

Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur

Claude BERTRAND

Chef de la mission de la pédagogie pour l'enseignement supérieur
Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

Rapport à la demande de Madame Simone BONNAFOUS
Directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

Remis le 17 mars 2014

Merci à toutes celles et ceux qui par leurs commentaires ont contribué à ce rapport et notamment Geneviève Lameul et Emmanuelle Villiot-Leclercq, expertes auprès de la MNES, pour les entretiens qu'elles ont menés et leurs relectures du rapport ainsi que Prunelle Charvet pour son travail de veille et de documentation.

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCTION | 2 |
| 2. METHODOLOGIE | 3 |
| 3. POUR UNE TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE..... | 4 |
| 3.1. <i>Un enseignement supérieur en profonde mutation</i> | 4 |
| 3.2. <i>Une nécessaire transformation pédagogique</i> | 6 |
| 3.3. <i>Parler de pédagogie</i> | 7 |
| 4. DES FREINS A LA TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE | 9 |
| 4.1. <i>Manque de reconnaissance de l'activité d'enseignement</i> | 9 |
| 4.2. <i>Défaut de portage politique</i> | 10 |
| 4.3. <i>Manque de formation des enseignants</i> | 11 |
| 4.4. <i>Insuffisance de connaissances sur le domaine</i> | 12 |
| 5. SOUTENIR LA TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE | 13 |
| 5.1. <i>Donner des orientations, inscrire dans une politique</i> | 14 |
| 5.2. <i>Reconnaître et professionnaliser l'activité d'enseignement</i> | 18 |
| 5.3. <i>Former et accompagner les acteurs</i> | 21 |
| 5.4. <i>Faire du numérique un levier de la transformation pédagogique</i> | 25 |
| 5.5. <i>Soutenir l'innovation et renforcer la recherche</i> | 26 |
| 6. DIX PISTES D' ACTIONS A ENGAGER | 30 |
| ANNEXE 1 : REFERENCES..... | 31 |
| ANNEXE 2 : LISTE DES ENTRETIENS..... | 33 |
| ANNEXE 3 : REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING IN EUROPE'S HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... | 35 |

Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur

1. Introduction

À partir du constat que notre système d'enseignement supérieur utilise encore trop souvent des modèles de plus en plus inadaptés non seulement aux nouveaux enjeux de formation, mais aussi à la nature de la population étudiante, il apparaît nécessaire de favoriser de nouvelles formes d'apprentissage et de nouveaux modes d'enseignement. C'est une transformation pédagogique qui doit s'opérer. Elle constitue l'une des clefs de l'évolution de l'enseignement supérieur notamment en regard des objectifs de réussite des étudiants.

Par sa lettre de mission du 8 octobre 2013, la directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle a souhaité qu'un travail soit mené pour poser les bases qui fonderont la politique de la direction générale sur la transformation pédagogique. Le présent rapport est une réponse à cette demande. Les analyses et propositions qu'il contient ont été élaborées à partir des entretiens menés auprès de différents acteurs, en s'appuyant sur une revue de littérature, notamment certains rapports antérieurs, et un benchmarking international. Elles se sont nourries de la réflexion et du travail mené depuis quelques années au sein de la Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MNES) sur les questions de pédagogie universitaire et de formation des enseignants. Ce rapport n'engage que son auteur.

Ce rapport est structuré en six parties. Après avoir présenté la méthodologie d'élaboration de ce document, une analyse de la nécessaire transformation pédagogique dans un paysage universitaire en mutation est proposée. Les principaux obstacles à l'évolution des dispositifs et pratiques de formation sont ensuite présentés. Ils confirment ce que mettaient en évidence un certain nombre de rapports antérieurs. C'est en s'attachant à lever ces obstacles que l'on peut fonder une politique de transformation pédagogique. C'est l'objet de la partie centrale de ce rapport qui fait des préconisations pour la structuration d'une telle politique et propose un ensemble de pistes d'action. Différentes annexes complètent le rapport.

2. Méthodologie

Ce rapport s'appuie sur 52 entretiens réalisés avec différents acteurs, dont 15 au sein de la DGESIP, 10 experts étrangers et 2 avec des représentants d'associations étudiantes. La durée des entretiens a varié de 45mn à 2h. Un certain nombre d'entre eux (18) ont été réalisés par Geneviève Lameul et Emmanuelle Villiot-Leclercq, expertes auprès de la MNES. La liste des personnes rencontrées est donnée en annexe.

Ces entretiens sont complétés par une revue de littérature sur la question : productions scientifiques, rapports et études, articles de presse. On trouvera des références bibliographiques en annexe. Dans la mesure du possible, une comparaison avec différents pays a été faite : 3 fiches pays (UK, Norvège, Australie) ont été produites par Prunelle Charvet. Des ressources documentaires ont été collectées à propos de 3 autres pays (USA, Belgique, Québec), mais n'ont pas été (encore) formalisées en fiches pays.

Différentes manifestations ont été l'occasion de rencontres et de discussions :

- colloque IDEFI (9-10 déc. 2013)
- journée AIPU à l'ENS Lyon (2 déc. 2013)
- réunion de la commission formation et insertion professionnelle de la CPU (18 déc. 2013)
- réunion au Conseil Général de l'Alimentation, l'Agriculture et les Espaces Ruraux du ministère de l'agriculture (29 janv. 2014)
- assises de la pédagogie de l'université de Bretagne Occidentale (20-21 févr. 2014)

Ce rapport s'appuie aussi sur l'expérience accumulée dans le travail réalisé depuis quelques années au sein de la MNES sur les questions de pédagogie universitaire et de formation des enseignants en lien avec les usages du numérique. On peut citer en particulier les trois sessions des journées scientifiques sur la pédagogie universitaire numérique (JS-PUN) organisées avec l'IFÉ-ENSL (2011-2013) et les actes qui en sont résultés, ainsi que le livre blanc « Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique » actuellement en appel à commentaires sur le site du MESR.

Un pré-rapport a été produit le 20 janvier 2014. Le présent document bénéficie des commentaires qui ont pu être faits.

3. Pour une transformation pédagogique

Après avoir présenté quelques éléments de contexte, nous soulignons la nécessité d'une transformation pédagogique.

3.1. Un enseignement supérieur en profonde mutation

Depuis quelques années, le paysage de l'enseignement supérieur a beaucoup évolué. Les publics accueillis sont maintenant plus larges, dans un mouvement de massification de l'enseignement. Depuis 1985, le nombre d'étudiants a augmenté de 50 % pour des études plus longues : + 40 % en 1^{er} cycle, + 70 % en 2^d cycle et + 90 % en 3^e cycle. Ces publics se sont largement diversifiés. En 2012, la quasi-totalité des bacheliers généraux et un peu plus de trois lauréats sur quatre des séries technologiques poursuivent des études supérieures l'année suivant l'obtention du baccalauréat. Les bacheliers professionnels poursuivent de plus en plus souvent leurs études : 47 % d'entre eux rejoignent l'enseignement supérieur (dont 20 % par la voie de l'alternance), soit une hausse de près de vingt points depuis 1996. Les nouveaux étudiants envisagent de plus en plus de faire des études longues : près de la moitié d'entre eux souhaitent poursuivre au moins jusqu'au niveau master, contre un tiers en 2002¹.

Les établissements accueillent de plus en plus de publics relevant de la formation tout au long de la vie. La contribution de l'enseignement supérieur en ce domaine est encore faible en France comparée à d'autres pays : en 2011, 5,7 % des 25-64 ans (9 % en moyenne dans l'Union européenne) ont participé à des sessions de formation organisées sur une période d'au moins quatre semaines² ; 10 % des diplômés nationaux ont été délivrés dans le cadre de la formation continue. Mais la mise en place du compte personnel de formation³ institué par la loi sur la formation professionnelle du 5 mars 2014 modifiera cet état de fait. « *Les universités sont un service public, et doivent naturellement devenir le premier lieu où se mettra en œuvre le compte personnel de formation* » (communiqué de la CPU du 18 décembre 2013).

Ces publics (les « nouveaux étudiants »), plus nombreux, ont changé dans leurs attentes, dans leurs pratiques sociales, notamment d'information et de communication⁴, dans leur rapport au savoir et à l'institution.

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi LRU du 10 août 2007) a instauré l'autonomie des universités. Elle a étendu le champ des missions du service public de l'enseignement supérieur à l'orientation et l'insertion professionnelle, ainsi qu'à sa participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche prévue dans le processus de Bologne lancé en 1999. C'est dans ce cadre que se sont

¹ RERS 2013

² Eurostat 2013

³ Le compte personnel de formation permettra à chaque personne de cumuler chaque année un portefeuille d'heures de formation et les formations concernées seront obligatoirement qualifiantes.

⁴ Selon une enquête CREDOC de novembre 2013, les étudiants constituent une population mieux connectée que la moyenne : 75% des 18-24 ans possèdent un smartphone (multiplié par 2 en 2 ans), 95% possèdent un ordinateur et 98% sont des internautes

mis en place le schéma d'offre de formation LMD, les cadres nationaux de certification fondés sur les résultats attendus de formation et la charge de travail de l'étudiant, le système commun de crédits (ECTS) pour décrire les programmes d'étude et faciliter la mobilité des étudiants en Europe, le supplément au diplôme, ainsi que des agences chargées de la garantie de la qualité. La conférence de Louvain en 2009 a annoncé la poursuite du processus de Bologne jusqu'en 2020 et fixé les priorités de l'enseignement supérieur pour la décennie à venir. Parmi celles-ci figurent la formation centrée sur l'étudiant et la mission d'enseignement de l'enseignement supérieur.

Les conditions de production et d'accès aux savoirs se sont également profondément transformées, notamment avec le développement des technologies numériques. Celles-ci offrent des outils de plus en plus puissants pour l'exploration, le recueil et le traitement de données. Les chercheurs adoptent de nouvelles pratiques fondées sur un travail en réseau, des approches plus collaboratives, un partage accru d'informations, une diffusion des résultats de la recherche plus ouverte sur la société (nanopublications, blogs scientifiques). La mission sociale de diffusion des savoirs dans la société assignée aux universités évolue : le phénomène MOOC⁵ est un signe de cette évolution, renouvelant la notion d'éducation permanente. Avec internet, l'information est aujourd'hui pléthorique, accessible, sans frontière, modifiable. L'université n'a plus le monopole de la diffusion des savoirs. Un étudiant pourra pour son travail consulter la bibliothèque locale de son université, mais aussi celles d'autres universités, chercher dans des milliers de bases de données accessibles sur internet, compléter par des conférences en ligne. C'est un « apprentissage tous azimuts » qui devient possible.

