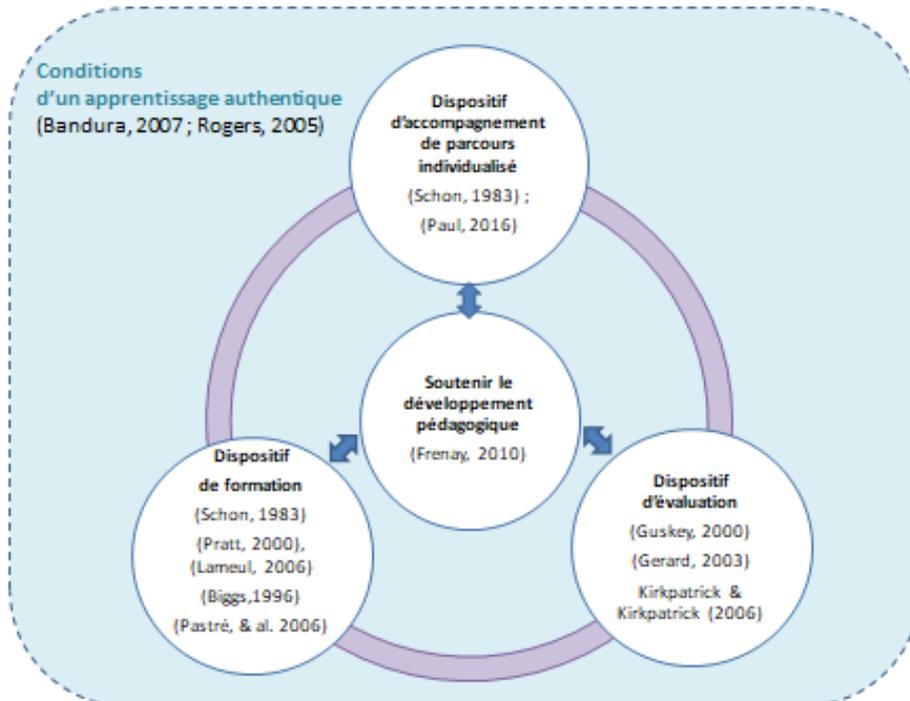


Figure 2 : L'articulation des différents dispositifs de l'environnement de formation-apprentissage à l'Université de Nantes

2.1. Un dispositif de formation inter-pôle

Pour soutenir « *l'approfondissement individuel des 6 compétences pédagogiques* », le dispositif de formation prévoit notamment des temps collectifs spécifiques aux nouveaux MCF :

- un atelier dédié au développement pédagogique intégré au temps d'accueil institutionnel en début d'année,
- un séminaire pédagogique de deux jours en résidence en décembre.

Les principaux objectifs de ces deux jours et demi sont de permettre aux MCF nouvellement nommés de mieux

- identifier leurs représentations et croyances concernant le processus d'enseignement-apprentissage pour favoriser l'alignement au sein de leurs perspectives d'enseignement (Pratt, 2000 ; Lameul, 2006),
- concevoir leurs enseignements, animer une classe et évaluer les apprentissages en s'appuyant sur l'alignement constructif (Biggs, 1996),
- analyser leurs activités et leurs pratiques (Schön, 1983 ; Pastré *et al.*, 2006, Leplat, 1997) et identifier des pistes pour leur développement professionnel,
- se sentir en confiance pour agir en situation (Bandura, 2007 ; Ryan&Deci, 2002).

Durant ces temps collectifs, une attention particulière est portée sur la mise en place de conditions favorables à un apprentissage authentique (Rogers, 2005) pour soutenir l'engagement individuel dans le processus de développement professionnel (Wittorski, 2007) mais également pour encourager le développement de collectifs sociaux en interaction (Plantard, 2014) :

- un séminaire « au vert », en résidence pour développer les relations, soutenir un climat propice aux échanges, prendre le temps et « susciter l'envie » de se développer,
- des activités de développement variées, contextualisées, problématisées et étayées (temps d'activités en groupes et contributions individuelles, analyses d'activités et de situations, mise en situations, consolidations théoriques et partages d'expériences).

