HAL
open science

# Innovations pédagogiques numériques et mutualisation des compétences métiers : un acte de gestion des ressources humaines

Patricia Pignier-Hondareyte, Patricia Pignier Hondareyte

## To cite this version:

Patricia Pignier-Hondareyte, Patricia Pignier Hondareyte. Innovations pédagogiques numériques et mutualisation des compétences métiers : un acte de gestion des ressources humaines. @GRH, 2021, N° 39 (2), pp.85-110. 10.3917/grh.212.0085 . hal-03293771

**HAL Id: hal-03293771**

**https://univ-pau.hal.science/hal-03293771v1**

Submitted on 21 Jul 2021

**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.

# INNOVATIONS PEDAGOGIQUES NUMERIQUES ET MUTUALISATION DES COMPETENCES METIERS : UN ACTE DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES


Résumé

L'innovation pédagogique par le numérique consiste en la mise à disposition d'applications informatiques pour l'enseignement. On parle des TICE, ou Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Ces TICE sont supposées accompagner et renforcer l'enseignement en mettant le numérique au service de la pédagogie. Dans l'enseignement supérieur, en particulier, ce type d'innovation conduit d'une part les enseignants-chercheurs à se former à l'utilisation des outils pédagogiques numériques et d'autre part les services supports dédiés à assurer le développement et la maintenance de ces outils.

Cette recherche portera sur l'articulation des activités entre acteurs de l'enseignement et acteurs des services supports. La question de la collaboration de ces deux pôles de compétences sera alors abordée. La recherche s'appuiera sur l'analyse de 28 entretiens approfondis. Cette communication souhaite enrichir la compréhension des difficultés liées à la gestion des ressources humaines dans le déploiement des outils pédagogiques numériques auprès des enseignants-chercheurs et des services supports.



Mots clés : formation, compétence, métier, outils pédagogiques numériques



Abstract

Digital pedagogical innovation can be achieved by the provision of ICT (Information and Communication Technology) applications, which claim to support pedagogical methods. In the field of higher education, particularly, this leads on the one hand to the training of the teaching staff in the use of the digital pedagogical applications, and on the other hand to the monitoring of the dedicated support services that ensure the development and maintenance of these tools.

This research will focus on the relationship between teaching staff and support services and their respective activities. It will address the question about the implementation of digital pedagogical applications and collaboration of these two centers of expertise. The research will be based on an analysis of 28 in-depth interviews. It aims to enrich our understanding of the difficulties related to human resource management in the deployment of digital teaching tools to research professors and support services.



Keywords : training, skill, profession, digital pedagogical tools

# INTRODUCTION

La transformation digitale bouleverse l'enseignement supérieur depuis environ 15 ans d'introduction des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) alors que des efforts constants sont portés par les politiques publiques pour introduire le numérique dans les établissements d'enseignement supérieur depuis les années 2000. Cette transformation digitale, selon le rapport de la FNEGE (Dudezert & Boughsala, 2018, p. 15) se définit comme « l'exploration et l'exploitation de ces nouvelles opportunités offertes par les technologies numériques par les organisations ». L'introduction du numérique est vue comme un levier permettant la diversification des méthodes pédagogiques (Dubrac & Djebara, 2015). Les innovations pédagogiques sont présentées comme des ressources matérielles ou immatérielles conçues pour améliorer les situations d'apprentissages. Ce phénomène conduit les universités et les écoles d'enseignement supérieur à s'équiper d'une offre riche d'outils pédagogiques numériques générant ainsi une arrivée massive de logiciels intégrés et dédiés supposés venir renforcer les ressources traditionnelles de formation, « le bouquet pédagogique », selon Chevalier (2012).

En conséquence, les chercheurs se sont interrogés sur l'appropriation des TICE par les personnels enseignants et leur intégration dans leurs pratiques professionnelles. Les résultats obtenus indiquent un essor plutôt mitigé de l'usage de ces innovations numériques par les acteurs et une perception pas toujours positive de leur part. Les enseignants-chercheurs considèrent plutôt ces outils comme un obstacle et non comme un canal de délivrance du savoir (Ben Youssef & Hadhri, 2009) et comme une tâche supplémentaire (Béchard, 2001 ; OCDE Enquête, 2005). La valeur pédagogique de ces outils complémentaires est faiblement perçue ou non-perçue par les enseignants-chercheurs (Ben Youssef & Rallet, 2009 ; Duguet & Morlaix, 2012 ; JORF 2015-06 ; Lameul, Peltier & Charlier, 2014 ; Michel, George & Garrot, 2007 ; OCDE Enquête, 2005 ; Poteaux, 2013 ; Poyet, 2015). Les avancées en matière d'appropriation des TICE sont en général le résultat de quelques « intrapreneurs », isolés et intéressés, selon Isaac & Kalika (2007).

Ces différents résultats nous indiquent alors que « le processus créateur » d'Alter (2013) ne semble pas avoir été entamé. Selon lui, l'innovation est entendue comme la mise sur le marché d'une invention qui ne se diffuse que si son utilité est pleinement démontrée. Le « processus créateur » est le processus d'une appropriation par l'expérience des utilisateurs sur le terrain pour adapter l'innovation à des besoins réels et en trouver les usages. Les utilisateurs réalisent un tri selon des critères qui varient en fonction de leurs situations et de leurs expériences. Ce qui permet l'innovation n'est donc pas le potentiel abstrait représenté par la nouveauté mais la possibilité de lui affecter un usage. Ainsi, selon Poyet (2015), une innovation technique n'implique pas, de fait, une innovation pédagogique.

Des enquêtes gouvernementales portant sur les dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur à la pédagogie numérique ont été réalisées à partir de 2005 (MEN/MESRI[1], 2018, p. 13-14 ; MESR, 2014, p. 13-14 ; OCDE Enquête, 2005 ; TICE 2010, p. 3-4). Elles préconisent la mobilisation d'un réseau d'acteurs pour réussir cette formation et cet accompagnement des enseignants-chercheurs.

L'appropriation des technologies numériques pour les intégrer dans la pédagogie nécessite ainsi une formation et un accompagnement à l'utilisation. Tout cela se réalise dans un modèle organisationnel rapprochant les enseignants-chercheurs et les personnels des services supports dédiés à la mise en œuvre, le développement et la maintenance de ces outils pédagogiques numériques. Intégrer une activité conduit effectivement à la convergence d'expertises professionnelles différentes et

[1] Ministère de l'Education nationale/Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

complémentaires les unes des autres, en construisant une relation entre des métiers, nécessitant l'adhésion et la mobilisation des parties (Paraponaris & Simoni, 2006 ; Peretti, 2013, 2015).

La question de la mise en œuvre opérationnelle de l'intégration des deux pôles de compétences sera alors abordée dans cette contribution. Elle portera sur l'articulation des activités entre des acteurs de l'enseignement (enseignants-chercheurs) et des acteurs des services supports (responsables / ingénieurs informatique et/ou pédagogique). En effet, parler de « Ressources humaines » consiste à avoir une approche fondée sur la théorie des ressources qui considère que la réussite d'un projet repose sur les compétences techniques et les comportements des acteurs (Garel, Giard & Midler, 2001). On considère ici que le métier constitue « la matière première » des projets.