Avec l'élargissement des publics, la réussite des étudiants est maintenant au cœur des préoccupations des établissements d'enseignement supérieur. Parmi les « grands objectifs » d'Europe 2020, le développement de l'enseignement supérieur devrait se concrétiser par 40 % de diplômés parmi les habitants de l'Union européenne âgés de 30-34 ans (35,8 % en 2012). La France a l'objectif ambitieux de 50 % (43,6 % en 2012). Cet objectif concerne également la formation tout au long de la vie : 15 % des adultes (5,7 % en France en 2011) devraient participer à un cours, un séminaire, un atelier ou une formation d'une durée d'au moins quatre semaines, en 2020.

Même si globalement le taux d'échec en France (19 %) est moins élevé par rapport à la moyenne de l'OCDE (29 %), l'enseignement supérieur n'est pas encore à la hauteur de ses ambitions en matière de réussite des étudiants comme en témoigne l'échec en première année de licence. Seul un étudiant sur deux passe directement en L2, un sur quatre redouble, plus d'un sur quatre se réoriente ou abandonne les études supérieures. On constate un tassement du taux de réussite de la licence en 3 ans, en particulier chez les bacheliers généraux : 39 % des bacheliers 2008 qui s'étaient inscrits en L1 ont obtenu la licence en 2011, contre 44 % des

⁵ CLOT selon la Commission générale de terminologie et de néologie : cours en ligne ouvert à tous

bacheliers 1995⁶. De même, en France la proportion de titulaires d'un doctorat est dans la moyenne des pays de l'OCDE, mais un étudiant sur trois titulaire d'un doctorat est en mobilité internationale. Cela dénote à la fois une attractivité de ses filières pour les étudiants étrangers et une peur de s'y engager pour les étudiants nationaux : le pourcentage de jeunes adultes de 25 à 29 ans diplômés de l'enseignement supérieur et encore en formation est de seulement 7 % en France contre 18 % en moyenne dans les pays de l'OCDE⁷.

3.2. Une nécessaire transformation pédagogique

Les bouleversements de ces dernières années ont de fortes implications sur la vie des établissements et les pratiques des différents acteurs. Ils soulèvent de vraies questions pédagogiques. Comment faire réussir des publics plus larges et plus diversifiés, que ce soit en réduisant l'échec des étudiants en difficulté, en donnant aux étudiants à fort potentiel la possibilité de le développer ou en ouvrant largement les dispositifs d'enseignement aux publics en formation tout au long de la vie ? Comment attirer les étudiants de pays étrangers ? Comment accroître et exploiter la mobilité des étudiants et des enseignants ? Ces questions concernent tout à la fois la conception des cursus de formation et les dispositifs d'enseignement, le curriculum et la façon de l'enseigner.

Les formations universitaires ont changé, notamment avec la mise en place du schéma LMD ou les préoccupations de professionnalisation. Mais les parcours de formation sont encore très rigides et trop linéaires. La notion de réussite est encore dans une représentation très normée, c'est la trajectoire rectiligne la plus rapide possible. Des cursus de formation plus flexibles dans le temps et dans leur organisation sont pourtant nécessaires. Les publics sont hétérogènes, il convient donc de les traiter de façon diversifiée : assouplir les rythmes d'apprentissage pour ceux qui n'ont pas le temps⁸ ; pour les étudiants en difficulté, donner la possibilité de reconnaître leurs erreurs ou mauvais choix, de se réorienter, de prendre plus de temps pour mener à bien leur parcours ; pour les étudiants à fort potentiel, offrir des possibilités d'acquisition de compétences supplémentaires, voire de double parcours. Ces cursus devraient laisser des possibilités de sortie temporaire, voire de césure, vers le monde professionnel ou associatif, en France ou à l'étranger, et prendre en compte les activités réalisées et compétences acquises hors cursus.

L'inscription dans le processus de Bologne a fait rapidement évoluer la structuration de l'offre de formation. Toutefois, les modalités pédagogiques induites sont encore loin d'être généralisées. En France par exemple, on s'accordera à reconnaître que la transformation LMD n'a pas entraîné de remise en cause globale du modèle transmissif. Les dispositifs de

⁶ DEPP - note d'information 13-10

⁷ Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE

⁸ La notion d'étudiant à temps partiel n'existe pas en France contrairement à des pays comme l'Allemagne, le Royaume Uni, l'Italie, les Pays Bas, ou le Québec

formation devraient pourtant être fondés sur une approche d'apprentissage centrée sur l'étudiant⁹ avec un déplacement du focus mis sur l'enseignant et ce qu'il enseigne vers l'étudiant et ce qu'il apprend. C'est une rupture avec la logique de simple transmission des savoirs pour un apprentissage ouvert tous azimuts, exploitant toutes les opportunités dans l'accès à l'information et dans les interactions. Les dispositifs de formation devraient être centrés sur les résultats d'apprentissage plutôt que sur les inputs et viser des apprentissages en profondeur (c'est-à-dire sur le long terme), adaptés aux besoins du monde actuel : des compétences à développer plutôt qu'une accumulation de connaissances, la capacité à comprendre des systèmes complexes, des approches inter et pluridisciplinaires plutôt que strictement disciplinaires. Cette approche implique une responsabilité partagée de l'apprentissage entre l'étudiant qui construit et exploite son autonomie d'apprenant, et l'enseignant qui devient davantage un médiateur qu'un instructeur. Les apprenants sont considérés comme des individus avec une histoire, des expériences, des styles d'apprentissage et des besoins particuliers, à qui on proposera des approches pédagogiques plus actives, différenciées et diversifiées. Cette approche centrée sur l'étudiant ne nie ni ne diminue le rôle de l'enseignant, mais change leurs rôles respectifs : de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont nécessaires, elles restent encore largement à construire dans ce que l'on appellera la transformation pédagogique.

3.3. Parler de pédagogie

Les entretiens réalisés étaient centrés sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, ce qui est en soi une question large, ainsi que sur les moyens d'engager et soutenir la transformation pédagogique dans les établissements. Lors de ces entretiens, l'accueil a toujours été très favorable. Les responsables de département de la DGESIP ont témoigné un réel intérêt d'avoir un interlocuteur pouvant porter les questions de pédagogie, en interaction avec leurs activités. Hors DGESIP, les personnes rencontrées soulignent leur intérêt de voir le ministère enfin se préoccuper sérieusement de cette question (cette mission commanditée à propos de pédagogie est un signe en elle-même), même si quelques-uns témoignent d'un certain scepticisme devant la difficulté pressentie d'opérer une réelle transformation. Cet accueil favorable fait écho à la montée de la préoccupation pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur depuis quelques années. Des initiatives sur le terrain témoignent concrètement de cette préoccupation et des évolutions qui s'engagent. On ne part pas de zéro. La pédagogie est maintenant un sujet à part entière dans la politique universitaire, une question dans l'air du temps, dont tous les acteurs s'emparent, le ministère en particulier.

Parler de pédagogie ne va pas de soi tant ce vocable porte des représentations différentes selon les interlocuteurs. Ce n'est plus un « gros mot », mais il est très connoté. Il peut renvoyer à des questions d'éducation dans l'enseignement scolaire, ou aux pratiques des enseignants et à la nécessaire liberté pédagogique qui les accompagne, ou bien à des

⁹ Trends 2010 EUA : a decade of change in European Higher Education

oppositions pas toujours fécondes « didactique/disciplinaire vs pédagogie/transversal ». Certains interlocuteurs préféreraient parler plutôt de « qualité des enseignements ». Malgré tout, nous préférons conserver l'appellation « **pédagogie de l'enseignement supérieur** » pour désigner un champ qui recouvre l'architecture pédagogique c'est-à-dire les programmes et les cursus, les dispositifs de formation et les organisations pédagogiques y compris dans leurs aspects disciplinaires et didactiques, mais aussi l'activité et les pratiques des acteurs (enseignants, équipes pédagogiques, étudiants), les effets de ces pratiques sur les étudiants, ainsi que les dispositifs de soutien aux différents acteurs. Dans ce champ, on s'intéresse à la qualité des apprentissages pour la réussite des étudiants, aux innovations et aux usages des technologies. Le numérique pour la formation est un élément important de ce champ, sa place a souvent été abordée dans les entretiens. Il est difficile aujourd'hui de penser à une évolution des pratiques pédagogiques sans exploiter les potentialités du numérique, mais on se gardera de restreindre la transformation pédagogique au numérique.

4. Des freins à la transformation pédagogique

Pour opérer une véritable transformation pédagogique, il est nécessaire de prendre en compte les freins et les obstacles qui pourraient entraver les évolutions attendues. Ceux-ci sont connus depuis longtemps ainsi qu'en témoignent diverses études ou rapports antérieurs par exemple le rapport Isaac « L'université numérique » (2007), le rapport Schwartz (2008) ou l'étude « e-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement » (Albero et Charignon, 2008).

Les entretiens remettent en lumière, avec un large consensus, ces freins à l'évolution des pratiques pédagogiques. Ceux-ci relèvent d'aspects règlementaires, politiques, culturels ou scientifiques.

4.1. Manque de reconnaissance de l'activité d'enseignement

Cet obstacle majeur est systématiquement mis en avant dans tous les entretiens. Il concerne à la fois la carrière des enseignants-chercheurs, y compris leur recrutement, et la prise en compte de leur activité dans les services. Il renvoie au déséquilibre entre enseignement et recherche dans la mesure de performance des établissements, dans le recrutement et dans l'évaluation des enseignants-chercheurs. *« L'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs par le CNU se concentre principalement sur les travaux de recherche du candidat, et tend à sous-estimer d'autres aspects de leurs missions de service public, comme l'enseignement et la performance pédagogique ou l'engagement dans la vie collective et institutionnelle de l'établissement. Cette pratique demeure en contradiction avec les dispositions statutaires applicables aux enseignants-chercheurs qui, depuis le décret du 23 avril 2009, ont clairement « une double mission d'enseignement et de recherche »¹⁰.*

On notera par ailleurs la disparité pouvant exister entre les disciplines à propos de la prise en compte de la dimension enseignement, reflétant l'absence de politique globale du CNU en la matière. Ainsi dans les procédures de qualification des maîtres de conférences comme des professeurs : dans la section 22 (histoire et civilisations), *« l'évaluation du dossier porte exclusivement sur les pièces scientifiques produites et non sur les expériences administratives et pédagogiques du candidat »*, alors qu'en section 27 (informatique) il faut *« présenter un bon équilibre d'expériences entre les deux premières composantes [recherche et enseignement], éventuellement complétées par une participation dans la troisième [responsabilités collectives] »¹¹*

Le calcul de la charge de travail d'un enseignant repose encore sur le modèle transmissif : découpage cours magistral/travaux dirigés/travaux pratiques ; 1 heure de cours (la plupart du temps pensée sur le mode présentiel) correspond grosso modo à 1 heure de préparation et

¹⁰ L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan- Rapport d'information du Sénat n° 446 (2012-2013)

¹¹ Rapport IGAENR « Des effets de la loi LRU sur le processus de recrutement des enseignants-chercheurs », novembre 2013

1 heure pour l'évaluation. Ce mode de calcul n'est plus en phase avec des pratiques pédagogiques centrées sur l'étudiant par exemple la pédagogie inversée, l'approche projet ou la formation par la recherche. De nouvelles activités participant de la tâche d'enseignement (tutorat, accompagnement méthodologique, production de ressources numériques, interventions à distance par exemple) ne sont pas clairement reconnues malgré le référentiel national d'équivalences horaires défini dans l'arrêté du 31 juillet 2009.

