LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS CHERCHEURS À L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE : QUEL IMPACT SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ?

Valérie Quain[1], Maria Denami[2], Laurence Durat[3],

Résumé
L'Université de Haute-Alsace a lancé en 2018 un parcours de formation pour les nouveaux enseignants-chercheurs. Cette étude menée en 2024-2025 propose un modèle d'évaluation de l'impact de ce dispositif sur le développement professionnel et pédagogique, en mesurant le sentiment d'efficacité personnelle et l'évolution des conceptions de l'enseignement avant et après la formation. Les résultats soulignent une évolution du sentiment d'efficacité personnelle et l'autoévaluation comme levier de développement.
Mots-clés : Sentiment d'efficacité personnelle ; autoévaluation ; développement professionnel pédagogique ; nouveaux enseignants-chercheurs

Abstract
In 2018, the University of Haute-Alsace launched a training program for new lecturers and researchers. This study, conducted in 2024–2025, proposes a model for assessing the impact of this program on professional and pedagogical development, by measuring participants' sense of self-efficacy and changes in their conceptions of teaching before and after the training. The results highlight a shift in participants' sense of self-efficacy and the role of self-assessment as a driver of development.
Key Words: *Self-efficacy; self-assessment; professional and pedagogical development; new teacher-resarchers*

Resumen
La Universidad de Alta Alsacia puso en marcha en 2018 un programa de formación para los nuevos profesores-investigadores. Este estudio, realizado en 2024-2025, propone un modelo de evaluación del impacto de este programa en el desarrollo profesional y pedagógico, midiendo la autoeficacia y la evolución de las concepciones sobre la enseñanza antes y después de la formación. Los resultados ponen de relieve una evolución del sentimiento de eficacia personal y la autoevaluación como palanca de desarrollo.
Palavras-clave: *Sentido de eficacia personal; autoevaluación; desarrollo profesional pedagógico; nuevos profesores-investigadores*

Resumo
A Universidade da Alta Alsácia lançou, em 2018, um programa de formação para novos professores-pesquisadores. Este estudo, realizado em 2024-2025, propõe um modelo de avaliação do impacto desse programa no desenvolvimento profissional e pedagógico,

[1] Doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation, LISEC 2310, Université de Haute-Alsace, France
[2] Maîtresse de Conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, LISEC 2310, Université de Haute-Alsace, France
[3] Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation, LISEC 2310, Université de Haute-Alsace, France

medindo o sentimento de autoeficácia e a evolução das concepções sobre o ensino antes e depois da formação. Os resultados destacam uma evolução do sentimento de autoeficácia e da autoavaliação como alavanca de desenvolvimento.
Palavras-chave: *Sentimento de eficácia pessoal; autoavaliação; desenvolvimento profissional pedagógico; novos professores-investigadores*

1 Les éléments de contexte

1.1 le cadre national

En 2004, le processus de Bologne a initié une réflexion profonde sur les modèles et les pratiques d'apprentissage et d'enseignement à l'université (Demougeot-Lebel et Lison, 2022). Par la suite, la professionnalisation et la formation des enseignants du supérieur sont devenues des enjeux majeurs au niveau international et national (Berthiaume et Rege Colet, 2013).

Confrontées à un environnement particulièrement injonctif (Paquelin et Crosse, 2022), les universités ont été incitées à innover et à transformer leurs pratiques pédagogiques à différents niveaux : individuel, organisationnel, curriculaire ce qui interroge directement la professionnalité des enseignants du supérieur (Wittorski, 2003).

Or, comme le soulignent Lison et al. (2022), le développement professionnel des enseignants-chercheurs constitue un levier déterminant, tant individuellement que collectivement, pour impulser la transformation des pratiques pédagogiques universitaires.

Dès leur entrée dans le métier, les enseignants-chercheurs doivent assumer une pluralité de rôles : recherche, enseignement, encadrement d'étudiants, responsabilités pédagogiques et administratives, mobilisant des compétences diverses. Ils font face à une charge de travail conséquente et assument de nombreuses tâches invisibilisées qui modifient leurs priorités (Stamelos, 2024). Cette complexité, inhérente à leur fonction, rend leur socialisation professionnelle et organisationnelle délicate (Cassignol et al., 2022). Cette phase d'intégration correspond à un processus d'apprentissage des comportements et attitudes attendus dans l'institution (Schein, 1968, cité par Cassignol et al., 2022).

Malgré cette pluralité d'exigences, leur formation « initiale », essentiellement acquise durant le doctorat, demeure centrée sur le développement de compétences de recherche ou disciplinaires. En revanche, la formation à l'enseignement reste largement informelle, relève de la formation par l'expérience, plus ou moins présente, ou relève d'une simple sensibilisation. Plusieurs auteurs la qualifient d'ailleurs de formation « sur le tas » (Demougeot-Lebel et Perret, 2011).

En France, le décret de 2017 4 (article 13, modifiant l'article 32 du statut de 1984) a instauré un cadre réglementaire pour la formation des nouveaux enseignants-chercheurs, Maîtres de Conférences stagiaires (MCF stagiaires) durant leur année de stage, en prévoyant notamment une décharge de 32 heures d'enseignement. En réponse, les universités ont développé des actions spécifiques ou parcours de formation dédiés à la pédagogie, témoignant d'une volonté de professionnaliser les MCF dans leur fonction enseignante (Bailly et al., 2015). Ces dispositifs de formation et d'accompagnement majoritairement intégrés aux services universitaires de pédagogie, visent à favoriser « l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur ». Ces dispositifs ont un rôle à jouer dans le cheminement pédagogique de ces nouveaux enseignants-chercheurs (Hatot, 2025).