Demi-journée d'accueil - septembre		
Durée	Objectifs	Activités
2h	Découvrir et partager ses croyances et ses représentations concernant l'enseignement et l'apprentissage ?	Photolangage
	Découvrir ses perspectives et ses postures d'enseignement ? Analyser les actions mises en œuvre dans son enseignement	Auto-positionnement de ses perspectives d'enseignement : http://www.teachingsperspectives.com/tpi/ Temps réflexif sur l'alignement des représentations, croyances et actions. Activité en groupe : identification d'actions emblématiques pour chaque perspective
	Développer ses pratiques pour enseigner et apprendre à l'université de Nantes	Présentation de l'EFA global & temps de projection et d'informations

Séminaire de 2 jours – décembre		
1 ^{ère} journée		
Durée	Objectifs	Activités
30 min	Créer un collectif	Brise-glace et lancement du séminaire
2h	Découvrir l'alignement constructif	Sprint & Consolidation
1h30	Concevoir un scénario	Travail en groupe : conception de scénario dans des situations mobilisant des perspectives définies
1h30	Partager son expérience, s'arrêter et s'autoriser à dépasser ses routines. Analyser son expérience.	Marche empathique
2h	Créer un collectif	Activités sociales
2 ^{ème} journée		
Durée	Objectifs	Activités
1h30	Evaluer les apprentissages	Activité individuelle : notation Activités en groupe : biais de l'évaluation, construction de grilles critériées
1h30	Découvrir et identifier les usages de Moodle	Mise en pratique de Moodle
1h30	Analyser des situations d'enseignement-apprentissage	Conseil collégial
1h	Se projeter	Speedboat, temps réflexif et de projection

Figure 3 : Programme et déroulement du dispositif de formation

2.2. Un dispositif d'accompagnement de parcours individualisé (API)

L'environnement de formation-apprentissage propose un dispositif d'accompagnement de parcours individualisé (API) qui s'appuie sur

- la mise à disposition d'un outil d'auto-positionnement du développement de ses compétences au regard des 6 *compétences pédagogiques* ;
- un entretien d'accompagnement (Paul, 2016) pour expliciter son parcours antérieur et son positionnement (Schön, 1983) vis-à-vis des 6 compétences, et pour identifier des

actions dans lesquelles s’inscrire ou mettre en place parmi l’offre de développement globale proposée à l’Université de Nantes ;

- une rencontre avec le directeur de la composante dans laquelle l’enseignant est nommé et sera amené à enseigner pour contextualiser et valider son parcours de développement ;
- un entretien en fin d’année pour faire le bilan et identifier les perspectives de développement pour les années suivantes afin d’inscrire le développement dans un processus continu.

2.3. Un soutien institutionnel

L’EFA bénéficie d’un soutien fort de l’établissement :

- les MCF nouvellement nommés bénéficient de l’attribution d’une décharge d’un sixième du service d’enseignement pour la première année de nomination (32h de décharge d’enseignement) ;
- l’université finance la participation au séminaire pédagogique résidentiel de deux jours spécifiques aux nouveaux MCF ;
- la première demi-journée d’atelier pour le développement pédagogique est couplée à la journée d’accueil institutionnel ;
- le dispositif implique plusieurs acteurs et services de l’université.

2.4. Un dispositif d’évaluation multidimensionnel

L’environnement de formation-apprentissage spécifique aux nouveaux MCF est un des éléments proposé parmi l’offre de développement pédagogique coordonnée et animée par le CDP. Le CDP met en place un dispositif d’évaluation multidimensionnel prenant en considération l’ensemble des caractéristiques relatif aux objectifs visés pour s’inscrire dans une démarche d’assurance qualité.

2.4.1. L’évaluation de l’offre de développement pédagogique interne à l’UN

L’évaluation de l’offre de développement pédagogique à l’Université de Nantes a pour intention

- d’analyser sa cohérence, sa pertinence et son efficacité au regard des objectifs visés et favoriser son évolution,
- de rendre compte et de rendre visible les actions et les moyens pour le développement pédagogique.

Pour mettre en place cette évaluation, nous avons mobilisé différents cadres et modèles d'analyse :

- Guskey (2000) pour l'efficacité des activités de développement professionnel,
- Gérard (2003) pour l'évaluation de l'efficacité d'une formation,
- Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) pour l'évaluation des effets d'une formation.

2.4.2. L'évaluation de l'EFA des nouveaux MCF

L'évaluation de l'environnement de formation-apprentissage des nouveaux MCF s'appuie ainsi sur une variété de données recueillies et analysées, sur plusieurs outils mobilisés, et sur différentes temporalités.