Ainsi, en citant le rapport Le Déau (2013), « *toutes les missions des EPSCP et des enseignants-chercheurs doivent être mises sur un pied d'égalité. Il s'agit là d'un préalable indispensable aux nécessaires évolutions pédagogiques de l'enseignement supérieur.* »

4.2. Défaut de portage politique

L'absence de soutien institutionnel, tant au niveau local que national, est un facteur important de blocage. Les innovations ponctuelles permettent d'explorer de nouvelles pratiques, de tester de nouvelles méthodes. Elles ont besoin d'être soutenues et valorisées pour perdurer dans le temps et éviter que les innovateurs ne s'épuisent. Elles nécessitent d'être évaluées et documentées pour enrichir nos connaissances sur les phénomènes d'enseignement et favoriser de possibles transferts. Elles préparent des transformations à plus large échelle selon la stratégie dite du trampoline : « *il faut toujours faire des petits bonds pour en réussir un grand. C'est la même chose pour l'innovation : ce sont les petites innovations qui donnent ensuite naissance à une dynamique plus grande.* »¹². Toutefois, la transformation pédagogique ne peut venir de la seule initiative d'enseignants innovants. Pour avoir un effet système, une réponse institutionnelle est nécessaire, au niveau national et au niveau des établissements. C'est au ministère d'impulser cette transformation, de donner des signaux forts, de proposer des cadres qui, tout en préservant l'autonomie des établissements et la liberté pédagogique des enseignants, installent les conditions favorables pour cette transformation. C'est aux établissements de mettre en place une politique de formation qui permettra de conduire ce changement. « *Il ne faut plus penser en termes d'innovations pédagogiques ponctuelles. Il faut que les universités se restructurent, car pour l'instant, elles ne sont pas organisées de manière à créer des innovations à long terme. Pour l'instant, l'université est conçue pour soutenir la recherche. Il faut changer cette perspective, sinon on va décourager les enseignants qui essaient d'innover.* »¹³

La question des moyens est évidemment liée au facteur politique. Elle a été relativement peu abordée dans les entretiens, comme si cette question allait naturellement de soi. L'évolution des organisations pédagogiques devrait passer par un accompagnement plus fort des étudiants, notamment pour les 1^{res} années ; par un travail avec des groupes plus restreints, que ce soit

¹² Philippe Parmentier, université de Louvain, membre du jury IDEFI, intervention au colloque IDEFI

¹³ Louise Menard, université de Montréal, membre du jury IDEFI, intervention au colloque IDEFI

par exemple dans le modèle cours-TD ou bien la suppression ou la diminution drastique des exposés magistraux en amphithéâtre associée à une approche de type pédagogie inversée. Elle peut donc être synonyme d'augmentation des coûts de la formation. Elle nécessite aussi des moyens pour la mise en place de structures d'accompagnement des enseignants. Le manque de moyens est alors naturellement perçu comme un obstacle qui appelle un rééquilibrage : *« l'enseignement, qui constitue pourtant au même titre que la recherche une des missions fondamentales de notre service public de l'enseignement supérieur, semble avoir été, aux yeux d'une partie de la communauté universitaire, le parent pauvre de la politique d'allocation des moyens conduite dans la période récente. »*¹⁴

4.3. Manque de formation des enseignants

La formation et l'accompagnement des enseignants à la pédagogie de l'enseignement supérieur sont globalement peu développés dans les établissements, même si depuis quelques années la situation a évolué et des dispositifs prometteurs se sont mis en place¹⁵. Il n'y a pas de formation systématique des futurs ou nouveaux maîtres de conférences et la formation continue des enseignants-chercheurs dépend fortement des contextes locaux. Ce défaut apparaît comme un obstacle important, unanimement partagé dans les entretiens, pour faire évoluer les dispositifs d'enseignement et mettre en place de nouvelles approches pédagogiques. Il renvoie naturellement à la question de la reconnaissance et du portage politique. Comment reconnaître un besoin de formation pour une activité jugée secondaire, parfois considérée comme allant de soi, non prise en compte dans la carrière ? Quelles structures de soutien à la pédagogie et quels moyens pérennes existent dans les établissements ? Mais ce sont également les modalités de formation des enseignants qui sont questionnées. Comment répondre aux besoins des enseignants et des équipes pédagogiques et éviter les approches dogmatiques « voilà comment enseigner ! » ?

Une enquête exploratoire réalisée en 2010 auprès des responsables de structures d'enseignement supérieur et près de 3000 enseignants a mis en évidence le peu de pilotage de l'accompagnement des enseignants au niveau des gouvernances (avec toutefois la volonté d'y remédier), les effets positifs de l'accompagnement quand il existe, l'expression d'un réel besoin et d'une attente de formation et d'accompagnement chez les enseignants¹⁶.

Corrélativement apparaît la difficulté à faire sortir les pratiques d'enseignement de leur intimité : le travail pédagogique reste une activité solitaire, peu coordonnée. Contrairement à leur activité de recherche, les enseignants sont peu enclins à partager leurs idées, leurs besoins, leurs difficultés à propos de leur enseignement. Le sentiment d'appartenance à une

¹⁴ L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan- Rapport d'information du Sénat n° 446 (2012-2013)

¹⁵ On peut trouver des exemples de dispositifs innovants d'accompagnement dans le livre blanc proposé à commentaires « Accompagnement et formation des enseignants aux usages pédagogiques du numérique »

¹⁶ « Formation des enseignants à la pédagogie universitaire numérique : état des lieux », Lameul G. & Heutte J. CIUEN 2010

équipe pédagogique a peu de réalité. Par défaut de formation, les compétences d'enseignement sont acquises par l'expérience, parfois sans confrontation avec les pairs. Cette « solitude pédagogique » encourage ainsi la reproduction des modes d'enseignement : j'enseigne bien souvent comme j'ai été enseigné. Elle est un frein à la production de ressources pédagogiques pouvant être rendues disponibles en ligne, renforcé par la vacance et la méconnaissance des cadres légaux liés à la propriété intellectuelle et la crainte du plagiat.

4.4. Insuffisance de connaissances sur le domaine

La transformation pédagogique convoque différents facteurs qui doivent être documentés et éclairés par des analyses scientifiques et des retours d'expériences dûment évalués. Force est de constater la difficulté à capitaliser ces analyses voire à les faire exister dans certains champs, à rassembler la documentation nécessaire pour comprendre les phénomènes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Les débats qu'ils suscitent ne sont pas toujours bien argumentés.

Les publics accueillis dans les établissements se transforment, deviennent plus hétérogènes. La méconnaissance de ces publics s'avère problématique pour construire des dispositifs de formation réellement adaptés à leur cible : qui sont-ils ? quelles sont leurs attentes ? comment apprennent-ils ? comment articulent-ils étude, travail, engagement associatif ? La réussite repose à la fois sur l'accueil des étudiants et les dispositifs de formation qui leur sont proposés : comment la question de la pédagogie s'articule-t-elle à celle de la vie étudiante ? En élargissant le propos, comment rendre compte de la grande diversité des contextes de l'enseignement supérieur, pour souligner les spécificités, mais aussi pour marquer les complémentarités et les possibles enrichissements mutuels, entre les disciplines, entre les établissements, entre les « usagers » (formation initiale — formation continue — formation tout au long de la vie), entre des cultures parfois concurrentes (écoles/universités) ?

Le manque d'éléments d'intelligibilité des situations d'enseignement, de référentiels ou d'études au niveau national, de travaux de recherche sur la réussite étudiante freine la transformation pédagogique. Prendre la pédagogie au sérieux implique de se donner les moyens de comprendre les réussites pour mettre en valeur les facteurs qui y contribuent, et les échecs pour éviter de les reproduire : à l'instar de la recherche, tout le monde n'a pas son mot à dire sur la question sauf s'il est argumenté, étayé par des travaux et des analyses.

À ce défaut de connaissance peut être associé un défaut d'ouverture. Les interlocuteurs étrangers rencontrés lors des entretiens déplorent des approches bien trop souvent franco-françaises. Le système gagnerait à s'ouvrir aux expériences menées dans d'autres pays, à analyser les réponses qui ont pu, ailleurs, être apportées aux questions qu'il se pose.

5. Soutenir la transformation pédagogique

Il y a aujourd'hui une prise de conscience et une pression sociale forte sur la nécessité d'opérer une transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Une politique est à mettre en place pour définir des orientations, lever les obstacles, tel qu'ils viennent d'être présentés, et soutenir les acteurs.

La transformation pédagogique demande un effort de tous les acteurs de l'institution, effort qui ne peut être engagé sans une compréhension partagée des enjeux et des objectifs à travers une politique globale relayée par les politiques d'établissement. Cette transformation passe par l'engagement des enseignants et des équipes pédagogiques qui ne pourra se concrétiser sans un soutien et une reconnaissance de la mission formation sur un mode professionnalisé.

Une approche systémique

Pour opérer cette transformation, des actions doivent être engagées sur les différents niveaux du système universitaire (national, établissement, composante, programme de formation), en veillant chaque fois à la cohérence avec la politique globale. Les différentes facettes de cette politique (stratégie de formation, reconnaissance de l'activité d'enseignement, formation des acteurs, numérique, innovation pédagogique) sont interdépendantes. On ne peut pas espérer un véritable changement en ne traitant que quelques-uns des aspects à un niveau particulier. Une **approche systémique**, respectant les principes de globalité et de cohérence, est donc nécessaire.

Une logique de responsabilisation

Cette politique ne peut être dans une logique top-down d'imposition qui ne serait pas acceptée par les différents acteurs. La DGESIP au niveau national et les gouvernances dans les établissements devraient donner des lignes directrices, impulser, stimuler, encourager la diffusion et favoriser les mises en commun, donner envie et rendre possible les envies en proposant des cadres de mise en œuvre. Plutôt que de parler de pilotage au sens strict, c'est d'animation, de mise en réseau qu'il devrait être question. Il est essentiel de laisser la liberté aux établissements et aux acteurs de s'organiser chacun à leur niveau et selon leur contexte ; de les responsabiliser en respectant ce qui est en place ; de valoriser les initiatives ; de fournir des éléments de compréhension de ces évolutions ; de les accompagner. C'est une **logique d'impulsion, de responsabilisation, de valorisation et d'accompagnement** qui devrait prévaloir.

Une inscription dans la durée

La transformation pédagogique doit s'inscrire dans la durée. Elle affecte la culture et les pratiques des acteurs qui demandent du temps pour évoluer. Il convient donc de différencier le court et le moyen terme, en étant attentif à **laisser aux acteurs le temps suffisant** pour mettre en place et ajuster leur action. Rien n'est pire au niveau local de recevoir tous les 2 ou 3 ans de nouvelles directives comme cela a été le cas ces dernières années et plusieurs fois souligné

dans les entretiens.

