Éducation comparée / nouvelle série, n°15, pp 19 - 38

Débat sur la pédagogie universitaire à l'heure de l'internationalisation et de la professionnalisation des formations supérieures en France

Emmanuelle Annoot,
Université de Rouen
laboratoire CIVIIC
France

RÉSUMÉ

Le terme de « pédagogie universitaire » est utilisé de plus en plus fréquemment tant dans les discours des politiques publiques que dans ceux des équipes de direction des établissements. La diffusion des travaux scientifiques francophones relatifs à ces questions progresse. Comment interpréter cet engouement ? Qu'en est-il de l'avenir du métier d'enseignant-chercheur face à ces dispositions destinées à améliorer la qualité des formations universitaires?

MOTS CLÉS

Enseignants-chercheurs-pédagogie universitaire-politiques publiques

ABSTRACT

The term 'university pedagogy' is more and more often used in political discourse and by university management teams. Dissemination of francophone scientific research relating to this is growing well. How might we interpret this? What about the future of the teacher-researcher's profession in this context?

KEYWORDS

teacher-researcher - university pedagogy - public policies

Introduction

Les universités françaises ont connu une série de transformations tant structurelles que pédagogiques dans le cadre d'un processus de démocratisation et d'internationalisation des études. Depuis plus de vingt ans la question de la lutte contre l'échec constitue le leitmotiv des politiques publiques quelle que soit la sensibilité politique des équipes au pouvoir. Plus récemment, nous soulignons un intérêt particulier du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la pédagogie universitaire qui s'illustre par la publication du rapport Bertrand (avril, 2014) intitulé « *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* » et la création d'une « *Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur(MIPNES)* » au sein de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP). Or, malgré ces initiatives destinées à faire réussir les étudiants, force est de constater un fort taux d'échec dès les premières années. Certes, les étudiants qui fréquentent les bancs de l'université en premier cycle ne l'avaient pas tous placée en premier choix[1]. C'est au cours de la première année que la sélection est la plus forte: *le parcours des étudiants en premier cycle est ponctué de réorientations et de redoublements. Ainsi, seul un étudiant sur deux passe directement en deuxième année de licence (un sur quatre redouble et un sur quatre se réoriente ou abandonne ses études supérieures), alors que parmi ceux qui parviennent en troisième année de licence générale, près de sept étudiants sur dix obtiennent le diplôme en un an (neuf sur dix en licence professionnelle)*[2]. Le thème de la crise de l'université française éternellement repris par les médias revient au moment de la publication annuelle de ces chiffres. Les discours politiques s'enchaînent en présentant des actions destinées à la juguler. Face à la démocratisation de l'accès aux études supérieures qui a connu un pic au milieu des années 1990, des enseignants ont

1 L'ensemble des L1 (PACES compris) représente 58,2 % des bacheliers admis pour 46,2 % des vœux (Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport n° 2012-123« Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac», octobre 2012)

2 Source : DEPP/DVE Depp.diffusion@education.gouv.fr

développé des stratégies pédagogiques pour adapter leurs enseignements à ceux qui ont été appelés *« les nouveaux étudiants »* (Erlich, 1998). L'ouvrage *« Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner apprendre évaluer »* (Annoot & Fave-Bonnet, 2004) a d'ailleurs consacré plusieurs chapitres à ces transformations. Publié il y a plus de dix ans, c'est un des rares ouvrages en sciences de l'éducation portant sur ce sujet après celui d'Annie Bireaud (1990). Depuis, le dynamisme éditorial dans ce domaine est plus important. Parmi les publications francophones, les travaux des chercheurs suisses, belges ou québécois (Berthiaume & Rege Colet, 2013 ; Romainville & Michaut, 2012) sont les plus nombreux et leurs auteurs sont fréquemment conviés à des manifestations d'envergure dans les universités françaises. Certes, dès le début des années 2000, plusieurs rapports avaient souligné les mutations du métier d'enseignant-chercheur (Espéret, 2001 ; Belloc, 2003) ainsi que la place nouvelle accordée aux dimensions pédagogiques du métier avec le développement de filières professionnalisées, l'introduction du numérique et en dernier lieu la transformation de l'offre de formation sous l'impulsion de la réforme dite Licence Master Doctorat (LMD). L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) a dressé plusieurs inventaires de l'application de ces politiques au sein des universités dans leurs différentes déclinaisons (orientation, formation, aide à la réussite, évaluation, insertion) débouchant sur la publication rapports (Soulas & al. 2005). La création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education pour former les enseignants de la maternelle à l'université illustre d'une autre manière cette volonté politique d'inscrire la question pédagogique dans les politiques d'enseignement supérieur. Comment expliquer ce mouvement ? La diffusion des critères de qualité pour les formations portée par les agences d'évaluation (pour la France, le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur – HCERES après l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur- AERES) semble constituer l'un des facteurs explicatifs. Les normes pédagogiques diffusées par l'Agence avaient été prises en compte dans l'habilitation des diplômes et constituent encore aujourd'hui des références pour les procédures d'accréditation des formations proposées par des établissements devenus autonomes et en quête de repères. S'ajoute