Un questionnaire d'évaluation « à chaud » (Gérard, 2003 ; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) permet de recueillir des données sur le dispositif de formation. Il est composé de 3 parties :

- la satisfaction vis-à-vis du déroulement, de l'organisation et du cadre proposé,
- l'apprentissage déclaré des participants (auto-positionnement avant et après leur participation et projection de mises en œuvre),
- des propositions d'évolution du dispositif.

Lors de l'atelier initial de développement pédagogique de septembre, les participants ont été invités à utiliser l'outil « Teaching Perspectives Inventory » (TPI, Pratt, 2000) pour identifier leurs perspectives d'enseignement et l'alignement entre leurs croyances, leurs intentions et leurs actions concernant l'enseignement-apprentissage. Les participants seront invités de nouveaux à réaliser le TPI en fin d'année pour identifier les écarts potentiels entre leurs deux auto-positionnements. Des entretiens semi-directifs seront réalisés auprès des nouveaux MCF pour recueillir leur satisfaction vis-à-vis de l'EFA, leurs expériences d'usages des apprentissages en contexte (Guskey, 2000) et l'analyse de leurs perspectives d'enseignement.

Des entretiens semi-directifs seront réalisés auprès des directeurs de composantes des nouveaux MCF pour recueillir leur perceptions concernant l'EFA offert aux nouveaux MCF au regard des 3 niveaux (satisfaction, apprentissage et soutien organisationnel) proposés par Guskey (2000).

Enfin, un travail inter-services et inter-établissements est prévu pour faire de l'EFA un objet de recherche concernant le développement pédagogique comme le propose Frenay en 2010 et le rapport STRANES (Béjean & Monthubert, 2015). Il aura pour intention d'interroger les

effets de l'EFA sur le développement professionnel et pédagogique à plus long terme (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

3. Analyse collective de cette nouvelle édition de l'EFA

Au moment d'écrire cette communication, nous ne possédons pas encore les résultats d'évaluation du « questionnaire à chaud » et les entretiens semi-directifs auprès des nouveaux MCF et des directeurs de composantes n'ont pas encore eu lieu. Notre communication étant proposée dans le cadre d'un symposium, nous avons choisi avec les autres auteurs du symposium d'organiser une analyse de nos environnements de formation-apprentissage en adaptant l'outil SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) enrichi des dimensions d'un PESTEL (Politique, Économique, Sociologique, Technologique, Écologique, Légal). Les 6 membres de l'équipe du CDP ont ensuite réalisé l'analyse de l'EFA.

3.1. Les forces

L'environnement de formation-apprentissage s'inscrit dans une vision intégrée et soutenue de développement pédagogique à l'Université de Nantes à travers notamment la coordination des dispositifs et des actions, la collaboration des services et des acteurs et la démarche d'assurance qualité. Ces éléments font partie des leviers identifiés par Frenay *et al.* (2010) et par le rapport Bertrand (2012) pour soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur.

L'EFA offre une flexibilité et la possibilité d'individualisation d'un parcours de développement aux nouveaux MCF à travers l'articulation des différents dispositifs, l'intégration du dispositif d'accompagnement de parcours individualisé et une offre de services variés. 16 nouveaux MCF (sur 29) ont rencontré un membre de l'équipe du CDP pour formaliser leur parcours individualisé lors d'un entretien-conseil. L'implication des directeurs de composantes dans le dispositif d'API permet la contextualisation des parcours individualisés et soutient l'intégration du nouveau MCF.

La déclinaison institutionnelle nantaise du décret qui attribue un sixième de décharge d'enseignement pour la première année sans conditions de participation permet aux MCF nouvellement nommés de choisir de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel : 21 nouveaux MCF ont participé à au moins une des actions des dispositifs d'API ou de formation.

La possibilité d'offrir différentes trajectoires de développement prenant en compte l'expérience des enseignants répond aux principes identifiés par Rege-Colet & Berthiaume (2015) pour déployer des environnements susceptibles de favoriser le développement professionnel à travers l'engagement ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). La reconnaissance institutionnelle couplée à l'accompagnement sont également identifiés par Jorro & Pana-Martin (2012) comme des moyens de développement professionnel.

Enfin, la mise en œuvre du dispositif de formation contribue à créer un collectif social en interaction (Plantard, 2014) partageant un socle commun pédagogique. Entre 11 et 14 nouveaux MCF ont participé à l'atelier d'accueil ou au séminaire. Ce dispositif s'appuie sur les conceptions et les pratiques d'enseignement des nouveaux MCF qui ont montré leur efficacité pour leur développement professionnel pédagogique (Bailly, et al. 2015 ; Pratt, 2000). Le dispositif de formation repose également sur les échanges d'expériences, la confrontation avec des situations authentiques et l'analyse réflexive participant aussi au développement professionnel individuel (Jorro & Pana-Martin, 2012 ; Rogers, 2005).