A l'instar d'autres établissements d'enseignement supérieur français, l'Université de Haute-Alsace propose un parcours de formation spécifique et unique porté par le service d'appui à la pédagogie[5]. Il se compose de conférences, modules réflexifs et ateliers. À ce jour, les effets de ce dispositif sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle, (désormais SEP) (Bandura, 2003) des participants, et sur l'évolution de leurs pratiques pédagogiques à court, moyen et long terme, demeurent encore peu étudiés.

1.2 Le dispositif réglementaire à l'UHA

Depuis 2019, la formation réglementaire des MCF stagiaires est coordonnée par le Pôle APPUI du Learning Center, service équivalent à un service universitaire de pédagogie, sous la responsabilité du Vice-Président Formation. Pour les accompagner dans leur développement et la réalisation de leur projet pédagogique, les MCF stagiaires peuvent solliciter des conseillers pédagogiques, des ingénieurs pédagogiques pour l'enseignement numérique, ainsi que des concepteurs audiovisuels. La formation mobilise également des intervenants experts de leurs disciplines : enseignants-chercheurs, chercheurs, ingénieurs, conseillers pédagogiques de l'Université de Haute-Alsace (UHA) ou d'autres établissements, ainsi que divers personnels administratifs de services centraux. Au sein de cet environnement qui se veut capacitant, les MCF stagiaires ont à leur disposition les ressources humaines et les moyens techniques pour faciliter leur socialisation professionnelle et développer leurs compétences pédagogiques.

Le dispositif UHA propose des modalités en sept compétences clés : enseigner en mobilisant l'alignement pédago-numérique (Lison, 2018), évaluer les apprentissages, intégrer la diversité et soutenir la réussite étudiante, former à et par la recherche,

[4] https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034632129/

[5] https://www.learning-center.uha.fr/opac/article/la-page-dediee-a-laccompagnement-a-la-pedagogie/uha_appui

adopter une posture réflexive et intégrer l'approche par compétences, déclinées en différents cycles de formation.

Les séances d'approfondissement, centrées sur la pratique et à visée plus pragmatique sont conçues pour favoriser un transfert immédiat en rendant accessible les outils et techniques utilisés. Elles font écho aux conclusions de plusieurs études (Demougeot-Lebel et Perret, 2011 ; Draeger, 2013 ; Salmon et al., 2009, cités dans Cassignol *et al.,* 2022) qui soulignent l'importance, pour les enseignants débutants, de bénéficier de formations immédiatement mobilisables, contrairement à celles trop théoriques qui peuvent être déstabilisantes. Chaque participant peut ainsi personnaliser son parcours en choisissant parmi un ensemble de modules selon ses besoins, ses intérêts ou son projet pédagogique.

Afin de soutenir le développement d'un savoir agir en situation (Poumay *et al.,* 2017), les MCF stagiaires doivent réaliser un projet pédagogique présenté en fin de parcours. Ce parcours, que nous avons choisi de ne pas présenter propose ainsi un cadre relativement structuré, ce qui pourrait constituer un frein pour les enseignants les plus novices, selon Kiffer (2018). Ce dernier, dans son étude, met en évidence que les enseignants débutants tendent davantage à s'appuyer sur des comportements autonomes informels et sur des modèles de formation peu structurés. En effet, bien qu'il laisse une certaine marge d'autonomie pédagogique, dimension importante pour les enseignants-chercheurs français (Kiffer, 2018), le dispositif UHA s'inscrit néanmoins dans un cadre de formation formelle (Carré, 2005). Or, un tel contexte apparaît peu propice à l'engagement et au maintien de la motivation, pourtant essentiels dans l'apprentissage des adultes (Carré, 2005). Ainsi, dans ce contexte se pose la question de sa capacité transformative des compétences ; nous nous demanderons donc en quoi la formation influe-t-elle sur le développement des compétences pédagogiques des MCF stagiaires ?

2 Cadre théorique

Cette contribution envisage de présenter l 'évaluation du dispositif de formation des MCF Stagiaires de l'UHA en observant son impact sur le développement professionnel pédagogique (DPP) des participants.

Pour circonscrire l'objet de notre étude, nous mobilisons le concept de DPP défini comme « un processus d'apprentissage, individuel ou collectif, qui peut être intentionnel ou fortuit, nourri par des éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie, mais dans l'idée d'un continuum, qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle lesquelles peuvent avoir des impacts sur les apprentissages des étudiants ». (Demougeot-Lebel, 2016, citée dans Demougeot-Lebel et Lison, 2022, p. 2). Dans cette perspective, nous porterons notre attention sur la manière dont les

enseignants identifient les facteurs (imputables au parcours de formation ou non) qui influencent et soutiennent leur développement.

Plus précisément, nous mobilisons le cadre théorique du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) tel que défini par Bandura (2003), lequel renvoie aux croyances qu'un individu entretient quant à sa capacité à organiser et à réaliser les actions nécessaires pour atteindre des objectifs dans une situation donnée. En d'autres termes, cela désigne la confiance d'un individu dans sa propre capacité à accomplir des performances. En effet, le SEP constitue un prédicteur de réussite dans l'activité, puisqu'il influence directement plusieurs dimensions telles que la motivation à persévérer, le choix des activités, la résistance au stress, le niveau d'engagement, les performances ainsi que le parcours de formation (Galand et Vanlede, 2004).

Compte tenu de la complexité inhérente au métier d'enseignant-chercheur dès le début de carrière, et comme la progression professionnelle est largement dépendante de la production de recherche, la question de la motivation et de la persévérance dans le développement des compétences pédagogiques apparaît essentielle. Ce constat justifie en partie le choix du cadre théorique mobilisé.