l'augmentation de l'accueil de bacheliers technologiques et professionnels à l'université peu entraînés aux exigences du travail académique. Enfin, dans un environnement soumis à la concurrence, la qualité des formations et l'aide apportée aux enseignants pour les concevoir et les mettre en œuvre peuvent devenir un outil de valorisation des établissements. Cette préoccupation qui s'exprime au niveau national s'illustre de manière différenciée dans les universités autonomes qui affichent leurs particularités. Si certaines d'entre elles s'étaient déjà dotées d'une structure destinée à la formation pédagogique des enseignants avant que ces mesures ne soient prises, des initiatives nouvelles en faveur de la pédagogie universitaire se développent sur un site ou parfois dans le cadre des jeunes communautés d'établissements et d'universités[3].

À travers une étude de publications scientifiques issues des sciences de l'éducation, de la sociologie, nous ferons un état des lieux des dimensions de ces changements dans une première partie puis nous poserons les éléments du débat sur la place accordée à la pédagogie à l'université à l'heure de l'harmonisation européenne des diplômes dans une seconde partie. À travers une recension des structures de pédagogie universitaire, nous analyserons une partie de l'offre de formation proposée pour la formation pédagogique des enseignants-chercheurs dans une troisième partie. Enfin, nous questionnerons le sens et la portée de ces initiatives au regard des dimensions du métier d'enseignant-chercheur en France tel qu'il s'est construit dans l'histoire, en particulier dans ses liens entre formation et recherche, et tel qu'il s'exerce au présent dans une quatrième et dernière partie.

1. Démocratisation, internationalisation et professionnalisation des formations universitaires

L'université française est le produit d'une longue histoire. « *Au sortir d'une révolution, il ne saurait y avoir de stabilité politique pense l'empereur, sans unité spirituelle* » (Prost, 1968, p. 25). Napoléon crée l'Université

3 En effet, depuis 2006, les universités françaises ont été appelées à se regrouper en Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), puis à se constituer en Communautés d'Universités et d'Etablissements (COMUE) pour concentrer leurs moyens dans le but de proposer une offre de recherche et de formation adaptée aux besoins des usagers d'un territoire.

impériale en 1806, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'empire, l'Université conférant les grades : baccalauréat, licence, doctorat. L'influence des autres nations sur le modèle français n'est pas née avec l'harmonisation européenne des diplômes au début du XXIème siècle. À la fin du XIXème siècle, la référence allemande à travers l'université de Berlin et l'œuvre de Wilhelm von Humboldt «*dominait les rêves des universitaires du monde entier*» (Renaut, 1995, p. 93) incarnant l'idéal d'une autonomie du savoir, le thème de la recherche désintéressée contre la perspective de la « professionnalisation » et de l'autonomie de l'institution universitaire vis-à-vis de l'Etat, bien éloigné du modèle français de l'époque. De grandes réformes de l'université menées par Louis Liard vont être influencées par le modèle allemand (Musselin, 2008). La démocratisation quantitative du système éducatif français marque le XXème siècle, le curseur se déplaçant du certificat d'études primaires au brevet, puis du brevet au baccalauréat pour aller vers l'objectif de 50% d'une classe d'âge au niveau licence. Le mouvement de professionnalisation des études supérieures est lié à celui de sa massification. L'attirance des étudiants pour *« les études supérieures « professionnelles »* (et *« la désaffection concomitante pour les disciplines canoniques, lettres, sciences pures, sciences humaines »* est associée au processus de démocratisation et date des années 1960/1970 (Agulhon, Convert, Gugenheim, Jakubowski, 2012, p.8). Parallèlement, les Grandes Écoles se sont maintenues conférant au système français sa spécificité. La France est entrée, comme d'autres pays de l'Union Européenne (UE), dans le processus de Bologne à partir des années 2000 remettant sur le devant de la scène, cette fois internationale, la question de la professionnalisation des formations universitaires et de l'accès du plus grand nombre aux études supérieures en vue de l'amélioration du niveau de qualification de la jeunesse. Si la déclinaison des politiques publiques d'enseignement supérieur s'est d'abord illustrée par l'harmonisation européenne des diplômes qui a conduit à une transformation de l'architecture des formations universitaires, le processus de leur normalisation dans les établissements selon des critères de qualité est plus lent et loin d'être achevé. Les effets de cette politique sont scrupuleusement mesurés par les organismes supranationaux. Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), la France de 2014 est de

plus en plus diplômée (43% des 25-34 ans ont un diplôme post-bac, contre 20% des 55-64 ans. 40 % des 25-34 ans ont un niveau de formation supérieur à leurs parents, contre 32 % en moyenne dans l'OCDE). L'université des années 1960, à l'ère des Trente Glorieuses décrite par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1964 est donc devenue aujourd'hui le lieu de formation d'une diversité d'étudiants qu'elle doit insérer socialement et professionnellement (article 1 de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007) mais dans un contexte marqué depuis plusieurs décennies par un chômage des jeunes bien supérieur à la moyenne nationale (22,8% pour les 15/24 ans contre 9,7%, pour la moyenne nationale chiffres de l'INSEE en 2014).