L'objectif de ce travail est de mieux connaître la réalité organisationnelle de ce phénomène, c'est-à-dire les moyens qui sont engagés et les actions qui sont initiées dans une logique ressources humaines de contribution-rétribution pour mobiliser les acteurs. La recherche sera de nature qualitative dans la mesure où celle-ci vise, selon Hlady-Rispal (2002) « la compréhension du comportement humain ou organisationnel en considérant la perspective de l'acteur et en accordant de l'intérêt aux états subjectifs des individus ». Pour cela, nous proposerons l'analyse de 28 entretiens approfondis. Cette contribution souhaite enrichir la compréhension des difficultés liées à la gestion des ressources humaines dans le déploiement des outils pédagogiques numériques auprès des enseignants-chercheurs et des personnels des services supports.

Dans une première partie, nous présenterons une revue de la littérature. Dans une seconde partie, nous présenterons la démarche méthodologique de l'étude de cas et les résultats obtenus autour des deux points abordés : la formation et la mutualisation des compétences. La troisième partie présentera la discussion des résultats.

# 1. REVUE DE LA LITTERATURE

La gestion des ressources humaines, par ses activités, tente d'établir une adéquation entre la personne au travail et ses apports d'une part, et d'autre part, l'organisation et ses attentes. Il s'agit ici, dans un contexte de promotion constante du numérique dans l'enseignement supérieur, d'appréhender le phénomène de l'introduction des innovations pédagogiques dans la mission enseignement de l'enseignant-chercheur et du lien fonctionnel avec les services supports. Nous avons à cette fin mobilisé les notions essentielles de projet, de compétences et de formation en gestion des ressources humaines.

## *1.1 Gestion des ressources humaines et projet*

Adapter les effectifs et les compétences, une mission de la GRH soulignée par Cadin, Guérin & Pigeyre (2007) ou Peretti (2015), développer les ressources humaines en formant les acteurs, tout cela implique de planifier et de mettre en œuvre des actions cohérentes entre-elles (Thévenet, 2015 ; Wood, 2009, p. 55). Il s'agit de concevoir et mettre en œuvre des actions favorisant la motivation et permettant le développement de l'engagement des personnes (Autissier & Simonin, 2009), dans une logique de contribution/rétribution. La notion de contribution-rétribution correspond à un échange qui définit ce que le salarié apporte à l'entreprise (la contribution) et ce qu'il reçoit (la rétribution). Cet échange peut prendre des formes diverses.

Selon Garel et al. (2001), la réussite d'un projet repose sur les compétences techniques et comportementales des acteurs-projets qui l'animent. Cette réussite suppose, selon Soparnot (2005), la mobilisation de compétences et d'expertises diverses, et nécessite également une certaine

coopération entre les acteurs. L'identification de ces compétences requises dans une équipe-projet est donc un préalable à la gestion des ressources humaines. L'introduction des innovations pédagogiques a conduit les services supports à se doter de compétences élargies à la pédagogie numérique, la formation et l'accompagnement des utilisateurs venant ainsi enrichir les fonctions jusque-là dédiées quasi exclusivement à des fonctions de maintenance technique et informatique. En effet, les fonctions des services supports dédiés sont au carrefour de la pédagogie et des technologies du Web et du multimédia. Ils élaborent de nouvelles possibilités d'apprentissage en utilisant le potentiel des TICE et conçoivent des outils qui devront correspondre au besoin. Et les enseignants-chercheurs, eux, doivent apprendre à utiliser cette technologie dans l'exercice de leur fonction pédagogique.

### *1.2 Gestion des ressources humaines et compétences*

La notion de compétence est multidimensionnelle. *A minima*, les compétences individuelles sont des capacités d'effectuer un ensemble de tâches précises, observables et mesurables dans l'activité.

Selon Condomines (2015, p. 148), qui s'appuie sur Dietrich A. et al. (2010), « la compétence renvoie aux multiples manières de concevoir et de définir les capacités individuelles ou collectives de mobilisation dans l'action, de connaissances, savoir-faire et comportements qui assurent l'efficacité de l'activité humaine en situation de travail […] ». La compétence a été généralement dépeinte comme un ensemble de savoir-faire opérationnels validés, un « savoir agir » selon l'expression de Le Boterf (2008). Elle renvoie aux notions de savoir-faire, de capacités et d'habiletés. Plus largement, la compétence professionnelle est une disposition à mobiliser, à combiner et à mettre en œuvre des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Elle n'apparaît que dans la mise en œuvre en situation de travail, à partir de laquelle elle est validée, selon Boyer & Equilbey (2003).

Les enseignants-chercheurs et les acteurs des services supports vont devoir mobiliser leurs compétences individuelles et collectives pour répondre au besoin de complémentarité entre eux. L'incorporation des outils pédagogiques numériques dans la pratique pédagogique nécessite alors une articulation de leurs activités. Faisant référence à l'état des interrelations entre les deux services « qui doivent unir leurs efforts » (p. 29), Lawrence & Lorsch (1969) considèrent que la qualité de la collaboration (capacité à travailler ensemble) est également un élément clé.

### *1.3 Gestion des ressources humaines et formation*

Selon Becker (1964), le capital humain est un stock de connaissances et de compétences accumulées par l'expérience, au service de l'organisation. Il définit le capital humain comme « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire […] » (Rochford, 2016, p. 65). Les compétences des collaborateurs sont alors considérées comme une ressource. Selon Becker (1964), l'investissement dans la formation spécifique (firm-specific capital) accroît le capital humain de l'organisation et augmente la productivité des utilisateurs. L'organisation accepte le financement de la formation dans la mesure où elle estime avoir des chances de rentabiliser son investissement (Guillard & Roussel, 2010). Le cadre réglementaire de la formation (notamment par le décret du 2 sept. 2014 « Droit à la formation continue des enseignants-chercheurs » et l'Article L.6312-1 concernant l'accès aux actions de formation professionnelle) permet aux établissements d'investir dans la formation et le développement des compétences qui sont indispensables à l'utilisation des outils pédagogiques numériques. La formation à l'utilisation de certains outils pédagogiques numériques par l'automatisation de certaines tâches qu'ils permettent (corrections automatiques ou évaluations en ligne par exemple), s'avère, à l'usage être rentable. L'enseignant-chercheur pourra consacrer son temps à d'autres tâches moins fastidieuses et répondre à d'autres exigences académiques de l'organisation.

De Vaujany (2005), dans ses travaux portant sur les outils de gestion, a montré qu'il ne suffit pas seulement de mettre à disposition la technologie pour qu'elle fonctionne. Il existe selon lui un écart

entre la prescription initiale et l'usage en situation (usage, peu d'usage ou pas d'usage), écart qui dépend à la fois du changement envisagé et de l'état particulier de l'organisation. Des formations à l'utilisation sont requises pour que chacun s'approprie cette technologie. La formation doit (ou devrait) répondre aux évolutions du métier et au développement des compétences (Autissier & Simonin, 2009). Chaque technologie transforme les métiers et les compétences : l'adaptation de chaque personne demande un investissement dans la formation (Peretti, 2013, 2015). La formation, en tant qu'élément de base au service de l'utilisation des outils pédagogiques numériques, doit (ou devrait) permettre à chaque acteur de l'organisation de s'adapter aux changements (techniques et pédagogiques) générés par le projet des innovations pédagogiques numériques (Duguet & Morlaix, 2018).

