

"Quelle offre de formation pour les
enseignants-chercheurs et les
enseignants à l'université ?"

mardi 18 mai 2004

- compte-rendu -



TABLE DES MATIERES

Introduction 5

Anne LE GUILLY

Chargée du domaine Scolarité, Formation, Vie de l'Étudiant, Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE)

- I. Mise en contexte 5
- II. La constitution du groupe de travail et ses travaux 6

Problématique et enjeux 8

Domitien DEBOUZIE

Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU, Président de l'université Claude Bernard - Lyon 1

- I. Les conditions qui ont favorisé une prise de conscience 8
- II. Quelques enjeux d'une formation permanente des enseignants du supérieur 10
- III. Conclusions 12

De l'évaluation des enseignements à la formation des enseignants-chercheurs et des enseignants 13

Jacques DEJEAN

Professeur de management à l'ESIEE

- I. Quelques réflexions générales sur les rapports entre évaluation de l'enseignement et formation des enseignants 13
 - 1. Un petit rappel 13
 - 2. Des buts communs 14
 - 3. Deux étapes successives d'un même processus 14
 - II. La situation en France 14
 - 1. Le cas de l'Ecole Nationale Vétérinaire d'Alfort 15
 - 2. L'expérience des "examineurs externes" à l'ESCP-EAP 15
 - III. La situation à l'étranger 16
 - IV. Conditions pour que l'évaluation de l'enseignement soit un moyen de formation des enseignants 17
- Débat avec la salle 19

Présentation d'une expérience étrangère 22

Auguste LALOUX

Président de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM), Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique

- I. Nos différentes missions 22
 - 1. Formation 22
 - 2. Evaluation 23
 - 3. Promotion du dossier de valorisation pédagogique (DVP) 23
 - 4. Le projet académique individuel (PAI) 24
 - 5. Promotion des initiatives pédagogiques 24
 - 6. Les technologies de l'information et de la communication 25
 - II. Nos résultats 25
- Débat avec la salle 27



Éléments clefs pour mettre en place un dispositif de formation des enseignants-chercheurs et des enseignants dans son établissement - Table ronde -	29
Le Service de l'accompagnement pédagogique et de l'évaluation de l'Université d'Angers	30
Richard LESCURE <i>Vice-président CEVU, Service de l'accompagnement pédagogique et de l'évaluation (SAPE), Université d'Angers</i>	
I. L'objet du SAPE	30
II. L'accompagnement pédagogique des enseignants	31
Le Service universitaire de pédagogie de l'Université de Picardie.....	32
Laurent HEURLEY <i>Directeur, Service universitaire de pédagogie, Université de Picardie - Jules Verne</i>	
L'Unité de recherche-action en formation de formateurs (URAFF)	33
Michel BENEY <i>Coordonnateur, Université de Bretagne Occidentale</i>	
Comment, avec qui et avec quoi bâtir un SUP ?	36
Jean Louis TEYSSIER <i>Professeur émérite, Université Paul Sabatier - Toulouse 3</i>	
I. Les moyens humains.....	36
1. Quelles compétences pour un SUP ?	36
2. Où trouver ces compétences ?	36
II. Les moyens institutionnels	37
Débat avec la salle	38
Rénovation des pratiques pédagogiques et TICE	43
Guy CASTEIGNAU <i>Professeur à l'université de Limoges, Conseiller de la Rectrice pour les TICE</i>	
I. Mediamorphose.....	43
II. La révolution technologique	44
III. Les TIC et la pédagogie	44
Débat avec la salle	46
Expériences d'universités	47
Une structure naissante.....	47
Daniel SIMON <i>Chargé de mission service universitaire de pédagogie, Université Claude Bernard - Lyon1</i>	
I. La naissance du SUP	47
II. Ses missions	47
III. Structuration et appuis du SUP	47
IV. Ses actions	48
1. Le SUP cherche à s'appuyer sur l'existant	48
2. Les chantiers	48



3. Les projets	49
V. Conclusions	49

Une structure pionnière : le centre de recherches en méthodes éducatives (CRAME) – histoire et position actuelle »50

André QUINTON

Directeur du CRAME , Centre de recherches appliquées en méthodes éducatives (CRAME), Université Victor Segalen - Bordeaux 2

I. Repères historiques	50
1. Janvier 1981 : création du centre de pédagogie.....	50
2. 1991 à 1995 : centre de pédagogie médicale.....	50
3. 1995 : retour à la notion de service commun.....	50
4. 1998 : démarche qualité dans l'enseignement	50
II. Missions	51
III. Les moyens	51
1. Les moyens matériels et financiers	51
2. Les ressources humaines.....	51
IV. Les séminaires de pédagogie	51
V. Évaluation des enseignements.....	52
Débat avec la salle	53