Les formations dans le cadre de la professionnalisation des études doivent être construites à partir d'objectifs d'apprentissage, les ECTS correspondant à la quantité de travail que doit fournir l'étudiant (1 ECTS= 25/30h d'apprentissage, temps en présence de l'enseignant, travail individuel hors classe et préparation à l'évaluation) (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p.326). L'offre de formation professionnalisée n'est pas monolithique, elle s'est d'ailleurs considérablement diversifiée avec l'apparition des licences professionnelles en 1999 tant dans le domaine industriel que dans celui des services et grâce au foisonnement d'initiatives prises par les universitaires eux-mêmes parfois en coopération avec les acteurs socio-économiques (Leroux, 2003). Si ces dernières années une tendance à l'allongement des études est constatée, les universités attirent cependant moins que l'enseignement privé (Écoles d'ingénieurs et de management), les Écoles paramédicales et du travail social et les Sections de technicien supérieur, les classes préparatoires aux grandes Écoles des lycées (source : État de l'enseignement supérieur, 2014). Ce choix politique de la professionnalisation est aussi un choix épistémologique qui conduit à une évolution de la définition des savoirs transmis à l'université qui ne sont plus exclusivement issus de la recherche. Certes, dans les faits, l'université forme peu d'étudiants aux carrières de la recherche (Lanarès & Poteaux in Berthiaume & Rege Colet, 2013). Ce constat est lié à la transformation du public étudiant et à la concurrence accrue pour une entrée dans la carrière académique à l'heure de la démocratisation des études longues. Mais en marge de cette question

qu'en est-il alors du lien entre formation et recherche à l'heure de la professionnalisation des études ? Comme le souligne José Rose : *La question de la professionnalisation est ainsi devenue un des enjeux essentiels de l'université. Elle interroge en effet les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève des interrogations théoriques, par exemple sur la façon dont s'acquièrent et s'articulent savoirs pratiques et théoriques, compétences techniques et générales* (Rose, 2008).

Ces orientations trouvent diverses interprétations chez les chercheurs en sciences sociales. Pour certains, elles sembleraient répondre à aux attentes d'un public d'étudiants issus de la classe moyenne (Postiaux & Romainville, 2010) soucieux de leur insertion sociale et professionnelle avant même de formuler un espoir de promotion bien qu'une partie des nouveaux entrants à l'université y arrivent encore sans projet précis (Cam, 2009 ; Romainville, 2000) pour d'autres elles sonneraient le glas du métier d'enseignant-chercheur (Faure, Soulié & Millet, 2008, p.12) : *« Les évolutions du système des contraintes du travail universitaire constituent sans nul doute l'avant-scène de bouleversements plus amples conduisant à la sortie pure et simple du champ de la recherche d'une large partie des enseignants-chercheurs, pour certains absorbés dans des contraintes d'administration et d'encadrement, pour d'autres engagés dans des carrières bureaucratiques et temporelles».* Dans un premier temps, nous chercherons à interpréter les raisons de l'élan pour la pédagogie universitaire dans ce contexte. Puis, à partir d'une analyse de l'offre de formation proposée par le réseau des services universitaires de pédagogie en France, nous chercherons à la caractériser au regard des mutations contemporaines de l'université.

2. La pédagogie universitaire un remède à *« la crise du système »* ?

Le problème de l'inadéquation du système universitaire avec les caractéristiques du public qui le fréquente est constamment souligné par les pouvoirs publics. Les remèdes apportés à ce qui est fréquemment appelé *« la crise du système »* (Poupeau & Garcia, 2006) sont plus d'ordre pédagogique : développement de bonnes pratiques, articulation des formations avec les milieux socio-économiques que structurels, par exemple : réduction de la concurrence entre