Malgré cela, les travaux de recherche des deux dernières décennies sur lesquels nous nous sommes appuyés révèlent un ensemble de freins à l'utilisation des outils pédagogiques numériques qui génèrent des comportements qui ne vont pas dans le sens du déploiement du projet des innovations pédagogiques. Nous savons également que des recommandations et des mesures pour le développement de la pédagogie numérique ont émergé dès 2005 (MEN/MESRI, 2018 ; MESR, 2014 ; OCDE Enquête, 2005 ; TICE, 2010), concernant notamment le besoin de formation des acteurs. Le rapport de mars 2014 du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en particulier, faisait état d'un manque de formation et d'un faible accompagnement des enseignants à la pédagogie numérique (MESR, 2014, p. 11-12).

A notre connaissance au moins, il n'y a pas de recherche portant sur le déploiement de ces formations réunissant les enseignants-chercheurs et les services supports. Ainsi, nous avons fait le choix d'étudier la question de la mise en œuvre de l'intégration des deux pôles de compétences « sur le terrain » afin de mieux connaître la réalité organisationnelle des moyens et des actions initiées dans une logique ressources humaines de contribution-rétribution pour mobiliser les acteurs.

# 2. METHODOLOGIE

## *2.1 Design de la recherche*

Nous choisissons la méthode des cas en tant que « stratégie privilégiée d'accès au réel » (Roussel & Vacheux, 2005). L'étude de cas est adaptée à notre sujet : elle permettra de l'appréhender dans sa globalité, et, par un découpage en unités d'analyse, de comprendre - au mieux - le phénomène (Yin, 2003). La méthode ici est de s'appuyer sur les discours des acteurs qui nous permettront de connaître les fondements de leur position et leur perception.

Nous avons identifié quatre établissements d'enseignement supérieur pluridisciplinaires de tailles intermédiaires pour leur représentativité, c'est à dire leurs traits communs mais aussi leur diversité (Miles & Huberman, 2003) : deux universités (CAS 1 et CAS 2) accueillant entre 2000 et 2700 étudiants dans le domaine de formations droit, économie, gestion, et deux écoles d'enseignement supérieur (CAS 3 et CAS 4) accueillant entre 1400 et 2700 étudiants. Le choix de quatre établissements nous permet de contextualiser ce que nous apprendrons dans chaque cas et de mieux saisir le phénomène par la mise en relation des propos de la personne (des hommes et des femmes) à son contexte (Glaser & Strauss, 2010). Les personnes à interroger sont des enseignants-chercheurs en sciences de gestion et sciences économiques et les personnels référents des services supports. Ces hommes et femmes sont permanents et exercent en universités ou en écoles. Ils révèlent les dimensions étudiées en tant qu'utilisateurs des outils pédagogiques numériques ; ils expérimentent ou ont expérimenté l'utilisation de ces outils. Ils sont rattachés au contexte et au problème étudié.

L'unité d'analyse, dans ce travail, est constituée de la situation de chaque personne interrogée telle qu'elle en rend compte.

Nous constituons un échantillon de cas qui offre une variété de situations dans notre champ d'application (Tableau 1). Les 28 entretiens réalisés nous ont permis d'atteindre une certaine saturation de l'échantillon, en ce sens que dans chaque type d'établissement et de statuts, les derniers entretiens supplémentaires que nous avons conduits ne faisaient que confirmer ce que nous avions déjà appris. Nous disposons ainsi d'un nombre suffisant de personnes pour s'assurer d'une certaine richesse des données, de réduire le risque de subjectivité et de pouvoir relativiser les réponses.

<table>
<tr><th rowspan="2">Représentativité et variété</th><th colspan="4">Etablissement public</th><th colspan="2">Etablissement Semi-Public</th><th colspan="2">Etablissement Privé</th></tr>
<tr><th colspan="4">Pluridisciplinaire</th><th colspan="2">Supérieur commerce</th><th colspan="2">Supérieur commerce</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Répartition équilibrée</td><th colspan="2">CAS 1</th><th colspan="2">CAS 2</th><th colspan="2">CAS 3</th><th colspan="2">CAS 4</th></tr>
<tr><td colspan="8">Enseignant-chercheur<br>Sciences de gestion et sciences économiques</td></tr>
<tr><td>3 F</td><td>5 H</td><td>3 F</td><td>2 H</td><td>2 F</td><td>4 H</td><td>2 F</td><td>3 H</td></tr>
<tr><td colspan="8">Personnel administratif support (DN / DSI / SI)</td></tr>
<tr><td colspan="2">1 F</td><td colspan="2">1 H</td><td colspan="2">1 H</td><td colspan="2">1 F</td></tr>
<tr><td>Total</td><td colspan="2">9</td><td colspan="2">6</td><td colspan="2">7</td><td colspan="2">6</td></tr>
</table>

**Tableau 1 – Tableau des 28 entretiens réalisés.**
F = Femme, H = Homme, DN = Direction Numérique, DSI = Direction des Systèmes d'Information, SI = Service Informatique

## *2.2 Démarche de collecte des données*

Les 28 entretiens semi-directifs ont été réalisés sur la base d'un guide d'entretien (De Ketele & Roegiers, 2015, p. 14). Pour les enseignants-chercheurs, ils ont porté sur les difficultés rencontrées, la formation (dispositif organisationnel, participation), l'utilisation des outils pédagogiques numériques (pratique et expérience utilisateur), les relations avec le(s) service(s) support(s) (les moyens à disposition et l'assistance/accompagnement). Pour les personnels des services supports, ils ont porté sur la formation (organisation interne, participation des enseignants-chercheurs), l'assistance et l'accompagnement des utilisateurs, les moyens mobilisés et les relations avec les enseignants-chercheurs. Les entretiens ont été réalisés entre le 17 janvier et le 04 juillet 2019 (Tableau 2).