Une implication des étudiants

Il est difficile d'imaginer l'évolution des dispositifs d'enseignement sans que les principaux intéressés soient consultés. Il est important de s'appuyer sur les étudiants, de les impliquer et les rendre acteurs de ces évolutions. Que ce soit dans l'évaluation des enseignements, dans leur participation active au sein des conseils de perfectionnement, dans ce qu'ils peuvent dire de leurs attentes et de leurs modes d'apprendre. Impliqués dans des dispositifs innovants, ils en sont les meilleurs ambassadeurs comme le montre le retour de certains projets IDEFI. On peut rappeler et souligner le principe de base en ingénierie que c'est la demande/besoin de l'utilisateur étudiant qui doit guider notre démarche. C'est sans doute le principal levier de la transformation pédagogique, mais il reste un travail à mener pour savoir comment réellement s'en saisir.

Considérés les obstacles mis en évidence et les retours d'expériences menées en France et dans différents pays, **une politique de transformation pédagogique devrait se déployer selon cinq axes étroitement articulés**. On notera que la dimension numérique figure dans chacun des axes, mais elle porte des spécificités qui nécessitent d'en faire aussi un axe particulier de cette politique.

5.1. Donner des orientations, inscrire dans une politique

La pédagogie est un facteur déterminant pour la réussite des étudiants (dans toute leur diversité) et l'attractivité des établissements. Elle concerne l'architecture pédagogique c'est-à-dire la conception des cursus et la mise en place de dispositifs d'enseignement incluant les moyens pédagogiques qui vont conditionner les pratiques des acteurs.

La volonté de faire évoluer l'architecture pédagogique et les pratiques des acteurs pour une meilleure qualité de la formation est une ambition qui doit être partagée et clairement affirmée, tant au niveau national que dans les établissements. C'est le rôle du ministère de porter cette ambition, de tracer des perspectives, de définir des priorités et de créer les conditions favorables à sa réalisation. Cette politique devrait se traduire en **des objectifs clairement affichés** qui pourraient être :

1. Améliorer la qualité de la formation pour la réussite dans l'enseignement supérieur
2. Faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour répondre aux missions de l'enseignement supérieur et les mettre en adéquation avec les différents publics et les nouveaux besoins
3. Mettre la mission formation au cœur des politiques d'établissement avec un rééquilibrage par rapport à la recherche
4. Professionnaliser les acteurs pour assurer cette mission

Pour marquer cette volonté de transformation pédagogique, il importe que le ministère donne quelques signaux forts. Le premier est de « donner l'exemple » : il ne peut pas demander aux

établissements de s'engager sans que lui-même engage des actions relevant de son initiative. On pense par exemple à la question de la reconnaissance des enseignants.

Une inscription dans le cadre européen...

Il est important d'inscrire la politique de transformation pédagogique dans le cadre européen. D'une part, elle contribuerait à l'évolution de l'espace européen de l'enseignement supérieur en s'appuyant sur des valeurs et des perspectives communes partagées avec nos partenaires notamment à propos de la qualité des enseignements. Elle pourrait ainsi mettre à profit l'expérience des autres et sortir d'une approche trop nationale. Cette référence européenne est un levier dans la mesure où de plus en plus d'établissements se positionnent dans cet espace européen, où la mobilité des étudiants et des enseignants se développe, où des partenariats interuniversitaires se nouent à travers de nombreux projets.

D'autre part, la politique de transformation pédagogique devrait s'accorder aux objectifs du processus de Bologne, réactualisés par la conférence de Louvain en 2009. Parmi les priorités fixées pour l'horizon 2020, figure le développement des formations centrées sur l'étudiant et le renforcement de la mission d'enseignement de l'enseignement supérieur.

Cette inscription de la politique de transformation pédagogique dans le cadre européen pourrait se concrétiser par la mise en application des 16 recommandations formulées par le groupe de haut niveau sur la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe (HLGMHE)¹⁷.

... et ses conséquences

Inscrit dans le cadre du processus de Bologne revisité par la déclaration de Louvain, l'un des objectifs de la transformation pédagogique devrait être de passer d'une logique d'enseignement à **une logique d'apprentissage**, l'enseignement n'étant qu'un moyen pour des apprentissages en profondeur. Pour cela, les programmes de formation devraient être conçus à partir des acquis d'apprentissage [ce que l'étudiant sait, comprend et est capable de réaliser] et non par la simple juxtaposition de contenus d'enseignement. L'évaluation des acquis, les contenus de formation, les moyens pédagogiques mobilisés (méthodes, outils) devraient être adaptés et en cohérence avec les objectifs du programme, selon le principe d'alignement pédagogique. Cette **approche programme** permet d'améliorer la lisibilité des formations, de renforcer la cohérence d'un cursus et le dialogue entre les disciplines. Elle contribue à des approches pluridisciplinaires. Elle donne du sens aux apprentissages en précisant ce que l'on attend des étudiants et comment ils seront évalués. Elle rejoint l'approche compétences avec, d'une part, la présentation des formations en connaissances et compétences attendues et, d'autre part, la préoccupation de valoriser les compétences acquises, notamment à travers le supplément au diplôme. L'approche programme donne tout son sens et consolide la notion

¹⁷ Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (juin 2013)

d'équipe pédagogique.

Les moyens pédagogiques mis en œuvre relèvent de la liberté académique des enseignants. Mais il est important de faire comprendre et accepter que la centration sur l'étudiant implique des méthodes actives (démarche projet, approche problème, formation par la recherche...) avec un accent mis sur la construction des connaissances et des compétences plutôt que sur leur transmission : on peut s'interroger par exemple sur la place du cours magistral qui devrait céder à des approches de type pédagogie inversée, notamment dans le premier cycle. Elle implique aussi un accompagnement des étudiants pour les aider à acquérir leur autonomie (dans la gestion du travail personnel, la maîtrise de l'information ou le travail en équipe par exemple) et les mettre en situation d'apprendre à apprendre.

En fait, ce sont des adaptations et des changements culturels qui sont attendus à la fois des étudiants et des enseignants. Ils sont appelés à être plus actifs et à s'engager dans de nouvelles formes d'apprentissage, ce qui représente un véritable challenge pour des cultures hiérarchiques ou pour des traditions moins interactives que l'on peut trouver par exemple dans l'enseignement secondaire. Les étudiants sont appelés à travailler différemment. Les enseignants doivent apprendre à travailler au sein d'équipes pédagogiques et dépasser la culture d'autonomie de l'enseignant seul responsable de ce qu'il enseigne¹⁸.

Le levier de l'accréditation

C'est dans les stratégies de formation inscrites dans les politiques d'établissement et de site que pourra se traduire localement cette volonté de transformation pédagogique. La politique contractuelle, et plus particulièrement la procédure d'accréditation instaurée par la loi relative à l'enseignement supérieur et la recherche du 23 juillet 2013 (loi ESR), constitue un outil essentiel pour impulser et accompagner les évolutions attendues. Elle permet de préciser les attentes et de donner un cadre de mise en œuvre sans imposer de solutions a priori. Elle soutient le dialogue avec les établissements à propos de leur vision stratégique de la qualité pédagogique, de l'organisation de la formation, des changements induits par la pédagogie dans l'offre de formation, de l'offre numérique, de la place des services de documentation et des bibliothèques, du lien avec les laboratoires de recherche, et enfin de la formation et de l'accompagnement des enseignants.

Elle vise la mise en place d'une démarche qualité qui ne se réduise pas à quelques actes bureaucratiques, mais qui soit réellement au service de l'amélioration continue des dispositifs de formation. Ce n'est pas le cas aujourd'hui : *« De ce fait, les résultats de l'évaluation ne servent guère à la réorientation des formations, non plus qu'à l'amélioration de la qualité des enseignements, ce qui explique sans doute partiellement la faiblesse des taux de réponse des étudiants. [...] l'évaluation ne s'insère guère dans une démarche d'assurance qualité. »*¹⁹

¹⁸ Trends 2010 EUA : a decade of change in European Higher Education

¹⁹ Audit du pilotage et de l'organisation de la fonction formation dans les universités, IGAENR, juillet 2012

L'évaluation des enseignements est un outil essentiel dans cette démarche permettant d'impliquer les étudiants, à condition qu'ils aient le sentiment d'être entendus. Elle devrait être perçue comme une démarche au bénéfice de l'équipe pédagogique en la rendant plus consciente de ce qu'elle fait et de l'impact de ses actions sur l'apprentissage des étudiants. En ce sens, les conseils de perfectionnement devraient devenir les instances de régulation de la qualité de la formation.

La procédure d'accréditation démarre en 2014 avec les établissements de la vague E. Cette phase de démarrage devrait être l'occasion d'expérimenter et d'optimiser les procédures, notamment dans le dialogue et l'accompagnement des établissements, pour produire des effets sur l'architecture pédagogique. Il conviendrait d'impliquer le HCERES pour qu'il prenne en compte la problématique d'évolution pédagogique dans l'évaluation des politiques d'établissement.

Des moyens

Les moyens, financiers et humains, constituent sans doute un signal et un levier important s'ils sont mis au service de véritables projets de transformation pédagogique. La période actuelle est peu propice pour des dotations importantes. Il est donc important de cibler ces dotations sur des projets précis, de définir des priorités (le premier cycle par exemple). Dans le contingent des 5000 postes attribués sur la période 2013-2017, il importe de mettre en évidence la part non négligeable attribuée à la rénovation pédagogique, dont le numérique est un élément, et d'en évaluer l'impact.

Comme cela a été suggéré par quelques interlocuteurs, le modèle Sympa d'allocation des moyens pourrait prendre en compte certains éléments de cette politique.

Des appels à projets d'innovation pédagogique devraient être lancés. Outre l'intérêt de soutenir la mise en œuvre de nouveaux dispositifs et de nouvelles pratiques d'apprentissage, dûment documentés et évalués, les appels à projets sont l'occasion d'afficher des orientations, des conceptions et des attendus. Ils participent en ce sens à la nécessaire évolution culturelle du milieu universitaire que les politiques d'établissement ne pourront seules opérer. Ces appels pourraient prendre différentes formes : spécifiques portés par le MESR, dans le cadre de FUN ou en renouvelant sous une autre forme l'expérience IDEFI.

Mais, il importe aussi de faire percevoir aux équipes de gouvernance que la mise en place d'autres modes de formation n'est pas nécessairement synonyme d'une augmentation globale des budgets. La mise en valeur de certaines initiatives d'établissement peut y contribuer.