établissements et des inégalités entre les filières, garantie d'une certaine hétérogénéité des publics au sein de l'ensemble des structures qui composent le système d'enseignement supérieur. Comment l'interpréter ? François Vatin (2012, p.105) invoque l'absence de courage des formations politiques de tous bords: « *Quand les flux de bacheliers croissent trop vite pour être absorbés par l'emploi et/ou les cursus d'enseignement extra-universitaires, l'université est là pour amortir le choc social. On comprend alors pourquoi aucune tendance politique, ni à droite, ni à gauche, n'a le courage de mettre en cause ce dispositif, même s'il est scientifiquement et culturellement désastreux, en ce qu'il conduit à former l'élite française à l'écart des lieux consacrés à la production du savoir, et socialement injuste, en ce qu'il favorise le développement de l'enseignement supérieur privé* ». Cette primauté accordée aux mesures pédagogiques sur les mesures structurelles caractérise aussi les politiques publiques des autres échelons du système éducatif: « *Alors que la situation sociale des établissements scolaires est de plus en plus polarisée, la politique éducative semble de moins en moins prendre en compte les mécanismes sociaux de production des inégalités à l'école, et s'attacher de plus en plus à une vision centrée sur les facteurs scolaires : l'idée selon laquelle il suffirait de « changer les pratiques pédagogiques » pour « remédier à l'échec scolaire » présuppose qu'il suffirait d'avoir de « bons » enseignants pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves.* » (Poupeau & Garcia, 2006, p 120). Sandrine Garcia analysant la déscolarisation universitaire considère que les mesures pédagogiques en faveur de l'amélioration de la qualité des études sont nécessaires mais pas suffisantes: « *Certaines de ces mesures* (L'auteure fait référence aux dispositifs d'aide à la réussite comme l'orientation active, le tutorat, l'évaluation des enseignements par les étudiants, la présence de directeurs d'études) *auraient pu présenter de l'intérêt, s'il ne leur manquait pas justement une analyse en termes d'interdépendances prenant en compte les rationalités étudiantes et la structure de l'offre de formation supérieure en France.* » (Garcia, 2010, pp. 55-56)

À l'université, la planification des procédures d'enseignement et d'apprentissage telle qu'elle est pensée par le projet de Bologne accorde une attention particulière aux méthodes actives, à la pédagogie du projet, aux liens avec les milieux socio-économiques dans les jurys des diplômes, le suivi des stages et l'offre de formation ainsi qu'aux liens avec les équipes de recherche dans les laboratoires.

D'autre part, en France, la spécialisation et la division des tâches des enseignants-chercheurs se traduit dans un référentiel national[4] qui se décline en adaptations locales dans les établissements devenus autonomes et qui définit leur travail pédagogique à partir d'une série de tâches. Enfin, la diffusion d'une culture de l'évaluation s'appuie sur l'analyse des performances des établissements à partir de critères de qualité des formations diffusés par les agences et d'indicateurs de résultats de nature quantitative. Or, ces mesures désormais largement appliquées en vue de l'accréditation des formations sont parfois accueillies avec des réactions d'indifférence, d'hostilité voire de rejet par certains universitaires (Abélard, 2003).

Dans un contexte socio-politique marqué par de multiples influences, la question pédagogique est-elle alors nouvelle invention pour masquer les véritables fondements de ce qui est appelé *« la crise du système »* (Poupeau & Garcia, 2006) ou, au contraire, un moyen de la dépasser et à quelles conditions ? Quelles sont alors conséquences sur l'avenir du métier d'enseignant-chercheur?

3. Des structures pour former les universitaires à la pédagogie

Les parcours et les conditions pour accéder au métier d'enseignant-chercheur sont divers. Certains enseignants ont reçu une formation pédagogique avant leur arrivée dans le métier ou ont exercé le rôle d'enseignant dans d'autres contextes que l'université. Dans une étude[5] réalisée auprès des maîtres de conférences qui entrent dans le métier (Étienne & Annoot, 2014) nous avons interviewé par exemple : des moniteurs formés dans les anciens centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES), des agrégés ou certifiés de l'enseignement secondaire, un entraîneur dans le domaine sportif et

4 Arrêté du 31 juillet 2009 proposant un référentiel national d'équivalences horaires pour les enseignants-chercheurs

5 Adé D.& Piot, Th. (2014). *Universitarisation et professionnalisation : enjeux et tensions dans les métiers de l'interaction humaine*. Programme conduit dans le cadre du Grand Réseau de Recherche Culture et Société en Normandie, financé par la Région Haute Normandie, CETAPS: Université de Rouen.

formateur d'adultes, des anciens étudiants attachés temporaires d'enseignement et de recherche.

Le paysage français en matière de formation des universitaires à la pédagogie est varié et a évolué en peu de temps. Les associations et les réseaux professionnels ont toujours joué un rôle important dans ce domaine et continuent leur action grâce, en partie, aux universitaires. Certains d'entre eux diffusent une culture scientifique et pédagogique dans des disciplines spécifiques. Citons pour exemple des associations telles que Promosciences[6] ou la conférence des directeurs et doyens d'UFR de lettres, langues, arts, et sciences humaines et sociales (CDUL)[7]. La section France de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) avait organisé en 2000 un grand congrès à l'université Paris X (Nanterre) avant de s'éteindre quelques années plus tard pour renaître en 2013. La constitution d'un réseau des services universitaires de pédagogie (réseau des SUP)[8] auquel s'ajoutent des initiatives locales témoigne de l'implantation de telles structures dans plusieurs universités françaises. L'audition récente de son représentant à la Conférence des Présidents d'université montre un intérêt renforcé des administrateurs pour ces initiatives. Des coopérations existent au niveau régional et elles évolueront avec la récente constitution des COMUE[9]. Afin de faire un premier état des lieux de l'offre, nous avons étudié les contenus de l'offre de formation telle qu'elle se présente sur les sites des différentes structures de pédagogie universitaire constituées en réseau en relevant les intitulés des formations dans le programme qu'elles dispensent pour trouver des points de convergences.