D'autre part, un SEP élevé constitue l'un des leviers favorisant le développement de l'agentivité du professionnel (Bandura, 2003), en l'occurrence ici, de l'enseignant, laquelle se manifeste par sa capacité à anticiper et à ajuster ses actions. L'agentivité renvoie ainsi à une intentionnalité et un pouvoir d'agir de la part de l'individu. Dans cette perspective, les individus sont envisagés comme des agents autonomes exerçant un contrôle et une régulation sur leurs comportements.

Selon Bandura (1997, 2003), le SEP serait déterminé par quatre sources diverses : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes (comparaison sociale), la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

L'expérience active de maîtrise est une des sources qui influencent fortement la croyance en l'efficacité personnelle. Elle se fonde sur la maîtrise d'une tâche à effectuer au regard des résultats de son action. La réussite dans l'accomplissement d'une tâche tend à renforcer la croyance en ses capacités, particulièrement lorsque cette réussite résulte d'efforts, tandis que les échecs contribuent à l'affaiblir. Les expériences vicariantes sont également déterminantes dans le développement des croyances d'efficacité personnelle. L'observation de pairs réussissant à gérer une situation perçue comme complexe peut renforcer la confiance des observateurs en leur propre capacité à y parvenir.

La persuasion verbale constitue la troisième source citée par Bandura, mais dont l'influence est moindre, et désigne les rétroactions (feedbacks, conseils, encouragements, interrogations, suggestions) sur l'action adressés par une personne crédible et signifiante aux yeux de l'individu.

Les états physiologiques et émotionnels constituent également une source du sentiment d'efficacité personnelle : l'association d'états émotionnels négatifs, tels que l'anxiété, à la réalisation d'une tâche peut altérer la perception de ses capacités, tandis que des états émotionnels plus positifs tendent à la renforcer.

2.1 L'outil d'auto-positionnement PEnSERA

Elaboré par le réseau Pédagogie de l'Enseignement Supérieur En Rhône Alpes Auvergne (PEnSERA26), qui rassemble des ingénieurs pédagogiques, conseillers pédagogiques, responsables de services d'appui à la pédagogie et contribue depuis plusieurs années au développement de la pédagogie de l'enseignement supérieur, sur le plan national et international, ce référentiel propose une traduction des compétences d'enseignement attendues dans l'enseignement supérieur. Fruit du travail d'une communauté de pratiques, cette grille est à la fois outil d'auto-positionnement pour les enseignants et un outil d'accompagnement pour les conseillers pédagogiques. Ce référentiel a été élaboré selon le formalisme de Tardif (2006) et s'inspire également de Bédard (2014) pour la définition des niveaux de développement.

Cette « grille de positionnement pour le développement des compétences du supérieur » (Douady et al, 2019) est utilisée depuis plusieurs années au sein du parcours de formation, pour accompagner la réflexivité des participants. Elle s'inscrit dans le cadre national pour l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférence stagiaires.

Dans le cadre de notre étude, nous avons jugé pertinent de l'utiliser comme outil d'évaluation, en raison de son ingénierie méthodologique, proche de celle des échelles de SEP (Bandura, 2003, 2006). En effet, le référentiel s'articule autour de trois compétences qui s'apparentent à des « compétences métier » majeures, comme dans la méthodologie Bandura qui peut s'inspirer de référentiels métier ou d'activité : (1) « Piloter les activités d'apprentissage des apprenants en présentiel et à distance », (2) « Evaluer les apprentissages en cohérence avec les objectifs et les méthodes pédagogiques » et (3) « Concevoir un dispositif de formation en cohérence avec l'écosystème dans lequel s'inscrit l'action ».

[6] https://pensera2.fr/

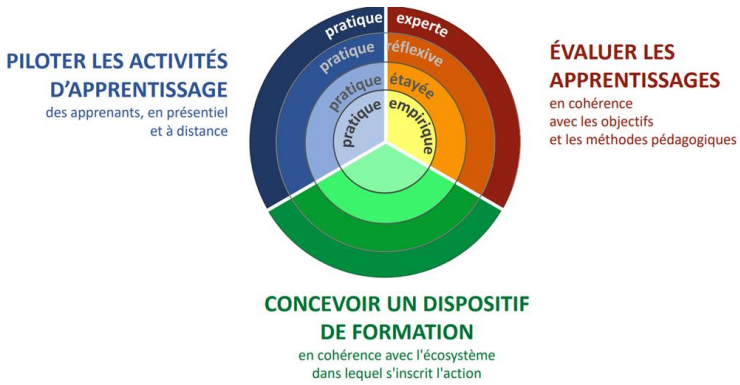


Figure 1
Page 1 de la « grille de positionnement pour le développement des compétences de l'enseignant du supérieur »

Chaque macro-compétence ou compétence majeure est constituée de plusieurs composantes essentielles (Tardif, 2006) formalisées par un gérondif et un participe présent d'un verbe, déclinées ensuite à travers une échelle d'appréciation descriptive à 4 niveaux (Bédard, 2014) : « Pratique empirique », « Pratique étayée », « Pratique réflexive » et « Pratique experte », illustrés par des descripteurs.

Plus précise qu'une simple échelle de SEP, l'échelle à quatre niveaux de PEnSERA décline les niveaux de compétences en indicateurs mesurables, ou du moins objectivables, en fournissant des exemples concrets. Cela facilite pour les participants l'établissement d'un lien direct avec leur propre pratique et expérience. Par ailleurs, elle s'inscrit dans une démarche de DPP, telle que soumise par Demougeot-Lebel (2016, citée dans Demougeot-Lebel et Lison, 2022), en offrant à chacun une vision claire d'une trajectoire de progression continue dans leur pratique d'enseignement en favorisant le développement d'une réflexivité sur ses compétences pédagogiques.