5.2. Reconnaître et professionnaliser l'activité d'enseignement

La reconnaissance de la dimension enseignement est l'un des principaux leviers pour soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques. Elle recouvre des questions de carrière, de quantification et d'organisation de l'activité, de formation et de valorisation ainsi que des questions règlementaires. Elle nécessite un travail sur les représentations des acteurs. Comme on l'a déjà noté, ces questions constituent un nœud pour l'évolution des pratiques pédagogiques. Elle est difficile à traiter parce qu'elle concerne très directement l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs et les modalités d'évaluation de leur activité. Il convient donc d'agir avec précaution, en associant les acteurs concernés, en prenant le temps nécessaire dans une démarche de conviction et non d'imposition. Mais il est nécessaire de faire évoluer les cadres.

Professionnaliser l'activité d'enseignement

Les enseignants-chercheurs sont considérés comme des professionnels de la recherche. Celle-ci est une activité dont on reconnaît qu'elle requiert des compétences explicites, pour laquelle une formation (longue) est dispensée, qui nécessite des organisations et une division du travail reconnues pour s'exercer et qui est évaluée selon des modes formalisés. Ce n'est pas le cas pour l'activité d'enseignement. L'enjeu est donc de professionnaliser cette activité afin de mieux la reconnaître et plus largement de contribuer au rééquilibrage des missions formation et recherche des établissements. Des préconisations ont déjà été faites en ce sens, notamment par la CPU lors du colloque 2011 sur la licence ou du colloque 2013 sur les ressources humaines : « *Pour les enseignants — chercheurs, les activités de formation, de diffusion des connaissances ou de valorisation doivent être mieux prises en compte dans l'évolution des carrières. À cette fin, les processus d'évaluation des personnels doivent être profondément réformés.* »

Nous donnons quelques pistes pour soutenir ce rééquilibrage qui pourraient contribuer aux propositions prévues dans la loi ESR en son article 74 : « *Dans un délai de deux ans suivant la promulgation de la présente loi, le Gouvernement remet au Parlement un rapport formulant des propositions en vue d'améliorer le recrutement, la formation et le déroulement de la carrière des enseignants-chercheurs.* »

La question de la formation et du développement professionnel est traitée dans le prochain paragraphe. On pourra noter que la transposition (contextualisée et adaptée) des démarches et outils de l'activité recherche peut être un moyen pour y parvenir.

Dans les établissements

Quelques établissements se sont donné les moyens d'agir dans le cadre d'une politique des ressources humaines. Ces initiatives mettent en évidence des possibilités qui pourraient être exploitées. Il conviendrait de les repérer, au besoin par des enquêtes, de les analyser, de les diffuser pour inspirer d'autres établissements.

On n'a pas de vision globale de l'application du **référentiel national d'équivalences horaires** prévu par le décret du 31 juillet 2009. Il semble qu'elle reste encore discrète et sans doute d'une grande disparité d'un établissement à l'autre, comme en témoigne l'enquête de la CPU « Bilan du numérique au service de la formation dans les établissements » de mars 2013. Les pressions budgétaires actuelles sont sans aucun doute un frein à sa généralisation.

Des initiatives existent pour intégrer le volet pédagogique (avec un poids plus ou moins significatif) dans le dossier des enseignants-chercheurs pour les **promotions internes** (essentiellement passage à la hors classe des MCF et PR) relevant de l'établissement. Des grilles d'évaluation ont été établies, intégrant certains aspects de l'activité : direction et animation de formation, rayonnement et activités au niveau national et international dans le domaine pédagogique, encadrement de tutorat et suivi de stages, implication dans la réussite en licence, pédagogie par projets, engagement dans l'innovation et l'ingénierie pédagogique et dans la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques ou de nouveaux diplômes, création de modules TICE²⁰.

La valorisation de l'implication des enseignants dans la formation peut prendre la forme de primes. Une **prime excellence pédagogique** (PEP), inspirée de la PES, permet de valoriser des activités de développement de la qualité de l'enseignement particulièrement remarquables.²¹ À l'instar du BQR pour la recherche, un bonus qualité formation (BQF) permet de reconnaître la qualité des équipes pédagogiques pour la mise en place de nouveaux enseignements et/ou de méthodes pédagogiques innovantes. Cette démarche favorise la consolidation de la notion d'équipe pédagogique. En outre, au-delà de l'intérêt de reconnaître les initiatives pédagogiques prises par les enseignants, de tels dispositifs permettent de faire connaître (à travers des journées ou sur un site web) des façons de faire intéressantes susceptibles d'être transférées dans d'autres domaines.

Beaucoup d'études sur l'analyse du travail des universitaires concluent, quel que soit le pays considéré, à une accumulation des tâches donnant le sentiment aux enseignants du supérieur qu'ils ne maîtrisent plus l'organisation de leur temps de travail. Accorder du temps à l'enseignant, plutôt qu'une prime, serait donc une autre voie à explorer pour envisager la reconnaissance de l'investissement pédagogique²². Elle pourrait prendre la forme de congés pour l'enseignement ou conversions thématiques inspirés du congé pour recherches et conversions thématiques (CRCT).

²⁰ Pour citer des exemples des universités, Rennes 2, Paris 6 ou Aix-Marseille

²¹ C'était une demande de la CPU lors de son colloque « Une ambition : la licence » en 2011

²² Rapport sur les modalités de reconnaissance de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs, des enseignants et des chercheurs de l'École normale supérieure de Lyon, L. Cosnefroy (diffusion interne)

Au niveau national

Toutefois, la seule prise de position au niveau des établissements ne peut suffire. Des actions doivent être engagées au niveau national, elles constitueront autant de signaux de cette volonté de transformation.

Un référentiel de compétences

Professionnaliser l'activité d'enseignement, c'est prendre acte qu'enseigner est un métier qui s'apprend et qui requiert des compétences spécifiques qui se développent tout au long de la vie professionnelle. Il n'existe pas en France de référentiel de compétences d'un enseignant du supérieur contrairement aux enseignants de l'enseignement scolaire. C'est par exemple le cas au Royaume-Uni²³. Un tel référentiel permettrait de distinguer les différentes facettes de l'activité d'enseignement (ingénierie, enseignement, accompagnement, administration) et mettrait en évidence le caractère de plus en plus collectif de cette activité : les enseignants sont en effet amenés à travailler davantage avec d'autres acteurs, professionnels ou ingénieurs pédagogiques par exemple. Dans un premier temps, il pourrait servir de cadre pour la formation des enseignants et devenir (progressivement) un outil dans le recrutement et l'évaluation des enseignants-chercheurs. L'intégration ou l'articulation de la dimension recherche dans ce référentiel, sans doute souhaitable, reste à étudier.

L'élaboration d'un tel référentiel pourrait être confiée à un groupe de travail qui pourrait s'appuyer sur le référentiel proposé par l'AIPU en 2010.

Des outils d'évaluation

L'une des difficultés pour reconnaître l'implication dans des activités d'enseignement et la qualité de cette implication, si l'on compare à la recherche, réside en l'absence d'outils et de démarches pour objectiver et calibrer les (bonnes) activités d'enseignement, et in fine pour les évaluer. Il est donc nécessaire de soutenir la mise en place et la généralisation de tels outils comme il en existe par exemple dans les pays anglo-saxons ou francophones. On pourrait par exemple s'inspirer des initiatives engagées à l'université de Louvain ou à l'université de Lausanne pour la mise en place de dossiers d'enseignement ou de portfolios d'activité. Les publications sur l'activité d'enseignement et l'innovation pédagogique dans des revues reconnues ou des colloques devraient être encouragées.

Des prix

Dans le domaine de la recherche, une pratique de distinctions est maintenant bien établie. On peut citer par exemple la médaille de l'innovation du CNRS, créée en 2011, « pour honorer une recherche exceptionnelle sur le plan technologique, thérapeutique, économique ou sociétal » ou les lauriers de l'INRA instaurés depuis 2006. On pourrait envisager une transposition de ces dispositifs à l'innovation pédagogique, à l'instar des « Teaching Awards », très répandus dans les universités anglophones, ou les prix d'excellence en

²³ UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education

enseignement au Québec. Des distinctions nationales constitueraient un signal fort de la préoccupation de la qualité pédagogique dans l'enseignement supérieur. Elles pourraient concerner d'une part l'introduction de nouveaux contenus et de nouvelles méthodes et d'autre part l'innovation en matière de programmes de formation et donc plutôt des équipes pédagogiques.

Des aspects réglementaires

Un travail devrait être engagé pour faire évoluer la définition et l'évaluation de la charge d'enseignement. Par exemple le découpage CM/TD/TP est aujourd'hui obsolète pour répondre aux nouvelles organisations pédagogiques. La charge d'enseignement de 192 HTD devrait pouvoir être modulée dans le temps à la demande des enseignants, en fonction de l'implication dans leur activité enseignement et recherche. Cette modulation pourrait s'articuler à la responsabilisation des équipes pédagogiques dans la gestion du programme de formation, y compris budgétaire. Des expérimentations pourraient être menées dans ce sens.

Enfin, certains textes réglementaires devraient être appelés à évoluer. Cela passe d'abord par une analyse fine des textes existants pour repérer ce qu'il est d'ores et déjà possible de faire et les points de blocages.

Il convient de remarquer que la valorisation de l'activité d'enseignement ne concerne pas seulement les enseignants-chercheurs. Une part non négligeable de cette activité est assurée dans les établissements par des enseignants de statut second degré (PRAG, PRCE) pour qui la question de reconnaissance et de promotion est aussi problématique.

5.3. Former et accompagner les acteurs

La formation des acteurs (enseignants, enseignants-chercheurs, acteurs de l'accompagnement, responsables de formation) est un levier pour soutenir la transformation pédagogique. Elle est un élément important de leur professionnalisation et contribue à la reconnaissance de l'acte d'enseigner. Ainsi que le rappelle l'European Science Foundation :

« Afin de professionnaliser les universitaires en Europe en tant qu'enseignants de l'enseignement supérieur, nous recommandons que les universités soucieuses d'une éducation de qualité offrent des possibilités de développement professionnel pour leurs enseignants. On ne naît pas bon enseignant, on le devient grâce à l'investissement dans ses capacités d'enseignement. Laisser les enseignants apprendre par essais et erreurs est une perte de temps, d'efforts et de ressources pour l'université. Par conséquent, les personnels impliqués dans l'enseignement pour favoriser l'apprentissage des étudiants doivent être qualifiés, soutenus et dotés de ressources suffisantes pour ce rôle. »²⁴

²⁴ The professionalisation of academics as teachers in higher education, SCSS, European Science Foundation, décembre 2012 (traduction par l'auteur du rapport)

L'importance de la formation est reconnue pour la 1^{re} fois dans la loi ESR en son article 29-3.

Inscrire la formation des enseignants comme une priorité

La formation et l'accompagnement des enseignants devraient figurer dans les politiques d'établissement comme un moyen au service d'une stratégie de formation et comme une composante de la politique de ressources humaines. À ce titre, il est souhaitable d'en faire un axe prioritaire de développement, avec des moyens humains et financiers à la hauteur de cette priorité. Un portage politique, tel qu'il a été développé au §5.1, est donc nécessaire.