| CAS | | Prénom | Métier | Spécialité | H/F | Age | Date | Durée |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **CAS 1 Université** | **1** | Nina | II IP | | F | 30-40 | 17/04/2019 | 1h00 |
| | **2** | Paul | EC | Management | H | 30-40 | 06/02/2019 | 0h45 |
| | **3** | Ghyslain | EC | Finance | H | 50-60 | 18/03/2019 | 1h00 |
| | **4** | Eléonore | EC | Finance | F | 40-50 | 21/03/2019 | 0h45 |
| | **5** | Patrick | EC | Economie | H | 40-50 | 18/04/2019 | 1h00 |
| | **6** | Michel | EC | Economie | H | 30-40 | 20/03/2019 | 0h45 |
| | **7** | Christophe | EC | Economie/informatique | H | 40-50 | 16/04/2019 | 0h45 |
| | **8** | Alain | EC | Ressources humaines | H | 30-40 | 16/05/2019 | 0h45 |
| | **9** | Marie | EC | Marketing | F | 30-40 | 01/04/2019 | 1h00 |
| | | Total CAS 1 | 9 | | | | Durée moyenne | 52mn |
| **CAS 2 Université** | **10** | Maurice | RP | | H | 40-50 | 29/03/2019 | 1h15 |
| | **11** | Sonia | EC | Finance | F | 50-60 | 21/03/2019 | 1h00 |
| | **12** | Florence | EC | Finance | F | 50-60 | 09/04/2019 | 1h10 |
| | **13** | Jean | EC | Finance | H | 40-50 | 03/04/2019 | 1h00 |
| | **14** | Salomon | EC | Ressources humaines | H | 50-60 | 15/04/2019 | 1h00 |
| | **15** | Françoise | EC | Ressources humaines | F | 40-50 | 15/05/2019 | 1h00 |
| | | Total CAS 2 | 6 | | | | Durée moyenne | 60mn |
| **CAS 3 Ecole** | **16** | Christian | II | | H | 50-60 | 17/01/2019 | 1h10 |
| | **17** | Maud | EC | Marketing | F | 50-60 | 24/01/2019 | 0h45 |
| | **18** | Florian | EC | Finance | H | 30-40 | 24/01/2019 | 1h00 |
| | **19** | Frantz | EC | Finance | H | 30-40 | 07/02/2019 | 0h45 |
| | **20** | Martin | EC | Finance | H | 30-40 | 07/02/2019 | 0h45 |
| | **21** | Françis | EC | Marketing | H | 50-60 | 08/02/2019 | 0h45 |
| | **22** | Chantal | EC | Economie | F | 30-40 | 16/05/2019 | 0h45 |
| | | Total CAS 3 | 7 | | | | Durée moyenne | 51mn |
| **CAS 4 Ecole** | **23** | Sophie | IP | | F | 40-50 | 26/06/2019 | 1h15 |
| | **24** | Marcus | EC | Ressources humaines | H | 40-50 | 22/03/2019 | 0h45 |
| | **25** | Caroline | EC | Ressources humaines | F | 30-40 | 28/03/2019 | 1h00 |
| | **26** | Denise | EC | Ressources humaines | F | 40-50 | 04/07/2019 | 0h45 |
| | **27** | Felipe | EC | Marketing | H | 50-60 | 01/04/2019 | 1h00 |
| | **28** | Pascal | EC | Marketing | H | 50-60 | 11/04/2019 | 1h00 |
| | | Total CAS 4 | 6 | | | | Durée moyenne | 58mn |

**Tableau 2 – Tableau de conduite des 28 entretiens réalisés (prénoms fictifs).**
EC = Enseignant-chercheur / Maître de conférences, II = Ingénieur informatique, IP = Ingénieur pédagogique, RP = Responsable pédagogique

Pour réaliser l'analyse des données, nous avons, dans un premier temps, retranscrit chaque entretien et procédé à une analyse narrative thématique pour chacun d'eux, permettant l'émergence des premiers constats sur le corpus global. Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse thématique pour chaque cas permettant une analyse intra cas et la réalisation d'un travail de codage. Et dans un troisième temps, nous avons réalisé une analyse inter cas en croisant des résultats des quatre établissements.

## 3. ANALYSE DES DONNEES

Les résultats de l'analyse des 28 entretiens confirment les difficultés éprouvées par les enseignants-chercheurs relevées en introduction de ce travail. Nous constatons également une faible progression de l'intégration des TICE dans la pédagogie après plusieurs années de mise à disposition. Le travail

d'analyse des données a par ailleurs permis l'émergence de quatre principaux résultats que nous allons présenter : la connaissance du dispositif de formation interne, la participation aux formations des outils pédagogiques numériques, l'utilisation et la mobilisation des ressources existantes et la mutualisation des compétences métiers dans le cadre de l'intégration des pôles de compétences. Les tableaux 3 et 4 présentent la structure de cette analyse.

### *3.1 Résultat 1 - Connaissance du dispositif de formation interne*

Le premier constat révèle que les formations organisées par les services supports semblent ne pas faire partie du plan de formation (Décret du 2 sept.2014 « Droit à la formation continue des enseignants-chercheurs » et l'article L.6312-1 concernant l'accès aux actions de formation professionnelle) ou d'un tout autre dispositif de formation. Et il en ressort également qu'aucun enseignant-chercheur ne s'est posé cette question.

| | **Politique de formation** | | **Participation formation** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Plan de formation** | **Organisation** | **Obligation** | **Condition participation** | | **Freins** |
| | | | | **Absence** | **Abandon** | **Métier EC** |
| **CAS 1** | | | | | | |
| EC | O/N/Ne sais pas | | N<br>Besoin<br>Matière | Temps<br>Priorité<br>Intérêt<br>Sanction | Temps<br>Propriété intellectuelle<br>Etudiants | Temps<br>Rémunération<br>Valorisation pédagogie |
| II IP | N | Mail | | Absentéisme<br>Mobilisation<br>Obligation<br>Sanction | Intérêt<br>Temps | Propriété intellectuelle<br>Technique<br>Confiance<br>Jugement |
| **CAS 2** | | | | | | |
| EC | O/N/Ne sais pas | | N<br>Besoin<br>Matière | Temps<br>Priorité<br>Intérêt | Temps<br>Propriété intellectuelle | Temps<br>Rémunération<br>Valorisation pédagogie |
| RP | N | Mail | | Obligation<br>Sanction | | |
| **CAS 3** | | | | | | |
| EC | O/N/Ne sais pas | | N<br>Besoin<br>Matière | Temps<br>Priorité<br>Intérêt<br>Sanction | Temps<br>Propriété intellectuelle<br>Intérêt<br>Etudiants | Temps<br>Rémunération<br>Valorisation pédagogie |
| II | N | Mail | | Absentéisme<br>Obligation<br>Sanction | Intérêt | Propriété intellectuelle<br>Technique |
| **CAS 4** | | | | | | |
| EC | O/N/Ne sais pas | | N<br>Besoin<br>Matière | Temps<br>Priorité<br>Intérêt<br>Sanction | Temps<br>Propriété intellectuelle<br>Intérêt<br>Etudiants | Temps<br>Rémunération<br>Valorisation pédagogie |
| II IP | N | Mail<br>Doodle | | Absentéisme<br>Obligation<br>Sanction | Intérêt | Propriété intellectuelle<br>Technique |

**Tableau 3 – Tableau des catégories formation aux outils pédagogiques numériques (structure de l'analyse).**
O/N = Oui/Non

Ils ont cependant connaissance de l'arrêté du 8 fév. 2018 qui fixe le cadre national de la formation visant à « l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences

stagiaires » applicable dans chaque établissement tenant compte de sa politique de formation et de ses axes pédagogiques.

*CAS 1 – EC – Paul – « En fac, les nouveaux Ater et maîtres de conférences sont formés et c'est obligatoire. Comme pour les doctorants. C'est pertinent. J'ai eu de bons retours. »*

*CAS 4 – IP – Sophie – « Dans le public, la formation des nouveaux maîtres de conférences est obligatoire. Pas dans le privé. Nous allons intégrer toutes ces formations dans les dossiers individuels des enseignants. Avec une obligation pour les nouveaux entrants. »*

Globalement, cette mesure d'intégration d'une phase de formation aux outils pédagogiques numériques pour les nouveaux entrants est bien accueillie. L'ingénieur pédagogique du CAS 4 envisage de se rapprocher des services RH pour « travailler ensemble » et rattacher les formations d'intégration des nouveaux entrants à cette mesure.

### *3.2 Résultat 2 - Participation aux formations des outils pédagogiques numériques*

La communication de la mise en place de séances de formation par les services supports (date, heure, lieu, contenu) se fait essentiellement par mail. Chacun est libre de participer ou pas.