Clôture de la journée.....55

Domitien DEBOUZIE

Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU, Président de l'université Claude Bernard - Lyon 1



Introduction

Anne LE GUILLY

*Chargée du domaine Scolarité, Formation, Vie de l'Étudiant,
Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE)*

I. Mise en contexte

L'idée de proposer une journée consacrée à la formation des enseignants-chercheurs et enseignants à l'université date d'un séminaire organisé par l'AMUE en juin 2002 sur l'évaluation des enseignements et des formations. Les participants avaient, en effet, estimé que l'évaluation ne peut avoir de sens que si elle s'accompagne d'une réflexion sur la rénovation pédagogique.

Ce constat a mis en évidence le besoin de mettre en œuvre une véritable politique de formation pédagogique dans les universités, tant pour les nouveaux arrivants que pour les enseignants en place.

A la fin des années 1990, est apparu le réseau CIME (Coopération Interuniversitaire pour les Méthodes d'Évaluation), porté par le Professeur Gomel de l'université de Poitiers. Les membres du réseau CIME avaient, lors d'un colloque en 1999, décidé d'aller plus loin ensemble en créant un deuxième réseau à l'époque ADSUP (Activités et développement des Services Universitaires de Pédagogie) qui devait être animé par l'université de La Rochelle.

Un nouveau colloque « De CIME 2000 à ADSUP 2001 » a recensé les universités déjà engagées dans une réflexion ou la mise en place concrète de structure de type SUP. Il a également apporté des témoignages des rares pionniers français et d'universités anglo-saxonnes et belges.

A l'automne 2002 l'AMUE a pris la décision d'engager un travail de mutualisation pour répondre à la demande exprimée au séminaire de juin 2002. Ce besoin était d'autant plus pressant que les réseaux CIME et ADSUP avaient périclité. Une fois de plus, l'expérience avait montré que ce type d'opération dépend souvent de l'initiative d'une seule personne. Dès que l'instigateur part à la retraite, est appelé à d'autres fonctions ou arrive à la fin d'un mandat électif, il arrive que sa succession ne soit pas assurée et que son œuvre disparaît avec lui. La durée de vie d'une équipe présidentielle, et les nouvelles priorités de l'équipe suivante empêchent bien des fois la pérennisation de structures fragiles qui ne font pas toujours l'unanimité au sein d'un établissement.

Le contexte favorisé par un certain nombre de prises de position d'instances officielles sur la nécessaire mise en valeur et reconnaissance de l'activité pédagogique des enseignants-chercheurs nous a conforté dans notre décision de constituer un groupe de travail autour du thème de l'offre de formation pédagogique pour les enseignants-chercheurs. En effet, l'importance de cette question était notamment soulignée dans les conclusions de la commission Petit sur les améliorations pédagogiques ou dans celles du rapport Dejean consacré à l'évaluation des enseignants.



II. La constitution du groupe de travail et ses travaux

Sur la base du travail réalisé pour CIME 2000, nous avons repéré les universités engagées dans une phase de réflexion ou de mise en place de structures. Nous avons rapidement constaté de nombreux abandons et la stagnation de certaines réflexions.

Le choix des participants au groupe de travail a été déterminé par différents critères, parmi lesquels il faut citer :

- la taille de l'Université ;
- le secteur d'activité ;
- la situation géographique ;
- le type de structure en place ;
- l'avancement du projet.

Une limitation du nombre de participants au groupe nous est apparue souhaitable, afin de faciliter les échanges. Au final, huit personnes l'ont composé : des représentants des Universités de Bretagne Occidentale, d'Angers, de Picardie, de Strasbourg II et de Toulouse III. S'y sont joints un spécialiste de l'évaluation, un ancien directeur de CIES ainsi qu'un représentant de la CPU.

Le groupe ainsi constitué avait pour objectif la production d'un document de conseil et de préconisations destiné à l'accompagnement des universités souhaitant mettre en place des SUP. Envisagé dans un premier temps comme un document papier (dossier bleu de l'AMUE), le document évolue actuellement plutôt vers une version en ligne, dont la forme finale reste à définir.

C'est ainsi que le groupe a mené une réflexion sur des questions telles :

Quelle stratégie politique pour la mise en place d'un SUP ?

Comment le pérenniser ?

Quels sont les moyens financiers, matériels et humains nécessaires ?

Quelle structure et quel ancrage institutionnel ?

Quels contenus pour quels publics et avec quels intervenants ?