3.2. Les limites

Une des premières limites observée pour cette première année est une participation modérée des nouveaux MCF à l'EFA (8 nouveaux MCF n'ont participé à aucun des dispositifs de l'EFA). Plusieurs hypothèses sont identifiées :

- Une organisation qui implique « *la collaboration d'acteurs multiples, dans le cadre de réseau ou de partenariats d'action* » (Clénet, 1998) qui a généré des aléas, notamment concernant la communication auprès des MCF nouvellement nommés et des directeurs de composantes. Les dates des événements collectifs ont été communiquées tardivement et 5 nouveaux MCF ont précisé ne pas être disponibles pour le séminaire de décembre.
- L'attribution d'heures de décharge sans obligation de participation ni de conditions sur la titularisation qui pourrait jouer sur l'engagement initial.
- L'éloignement géographique du lieu d'exercice (l'Université de Nantes est pluri-site) ou du lieu d'habitation (certains MCF n'habitent pas Nantes pour leur première année de nomination) comme obstacle à la participation.
- L'EFA peut paraître difficile à appréhender notamment en période de prise de poste au regard des nombreuses missions à mener de front (Langevin, 2007). En effet, pour sa

première année, l'EFA a seulement été présenté aux directeurs de composantes, aux correspondants et aux référents pédagogiques pour assurer un relai de l'information de proximité en début d'année.

Une autre limite constatée concerne le périmètre restreint du public cible de l'EFA vis-à-vis du développement pédagogique visé pour l'ensemble de l'institution. L'EFA est uniquement proposé aux MCF nouvellement nommés alors que d'autres profils sont également recrutés par l'Université de Nantes sur les missions d'enseignement. De plus, le taux de répartition des MCF nouvellement nommés est spécifique d'une année sur l'autre au sein de chaque composante. La gestion de la montée en compétences globale à l'échelle institutionnelle sera un fort point d'attention pour soutenir le développement pédagogique pour l'ensemble de l'établissement.

Enfin, la flexibilisation des parcours et l'offre multiple de services mobilisent des ressources importantes et rendent complexe l'évaluation de l'EFA, le suivi des actions individuelles et la mobilisation des outils proposés.

3.3. Des opportunités durables et des interrogations collectives

L'équipe du CDP a identifié des opportunités et des menaces externes territoriales pour l'EFA. Elles sont multiples et concernent de nombreuses dimensions : politique, économique, sociologique, etc.

Les décisions politiques (décret, 2017 ; arrêté, 2018) concernant la formation des nouveaux MCF et l'attribution de décharge horaire au niveau des institutions représentent un véritable levier pour la légitimation de l'EFA nantais. L'opérationnalisation, laissée à la discrétion des établissements au regard de leur contexte, a suscité de nombreuses collaborations des structures d'appui souvent responsables de la mise en œuvre. Par exemple, plusieurs réseaux nationaux ont créé des espaces de traduction et de compréhension partagée de la mise en œuvre du décret. Ils ont identifié des repères pour guider la mise en place des environnements de formation-apprentissage pour les nouveaux MCF. L'EFA nantais a pu bénéficier de cette opportunité de collaboration nationale pour se consolider et bénéficier de regards croisés. Cependant les interprétations plurielles de l'opérationnalisation du décret pourraient susciter le désir de normaliser le mode opératoire (formation, accompagnement, évaluation) des futurs environnements et des dispositifs alors qu'une valeur ajoutée actuelle tient justement en la souplesse de mise en œuvre au regard des contextes spécifiques des établissements.

Au niveau local, l'EFA bénéficie d'un territoire propice au développement pédagogique avec la création de la nouvelle université à Nantes basée sur la collaboration inter-établissements. La mutualisation d'actions de développement pourrait soutenir l'EFA de Nantes en offrant notamment de nouvelles actions pour le dispositif de formation, en soutenant les possibilités pour les parcours individualisés et en ouvrant les actions de développement collectives aux nouveaux MCF des autres établissements pour créer des collaborations inter-établissements et limiter les risques de compétitions.