En somme, voici les éléments principaux se rapprochant de la méthodologie de construction des échelles de SEP de Bandura et qui nous motivent dans l'exploitation de cet outil pour nos objectifs scientifiques :

- Les descripteurs pour chaque niveau proposent des situations professionnelles potentiellement représentatives du quotidien d'un enseignant du supérieur, facilitant le positionnement des participants, leur permettant d'évaluer leur assurance de pouvoir réaliser régulièrement l'activité décrite.
- Les compétences majeures sont déclinées de façon précise sur 4 niveaux ascendants comme le recommande Bandura, pour ne pas biaiser les jugements d'efficacité.
- Ces niveaux, tout comme les échelles de Likert souvent utilisées dans les échelles de mesures de SEP, permettent aux participants de visualiser une trajectoire de développement, de progression.
- La taxonomie à 4 niveaux permet à l'individu de confronter sa pratique d'enseignement et ses compétences à des degrés d'exigence variables, pouvant

constituer des défis à surmonter, évitant ainsi que chacun fasse preuve d'une haute efficacité personnelle perçue.

PILOTER LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE des apprenants en présentiel et à distance

	pratique empirique	pratique étayée	pratique réflexive	pratique experte
en soutenant la dynamique motivationnelle	Par exemple, je propose des activités qui font sens pour moi, en espérant qu'elles motivent aussi les apprenants	Par exemple, je connais les leviers de la motivation (perceptions de valeur ajoutée, de compétence et de contrôlabilité) et j'essaie de les actionner	Par exemple, en interagissant avec les apprenants, j'ajuste régulièrement les activités proposées pour optimiser leur motivation	Par exemple, je témoigne autour de méthodes que j'ai mises en œuvre et qui ont fait leurs preuves quant à la motivation générée auprès des apprenants

Figure 2
Extrait de la "grille de positionnement pour le développement des compétences de l'enseignant du supérieur"

3 Problématique de recherche

Bien qu'il propose des modalités flexibles et personnalisées, le parcours de formation réglementaire UHA constitue un cadre de formation contraint dans un environnement d'ores et déjà complexifié par une prise de fonction exigeante pour ces nouveaux enseignants chercheurs. Les enjeux d'acculturation, de socialisation et de développement de compétences y sont élevés.

La question de l'impact de ce parcours de formation sur les pratiques enseignantes est complexe, et l'évaluation de dispositifs s'avère délicate. En effet, comme le soulignent plusieurs auteurs (Tricot et Chênerie, 2019 ; Norton et al., 2005, cités dans Demougeot-Lebel et Lison, 2022), il est difficile d'isoler les effets propres d'un programme de formation de l'ensemble des autres influences qui interviennent simultanément.

Cette contribution a pour but d'évaluer le parcours de formation des Maîtres de Conférences stagiaires et son impact sur le DPP des participants. Cela concerne plus précisément leurs pratiques pédagogiques, en étudiant d'une part l'évolution du SEP et du sentiment de compétence dans l'enseignement à l'aide de la grille de positionnement pour le développement des compétences du supérieur et d'autre part, leurs représentations et conceptions des pratiques d'enseignement à travers les propos recueillis en entretien. Pour cela, nous mobilisons le cadre théorique du SEP. Nous considérons ici le SEP comme un élément prédicteur de la réussite dans une activité. De ce fait, il peut être considéré comme un élément soutenant le DPP en ce qu'il influence et modifie directement des éléments clés qui nourrissent ce processus d'apprentissage tels que l'évolution des représentations et conceptions, la motivation et l'engagement en formation et in fine l'évolution des pratiques.

Notre question de recherche est donc la suivante :

Dans quelle mesure le parcours de formation réglementaire des MCF Stagiaires de l'université de Haute-Alsace (UHA) contribue-t-il au DPP et au développement du SEP des participants ?

En lien avec cette question de recherche, nous formulons deux hypothèses :

- Hypothèse 1 : le SEP des participants augmente entre le début et la fin du parcours de formation.
- Hypothèse 2 : les participants font référence à des facteurs de DPP directement imputables au dispositif de formation pour expliquer le développement de leurs compétences.

4 La méthodologie d'évaluation du dispositif

4.1 Échantillon et caractéristiques des participants

Pour éclairer ce questionnement, nous avons analysé les données issues d'un protocole de recherche mené auprès de 11 MCF stagiaires en 2024-2025, lors de leur parcours de formation. Le recrutement des enseignants participant à l'étude s'est fait sur le volontariat. Les données ont été anonymisées.

Les profils des participants sont variés.

L'ancienneté dans la pratique d'enseignement des participants est hétérogène. Deux participants ont enseigné moins d'un an (0 à 11 mois), trois autres ont une expérience allant de 1 à 2 ans, 3 participants ont enseigné entre 2 et 5 ans, un autre enseigne depuis plus de 5 ans (5 à 10 ans) et enfin, deux participants enseignent depuis plus de 10 ans.

Leurs disciplines de spécialité sont également variées : informatique et réseaux, programmation informatique et développement Web, énergie et intelligence artificielle, histoire, droit, littérature française, langues étrangères, chimie, anatomie, ou encore marketing.

4.2 Le protocole de recherche

Pour cette étude, nous avons eu recours à une méthodologie évaluative mixte qui intègre : (1) la collecte des données quantitatives d'auto-positionnement, avant et après la période de formation, avec (2) des entretiens d'approfondissement de ces données quantitatives. Ces entretiens ont eu lieu en début et fin de parcours, à la suite des auto-positionnements.

4.21 L'auto-positionnement

Chaque participant à l'étude a rempli la grille en autonomie, en amont de l'entretien à 2 reprises durant le parcours, au démarrage (T1) et en fin de parcours (T2).

4.22 Les entretiens

Les entretiens semi-directifs réalisés en début et en fin de parcours visaient à approfondir les réponses fournies dans le questionnaire d'auto-positionnement. Les participants étaient invités à verbaliser à voix haute et à contextualiser leurs réponses ainsi que les choix effectués lors de cet auto-positionnement, en les illustrant par des exemples concrets issus de leur expérience et de leur pratique d'enseignement. La thématisation de notre corpus (Paillé et Mucchielli, 2021) nous a permis d'en extraire différentes dimensions.