Nous avons cherché sur les sites des universités figurant dans le réseau des SUP la page de présentation de leur service universitaire de pédagogie. Certaines universités inscrites dans le réseau ne diffusaient pas d'informations sur leurs activités en ligne. D'autres affichaient exclusivement en *intranet* le catalogue de l'offre de formation proposé

6Source : http://spiral.univ-lyon1.fr/Files_m/M7098/WEB/index.htm

7 Source : www.cdul.fr

8 http://www.univ-brest.fr/reseaudessup/

9 Les communautés d'universités et d'établissements ont été créées par la loi no 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, pour succéder aux Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)

aux enseignants-chercheurs ce qui a réduit notre analyse à dix sites[10], référencés sur la carte du réseau. Nous avons comparé cette offre site par site. Nous avons créé sept catégories présentant les grandes orientations des programmes proposés (voir tableau n°1) à partir du regroupement d'au moins quatre intitulés de formations dans une même catégorie : améliorer la connaissance des processus d'apprentissage des étudiants ; concevoir une formation depuis la définition des objectifs jusqu'à l'évaluation ; développer des pédagogies actives et une dynamique des petits groupes de travail ; dynamiser le cours en amphithéâtre ; favoriser la communication pédagogique entre enseignants et étudiants ; maîtriser l'usage des outils technologiques ; intégrer les outils technologiques dans une stratégie pédagogique globale. Cette analyse de l'activité des SUP revêt un caractère partiel car nous n'avons pas recensé les manifestations organisées par ces structures pour l'ensemble de la communauté universitaire de même que les actions d'accompagnement des enseignants. Parmi elles, trois affichaient dans leur intitulé le mot « numérique » d'autres se définissaient d'abord comme des structures pédagogiques les outils numériques étant considérés comme des moyens au service des pratiques.

Tableau 1: *Les thèmes communs à l'offre de formation de dix structures de pédagogie universitaire en France appartenant au réseau des SUP*

1. Améliorer la connaissance des processus d'apprentissage des étudiants.
.Analyser l'activité de mes étudiants .Encourager le travail personnel de mes étudiants .Les stratégies d'apprentissage .La motivation .Mémoriser, assimiler, apprendre : comment ça marche et que peut faire l'enseignant?

10 SIAME Université de Bretagne Occidentale; SUP Université de La Rochelle; CAPE Université de Lille 1; SUP Université de Grenoble; CIPE Université de Dijon; SIUP PRES de Toulouse; CIPE Université d'Aix Marseille; ICAP Université de Lyon 1; SAPIENS Université Sorbonne Paris cité; E.pédagogie Université d'Angers

.Motiver les étudiants d'aujourd'hui .Accompagner ses étudiants dans leur apprentissage et les rendre autonomes .Ce que la recherche nous apprend des étudiants d'aujourd'hui .Soutenir la motivation des étudiants .Diversité des étudiants
2. Concevoir une formation depuis la définition des objectifs jusqu'à l'évaluation
.Passer d'une logique connaissance à une logique compétence .Les objectifs d'apprentissage .Aligner ses objectifs de cours avec ses méthodes d'évaluation .La structuration des contenus .Repenser votre approche des travaux pratiques de la scénarisation à l'évaluation .Créer un nouveau cours ou revisiter un cours existant, inverser la classe ? .Renouveler mes pratiques d'évaluation des étudiants .Évaluer les apprentissages des étudiants .Grille d'évaluation : un outil pour encadrer la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages des étudiants .Évaluer pour aider aux apprentissages .Varier ses méthodes d'évaluation des apprentissages
3. Développer des pédagogies actives et une dynamique des groupes
.Mettre ses étudiants dans des sous-groupes de travail avec Moodle .Pédagogie inversée. Etablir une communication efficace avec les étudiants .Le Tableau Numérique Interactif : enseigner ; faire participer plus activement .Découvrir l'apprentissage par problèmes .Apprendre en profitant du travail en groupe .Favoriser le travail des étudiants en TD en groupes à la maison .Travail en groupe : mise en œuvre, difficultés possibles et évaluation des travaux .Les pédagogies actives
4. Dynamiser le cours en amphithéâtre