*CAS 1 – EC – Eléonore – « J'y suis allée une fois pour me former. Après, j'ai trouvé que j'étais assez indépendante. Il se peut que j'y retourne pour approfondir. »*

*CAS 2 – EC – Françoise – « Les initiatives sont structurées par les services centraux et les enseignants sont libres d'utiliser ou pas ces outils et ces formations. »*

*CAS 3 – EC – Maud – « Il y a les formations proposées. C'est tout. Ce n'était pas imposé. »*

*CAS 4 – EC – Pascal – « Les formations que j'ai eues, c'était pour moi, juste pour savoir si c'était intéressant à utiliser. Et ensuite, on s'auto-forme. »*

La participation se fait en fonction du besoin ressenti, de la matière enseignée et de l'appétence individuelle à utiliser les technologies numériques. Elle n'est pas obligatoire et il n'y a pas de sanction en cas de non-participation. Les conditions de formation (pas de rattachement connu à un dispositif interne de formation, ni de sanction) conduisent à une faible mobilisation des intéressés et génère de l'absentéisme. La participation des enseignants-chercheurs est alors flottante.

*CAS 1 – II IP – Nina – « Les enseignants participent en fonction du besoin qui émerge. Ils pensent qu'on peut faire quelque chose pour eux. Ça ne vient pas forcément après une formation. »*

Il existe d'autres freins à la participation des enseignants-chercheurs aux formations. Les pratiques digitales des étudiants dits « de la génération Y ou Z », c'est-à-dire nés dans les années 1990 à 2001, sont intenses dans la sphère privée. Mais, il apparaît de façon marquée pour les CAS 1, 3 et 4, qu'il existe des freins générant une adhésion non systématique des étudiants à l'utilisation du numérique en situation d'apprentissage.

*CAS 1 – EC – Marie – « Je n'ai pas eu d'étudiants intéressés ou qui avaient envie, alors ça n'a pas conforté l'idée de m'y mettre. »*

*CAS 3 – EC – Maud – « Pour nos étudiants, c'est une formation en plus qu'ils doivent faire pour savoir l'utiliser. Il faut qu'on les prenne par la main et qu'on leur montre comment faire. »*

*CAS 4 – EC – Felipe – « Il faut un apprentissage. On pourrait penser qu'il suffit simplement de poster des documents comme dans la logique Facebook. Et du coup, ce n'est pas évident pour eux d'utiliser les outils. »*

Les entretiens ont permis de faire émerger des facteurs d'abandon de participation : un temps d'apprentissage trop long et/ou une information floue concernant la protection intellectuelle des supports de cours mis en ligne.

*CAS 1 – EC – Ghyslain – « Après, je n'ai pas continué : c'est une question de temps. Je ne peux pas tout faire. »*

*CAS 3 – EC – Francis – « Le frein pour moi, c'est la propriété du cours. Et la hantise pour tous, c'est de se faire piquer le cours. Et l'investissement en temps, car ça prend du temps. »*

Enfin, les missions des enseignants-chercheurs sont prévues par le cadre règlementaire qui régit leur métier. D'après le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié le 1er septembre 2009 fixant leur statut, les enseignants-chercheurs assurent une triple mission : enseignement, recherche et gestion administrative. Des freins de participation et/ou d'engagement rattachés à la fonction enseignement du métier ont été clairement exprimés ici.

*CAS 1 – EC – Michel – « On favorise plutôt la recherche, c'est la casquette du chercheur. Donc l'enseignant se concentre sur la recherche et laisse les cours comme ça. La recherche me demande beaucoup de temps et comme de toute façon la pédagogie n'est pas valorisée, je laisse comme ça. Pour moi, c'est le gros frein. »*

*CAS 2 – EC – Sonia – « Des QCM par exemple, ça consomme beaucoup de temps car il faut concevoir des supports spécifiques pour ça. Et donc je me dis, je vais y passer des dizaines d'heures et on ne va pas me les compter comme temps de travail. Pendant ce temps-là, je ne fais pas de recherche ou du travail administratif. »*

*CAS 3 – EC – Chantal – « Si vous voulez progresser dans votre carrière, dans votre CV ou demander la qualification, il faut publier. C'est tout le problème de l'écart dans la volonté d'innover en pédagogie, le temps que ça demande pour finalement ne pas être pris en compte. »*

*CAS 4 – IP – Sophie – « L'école ne regarde que la recherche. L'utilisation de tous ces outils numériques n'a pas d'impact dans la carrière. »*

Le frein le plus important est le temps nécessaire à consacrer à la formation pour être en capacité d'exploiter le potentiel des outils dans sa pédagogie et de mobiliser (voire de former) les étudiants aux usages. Ce frein du temps est également celui de l'arbitrage entre ses activités, à savoir un temps de travail qui n'est pas consacré à la recherche. Ce qui nous renvoie au déséquilibre entre enseignement et recherche dans l'appréciation de la performance de l'établissement, dans le recrutement et l'évaluation des enseignants-chercheurs. La recherche est le premier élément pris en compte dans la gestion de la carrière de l'enseignant-chercheur. Et l'évaluation des activités des enseignants-chercheurs, telle qu'elle se pratique, ne contribue pas (ou peu) à les motiver à s'engager dans la pédagogie qui est peu valorisée. La rétribution n'est alors pas en adéquation avec la contribution.

### *3.3 Résultat 3 – Utilisation et mobilisation des ressources*

Nous avons ensuite abordé la question de l'utilisation et de la mobilisation des ressources techniques élaborées par les services supports ainsi que d'autres moyens permettant d'accompagner les enseignants-chercheurs dans les apprentissages. Nous pourrons ainsi mieux apprécier dans quelle mesure nous pouvons parler d'intégration des pôles de compétences des deux groupes de collaborateurs, enseignants-chercheurs et services supports.

| | **Ressources et mutualisation compétences** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Ressources DN DSI** | | | **Autres ressources** | **Moyens émergents** | **Intégration pôles compétences** |
| | **Perception qualité service** | **Outils** | **Assistance** | **Pairs** | | **Mutualisation compétences acteurs** |
| **CAS 1** | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| EC | SUFF<br>INSU<br>DISP | | SUFF<br>INSU<br>DISP | Soutien<br>Echange pratiques | | O/N |
| II IP | | Manuel/Tutoriel | | | Permanence<br>Café pédagogique | En progrès |
| **CAS 2** | | | | | | |
| EC | SUFF<br>DISP | Manuel | SUFF<br>DISP | Soutien<br>Echange pratiques | Projet innovation EC<br>IP | O/N |
| RP | | | | | | Proximité |
| **CAS 3** | | | | | | |
| EC | INSU | | INSU | Soutien<br>Echange pratiques | Permanence hebdo | O/N |
| II | | Manuel/Tutoriel | | | | N/Pas d'IP |
| **CAS 4** | | | | | | |
| EC | SUFF | Manuel | SUFF | Soutien<br>Echange pratiques | | O/N |
| II IP | | | | | Projet innovation EC<br>IP<br>Hotline | Hiérarchie<br>métier |

**Tableau 4 – Tableau des catégories ressources et mutualisation des compétences (structure de l'analyse).**
O/N = Oui/Non, Suffisant (SUFF), Insuffisant (INSU), Disponible (DISP)

Les ressources matérielles créées par les services supports et mises à disposition pour les enseignants-chercheurs (manuels utilisateurs, tutoriels) sont globalement bien utilisées. Chaque établissement déploie progressivement des moyens complémentaires aux formations (les formations, telles qu'elles existent et qui présentent un résultat mitigé comme nous l'avons vu) pour accompagner les enseignants-chercheurs dans cette évolution des pratiques pédagogiques.