La recommandation n° 4 du HLGME devrait devenir un objectif affiché et partagé : « *Tous les enseignants des établissements d'enseignement supérieur devraient avoir reçu en 2020 une formation pédagogique certifiée. La formation professionnelle continue devrait devenir une exigence pour les enseignants de l'enseignement supérieur*²⁵. »

Des centres pour le développement pédagogique

Il est nécessaire qu'au niveau des établissements et des sites, la formation et l'accompagnement des enseignants soient organisés de façon structurée, pérenne et efficace. Le ministère devrait inciter, notamment dans le cadre de la politique contractuelle, à la mise place au niveau du site d'un « **centre pour le développement pédagogique**²⁶ ».

Il ne peut y avoir de modèle unique, la forme et la structure, possiblement virtuelle, sont de la responsabilité des établissements. On peut trouver des exemples de tels centres dans quelques établissements qui pourraient servir d'inspiration pour d'autres. En France, on pourrait citer les Centres d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE) des universités de Bourgogne ou d'Aix-Marseille, le Service d'Appui et de Médiatisation pour l'Enseignement (SIAME) de l'université de Brest ou l'Institut de développement et d'innovation pédagogique de l'université de Strasbourg. À l'étranger, de nombreux exemples témoignent de cette prise en compte avec la mise en place de structures adaptées pour répondre aux besoins des enseignants, par exemple l'institut de pédagogie universitaire et des multimédias²⁷ de l'université de Louvain, le centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique de l'université de Sherbrooke ou les *Centers for Teaching Excellence* mis en place dans beaucoup d'universités américaines.

Ces centres devraient fédérer les différents opérateurs et services d'appui ainsi que les compétences existant dans l'établissement et sur le site pour, à la fois, soutenir la mise en œuvre de la stratégie de formation et répondre aux besoins des enseignants et des équipes pédagogiques. Ils devraient intégrer les préoccupations portées par les services universitaires

²⁵ traduction par l'auteur du rapport

²⁶ Cette dénomination renvoie aux *Centers for teaching excellence* nord-américains et à une idée de « maison de la pédagogie »

²⁷ Dont le slogan est : « j'enseigne mais apprennent-ils ? »

de pédagogie (SUP) et les services TICE. Les missions de tels centres seraient :

- d’accompagner la mise en place de dispositifs et l’évolution des pratiques pédagogiques notamment avec le numérique ;
- de former les doctorants et d’assurer la formation continue des enseignants ;
- d’animer la réflexion sur la pédagogie notamment en s’appuyant sur des équipes de recherche ;
- de promouvoir l’innovation pédagogique ;
- de soutenir la veille et l’échange de pratiques.

Ces centres devraient naturellement s’articuler aux dispositifs d’évaluation des enseignements et aux services de ressources humaines.

La logique de territoire des services est le principal obstacle à la mise en place de tels centres. Pour la casser, il est nécessaire de prôner un fonctionnement en réseau qui associe les services et les structures concernés au niveau de l’établissement et du site : ESPE, services SUP, services TICE, services de production multimédia, services de documentation et BU, écoles doctorales, services RH de formation des personnels. Un centre pour le développement pédagogique, dont chaque site déterminerait la forme, incarnerait et soutiendrait ce travail en réseau, favoriserait les synergies et les complémentarités.

La réponse à la demande et aux besoins des enseignants doit se faire au plus près de leurs pratiques actuelles et éviter tout dogmatisme. Ces centres devraient donc veiller à insuffler une dynamique dans les composantes et à garder un lien constant avec le terrain avec de forts relais locaux jusque dans les composantes. Ils devraient s’appuyer sur des moyens pérennes (en propre ou délégués), et notamment des personnels compétents et au statut reconnu (ingénieurs pédagogiques, conseillers pédagogiques notamment). On peut se référer au livre blanc « Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique » pour des pistes d’organisation et de modalités d’action qui dépassent la seule préoccupation des usages du numérique.

Les ESPE ont un rôle important à jouer dans l’organisation de ces centres. Toutefois, de fortes réticences existent envers ces nouvelles structures, souvent perçues comme une réplique des ex-IUFM, sans réelle culture universitaire. Un travail important est à mener auprès des ESPE pour qu’ils deviennent sans tarder, au sein de ces réseaux, des acteurs incontournables de la formation des enseignants du supérieur (à commencer par les doctorants futurs MCF) et plus largement de l’innovation pédagogique. Pour autant, leur place au sein des centres pour le développement pédagogique pourra varier selon les contextes. Leur implication dans la recherche et en particulier dans la constitution de fédérations de recherche en éducation permettant d’avoir des approches pluridisciplinaires dépassant le seul secteur des sciences de l’éducation, constitue un atout.

Former les doctorants

La formation initiale des futurs maîtres de conférences est maintenant réalisée dans les écoles doctorales. La formation à l'enseignement est peu développée, même pour les doctorants contractuels chargés d'enseignement, et très disparate. Il est difficile d'avoir une vision globale : un état des lieux devrait être commandité. L'IGAENR, dans son rapport sur les centres d'initiation à l'enseignement supérieur de 2009, note la place de moins en moins importante des formations de nature pédagogique au fil des années au profit des méthodes de diffusion de la culture scientifique et technique.

Tous les doctorants ne deviennent pas enseignants-chercheurs. L'obligation de formation à l'enseignement devrait être modulée. Tout doctorant contractuel chargé d'enseignement devrait bénéficier d'une formation obligatoire systématique d'un volume conséquent (une centaine d'heures), assurée au sein des centres de développement pédagogique. Cette formation devrait, à terme, devenir un critère dans le recrutement des MCF : on ne pourrait prétendre à un recrutement sur un poste de MCF sans avoir reçu une formation à l'enseignement reconnue. La formation devrait être systématiquement continuée pour les enseignants et enseignants-chercheurs nouvellement recrutés selon des modalités (obligation, décharges de service...) inscrites dans la politique d'établissement. Le futur cadre national des formations doctorales devrait prendre en compte cette orientation.

Former des formateurs

Les personnels chargés de la formation et l'accompagnement des enseignants — enseignants en position de formateurs, conseillers pédagogiques dont le rôle et le profil restent à définir, ingénieurs pédagogiques — ont besoin d'une formation continuée pour répondre à la diversité des modes d'intervention. La formation de ces personnels ainsi que la production et la mise à disposition de ressources pour la formation devraient être soutenues. La formation de formateurs devrait articuler des actions nationales, portées par différents opérateurs tels le réseau des ESPE, l'IFÉ ou l'ESEN, à des actions plus locales au niveau du site ou interrégional. Le développement au niveau national d'outils ou dispositifs pour la formation des enseignants permettrait de soutenir les actions locales dans les centres pour le développement pédagogique et participerait de la formation de formateurs. On peut d'ores et déjà citer le MOOC « Enseigner avec le numérique », proposé dans le cadre de FUN, ou le projet Sup@ction, inspiré du dispositif Néop@ss pour les enseignants du scolaire.

Il serait souhaitable de soutenir la formation des responsables de programme de formation. Ce type de formation contribuerait à la professionnalisation de ces acteurs, en lien avec la reconnaissance effective de leur responsabilité. Elle pourrait aborder par exemple les questions d'innovation curriculaire dans une approche programme, de management d'équipe pédagogique, d'évaluation des enseignements (avec notamment le feed-back étudiant) dans une perspective d'amélioration continue.

5.4. Faire du numérique un levier de la transformation pédagogique

Le numérique est un facteur puissant, un catalyseur, pour engager un processus de transformation. Il apparaît aujourd'hui incontournable, porteur d'une dynamique, en phase avec l'évolution des pratiques sociales, notamment celles des étudiants. Par les potentialités qu'il porte, il contribue à l'intérêt grandissant envers la qualité de l'enseignement. Il n'est pas en lui-même garant d'innovation pédagogique : l'introduction de technologies numériques dans les dispositifs de formation peut parfois renforcer des modèles traditionnels, par exemple l'exposé magistral « rénové » par un diaporama. Mais, le numérique amène à imaginer de nouvelles formes d'apprentissage et contribue à la promotion de modèles pédagogiques centrés sur l'étudiant. Il ouvre de nouvelles possibilités pour l'organisation des parcours, pour la flexibilité du temps et de l'espace d'apprentissage. Il autorise de nouveaux modes d'interaction entre les acteurs (étudiants, enseignants, autres intervenants) en transformant leur rôle respectif au sein de « communautés d'apprentissage »²⁸. Il permet un accès sans limites à d'innombrables ressources de formation. Il donne la possibilité à tout apprenant de construire son propre environnement personnel d'apprentissage (EPA).

Le numérique est au cœur de la transformation pédagogique dont il est un levier comme le souligne le plan France Université Numérique (FUN). C'est une dimension transversale que l'on retrouve dans chacun des axes de transformation proposés ici, mais qui doit aussi être traitée spécifiquement, à propos notamment de :

- la formation à distance dans ses aspects organisationnels, économiques et de pratiques des acteurs ; une attention particulière devrait être portée à l'impact du phénomène MOOC sur la mission formation des établissements (pratiques des acteurs, offre de ressources, certification, scolarité)
- la mise à disposition de ressources pour la formation des étudiants, avec notamment l'articulation des espaces numériques et des bibliothèques, la question des learning centers
- les compétences numériques et informationnelles des étudiants nécessaires dans la construction et la gestion de leur EPA
- la veille sur les technologies émergentes et leurs usages en devenir qui peuvent induire de nouvelles pratiques pédagogiques

Le numérique au service de la transformation pédagogique est l'un des 3 axes de l'agenda numérique France Université Numérique. Celui-ci définit des pistes d'action qui rencontrent des propositions qui sont faites dans ce document. On pense tout particulièrement aux actions FUN :

²⁸ L'exemple des MOOC est à cet égard très intéressant à étudier

- n° 2 : Favoriser la réussite des étudiants grâce à une pédagogie renouvelée par le numérique ;
- n° 6 : Former et accompagner les enseignants et les équipes pédagogiques à l'usage du numérique dans leurs pratiques pédagogiques ;
- n° 7 : Mieux reconnaître et valoriser, dans l'évolution de la carrière des enseignants-chercheurs, leur investissement pour intégrer le numérique dans leurs pratiques pédagogiques ;
- n° 11 : Donner une impulsion forte à la recherche sur la pédagogie numérique (les digital studies) et notamment à la recherche dans l'e-éducation

Il serait contreproductif, au moins pour ces actions de l'agenda numérique, de traiter le numérique *per se*. Il conviendra de les intégrer dans une approche plus globale de la transformation pédagogique.