.Faire vivre son amphi ou son cours, dès les premières séances/ Susciter les avis des étudiants, évaluer en direct avec les «boîtiers de votes» .L'interactivité en grands groupes .Favoriser l'apprentissage interactif en s'appuyant sur des boîtiers de vote .Rendre les étudiants actifs en TD comme en amphi .Oser les pédagogies actives en grand auditoire .Faire participer 30, 80 ou plus de 100 étudiants en amphi .Comment favoriser l'interactivité en amphithéâtre à l'aide d'un réseau social?
5. Favoriser la communication pédagogique : corps et voix
.La voix et la posture .Bien communiquer son cours réussir son premier quart d'heure .Coaching vocal, trouver sa voix .Le corps et la voix
6. Maîtriser l'usage des outils technologiques
.Exporter dans Moodle mes cours de l'année dernière et les réimporter .Réaliser un QCM avec l'activité Test de Moodle .Créer et organiser la page d'accueil de mes cours .Dialoguer en synchrone et asynchrone avec les étudiants : «Chat», «Forum» .Construire des diaporamas réellement pédagogiques

4. Le développement de la pédagogie universitaire : fin ou renouveau du métier d'enseignant-chercheur ?

Que nous apprend la lecture de ce tableau ? Quelles sont les dimensions de ces formations au métier d'universitaire dans un contexte d'internationalisation et de démocratisation des études universitaires? Tout d'abord, nous remarquons le caractère exclusivement pédagogique des intitulés de cette offre qui s'adresse à une pluralité d'acteurs toutes disciplines confondues. Pour aller plus loin, il faudrait connaître le statut des formateurs qui dispensent ces formations et étudier la manière dont les pratiques d'accompagnement des projets des enseignants, que nous n'avons pas référencées dans ce tableau, se mettent en œuvre, discipline par

discipline. Les initiatives de certaines structures témoignent d'une volonté d'articuler l'activité pédagogique avec les disciplines universitaires pour soutenir la recherche sur la pratique enseignante en s'inspirant du Scholarship of Teaching and Learning[11]. Le choix de certains intitulés des formations fait parfois écho aux critères de qualité des formations universitaires diffusés par l'HCERES tels que l'adéquation du cursus (structure, contenu des enseignements, lisibilité, cohérence) avec les objectifs de la formation; la constitution d'équipes pédagogiques par formation, l'intégration du numérique dans les pratiques, le suivi de l'acquisition des compétences des étudiants. Ainsi, ces formations pourraient constituer des réponses aux questions que se posent des enseignants-chercheurs, responsables de diplômes, concepteurs d'une offre de formation soumise régulièrement à l'évaluation des experts. Les caractéristiques des étudiants sont abordées sous l'angle de leurs processus d'apprentissage ce qui est conforme au projet pédagogique de Bologne qui s'écarte de la référence exclusive à une pédagogie de la transmission pour miser sur l'activité des étudiants en relation avec leur environnement (Poteaux & Lanarès in Berthiaume & Rege Colet, 2013). Le travail en grands effectifs est pris en considération mais dans le but de le rendre plus interactif pour des étudiants plus connectés que leurs aînés, moins réceptifs aux discours en amphithéâtre et désertant parfois ces séances (Garcia, 2010). En somme, ces structures s'appuient sur une vision moderniste du métier d'enseignant-chercheur qui consiste à prôner « *une pluralité des rôles qu'implique la multifonctionnalité actuelle de l'université : à la fois chercheur, pédagogue, conseiller d'orientation, gestionnaire, entrepreneur en quête de contrats financements, consultant externe, évaluateur national et international, etc.*», en rupture avec une seconde attitude, plus attentiste, qui semble dominer «*chez un grand nombre d'enseignants des disciplines traditionnelles*». Ces derniers tentent de faire «*deux parts dans leur vie : l'enseignement et/ou l'administration et leur œuvre* » (Charle, 2011, p. 26).

11 « Les dispositifs de formation des enseignants universitaires s'efforcent de rapprocher l'enseignement et la recherche dans un même paradigme de professionnalité. Le défi consiste à démontrer que certaines formes de recherche sur la pratique enseignante contribuent à la formation pédagogique des enseignants-chercheurs. C'est le postulat du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) développé dans le monde anglo-saxon. » (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel &Weston, 2011)