*CAS 1 – II IP – Nina – « On organise des permanences d'une heure tous les vendredis avec un enseignant-chercheur volontaire. On propose des cafés pédagogiques où chacun peut venir en convivialité pour discuter autour d'une thématique ». « Il y a aussi les appels à projets. Et là, l'enseignant s'engage à produire avec un ingénieur ou plusieurs, selon le projet. »*

*CAS 2 – RP – Maurice – « J'ai repris progressivement ce rôle d'accompagnement. Je les aide pour le fonctionnement de la plateforme. Pour les séminaires, je les assiste sur les connexions de la plateforme. Je suis l'interface. Comme ça, ils ont une personne référente. Après, s'il y a quelque chose de plus spécialisé, je les oriente. Avoir une personne dédiée est plutôt apprécié. »*

*CAS 3 – EC – Florian – « Après les formations, j'ai été en appui des professeurs en interne et support à la demande en cas de difficultés. »*

*CAS 4 – EC – Denise – « On fait maintenant appel à des key users, des volontaires pour se former et former les autres. »*

Ces moyens complémentaires qui ont émergé permettent à chacun de participer en fonction de ses besoins et aussi de son appétence à utiliser les outils pédagogiques numériques. Chacun a également témoigné du soutien entre pairs en fonction du besoin, d'échanges de bonnes pratiques dont un, plutôt à l'aise avec ces outils, qui a mis en place un manuel interne.

*CAS 4 – EC – Caroline – « On peut travailler entre collègues. Quand j'ai un problème, je peux en parler. S'il y a besoin d'échanges de pratiques, c'est informel. Si j'ai besoin, je peux demander à des collègues ailleurs ou à celui qui est dans mon bureau. »*

*CAS 1 – EC – Michel – « Je suis passé vite fait au service support et ils m'ont expliqué comment je devais faire. Et du coup, il y a des profs qui m'ont demandé de les former à la*

*plateforme. Alors j'ai fait un fascicule, un mode d'emploi que j'ai envoyé. Ils sont plusieurs à m'avoir demandé de les aider. »*

Il est intéressant de relever qu'en plus ou en marge des dispositifs classiques de formation, l'organisation de moments d'échanges informels entre pairs, et de moments plus formels de type cafés pédagogiques, ou encore la mobilisation d'enseignants-chercheurs qui auraient de l'intérêt pour les innovations pédagogiques, sont des moyens qui permettent à chacun (ou à certains) de se former ou de s'immerger progressivement. Ils sont porteurs d'éléments de réponse à ceux qui sont un peu moins à l'aise face à la technologie numérique. Ils contribuent à accompagner les enseignants-chercheurs au changement, tenant compte alors des profils de chacun. Et ces actions, basées sur des initiatives variées, favorisent le rapprochement des enseignants-chercheurs et collaborateurs des services supports.

### *3.4 Résultat 4 - Mutualisation des compétences métiers dans le cadre de l'intégration des pôles de compétences*

Les résultats indiquent ici que la collaboration des services supports avec les utilisateurs ne se fait pas sans difficulté.

*CAS 1 – II IP – Nina – « Nous sommes étiquetés comme un service numérique et donc c'est un frein pour de nombreux enseignants où pour eux, on est des informaticiens. Ce qu'on essaye d'expliquer, c'est qu'on est là pour proposer des solutions pédagogiques avec du numérique. Et le numérique n'est rien d'autre qu'un facilitateur pour l'enseignant. Il y a ceux qui sont convaincus que c'est deux choses différentes mais complémentaires et ils sont volontaires pour venir. Mais d'autres continuent à nous identifier comme des informaticiens ou comme un outil. »*

*CAS 2 – RP – Maurice – « Le SI fait un travail important pour tout ce qui est mise à jour du site. On est en proximité avec eux ; ils sont 4 personnes. On a cette chance et ce n'est pas le cas partout. On a un service réactif et de proximité, de courts délais. »*

*CAS 2 – EC – Françoise – « Le pôle numérique n'est pas prescripteur : il est à notre service. »*

*CAS 3 – EC – Francis – « Je ne demande pas à l'administration de préparer les cours et de les faire à ma place. Mon job c'est de faire des cours. Je ne suis pas informaticien. Je n'ai pas à faire le boulot de personnes pour qui c'est la mission. »*

*CAS 4 – EC – Pascal – « Le SI est là. Mais il n'y a pas d'intégration. J'ai fait un business game. Ça fait maintenant 15 ans. Il a fait ses preuves. Mais c'est un copain du SI qui m'aide. Sinon, je ne sais pas comment ça se passerait. »*

Les résultats 3 suggéraient un progrès au niveau des initiatives pouvant mobiliser des enseignants-chercheurs qui ont de l'appétence pour les outils pédagogiques numériques et des acteurs des services support, favorisant ainsi leur rapprochement. En revanche, les résultats 4 indiquent que la mutualisation des compétences métiers entre les acteurs n'est pas encore réellement instaurée. Les « SI » sont longtemps restés des « personnes supports » avec des fonctions essentiellement dédiées à la maintenance technique. Le fait que la mission des « informaticiens » puisse être étendue à « de la pédagogie » n'est pas encore tout à fait accepté par les enseignants-chercheurs.

# 4. DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats de ce travail nous montrent que l'organisation de sessions de formation n'est pas le seul moyen de conduire les enseignants-chercheurs dans la transformation pédagogique numérique. Un signal fort des possibilités de collaboration entre pairs en situation d'apprentissage, d'échange et de partage des connaissances nous a été donné à l'occasion de ce travail de recherche. Les stratégies personnelles ou en groupe permettent une régulation (Crozier & Friedberg, 1977). Selon ces auteurs, il s'agit d'un comportement rationnel défini par rapport à un contexte et aux comportements des autres acteurs qui répondent au besoin d'information et de formation : le tout, sans changer de façon considérable les pratiques (Argyris & Schön, 2002). Ici, l'échange entre pairs favorise le développement d'une compétence individuelle et collective (Peretti, 2015). L'expérimentation collective des connaissances, des solutions des uns et des autres, sont des occasions d'apprentissage complémentaires pouvant répondre à la singularité de chacun.

D'autres moyens émergeants et plus adaptés aux conditions de travail des enseignants-chercheurs, à partir d'initiatives et d'intérêts personnels, sont apparus comme étant encourageants. C'est le cas de l'engagement dans les projets d'innovations pédagogiques réunissant des acteurs des services supports et des enseignants-chercheurs, et permettant ainsi l'expression de leurs habiletés. L'organisation pourrait y trouver également une réponse à son besoin d'avoir les compétences requises dans le cadre d'un projet de changement de nature, ici, technologique. Pour aller plus loin dans la mutualisation des compétences métiers, nous pouvons alors nous poser la question du management des connaissances entre la production de connaissances et le développement des compétences individuelles et collectives des services supports et des enseignants-chercheurs. La perspective serait de mettre en place un système de gestion des connaissances permettant de capitaliser sur les acquisitions, contribuant ainsi à améliorer le travail de manière collaborative (Lièvre, Bonnet & Tang, 2016).