5.5. Soutenir l'innovation et renforcer la recherche

Il existe des initiatives innovantes pour la formation des étudiants dans de nombreux établissements. C'est le signe des évolutions pédagogiques qui ont commencé à émerger depuis un certain nombre d'années. Qu'elles soient portées par les équipes de gouvernance ou des responsables de formation, ou bien résultent de la volonté d'enseignants qui se sont donné les moyens d'expérimenter, d'oser, d'être créatifs, ces initiatives sont un ferment de transformation au sein des établissements et plus largement du système universitaire. Elles permettent d'explorer et d'expérimenter des possibles, d'imaginer et de tester des approches plus prospectives. Ces initiatives n'ont pas toujours un effet système (souvent par manque de relai institutionnel), mais **leur diffusion et leur valorisation peuvent nourrir une dynamique globale d'évolution** au niveau des équipes pédagogiques, des composantes, des établissements, et au niveau national.

Soutenir l'innovation pédagogique

Il est donc important que l'innovation pédagogique soit reconnue dans les politiques d'établissement, notamment à travers la procédure d'accréditation, comme un facteur important d'évolution. Les fonds d'innovation pédagogique que certains établissements ont mis en place, avec appels à projets et journées de valorisation, constituent à cet égard des initiatives particulièrement intéressantes.

Toutefois, la promotion de l'innovation pédagogique doit exister aussi au niveau national par une politique d'incitation et de valorisation. Outre qu'elle constituerait un signal d'une volonté de transformation, elle permettrait de soutenir les changements culturels nécessaires à la transformation pédagogique. En effet, le renouvellement des pratiques et l'instauration de nouveaux modes de formation passent par une évolution des représentations des différents acteurs et, en ce sens, **la transformation pédagogique est aussi une transformation culturelle**. Par exemple, des appels à projets proposés au niveau national permettent

d'afficher des orientations, des objectifs, des attendus et en cela influent sur les représentations de la communauté universitaire tout entière.

L'agence nationale pour la recherche (ANR) pourrait voir étendre son champ d'expertise à l'innovation pédagogique. Outre la délivrance des prix proposés au §5.2, elle pourrait proposer des appels à projets profilés innovation pédagogique avec un accent particulier sur la recherche-développement.

Indépendamment de l'ANR, des appels à projets pourraient être lancés sur des priorités et des thématiques bien définies. Ils pourraient être faits dans le cadre de l'agenda numérique FUN, en définissant les orientations, les priorités et les critères d'évaluation dans les cahiers des charges, ou, directement par la DGESIP, sous forme d'appels à expérimentation.

Les IDEFI, levier de l'innovation pédagogique

L'appel à projets « Initiatives d'excellence en formations innovantes » (IDEFI) de décembre 2011 constitue une initiative d'envergure particulièrement remarquable à l'étranger. Il serait évidemment souhaitable de la renouveler et de mieux tirer parti de cette originalité française pour questionner la dimension pédagogique dans ces projets innovants.

Les 35 projets IDEFI retenus constituent un levier pour mettre l'innovation au service de cette transformation pédagogique en termes de contenus, de méthodes et de démarches, d'organisation pédagogique, du point de vue des étudiants comme des enseignants. Ils contribuent à la politique de valorisation de l'innovation pédagogique. Ces projets ont leur logique propre, inscrite dans un contexte particulier. Mais ils doivent profiter au système dans son ensemble. C'était d'ailleurs l'objet de la 2^{de} journée du colloque IDEFI de décembre 2013, consacrée à la question de l'irrigation de l'innovation dans le système.

Le retour des participants de ce colloque montre leur satisfaction d'avoir pu mieux connaître les différents projets, échanger et partager les difficultés et les réussites de mise en place de dispositifs innovants, exprimer leurs souhaits et leurs besoins. Parmi ceux-ci, un accompagnement, une meilleure visibilité de leur projet, la reconduction annuelle de ce colloque, la possibilité de continuer à échanger et de collaborer à distance.

Le suivi des projets IDEFI est assuré par l'ANR, essentiellement du point de vue de la gestion du projet. Le volet pédagogique n'est pour le moment pas considéré. C'est sans doute à la DGESIP de le faire avec deux motivations majeures : mieux faire connaître ces projets pour sensibiliser à la question de l'innovation pédagogique, par des actions particulières (le colloque en était une), mais aussi faire référence à des exemples IDEFI dans le traitement des questions de formation. La DGESIP peut assurer un suivi particulier de ces projets (au moins pour certains d'entre eux) dans leurs aspects pédagogiques, en associant quand cela est possible le jury, pour identifier les innovations pédagogiques les plus prometteuses et favoriser leur diffusion dans la communauté universitaire. On pourrait citer par exemple les projets 2PLG, ADICODE, FORECAST, IDEA, IIFR, INNOVA-Langues, P2P, PARE,

Promising, UM3D. Ce suivi passe a minima par la participation aux conseils de suivi et aux journées de valorisation de ces projets.

L'animation de la « communauté IDEFI » est une demande forte des porteurs de projets qui a émergé lors du colloque de décembre. Elle passe par la mise en place d'un site collaboratif (en partenariat avec l'ANR), les modalités et les acteurs de cette animation restant encore à définir. L'objectif est d'arriver dans un second temps à élargir la communauté IDEFI à d'autres porteurs d'initiatives innovantes pour impulser un réseau social de l'innovation pédagogique.

Enfin, il serait particulièrement intéressant de mettre à contribution le jury IDEFI en tant que « Think Tank », éventuellement élargi à d'autres experts, pour éclairer la politique de transformation pédagogique.

Structurer la recherche

La recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur en France existe, même si elle n'est pas étiquetée sous ce vocable. Toutefois, elle est peu structurée, peu lisible, peu visible comparée à d'autres pays anglo-saxons (USA, UK, Australie) ou francophones (Québec, Belgique, Suisse). Pourtant, pour faire évoluer les pratiques et les dispositifs de formation, **un appui fort sur la recherche est nécessaire** : pour accompagner, documenter et évaluer les initiatives, diffuser les résultats ; pour produire des éléments de compréhension des phénomènes d'éducation dans l'enseignement supérieur ; pour aider à la décision. Une piste de travail devrait donc être de soutenir, avec la DGRI et l'ANR, la structuration de ce champ de recherche. Ce soutien pourrait passer par des appels à coopération de recherche sur des thématiques ciblées : « *digital studies* » (annoncé dans l'agenda numérique) ou « *learning studies* » par exemple.

Les approches recherche-développement devraient être valorisées, notamment par des appels à expérimentation. Elles permettent de construire effectivement de nouveaux dispositifs, en les documentant et en évaluant les effets. Elles rapprochent praticiens et chercheurs pour dépasser la dichotomie stérile théorie vs pratique, tout en favorisant les approches pluridisciplinaires entre les disciplines visées par les dispositifs et les divers secteurs de recherche dépassant le seul secteur des sciences de l'éducation.

Les ESPE pourraient être amenés à jouer un rôle particulier dans la structuration de ce champ, inscrit dans leurs missions. Seuls, ils n'ont sans doute pas la taille suffisante, mais ils pourraient être incités à constituer ou intégrer des fédérations de recherches²⁹ regroupant différents laboratoires pouvant répondre à des appels à projets de recherche, répondre à des appels recherche-développement dans des approches pluridisciplinaires.

²⁹ Comme par exemple les ESPE d'Aix-Marseille ou de Toulouse

Un séminaire de consensus pourrait être rapidement organisé pour marquer l'importance la question de la pédagogie dans l'enseignement supérieur, mettre en débat et problématiser les différentes thématiques constituant ce champ, tracer des orientations et des pistes de recherche.

Des observatoires de pratiques

Comme il a déjà été souligné, beaucoup d'initiatives voient le jour sur le terrain pour faire évoluer les dispositifs et les modes de formation. Elles ne sont pas toujours connues et il est difficile d'avoir une vision globale de ces évolutions. Pour qu'elles contribuent à la dynamique de transformation, des dispositifs de veille et d'observation devraient permettre leur repérage et leur diffusion, la mesure des dynamiques d'évolution des pratiques des acteurs, la capitalisation des expérimentations et des productions issues de la recherche.

Il serait opportun de soutenir la mise en place d'observatoires des pratiques pédagogiques, incluant le numérique, au niveau local de l'établissement ou du site, en articulation avec les instances chargées de l'évaluation des enseignements. La forme de tels observatoires est de la responsabilité des établissements, mais les cadres d'observation et d'analyse, adossés à la recherche, devraient être partagés au niveau national afin de permettre l'échange et l'agrégation de données.

Un observatoire des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, porté par un opérateur à déterminer, pourrait être créé. Il s'appuierait sur les productions locales des établissements et serait en prise systématique avec le niveau international. Il permettrait d'avoir un état des lieux régulier de l'évolution des pratiques pédagogiques et pourrait mettre un focus sur certaines initiatives françaises et étrangères.

6. Dix pistes d'actions à engager

Nous donnons une liste de 10 pistes d'actions qui pourraient être engagées dans les 12 mois.

1. **Intégration de la pédagogie dans la procédure d'accréditation**
Production d'un vade-mecum « accréditation et pédagogie »
Production d'un guide « mettre en place un centre de développement pédagogique »
Accompagnement des établissements de la vague E
2. **« Grenelle » de la pédagogie de l'enseignement supérieur** réunissant les réseaux et les acteurs concernés pour se concerter sur les grandes orientations, trouver des consensus et impliquer les acteurs
3. **Appels à projets FUN**
4. **Création de trois prix** récompensant les réalisations particulièrement remarquables en matière d'innovation pédagogique par des enseignants, des équipes pédagogiques et des établissements
5. **Mise en place d'un observatoire national des pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur**
6. **Les IDEFI, leviers de la transformation pédagogique**
Mise en place d'un environnement collaboratif et animation de la communauté IDEFI
Suivi de projets ayant une forte plus value pédagogique
Organisation du 2^e colloque avec l'ANR et le CGI
7. **Étude** : « Les nouveaux étudiants : qui sont-ils ? comment apprennent-ils ? quels sont leurs besoins ? »
8. **Reconnaissance de l'activité d'enseignement**
État des lieux de la reconnaissance de l'activité enseignement dans les établissements et au CNU
État des lieux de la formation des doctorants
Reconnaissance de la nécessité de la formation à l'enseignement pour les doctorants dans le cadre national des formations de doctorat
Référentiel de compétences de l'enseignant-chercheur
9. **Structuration et soutien à la formation des enseignants**
Soutien à la mise en place de centres pour le développement pédagogique : guide, université d'automne, journées d'étude, soutien financier
Étude de faisabilité d'un environnement numérique national de ressources pour la formation des enseignants
10. **Structuration du champ de recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur**
Cartographie de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur
Colloque international « pédagogie de l'enseignement supérieur »
Appel à coopération de recherche sur les champs « apprendre à l'université » et « digital studies »

Annexe 1 : références

Audit du pilotage et de l'organisation de la fonction formation dans les universités, IGAENR, juillet 2012

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61655/audit-pilotage-et-organisation-de-la-fonction-formation-dans-les-universites.html>

COMMISSION EUROPÉENNE. Modernisation of higher education: report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, 2013.

http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf

CPU — Synthèse des propositions sur les ressources humaines à l'issue du colloque de Rennes des 15-17 mai 2013