Le guide d'entretien s'est focalisé sur l'expérience des participants, leur capacité à exercer une réflexivité (Schön, 1994) sur leurs pratiques. Selon cet auteur, le principe de réflexivité est ancré dans l'expérience. Dans notre protocole, la verbalisation de l'auto-positionnement est encouragée afin d'expliciter l'adéquation entre le jugement sur soi et performance (Bandura, 2003).
Au-delà des indices significatifs de développement du SEP, nous avons cherché à repérer une évolution quant aux approches et méthodes d'enseignement en repérant les expériences significatives dans les récits des enseignants. Dans ce but, à l'occasion du second entretien, les participants ont donc été interrogés sur leur perception de l'outil d'auto-positionnement, les changements perçus après un an de formation et les facteurs explicatifs de ces changements.
En tout, vingt-deux grilles d'auto-positionnement ont été remplies, et vingt-deux entretiens ont été menés.

Les verbatims ont été anonymisés en suivant le critère de codage indiqué dans le tableau ci-dessous (tableau 1 : Codage et anonymisation des verbatims) :

Tableau 1 : Codage et anonymisation des verbatims

Sujet 1, Entretien de début de parcours	**Sujet 1, Entretien de fin de parcours**
S1_E1	S1_E2

5 Principaux résultats

5.1 Analyse statistique des données d'auto-positionnement

Afin de convertir notre échelle en variable ordinale, nous avons attribué un score (de 1 à 4) aux descripteurs de chaque composante essentielle des compétences (tableau 2 : Compétence « Piloter des activités d'apprentissages », tableau de conversion des variables).

Tableau 2 : Compétence « Piloter des activités d'apprentissages », tableau de conversion des variables

Composante essentielle	**Pratique empirique**	**Pratique étayée**	**Pratique réflexive**	**Pratique experte**
En soutenant la dynamique motivationnelle	1	2	3	4

Cette transformation "numérique" nous a permis de comparer le total des scores relatifs à chaque compétence (tableau 3) et de les comparer entre elles au T1 et T2 (avant et après la formation).

Tableau 3 : Comparaison des scores totaux

Compétence	T1 préformation	T2 post-formation
"Piloter les apprentissages"	91	113
"Concevoir un dispositif de formation"	86	111
"Evaluer les apprentissages"	88	96

Si on compare les scores en T1 et T2 il est possible d'observer une augmentation des scores pour chaque compétence.

Afin de vérifier si ces augmentations sont significatives, nous avons procédé à un test de t non paramétrique, le test de rangs signés de Wilcoxon pour échantillons appariés, à l'aide du logiciel JASP.

Les mesures T1 et T2 prennent en compte les scores attribués aux quatre composantes essentielles de chaque compétence pré- et post-formation. En voici les principaux résultats (tableau 4 Résultats du Test T pour des échantillons appariés). Une valeur de p significative du développement du SEP est $p<0,05$.

Tableau 4 : Résultats du Test T pour des échantillons appariés (test de rang signé Wilcoxon)
Test à deux échantillons appariés

Compétence	T1 préformation	T2 postformation	z	p
"Piloter les activités d'apprentissages"	Dynamique motivationnelle._1	Dynamique motivationnelle_2	-2.023	0.024
	Climat et interactions_1	Climat et interactions_2	-1.483	0.084
	Contextes, aléas, diversité_1	Contextes, aléas, diversité._2	-1.960	0.021
	Accomp. autonomie_1	Accomp. autonomie_2	-1.348	0.102
"Concevoir un dispositif de formation"	Concepts-clés et spé.de la matière à enseigner_1	Concepts-clés et spé.de la matière à enseigner_2	-2.201	0.013
	Alignement pédagogique-1	Alignement pédagogique_2	-2.201	0.015
	Scénarisation_1	Scénarisation_2	-1.826	0.044
	Sélection des ressources_1	Sélection des ressources_2	-1.483	0.085
"Evaluer les apprentissages"	Critères d'éval_1	Critères d'éval_2	-0.674	0.286

	Adaptation modalités_1	Adaptation modalités_2	-0.913	0.212
	Respect des MCC_1	Respect des MCC_2	-1.153	0.140
	Rétroactions_1	Rétroactions_2	0.000	0.579

Parmi les quatre compétences prises en considération pour cette étude, nous observons que l'écart entre les T1 et T2 est significatif pour deux d'entre elles.

Concernant la compétence « Piloter les activités d'apprentissage », l'évolution du SEP relatif à 2 composantes essentielles sur 4 est significative. Il s'agit de : « en soutenant la dynamique motivationnelle », et « en s'adaptant aux contextes, aux aléas et à la diversité des apprenants ».

C'est pour la compétence « Concevoir un dispositif de formation » que l'évolution est la plus significative puisqu'on observe une valeur de $p<0,05$ pour 3 composantes essentielles sur 4 ; « en identifiant les concepts clés et les spécificités de la matière à enseigner », « en assurant l'alignement pédagogique des objectifs, des activités et de l'évaluation » et « en scénarisant des activités d'apprentissage et leur évaluation ».

Enfin, aucune évolution significative n'est observée pour la compétence « Évaluer les apprentissages ». Cette absence d'évolution significative pourrait s'expliquer d'une part par la marge de manœuvre limitée dont font part les MCF stagiaires en ce qui concerne les pratiques d'évaluation pendant leur année de stage. Dans leur majorité, ils se voient attribuer des cours déjà prêts dont les modalités d'évaluation sont d'ores et déjà établies. D'autre part, l'évaluation, considérée comme une compétence cruciale de la profession des enseignants-chercheurs (Jorro et Droyer, 2019) nécessite un temps long pour se développer.