La formation tout au long de la vie, au-delà de la seule formation initiale, intègre l'ensemble des formations qui permettent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire permettant le maintien en poste, l'évolution ou le perfectionnement au travail et constitue pour chaque individu un droit (Peretti, 2015). Cependant, une formation, aussi bien organisée et conçue soit-elle, ne suffit pas, à elle seule, à la mise en œuvre en contexte professionnel par le salarié de ce qu'elle visait à lui apporter, selon De Vaujany (2005). L'information et l'organisation des formations c'est-à-dire les conditions de mise en œuvre, sont deux volets cruciaux de la gestion de la formation du point de vue de la GRH car ces conditions sont déterminantes dans le projet de formation. L'information des intéressés de la possibilité d'un rattachement à un dispositif structuré peut offrir un meilleur encadrement et mobiliser davantage les participants. La démarche doit être reliée à des enjeux visibles du point de vue de l'établissement pour susciter l'adhésion et éviter un formalisme dénué de sens (Le Boterf, 2010). L'organisation pourra alors envisager une meilleure rentabilisation de son investissement dans la formation (Guillard & Roussel, 2010).

Mais certains acteurs pourraient y voir une entrave à la liberté du métier (Drucker-Godard, Fouque, Gollety & Le Flanchec, 2013) et au statut valorisant du professionnel de la recherche. En effet, la référence au métier est essentielle pour l'identité au travail (Sainsaulieu, 1996). « L'homme de métier est celui qui détient des savoirs et des savoir-faire reconnus dans la société et valorisés sur le marché du travail grâce à une position dans une grille de classification et de salaire. » (Boyer, 2011, p. 137 ; Taskin & Dietrich, 2016).

Même si l'on sait que la formation est « un élément privilégié de développement des compétences » (Peretti, 2015), elle se trouve confrontée à un arbitrage du temps de travail. Selon Peretti (2015), le pouvoir d'arbitrage entre gain et temps de travail constitue une attente croissante des acteurs. Nous proposons, dans le cadre règlementaire qui régit les obligations de service d'enseignement, un questionnement de ce temps de travail de référence. Dans les universités (secteur public), il est basé sur le nombre d'heures de cours de 192h/an réglementaire (avec la possibilité de faire des heures complémentaires). Cette base génère la rémunération. Ce modèle, en l'état, peut ne pas freiner celui qui a de l'appétence pour les innovations pédagogiques « à ne pas compter ses heures ». Il n'est cependant pas adapté au projet de déploiement des innovations pédagogiques puisque, nous l'avons vu, le temps de formation et d'utilisation des outils pédagogiques numériques est un temps de travail « non rémunéré et non valorisé dans la carrière professionnelle ». Dans les écoles de management (secteur privé), on considère l'activité de recherche comme temps de travail de référence, défini et comptabilisé selon un principe de modulation. Ce principe est susceptible d'équilibrer la répartition des activités entre les trois fonctions du métier et de favoriser l'expression de certains acteurs qui souhaiteraient s'engager dans la pédagogie numérique. En matière d'activités de recherche, les notions, parfois contestées, de produisant et de non-produisant se sont imposées dans le privé comme dans le public (Bessire & Fabre, 2014). Il existe donc ici « un terrain à explorer », dans les deux secteurs, pour tenter de trouver des éléments de réponses à la question du modèle de répartition des activités du métier d'enseignant-chercheur, en cohérence avec la logique RH de contribution-rétribution.

Dans notre logique de contribution-rétribution, chacun attend de sa contribution qu'elle lui apporte une rétribution constituée de la dimension de base de la rémunération (travail = salaire) mais aussi d'une dimension symbolique. La dimension symbolique s'exprime par la reconnaissance à deux niveaux : la reconnaissance du travail (dans le registre du « faire ») et la reconnaissance sur soi (dans le registre de la personne) par laquelle l'individu retire des bénéfices de son effort pour son identité (Dejours, 2003, p. 51 ; Peretti, 2005). L'individu, en tant que capital humain « immatériel », est capable de calculs rationnels et va donc aller chercher un retour sur investissement (Guillard & Roussel, 2010). Nous posons ainsi la question de la reconnaissance de cette activité que constitue le projet d'innovation pédagogique.

En effet, la reconnaissance est un signe, une résonnance qui permet d'accroître la ressource humaine (Brun & Dugas, 2005 ; Peretti, 2005). La stratégie de rémunération, par exemple, peut stimuler la performance des acteurs (Peretti, 2015). La rémunération est le résultat de la relation individuelle contractuelle du travail. La fonction de la rémunération est aussi d'attirer et motiver les acteurs. La gratification sous forme de prime peut répondre à la contribution souhaitée. Elle peut répondre à un besoin de reconnaissance en contrepartie de l'effort de formation et d'engagement dans le projet de transformation numérique. Elle peut aussi être un facteur d'incitation. Avec la limite que nous connaissons en gestion des ressources humaines où la rémunération variable sous forme de prime peut favoriser « la compétition et non la coopération », ainsi qu'un sentiment d'inégalité ou encore une montée de l'individualisme (Peretti, 2015). La question de la reconnaissance et de ses différentes formes reste un sujet à explorer.

Enfin, nous pouvons relever une limite importante du point de vue de l'évaluation des salariés et des structures. Les établissements d'enseignement supérieur sont en effet soumis à des évaluations, par le HCERES (Haut Conseil pour l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) pour les établissements publics et par la CEFDG (Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion) pour les établissements privés. Ils sont donc soumis à une obligation de résultats ambitieux pour les activités de publication en recherche, qui sont déterminants pour le positionnement de l'établissement, et donc en fin de compte pour la carrière des enseignants-chercheurs. En l'état et dans ce contexte, la recherche scientifique reste une priorité au détriment de la pédagogie et de l'innovation pédagogique.

# CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons souhaité contribuer à une meilleure compréhension des difficultés liées au déploiement des outils pédagogiques numériques auprès des enseignants-chercheurs et des services supports, du point de vue en particulier de la gestion des ressources humaines. A partir de notre étude de quatre cas, nous avons proposé d'analyser les dimensions formation et apprentissage de ce déploiement. Nous avons identifié les principaux freins à la prise en main effective des applications numériques à vocation pédagogique par les enseignants-chercheurs, et aux différents types de solutions qui ont émergé du terrain, impliquant notamment les services supports.

Nous avons mis en évidence la piste du développement d'appels à projet pour les innovations pédagogiques numériques dans le cadre de la mutualisation des compétences métiers. De tels appels à projets favorisent l'expression de la volonté individuelle et des talents des enseignants-chercheurs motivés pour s'engager dans une démarche participative. Le tout permet d'aller dans le sens d'une mise en synergie professionnelle entre les deux pôles de compétences, celui des enseignants-chercheurs et celui des services supports, autour des enjeux du travail et dans le respect de chaque métier favorisant ainsi l'échange de pratiques et le management de la connaissance. L'idée est d'être en capacité de répondre au mieux aux besoins des enseignants-chercheurs qui sont, *in fine*, les premiers utilisateurs opérationnels sur le terrain de ces outils pédagogiques numériques.