Enfin, l'EFA bénéficie également du soutien des collectivités territoriales pour contribuer au «*maillage de compétences pluridisciplinaires détenues par des acteurs locaux de culture et donc de codes différents*» (Bertacchini, 2004). Il devient un accélérateur local de mise en réseau d'acteurs et de partage de compétences individuelles et collectives qui peut participer à son attractivité. Cependant, on peut s'interroger sur la durabilité, fiabilité, viabilité des financements adossés à des politiques publiques spécifiques. Quel avenir de l'EFA si une nouvelle orientation budgétaire coupe les enveloppes dédiées ?

4. Perspectives

Cette nouvelle édition de l'environnement de formation-apprentissage inscrit donc le développement des «*compétences pédagogiques*» des nouveaux MCF dans un environnement «*à l'intersection*» des deux «*manières d'apprendre*» identifiées par Kiffer (2018) «*soit dans le cadre de dispositifs mis en place avec l'intention de former les individus, soit via des situations ou des dispositifs dont la vocation n'est pas de les former, mais qui peuvent néanmoins exercer un effet en ce sens*». Il reste désormais à consolider l'EFA en traitant les données issues du système d'évaluation mis en place et en poursuivant l'enrichissement du dispositif d'évaluation au regard du développement professionnel et du développement pédagogique au sein de l'institution et du territoire.

Pour anticiper une interopérabilité durable, il sera nécessaire d'aligner en inter-établissements les politiques et les organisations de gestion et de management des ressources humaines en se portant garant que l'EFA crée, à terme, les conditions favorables «*à prévoir les affectations du personnel en fonction des aspirations individuelles et des besoins de l'établissement*» (Jardillier, 1972).

Enfin, au niveau territorial, l'enjeu sera la soutenabilité de l'EFA qui sera le reflet de nouveaux modèles coopératifs de l'action publique dans l'enseignement supérieur dont «*la*

spatialisation actuelle influe sur les modalités de structuration et d'exercice » (Thoenig, J-C ; Duran, P. 1996).

Références bibliographiques

- Albero, B., (2010). « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, vol. 4 - n°1 | 2010, 7-24.
- Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires. JORF n°0054 du 6 mars 2018, texte n° 23.
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. Lison, C., (2015). « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.
- Bandura, A., (trad. Jacques Lecomte), (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* [« Self-efficacy »], Paris, De Boeck, 2e éd. (1re éd. 2003)
- Bejean, S. & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante : propositions pour une Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur (STRANES)*.
- Bertacchini, Y., (2004) « Le territoire, une entreprise d'intelligence collective à organiser vers la formation du capital formel local », *Communication et organisation*.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. *Higher Education*, (32), 347-364.
- Blandin B., (2007). *Les environnements d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan, 2007. – 260 p.
- Clénet, J., (1998), *Représentations, formations et alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences. JORF n°0109 du 10 mai 2017, texte n° 26.
- Deniaud et al., (2011). *Interopérabilité des organisations, application pour une mobilité multimodale*. En ligne, <http://www.simagi.polymtl.ca/cigi2011/>
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Colet, N. R., ... & Kolmos, A. (2010). *Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original*. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 63-76.
- Gérard, F. M. (2003). *L'évaluation de l'efficacité d'une formation*. *Recherches et publications en management ABSL*.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Jardillier, P., (1972). *La gestion prévisionnelle du personnel*, Presse universitaire de France.
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). *Le développement professionnel des enseignants débutants: Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle*. *Recherches & éducatives*.
- Kiffer, S. (2018). « Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris Ouest La Défense, Paris.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF,
- Rege-Colet, N & Berthiaume, D. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Se développer au titre d'enseignant*. Peter Lang.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). *Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires*. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rogers, R. C. (2005). *Le développement de la personne*. Dunod-InterEditions, 274p
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). *Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective*. In E. L., Deci & M. R., Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester : University of Rochester Press.
- Paul, M. (2016) *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*, De Boeck Supérieur.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). *La didactique professionnelle*. *Revue française de pédagogie*, no 154, p. 145-198
- Plantard, P. (2014). *Anthropologie des usages du numérique* (Doctoral dissertation, Université de Nantes).
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2000). *The teaching perspectives inventory (TPI)*.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner - how professionals think in action*. Basic Books.
- Thoenig J-C., Duran P. (1996). *L'État et la gestion publique territoriale*. In: *Revue française de science politique*, 46^e année, n°4, 1996. pp. 580-623.
- Wittorski, R., (2007) *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.