À ce stade, il s'agit de mettre en perspective ces résultats avec les données recueillies lors des entretiens, afin d'en saisir les facteurs explicatifs.

5.2 Analyse des entretiens

À travers cette analyse, nous cherchons à conscientiser les perceptions et les représentations des participants et à identifier lesquelles, parmi les compétences développées et à l'évolution de la posture enseignante, sont imputables au dispositif et les facteurs externes.

Notre analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) met en exergue diverses dimensions ou sous-thèmes autour de la posture d'enseignement, des méthodes et stratégies pédagogiques des démarches réflexives et l'appropriation de savoirs théoriques.

5.21 Posture d'enseignement

D'une manière générale, les participants témoignent des changements perçus dans leur pratique d'enseignement après une année de formation et les réponses révèlent

tout d'abord une évolution de la posture d'enseignement vers une posture plus flexible davantage centrée sur les apprenants où l'enseignant réduit son degré de contrôle sur l'activité d'apprentissage des étudiants (Chamberland, 2006) :

> « Avant j'arrivais avec vraiment un plan très clair dans ma tête, ok on va faire ça, ça va prendre tant de temps, machin. Bon. Maintenant, disons que je me cale plus sur le rythme des étudiants. Donc, ouais, je crois que je me disais plus écouter les étudiants et moins me stresser sur les deadlines » S1_E2

Ce verbatim témoigne d'une évolution avant/après concernant le développement de la flexibilité qui s'exprime par des éléments précis à travers un effort d'adaptation de la part de l'enseignant et une nouvelle considération des besoins et goûts des étudiants pour soutenir leurs apprentissages.

> « Pour moi, personnellement, je suis un peu plus flexible. Parce que j'avais été dans des situations où il fallait s'adapter très vite à des changements de groupe, changement de parcours par exemple, et introduire des idées qui n'étaient pas prévues au début de l'année. » S5_E2

Le verbatim ci-dessous témoigne de l'émergence d'une capacité d'écoute envers les étudiants :

> « Je suis plus attentif à certains éléments qui, avant, auraient peut-être été des faits de classe, c'est-à-dire qu'il se passe quelque chose, et puis on le remarque, mais sans forcément réfléchir sur la manière, par rapport à la motivation par exemple » S10_E2.

5.22 Méthodes et stratégies pédagogiques

Lors des entretiens, plusieurs enseignants font état d'une évolution dans leur maitrise des méthodes et stratégies pédagogiques et notamment une ouverture à des pratiques et outils non utilisés préalablement. Ils font référence à une diversification des méthodes d'enseignement et contenus pédagogiques, des méthodes d'évaluation ou encore par l'introduction de cours utilisés dans leurs cours et ont le sentiment de se soucier davantage des interactions avec les étudiants.

> « Maintenant, je peux réguler, par exemple ma méthode d'enseignement. Je peux évaluer aussi. Appliquer plusieurs méthodes d'évaluation. Je peux aussi par exemple, pour la conception de mes cours, de mes contenus pédagogiques, diversifier un petit peu. » S3_E2

> « Avant, je voulais juste donner un cours classique magistral, après des exercices qui sont directs, ça veut dire faites ça, ça, ça, des questions directes. Par contre, après un certain temps avec les cours, j'ai vu qu'il y a plusieurs pratiques possibles, donc j'ai essayé de changer mon cours, de communiquer un peu plus avec mes étudiants. » S2_E2

Les verbatims ci-dessous mettent en avant un changement dans les représentations relatives aux leviers de la motivation et de l'engagement des étudiants :

> « Et je me suis rendu compte que la partie qu'on a pu voir au fur et à mesure des formations, notamment sur les diversités de contenus et de manière de proposer le contenu, la diversité d'accompagnement qu'on peut leur donner, ça rentre un peu là-dedans. Alors qu'avant je ne le considérais pas vraiment comme de la motivation, je me disais que la motivation c'est à eux de la voir et on va proposer des sujets intéressants, ça va venir tout seul. Alors que maintenant j'ai un peu remis en cause et en disant que si je leur propose toujours les mêmes choses que moi je trouve motivantes […] ça ne va peut-être pas suffire parce que tout le monde n'a pas forcément la même vision, la même définition de ce qui est motivant » S9_E2

> « Et après, sur les compétences, moi, je pense que ce qui a apporté quand même la formation, ce n'est pas tant l'enseignement un peu traditionnel, CM, TD, tout ça. Ce n'est pas ça. C'est peut-être plutôt des manières d'essayer de susciter un peu la curiosité, la motivation chez les étudiants, que ce soit par la ludification, que ce soit par des projets, que ce soit par des modalités d'évaluation différentes ou autres. » S11_E2

Ces verbatims révèlent des facteurs d'évolution directement imputables aux contenus et thèmes abordés lors de la formation.

5.23 Démarches réflexives et appropriations théoriques

L'analyse des entretiens met en évidence, entre autres, le développement d'un sentiment de progression concernant la conception et l'animation de cours caractérisée par une pratique d'enseignement moins instinctive, plus conscientisée et davantage formalisée :

> « Ça m'a permis de mieux comprendre aussi ce qui est attendu exactement et comment je peux aussi le mettre en pratique dans mon enseignement. […] Je ne sais pas comment trop l'expliquer, mais des choses qu'on fait parfois instinctivement, mais on n'a pas de mots derrière, et donc de s'améliorer. » S8_E2

> « A mon avis, […] ce sur quoi j'ai le plus évolué, c'est sur le fait de matérialiser ce que je faisais déjà, ou pas de matérialiser, je ne sais pas comment dire ça, […] ce que je faisais déjà de manière empirique dans le sens où je n'y réfléchissais pas, […] S9_E2