Ces points nous ont alors conduit à faire émerger l'écart qui existe entre le modèle de rémunération et de répartition du plan de charge des enseignants-chercheurs et les conditions de déploiement du projet d'innovation pédagogique. La question de la répartition du temps des activités et des conditions de rétribution, ainsi que de la reconnaissance restent à approfondir.

## REFERENCES


Alter N. (2013). *L'innovation ordinaire – 4ème édition*. PUF.

Argyris C., & Schön D. (2002). *Apprentissage organisationnel - Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Université.

Autissier D., & Simonin B. (2009). (Préface de Thibault A., PDG du groupe Bernard Julhiet). *Mesurer la performance des ressources humaines*. Editions d'Organisation.

Béchard J. P. (2001). *L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits.* Revue des sciences de l'éducation. Vol. 27, N°2.

Ben Youssef A., & Hadhri W. (2009). *Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires. Le cas de la France*. Réseaux. N°155, p. 23-54.

Ben Youssef A., & Rallet A. (2009). *Présentation*. Réseaux. N°155, p. 9-20.

Bessire D., & Fabre P. (2014). *New public management et évaluation de la recherche publique : L'invention du « produisant »*. Finance Contrôle Stratégie.

Boyer L., & Equilbey N. (2003). *Organisation – Théories Applications – 2ème édition*. Editions d'Organisation.

Boyer L. (2011). *Des métiers et des hommes*. In : Dupuich F. La gestion des ressources humaines en devenir. L'Harmattan, p. 137.

Brun J. P., & Dugas N. (2005). *La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens*. Gestion. Vol. 30, p. 79-88.

Cadin L., Guérin F., & Pigeyre F. (2007). *Gestion des ressources humaines*. Dunod.

Chevalier F. (2012). *L'enseignement de la GRH en question : pour un bouquet pédagogique.* In : Encyclopédie des Ressources Humaines, (direction J. Allouche). Vuibert, p. 511-515.

Condomines B. (2015). *Gérer les comportements*. In : Fonctions RH (Politiques, métiers et outils des ressources humaines) – 4ème édition. Pearson, p. 148.

Crozier M., & Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Editions du Seuil.

Dejours C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel – Critique des fondements de l'évaluation*. INRA Editions, p. 51.

De Ketele J. M., & Roegiers X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations – Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents – 4ème édition.* De Boeck Supérieur, p. 14.

De Vaujany F. X. (2005). *De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion*. EMS Editions.
Drucker-Godard C., Fouque T., Gollety M., & Le Flanchec A. (2013). *Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs*. Gestion et management public. Vol. N°4, p. 4-22.

Dubrac D., & Djebara A. (2015). *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur.* (CESE) Conseil économique social et environnemental. Les éditions des journaux officiels.

Dudezert A., & Boughzala I. (2018). *La transformation numérique des écoles de management.* Etude FNEGE (Fédération Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises).

Duguet A., & Morlaix S. (2012). *Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité.* Questions Vives. Vol. 6, N°18.

Duguet A., & Morlaix S. (2018). *Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ?*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Garel G., Giard V., & Midler C. (2001). *Management de projet et gestion des ressources humaines*. Les papiers de recherche du GREGOR.

Glaser B., & Strauss A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée (Stratégies pour la recherche qualitative)*. Armand Colin.

Guillard A. & Roussel J. (2010). *Le capital humain en gestion des ressources humaines : éclairages sur le succès d'un concept.* Management & Avenir. N°31, p. 160-181.

Hlady-Rispal M. (2002). (Préface de Saporta B.). *La méthode des cas - Application à la recherche en gestion*. De Boeck Université.

Isaac H., & Kalika M. (2007). *TIC et enseignement de la gestion. Une révolution manquée ?*. Revue française de gestion. N°178-179, p. 117-123.

JORF. Journal officiel de la république française. 2015-06 - Mandature 2010-2015 – Séance du 24 février 2015 - *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. NOR : CESL1500006X.

Lameul G., Peltier C., & Charlier B. (2014). *Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur*. Education & Formation. N°301, p. 99-113.

Lawrence P. R., & Lorsch J. (1969). *Adapter les structures de l'entreprise : intégration ou différenciation*. Editions d'Organisation (2ème tirage, 1994).

Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence*. Editions d'Organisation.

Le Boterf G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives – 5ème édition*. Editions d'Organisation.

Lièvre P., Bonnet E. & Tang J. (2016). *Ikujiro Nonaka. La théorie de la création des connaissances dans les organisations*. In : Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité. EMS Editions, p. 449-468.

MEN/MESRI (2018). Rapport n° 2018-049 / Juin 2018. *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur. Auteurs : inspecteurs généraux de l'IGAENR.* Rapport à Me la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

MESR (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Rapport à Me Simone Bonnafous, DGESIP. Auteur : C. Bertrand.* Rapport du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de Mars 2014.

Michel C., George S., & Garrot E. (2007). *Activités collectives et instrumentation. Étude de pratiques dans l'enseignement supérieur*. Lavoisier - Distances et savoirs. Vol. 5, p. 527-546.

Miles M., & Huberman A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives – 2ème édition*. De Boeck Université.

OCDE - Enquête (2005). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*.

Paraponaris C., & Simoni G. (2006). *Diffusion des connaissances et outils de gestion.* Revue française de gestion. N°166, p. 69-92.

Peretti J. M. (2005). (Sous la direction de). *Tous reconnus.* Editions d'Organisation.

Peretti J. M. (2013). *Ressources humaines – 14ème édition*. Vuibert.

Peretti J. M. (2015). *Ressources humaines – 15ème édition*. Vuibert.

Peretti J. M. (2015). *Gestion des ressources humaines – 20ème édition*. Vuibert, p. 1-6.

Poteaux N. (2013). *Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question*. Distances et médiations des savoirs.

Poyet F. (2015). (Préface de Peraya D.). *Technologies numériques et formation : freins et leviers*. Editions L'Harmattan.

Rochford L. (2016). *Contrepoint – Gary Becker et la notion de capital humain*. Informations sociales. N° 192, p. 65.

Roussel P., & Wacheux F. (2005). *Management des ressources humaines - Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. De Boeck Supérieur.

Sainsaulieu R. (1996). *L'identité au travail – 3ème édition*. Les Presses de Sciences Po.

Soparnot R. (2005). *Typologie des projets et gestion des contributions des acteurs*. Vie & sciences de l'entreprise. N°168-169, p. 68-80.

Taskin L., & Dietrich A. (2016). *Management humain*. De Boeck Université.

Thévenet M. (2015). *Gérer les ressources humaines*. In : Fonctions RH (Politiques, métiers et outils des ressources humaines) – 4ème édition. Pearson.

TICE 2010 – 7ème Colloque - Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (2010). *Dispositif de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : point de situation et perspectives françaises concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique*. (Auteurs : Heutte J., Lameul G., Bertrand C. ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche).

Wood G. (2009). *HRM and organizational performance.* In : Human Resource Management - A critical approach (Edited by Collings D. G. & Wood G.). Edition Routledge – Taylor and Francis e-library Group, p. 55-74.

Yin R. K. (2003). *Case study research – Design and methods (Third Edition).* SAGE Publications.