Pour compléter les travaux du groupe, Christine Boucquiaux et moi-même avons rendu visite à nos collègues belges de Liège et de Louvain-la-Neuve. Etant particulièrement impressionnées par ce que nous avons vu, nous avons tenu à faire témoigner aujourd'hui une structure exemplaire, l'Institut de Pédagogie et de Multimédia (I.M.P.) de Louvain-la-Neuve. Il nous faut reconnaître, une fois de plus, que les universités francophones à l'étranger, et surtout celles du Québec, sont très en avance par rapport à la France.

En guise de conclusion, je souhaiterais apporter une explication quant à l'absence des CIES dans notre groupe de travail. Nous ne mettons, en aucun cas, en cause la qualité des interventions des CIES auprès des futurs enseignants-chercheurs. Cependant il est important que les universités organisent, en interne, des formations qui leur sont propres. En effet, toutes les personnes qui passent par les CIES ne deviennent pas maîtres de conférences et tous les maîtres de conférences ne passent pas par les CIES. Bien sûr, les politiques mises en place ne devraient pas exclure les collaborations avec les CIES, au contraire. D'ailleurs, nombre de partenariats existent entre les CIES et les universités ; ils sont positifs, mais ne suffisent plus.

Le séminaire d'aujourd'hui a pour ambition de présenter l'état des lieux des réflexions de certains établissements, tout en suscitant les témoignages et la participation de ceux d'entre vous qui ont rejoint nos rangs depuis le début de nos travaux.



A la demande de la CPU, l'AMUE va dorénavant proposer une pérennisation de la mutualisation entamée par le séminaire aujourd'hui, et je vous invite tous à participer activement à sa mise en place en nous faisant savoir les modalités de partage qui vous semblent les plus appropriées.



Problématique et enjeux

Domitien DEBOUZIE

*Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU,
Président de l'université Claude Bernard - Lyon 1*

La CPU et l'AMUE auraient-elles pu organiser une telle journée il y a seulement dix ans et réunir autant de participants ? Je ne le pense pas. Mes propos consisteront d'abord à analyser quels sont les changements qui font émerger l'idée d'une formation permanente des enseignants du supérieur, nouvelle pour nous mais bien évidemment banale dans de nombreuses autres professions. Puis, dans une seconde partie, je tenterai de cerner quelques enjeux d'une telle formation pour les enseignants - chercheurs et les enseignants du supérieur. Pour la suite, je regrouperai sous le terme « enseignants du supérieur » les enseignants chercheurs, les enseignants du second degré affectés dans un établissement de l'enseignement supérieur et les autres catégories d'enseignants en poste.

Mais avant de préciser ces questions, il convient de définir la nature de la formation qui devrait être proposée aux enseignants du supérieur. A priori, il n'est guère logique d'exclure du champ de notre réflexion l'une quelconque des activités qui caractérisent un enseignant - chercheur, à savoir enseignement et recherche, mais aussi activités d'intérêt collectif, valorisation et transfert de la recherche, diffusion de la culture scientifique, technique et industrielle. Toutes ces activités, reconnues dans la loi de 1984, méritent de mon point de vue, d'être incorporées dans des offres de formation continue des enseignants du supérieur.

I. Les conditions qui ont favorisé une prise de conscience

Au moins six facteurs me paraissent s'être conjugués pour que la question de la formation émerge comme l'un des thèmes importants dans la carrière d'un enseignant du supérieur. L'ordre de présentation de ces facteurs ne traduit pas forcément une décroissance de leur importance car c'est surtout leurs interactions qui me semblent les plus fécondes pour notre analyse.

Le premier élément de changement est incontestablement le fort taux de renouvellement du corps enseignant depuis plusieurs années, turn-over qui devrait ralentir à partir de 2010. La Direction de l'Evaluation et de la Prospective du ministère estime que plus de 40 % des professeurs d'université sont à renouveler dans les huit années à venir, et 20 % des maîtres de conférences, soit plus de 8 000 professeurs et 7 000 maîtres de conférence nouveaux d'ici 2012. En outre, dans certaines disciplines, les effectifs d'enseignants - chercheurs croissent régulièrement, comme en sciences juridiques et économiques, en gestion, en sciences pour l'ingénieur, en informatique et en sciences humaines. Ces forts recrutements contribuent à renouveler totalement certaines disciplines, créant des unités de recherche et de formation composée de nombreux jeunes enseignants. Mais ce premier constat est insuffisant car de nombreux enseignants du supérieur anciens dans un établissement nous réclament une formation.