<http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/130621-SynthesepropositionsCPU-RHaprescolloqueRennes.pdf>

CPU — « Une ambition : la Licence », actes du colloque de Toulouse 2011

http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/09/actes-web_toulouse.pdf

DEPP — notes d'information 2013

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24800/notes-d-information.html>

Eurostat 2012 — Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134FR.pdf

Formation des enseignants à la pédagogie universitaire numérique : état des lieux, Lameul G. & Heutte J. CIUEN 2010

<http://canalc2.u-strasbg.fr/video.asp?idVideo=9589&voir=oui&mac=yes&btRechercher=&mots=&idfiche=>

Innovating Pedagogy 2013: Open University Innovation Report 2. Milton Keynes : The Open University.

http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharple/Reports/Innovating_Pedagogy_report_2013.pdf

JS-PUN, Actes des journées scientifiques pédagogie universitaire numérique, IFÉ-ENSL

<http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/ressources/journees-scientifiques/journees-scientifiques-pun-2013>

L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits, Bécharde JP. Revue des sciences de l'éducation, 27 — 2, 2001

<http://id.erudit.org/iderudit/009933ar>

Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? Duguet A. & Morlaix S., Questions Vives Vol.6 n° 18 | 2012

<http://questionsvives.revues.org/1178>

L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 : rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Livre blanc « Formation et accompagnement des enseignants aux usages pédagogiques du numérique », 2013, (*en appel à commentaires*)

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid60286/livre-blanc-accompagnement-et-formation-des-enseignants-aux-usages-du-numerique.html>

Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question, Poteaux N., Distances et médiations des savoirs 4 | 2013

<http://dms.revues.org/403>

Rapport Le Déau « Refonder l'université, dynamiser la recherche », janvier 2013
<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid66779/le-rapport-le-deaut-117-propositions-en-vue-de-la-future-loi-sur-l-e.s.r.html>

Rapport « Des effets de la loi LRU sur le processus de recrutement des enseignants-chercheurs », IGAENR, novembre 2013
<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid76986/des-effets-de-la-loi-l.r.u.-sur-les-processus-de-recrutement-des-enseignants-chercheurs.html>

Rapport d'information du Sénat n° 446 – 2012 « L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan »
<http://www.senat.fr/notice-rapport/2012/r12-446-notice.html>

Rapport Schwartz, Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur, juin 2008
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000419/>

Rapport sur les centres d'initiation à l'enseignement supérieur, IGAENR, juin 2009
<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid60489/les-centres-d-initiation-a-l-enseignement-superieur-c.i.e.s.html>

Rapport sur les modalités de reconnaissance de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs, des enseignants et des chercheurs de l'École normale supérieure de Lyon, L. Cosnefroy, 2013, (*diffusion interne*)

Regards sur l'éducation 2013 : panorama, OCDE — Organisation de coopération et de développement économiques/Paris, 2013.
<http://goo.gl/i49NeE>

RERS 2013 – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche
<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique, VST, Endrizzi L., 2011,
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>

Student-centred learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions, European Students' Union (2010), Brussels : ESU
<http://www.esu-online.org/resources/6068/Student-Centred-Learning-Toolkit/>

The path to quality teaching in higher education, Henard F. & Leprince-Ringuet S.
<http://www.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>

The professionalisation of academics as teachers in higher education, SCSS, European Science Foundation, décembre 2012,
http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf

Trends 2010 EUA : a decade of change in European Higher Education
http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Trends2010.sflb.ashx

UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education
<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/rewardandrecog/ProfessionalStandardsFramework.pdf>

Annexe 2 : liste des entretiens

| | |
|--|--|
| Simone Bonnafous | DGESIP |
| Christine Bruniaux | Département du lien formation-emploi |
| Alain Colas, Dominique Aussant, Véronique De Kok | Département de l'information scientifique et technique et du réseau documentaire |
| Clara Danon | Mission du Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MNES) |
| Jean Yves De Longueau | Sous-direction de la vie étudiante |
| Sophie Fermigier | DGRI SSRI A6 Secteur sciences de l'homme et de la société |
| Jean Michel Jolion | Service de la stratégie des formations et de la vie étudiante |
| Catherine Malinie | Département des écoles supérieures et de l'enseignement privé |
| Catherine Mongenet | Chargée de mission France Université Numérique |
| André Nieoullon | Coordonnateur des conseillers scientifiques DGESIP |
| Rachel Marie Pradelles Duval | Service de la stratégie des formations et de la vie étudiante |
| Dominique Pistorio | Département des accréditations |
| Françoise Profit | Département des formations de santé/Projets IDEFI |
| Laurent Régnier | Département des formations des cycles master et doctorat |
| Amaury Ville | Département des formations du cycle licence |

| | |
|-------------------|---|
| Etienne Craye | CDEFI — commission formation et société |
| Nadine Lavignotte | Comité de suivi de licence |
| Nicole Menager | Comité de suivi de master |
| Gilles Roussel | CPU — commission formation et insertion professionnelle |

| | |
|--|---|
| Michel Beney, Julien Douady, Isabelle Chenerie | Réseau des Services Universitaires de Pédagogie (SUP) |
| Charles Bozonnet, Julien Robert-Granjean | FAGE |
| Marthe Corpet | UNEF |
| Joelle Demougeot-Lebel | CIPE, université de Bourgogne, présidente AIPU France |
| Jacques Dejou | CIPE, Aix Marseille Université |
| Olivier Forget | Réseau Parfaire (responsables de la formation des personnels des établissements d'enseignement supérieur) |
| Jean Marie Gilliot | Telekom Bretagne |
| Jacques Ginestie | ESPE Aix-Marseille, président du réseau ESPE |

| | |
|---|--|
| Didier Jourdan, Roland Goigoux, Nathalie Younes | ESPE Auvergne |
| Denis Kambouchner | CIES Paris 1 Hesam |
| Jean Philippe Letourneur, Manuel Majada | Association ANSTIA (services TICE) |
| Michel Lussaut, Luc Trouche | IFÉ — ENSL |
| Didier Paquelin | UNR Aquitaine, université Bordeaux 3 |
| Christophe Pérales | Association des directeurs de bibliothèques universitaires |
| Sylvie Pires da Rocha – Annie Jezegou | Ecole des MINES de Nantes |
| Jean Marie Panazol | ESENER |
| Bernard Prenz | Ecole doctorale DFI Grenoble |

| | |
|---------------------|---|
| Emmanuelle Annot | Université du Havre |
| Patricia Arnault | Université de Poitiers, experte de Bologne, association Promosciences |
| Denis Bedard | Université de Sherbrooke, Québec, jury IDEFI |
| Denis Berthiaume | Consultant, université de Lausanne, Suisse |
| Bernadette Charlier | Université de Fribourg, Suisse |
| Laurent Cosnefroy | IFÉ — ENSL, professeur en pédagogie universitaire |
| Marianne Frenay | Université de Louvain, Belgique |
| Marcel Lebrun | Université de Louvain, Belgique, jury IDEFI |
| Denis Lemaitre | ENSAM Brest, président du CO du colloque QPES 2015 |
| Louise Menard | Université de Montréal, Québec, jury IDEFI |
| Marianne Poumay | Université de Liège, Belgique |
| Nicole Rege Colet | IFIP, Université de Strasbourg |
| Luc Ria | Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI ^e siècle » |
| Marc Romainville | Consultant, université de Namur, Belgique |
| François Taddei | Projet IDEFI IIFR, comité d'orientation stratégique FUN |
| André Tricot | ESPE Toulouse |

Annexe 3 : Report to the european commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions

Recommendation 1

Public authorities responsible for higher education should ensure the existence of a sustainable, well-funded framework to support higher education institutions' efforts to improve the quality of teaching and learning

Recommendation 2

Every institution should develop and implement a strategy for the support and on-going improvement of the quality of teaching and learning, devoting the necessary level of human and financial resources to the task, and integrating this priority in its overall mission, giving teaching due parity with research.

Recommendation 3

Higher education institutions should encourage, welcome, and take account of student feedback which could detect problems in the teaching and learning environment early on and lead to faster, more effective improvements.

Recommendation 4

All staff teaching in higher education institutions in 2020 should have received certified pedagogical training. Continuous professional education as teachers should become a requirement for teachers in the higher education sector.

Recommendation 5

Academic staff entrance, progression and promotion decisions should take account of an assessment of teaching performance alongside other factors.

Recommendation 6

Heads of institutions and institutional leaders should recognise and reward (e.g. through fellowships or awards) higher education teachers who make a significant contribution to improving the quality of teaching and learning, whether through their practice, or through their research into teaching and learning.

Recommendation 7

Curricula should be developed and monitored through dialogue and partnerships among teaching staff, students, graduates and labour market actors, drawing on new methods of teaching and learning, so that students acquire relevant skills that enhance their employability.

Recommendation 8

Student performance in learning activities should be assessed against clear and agreed learning outcomes, developed in partnership by all faculty members involved in their delivery.

Recommendation 9

Higher education institutions and national policy makers in partnership with students should establish counselling, guidance, mentoring and tracking systems to support students into higher education, and on their way to graduation and beyond.

Recommendation 10

Higher education institutions should introduce and promote cross-, trans- and interdisciplinary approaches to teaching, learning and assessment, helping students develop their breadth of understanding and entrepreneurial and innovative mind-sets.

Recommendation 11

Higher education institutions – facilitated by public administrations and the EU – should support their teachers so they develop the skills for online and other forms of teaching and learning opened up by the digital era, and should exploit the opportunities presented by technology to improve the quality of teaching and learning.

Recommendation 12

Higher education institutions should develop and implement holistic internationalisation strategies as an integral part of their overall mission and functions. Increased mobility of student and staff, international dimension of curricula, international experience of faculty, with a sufficient command of English and a second foreign language and inter-cultural competences, transnational delivery of courses and degrees, and international alliances should become indispensable components of higher education in Europe and beyond.

Recommendation 13

The European Union should support the implementation of these recommendations, in particular through promoting:

- innovative teaching and learning methodologies and pedagogical approaches;
- guidance, counselling and coaching methods;
- improved programme design, taking account of the latest research on human learning;
- the professionalization and development of teachers, trainers and staff;
- mobility and exchanges of academic staff for long term teaching assignments; and
- systematic and regular data collection on issues affecting the quality of teaching and learning.

Recommendation 14

The European Union should support the establishment of a European Academy for Teaching and Learning led by stakeholders, and inspired by the good practices reflected in this report.

Recommendation 15

Researchers supported by the Marie Skłodowska-Curie Actions and who are intending a career in academia should be given the opportunity to gain professional teaching qualifications and be supported in teaching activities alongside their research.

Recommendation 16

Member States, in partnership with the regions, are encouraged to prioritise, in their Partnership Agreements under the Structural Funds, initiatives to support the development of pedagogical skills, the design and implementation of programmes relevant to social and labour market needs, and the strengthening of partnerships between higher education, business and the research sector.