Cet enseignant formalise et exprime plus clairement ses objectifs et intentions auprès de ses étudiants, indiquant une appropriation et un adossement à des savoirs théoriques :

> « L'évolution, je l'ai ressentie principalement sur le fait de bien énoncer au début les objectifs que j'attendais d'eux, avec des mots clairs, à bien les répéter et à

pouvoir que dès le début ils soient au courant sur ce que j'attends en termes de formation et de résultats » S4_E2

Enfin, plusieurs verbatims mettent en exergue l'apparition d'une réflexivité et d'une capacité à prendre du recul sur sa pratique à travers un questionnement qui évoque une autoévaluation formative :

> « Je ne sais pas comment la formaliser vraiment, mais cette capacité à prendre du recul et à te dire, ok, bon, là, j'ai fait ça. Est-ce que ça s'est bien passé ? Est-ce que ça s'est mal passé ? Comment est-ce que je peux améliorer ? » ; « C'est intéressant parce que tu vois, dans tous les cas, même si tu n'es pas amené forcément à modifier dès la première année, ça te fait réfléchir sur qu'est-ce que tu peux proposer par toi-même, la liberté que tu peux avoir finalement, et toi sortir un petit peu du modèle traditionnel, CM, TD, évaluation que moi j'ai pu avoir en tant qu'étudiant, tu vois. » S4_E2

Dans le verbatim suivant, on peut inférer une prise de recul liée à l'enseignement des cours magistraux :

> « Il y a vraiment plein de formations où j'ai pu prendre un sacré recul, je trouve sur ma pratique » ; « Par exemple sur les cours magistraux, j'ai toujours connu que les cours où au mieux il y avait un PowerPoint. J'ai essayé de les rendre un peu plus interactifs » S8_E2

Selon cet enseignant, cette capacité n'est pas étrangère à l'intervention des ingénieurs pédagogiques dans le dispositif et aux échanges avec les collègues :

> « L'échange aussi avec les ingénieurs pédagogiques qui nous ont formés. Les questions que les collègues ont posées, moi je pose pas trop de questions, c'est de ma nature, mais en fait, le retour d'expérience, qu'est-ce qu'il nous propose aussi, ça m'a donné un peu d'idées, ça m'a incité à prendre du recul, à penser peut-être différemment » S6_E2

Pour cet enseignant, le sentiment de progression se caractérise par davantage d'assurance :

> « Alors, peut-être la confiance en soi. C'est une compétence, c'est un soft skill. Ce n'est pas une compétence très... C'est sûr. Mais vraiment la confiance en soi. Maintenant, j'ai beaucoup plus confiance en moi » S6_E2

Cet autre verbatim témoigne d'une évolution dans sa pratique en lien avec l'engagement au sein de son équipe pédagogique et la prise de responsabilités, comme facteurs de progression :

> « C'est surtout dans la manière, en fait, elle est venue tout simplement avec l'implication grandissante que j'ai eue, l'engagement grandissant que j'ai eu dans mon équipe enseignante. Mais surtout dernièrement, c'est l'engagement repenser les maquettes, préparer la rentrée prochaine, on a une réunion la semaine prochaine » S7_E2.

Nous avons interrogé les participants concernant les points forts du parcours de formation. Les expériences vicariantes, une des sources qui déterminerait le SEP selon Bandura, apparaissent dans les discours et sont des facteurs directement imputables au dispositif :

> « On a bien discuté, j'ai bien aimé échanger avec les autres collègues, avoir leurs idées » S1_E2
> « Et après, ce que j'ai beaucoup aimé, c'était rencontrer les collègues jeunes, enfin qui commençaient aussi, et puis de pouvoir vraiment discuter avec eux. En discutant, s'améliorer, ça m'a donné plein plein d'idées aussi » S8_E2

Ces derniers verbatims renvoient également à l'organisation du travail des enseignants-chercheurs, où les échanges et partagent de pratiques en groupe restent rares, surtout en début de carrière.

6 Discussion

Notre étude a comme objectif d'évaluer le développement du SEP des participants à travers la mise en place d'un protocole de collecte et d'analyse de données mixte. Les verbatims présentés plus haut soutiennent et illustrent les résultats statistiques issus de l'auto-positionnement sur l'outil PEnSERA et tendent à confirmer nos hypothèses.

Globalement, dans notre contribution on identifie clairement une évolution dans la perception des enseignant entre les T1 et T2. Leur posture d'enseignement davantage centrée sur l'apprenant en T2 révèle un cheminement des représentations et conceptions de l'enseignement. Une diversification des pratiques pédagogiques ou encore l'émergence d'un mouvement de réflexivité sur la pratique (Derobertmasure et Dehon, 2012), adossé à une prise de repères conceptuels, faisant écho à des éléments de définition du DPP.

Nous ne pouvons affirmer que le parcours de formation des MCF Stagiaires représente le seul facteur explicatif de développement du SEP des participants mais il représente, d'après les témoignages collectés, l'un des éléments parmi les plus inspirants dans un environnement professionnel nouveau au sein duquel les MCF stagiaires doivent se socialiser.

En effet, contrairement à la formation des enseignants du secondaire (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF second degré notamment)), les nouveaux enseignants-chercheurs ne disposent pas d'une mise en responsabilité progressive, la décharge de 32 heures d'enseignement ne palliant pas les nombreuses responsabilités qui, dès leur entrée dans le métier, leur incombent. Un tel environnement apparaît donc comme capacitant (Fernagu, 2022).