Comment cette offre est-elle perçue au regard des pratiques réelles des acteurs et quelle place peut occuper la pédagogie dans une université qui s'est démocratisée, professionnalisée et qui accueille en plus grand nombre sans sélection des jeunes issus des classes populaires au sein du système d'enseignement supérieur? Le métier d'universitaire s'est transformé avec l'arrivée de nouveaux publics, la professionnalisation des formations universitaires, sa complexification a démultiplié leurs tâches y compris dans le domaine de la recherche (Dahan & Mangematin, 2010). Nous constatons un déficit de connaissances en France sur les dimensions pédagogiques du métier d'enseignant-chercheur et sur les conditions de leur développement professionnel (Fave-Bonnet, 2011) lié au faible nombre d'études empiriques sur ce sujet. Plusieurs travaux viennent toutefois d'être publiés. A l'Institut Français de l'Éducation, une recherche à laquelle nous avons contribué a été conduite par une équipe sous la direction du Professeur Cosnefroy (2015) avec pour objectif d'établir un état des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur. La publication récente par Marie-Laure Viaud (2015) de l'ouvrage bien nommé *« Les innovateurs silencieux »* nous plonge dans l'histoire des pratiques pédagogiques à l'université entre 1950 et 2005. Une telle étude qui s'appuie sur des entretiens auprès des enseignants-chercheurs de différentes disciplines reste, on peut le déplorer, marginale dans la littérature scientifique. Dans le système complexe qu'est devenu l'enseignement supérieur, la recherche en éducation peut constituer un facteur d'élucidation des représentations des universitaires sur le travail pédagogique et sur les facteurs qui les conduisent à intégrer les tâches pédagogiques dans leur cœur de métier sans pour autant se sentir disqualifiés par leurs pairs. Plusieurs facteurs explicatifs pourraient permettre de comprendre l'indifférence ou les réticences des enseignants-chercheurs aux formations pédagogiques. L'incitation à se former à la pédagogie peut être considérée comme inadaptée pour un public qui, dès son entrée dans le métier, a accordé de l'importance à sa propre expérience étudiante et à la référence à ses aînés pour construire sa relation pédagogique avec les étudiants. Ainsi, dans les entretiens réalisés auprès des enseignants-chercheurs débutants (Etienne & Annoot, 2014) l'épreuve du passage au tableau est un thème repris par plusieurs et il souligne une tendance à la reproduction des pratiques : *« Si l'on parle de*

pédagogie, deux points apparaissent et créent une situation très contrastée : l'absence de citation spontanée du numérique qui sera étudiée par la suite mais surtout un recours à une situation traditionnelle qui résulte de l'architecture scolaire, le passage au tableau ! L'envoi au tableau est donc à la fois un acte pédagogique et l'outil par excellence de domination du maître. » Se former à la pédagogie peut être considéré comme du *temps perdu* compte tenu de la primauté qui doit être accordée la recherche dans la carrière : « *la complainte du temps perdu* » : « *reflète les difficultés d'une profession aux prises avec un contexte organisationnel qui se bureaucratise, devient plus complexe et plus pesant (transversalité, mesure et évaluation de l'activité selon des standards parfois extérieurs à la profession…).Certains professionnels s'y investissent, cela leur paraît indispensable pour conserver de l'autonomie, mais cela crée des tensions avec leur identité. Pourtant certaines tâches semblent en bonne voie d'intégrer leur cœur de métier* » (Dahan & Mangematin, 2010, p.22). La crainte d'être considéré comme *un maître d'école égaré dans le supérieur* (Bourdieu & Passeron, 1964, p.96) qui peut être assimilée aujourd'hui à celle d'une secondarisation de l'enseignement supérieur semblerait encore d'actualité dans une université où la reconnaissance par les pairs est dominée par la qualité du travail de recherche. S'ajoutent à ces réticences une méfiance à l'égard d'un discours politique en faveur de la pédagogie considéré comme un instrument de contrôle par certains universitaires: « *La condamnation des méfaits que le modèle humboldtien produirait sur la mobilisation pédagogique des enseignants et la rationalisation du travail pédagogique constituent des éléments de cette politique qui se donne en effet davantage les moyens d'encadrer la notation des enseignants que d'agir sur la mobilisation scolaire des étudiants* (Garcia, 2010, p. 57). En revanche, une meilleure compréhension des « rationalités étudiantes » (Garcia, 2010) dans une université de masse accueillant des bacheliers généraux, technologiques, professionnels et des salariés en reprise d'études ainsi que l'acquisition de connaissances nouvelles sur l'apprentissage des étudiants à partir d'études empiriques pourraient répondre aux attentes d'enseignants-chercheurs soucieux d'améliorer la communication pédagogique avec leur public, l'attractivité de leur discipline, de leur formation et plus largement de la filière où ils exercent leur activité. Compte tenu de la diversité des contextes, des profils et des filières, l'enjeu pour la recherche en éducation consiste alors à mieux définir le métier d'enseignant-chercheur à partir d'une

analyse de leur activité (Barbier, 2013). Nous entendons par le terme activité « *L'ensemble des processus de transformation du monde (physique mental social, et souvent les trois à la fois) dans lesquels se trouve engagé un sujet dans ses rapports avec son environnement, et en même temps les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion».* Ainsi, dans un contexte en mutation et présentant une grande hétérogénéité, l'acte de travail des universitaires pourrait devenir acte de formation par une recherche d'intelligibilité sur leurs pratiques (Barbier, 2013).

Conclusion

L'évolution du public étudiant, les attentes des milieux-socio-économiques et des politiques publiques conduisent à des mutations du métier d'enseignant-chercheur. En France, la diffusion de savoirs pédagogiques adaptés à l'enseignement supérieur est en marche dans une certaine indétermination liée à la place des universités dans le système éducatif et à une expertise encore jeune dans ce domaine. Assiste-t-on à la fin ou au renouveau du métier d'enseignant-chercheur ? Nous avons déjà entrepris une série de travaux exploratoires allant dans la direction d'une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques des universitaires, l'émergence d'une nouvelle figure de l'enseignant-chercheur en constituant l'hypothèse centrale (Étienne & Annoot, 2014). Toutefois, l'étude des dimensions pédagogiques de ce métier doit être liée à celle des « rationalités étudiantes » (Garcia, 2010) et à celle des nouvelles modalités de gouvernance qui mettent en jeu l'identité des enseignants-chercheurs dans une université qui change.

Références bibliographiques

Abélard (2003). *Universitas calamitatum : Le livre noir des réformes universitaires*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.

Agulhon,C., Convert, B., Gugenheim, F. & Jakubowski,S. (2012). *La professionnalisation : Pour une université « utile »?* Paris, L'Harmattan.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : éditions De Boeck.

Annoot, E. & Fave-Bonnet M.F. (Eds.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer.* Paris, France : L'Harmattan.

Barbier Jean-Marie (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs, 3*(33), 9-22.

Belloc, B. (2003). *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs.* Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Eds.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques, Tome 1 : Enseigner au supérieur.* Berne: Peter Lang.

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur,* Rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : les éditions d'organisation.

Bourdieu, P.& Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.

Cam, P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. In L. Gruel, O. Galland & G. Houzel (Eds.), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 307-330). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Charle, C. (2011). *Le projet universitaire républicain de la Troisième à la Cinquième République.* Les Nouvelles d'Archimède, (56), 24-26.

Cosnefroy, L. (Dir.) (2015, novembre). Etat des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur, Repéré le

3 mars 2016 à http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/enseignement-superieur/enseigner-et-apprendre-dans-l2019enseignement-superieur/rapports-et-etudes/etat-des-lieux-de-la-formation-et-de-l2019accompagnement-des-enseignants-du-supe301rieu

Dahan, A.& Mangematin,V. (2010). Recherche, ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant- chercheur, *Annales des Mines - Gérer et comprendre ,4* (102),14-24.

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation.* Paris : Armand Colin.

Espéret, E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français.* Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Étienne, R., Annoot, E. (2014). *L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur. Communication lors du colloque de l'AIPU*. Mons : consulté le 14 janvier 2015 à l'adressehttp://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select_depot2.php?q=1602

Faure, S. Soulié, Ch. & Millet, M. (2008). Visions et divisions de l'université, vers la fin du métier d'enseignant-chercheur? *Recherche et formation*, (57), 79-87.

Fave-Bonnet, M.F. (2011). Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur : le « cas » français, *Recherche et formation*, (68), 127-136.

Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes, *Actes de la recherche en sciences sociales, 3* (183), 48-57.

Lanarès, J. & Poteaux,N. (2013). Chapitre 1 : Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? in D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Tome1 : enseigner au supérieur, Berne : Peter Lang.

Leroux, J.-Y. (2003). La licence professionnelle et l'avenir des universités. *Sciences de la Société*, (58), 117-136.

Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.

Musselin, C. (2008). Les politiques d'enseignement supérieur, in Borraz, O. & Guiraudon, V. *Politiques publiques 1. La France*

dans la gouvernance européenne (pp. 147-172), Paris : Les Presses de Sciences Po.

Postiaux, N. & Romainville, M. (2011). Compétences et professionnalisation. La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ?, *Education & Formation,* (e-296), 45-55.

Poupeau F. & Garcia S. (2006). Pour une approche systémique de la crise de l'école. *Revue du MAUSS*, *2*(28), 116-127.

Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J.& Weston,C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning, *Recherche et formation*, (67), 91-104.

Renaut, A.(1995). *Les révolutions de l'université-Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann Lévy.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Romainville, M & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Rose J.(2008). La professionnalisation des études supérieures: Tendances, acteurs et formes concrètes. In CEREQ (dir.).*Les chemins de la formation vers l'emploi.* Première biennale formation-emploi-travail, Coll. Relief, (25). Marseille: CEREQ, p.43-58.

Soulas, J., Descamps, B., Moraux, M.-F., Sauvannet, P., & Wicker, B. (2005). *Rapport sur la mise en place du LMD (Rapport IGAENR n° 2005-031).* Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Vatin,F.(2012). La loi LRU ne saurait résoudre la crise universitaire française, *Cités*, *1* (50), 101-106.

Viaud, M.L.(2015). *Les innovateurs silencieux.Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble : PUG.