Autre élément imputable au dispositif, la préparation du projet pédagogique apparaît comme une pratique d'apprentissage autonome qui vient nourrir le DPP des participants :

« J'ai pris la décision assez tôt de créer ce cours pour un projet pédagogique et donc en fait j'ai vraiment utilisé plusieurs éléments qu'on voyait en formation, etc. pour faire une espèce de cours test. Enfin j'ai vraiment tout organisé autour de ce cours-là et finalement ça s'est bien passé et je suis assez content parce que ça a bien marché. ». S12_E2

Ce dernier verbatim n'est pas sans rappeler les expériences actives de maîtrise définies par Bandura comme source majeure de développement du SEP.

Nos résultats présentent toutefois des limites et nous avons identifié des biais propres à l'outil d'auto-positionnement :

- Le vocabulaire spécifique utilisé ; les entretiens de début de parcours révèlent des difficultés d'appropriation et de compréhension de la grille
- L'écart entre les niveaux taxonomiques est parfois perçu comme trop important et ne permet de traduire finement une progression pourtant ressentie par les participants
- Enfin, l'échantillon sur lequel porte notre étude est restreint et peut limiter la portée de nos résultats statistiques principalement.
- Enfin, les résultats reposent principalement sur des données déclaratives, d'où l'importance de mesurer l'impact de ce DPP dans des milieux plus écologiques, ce qui implique toutefois un autre champ d'investigation.

7 Conclusion

Notre expérimentation nous a permis de proposer un modèle d'évaluation de ce dispositif de formation, à l'aide d'une grille d'auto-positionnement comme outil de mesure, outil jouant un rôle de moteur de la réflexion. Au sein de ce dispositif, ces auto-positionnements, combinés aux entretiens de verbalisation à voix haute, ont amené les participants à décrire, questionner et prendre conscience de leur pratique et ont constitué un véritable levier de formation et de développement de la réflexivité. Le rôle du langage, dans cet effort de conscientisation et d'identification, apparait essentiel (Durat et Kern, 2019).

Les limites de cette recherche nous incitent également à envisager un troisième temps de mesure pour compléter nos résultats quant au développement du SEP de manière longitudinale.

Bibliographie

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*, 31. https://doi.org/10.4000/ripes.990
BANDURA A., 2003, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
BANDURA A., 2006, « Guide for Constructing Self-Efficacy Scales », dans PAJARES F., URDAN T. (dir.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich (CT), Information Age Publishing, p. 307-337.
BÉDARD D., 2014, « Être enseignant dans le supérieur : telle est la question… de posture ! », dans LAMEUL G., LOISY C. (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 97-109.
BERTHIAUME D., REGE COLET N. (dir.), 2013, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, vol. 1, Bruxelles, Peter Lang.
CARRÉ P., 2005, *L'apprenance : un nouveau rapport au savoir*, Paris, DUNOD.
CASSIGNOL F., DUPRÉ A., FUSSEL M.-H. B., CANU M., LEPERS É., POTEAUX Y., 2022, « Perceptions d'enseignants chercheurs sur la formation à la pédagogie universitaire : étude de deux dispositifs institutionnalisés pour les néo-maîtres de conférences », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 69, 1, p. 117-127. https://doi.org/10.3917/spir.069.0117
CHAMBERLAND G., LAVOIE L., MARQUIS D., 2006, *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
DEMOUGEOT-LEBEL J., LISON C., 2022, « Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : une revue de littérature », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 69, 1, p. 129-145.
DEMOUGEOT-LEBEL J., PERRET C., 2011, « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université », *Savoirs*, 23, 2, p. 51-72. https://doi.org/10.3917/savo.023.0051
DEROBERTMASURE A., DEHON A., 2012, « Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode », *Phronesis*, 1, 2, p. 24-44. https://doi.org/10.7202/1009058ar
DOUADY J., FERRARINI J.-L., LAFON E., RIMBAUD C., 2019, *Grille de positionnement pour le développement des compétences de l'enseignant du supérieur*, Réseau PEnSERA2.
DURAT L., KERN D., 2019, « Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage », *Activités*, 16, 1. https://doi.org/10.4000/activites.4027
FERNAGU S., 2022, « L'approche par les capabilités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? », *Travail et Apprentissages*, 23 (1), p. 40-69. https://doi.org/10.3917/ta.023.0040

GALAND B., VANLEDE M., 2004, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, 5, p. 91-116. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091
HATOT F., 2025, « L'écosystème ESR en transformation vu depuis l'intérieur : interroger les acteurs au centre pour penser la transformation du système entier », *La Recherche en éducation*, 32, 2.
JORRO A., DROYER N. (dir.), 2019, *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
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*, 34, 3. https://doi.org/10.4000/ripes.1654
LISON C., 2018, *Motiver par les pédagogies actives… Y croyez-vous ?*, Présentation MPU.
LISON C., DAELE A., GAUDIN C., HUEZ J., 2022, « Développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : environnements et effets », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38, 2. https://doi.org/10.4000/ripes.4063
PAILLÉ P., MUCCHIELLI A., 2021, *L'analyse qualitative en sciences sociales*, Paris, Armand Colin.
POUMAY M., TARDIF J., GEORGES F., 2017, *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
QUAIN V., DENAMI M., DURAT L., 2025, « Le parcours de formation des nouveaux enseignants chercheurs à l'université de Haute-Alsace : développement et adaptation méthodologique pour la mesure du sentiment d'efficacité personnelle », communication présentée à *Évaluation des dispositifs pédagogiques et d'éducation dans l'enseignement : enjeux et perspectives*, Mulhouse.
SCHÖN D. A., 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
STAMELOS G., 2024, « Le temps de l'universitaire et ses transformations : de l'enseignant-chercheur à l'administrateur-entrepreneur ? », *La Recherche en Éducation*, 30.
TARDIF J., FORTIER G., PRÉFONTAINE C., 2006, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.
WITTORSKI R., 2003, « Dire son métier : les écrits des animateurs », dans WITTORSKI R. (dir.), *L'écriture sur la pratique comme outil de professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, p. 47-63.