Le deuxième élément à considérer tient à l'hétérogénéité croissante des étudiants, aussi bien dans ce qu'ils viennent chercher à l'université que dans leur niveau scolaire. En effet, les établissements d'enseignement supérieur accueillent des bacheliers munis d'un diplôme de valeur très différente si on compare un baccalauréat scientifique et un baccalauréat professionnel (2,7 % des inscrits dans les universités en 2002-2003, et seulement 18 % de réussite au DEUG parmi eux). Cette augmentation de l'hétérogénéité, liée aussi à l'augmentation générale des effectifs dans l'enseignement supérieur, modifie les relations



entre enseignant et enseigné et pose la question de savoir quelles méthodes pédagogiques apporter à cette diversité des attentes et des connaissances des étudiants.

Un troisième élément qui concourt à ce besoin de formation permanente des enseignants du supérieur, vient du développement envahissant du multimédia dans la vie de la plupart des citoyens. L'usage d'Internet, l'accès à d'innombrables sources d'information autres que celles de l'enseignant, l'acquisition par les collégiens du brevet informatique et Internet, modifient les relations entre enseignants et étudiants ; ils conduisent de nombreux collègues à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et leurs évolutions nécessaires face à ces nouveaux outils que sont les TICE. L'existence de nombreux groupes de réflexion en France et à l'étranger sur ce thème confirme la nécessité absolue d'une formation permanente des enseignants du supérieur ; dans ce cas, la demande n'est pas propre aux jeunes enseignants : elle traverse toutes les classes d'âge du corps enseignant.

En liaison avec les éléments précédents, la question du devenir professionnel des étudiants, qu'ils soient diplômés ou non, me semble avoir beaucoup évolué depuis quelques années dans les préoccupations des enseignants du supérieur. Bien sûr, le souci de préparer correctement les étudiants à une bonne insertion professionnelle, n'est pas encore partagé par la totalité du corps enseignant. Cependant, l'arrivée des jeunes enseignants, dont la façon d'avoir été recrutés n'a plus rien à voir avec ce qu'ont vécu les enseignants les plus anciens, les projets personnels et professionnels très variables des étudiants, les conditions souvent difficiles pour l'insertion de nombreux jeunes en France, se conjuguent pour que l'enseignant jette un regard différent sur le contenu et la portée de ses enseignements. Le principe d'une évaluation des enseignements, qu'elle soit menée sur les pratiques pédagogiques, sur les contenus ou plus finement sur les compétences qu'ont réellement acquises les diplômés insérés dans la vie professionnelle, fait son chemin dans les réflexions actuelles sur une évolution du métier d'enseignant du supérieur, dans le cadre d'une évaluation de l'ensemble de ses activités.

Un cinquième facteur que nous devons prendre en considération, et dont l'intensité s'accroît régulièrement au fil des années, concerne l'environnement administratif de tout enseignant du supérieur. Une partie des enseignants accèdera, à un moment de leur carrière, à un poste de responsabilité, que ce soit en recherche, en formation ou dans toute activité de gestion. L'environnement administratif au sein et autour des établissements d'enseignement supérieur, les procédures imposées par la réglementation de la fonction publique, celles relevant des collectivités locales, celles propres à l'union européenne, et j'en oublie, se sont profondément complexifiés depuis deux décennies. Il n'est pas souhaitable que les enseignants du supérieur endossant des responsabilités en recherche, ou en gestion de composantes ou même de formations, soient livrés à eux-mêmes pour acquérir les connaissances de base leur permettant de mener à bien leur mission. Une formation permanente minimale doit leur être proposée, même si ils seront aidés dans leur mission par du personnel administratif compétent.

Le dernier facteur qui m'a semblé important dans la nécessité d'une formation permanente des enseignants du supérieur, se situe dans le regard que porte la société sur l'enseignement supérieur. Si certains aspects de ce regard transparaissent dans l'interrogation de la société sur notre capacité à former les cadres de la France, le regard comprend aussi le « retour sur investissement » de la nation vis-à-vis de son enseignement supérieur. Ce retour sur investissement, même si nous regrettons tous la faiblesse des investissements consentis, s'exprime dans de nombreux indicateurs, comme les taux de réussite ou d'abandon des étudiants, les insertions professionnelles des diplômés, mais aussi dans l'image que nous donnons de la science et de ses apports pour améliorer la vie de chacun. Bien sûr, la diffusion de la culture scientifique, technique ou industrielle apparaît comme un élément important du retour sur investissement, mais l'interrogation déborde largement ce cadre. Ce regard nouveau que porte la société notamment sur ses universités exige de la part des enseignants du supérieur d'être des professionnels formés aux



évolutions de leur métier, qui rappelle le se caractérise par une extrême diversité de ses activités.

Tout cet ensemble de facteurs, le fort taux de renouvellement, l'hétérogénéité croissante des étudiants, l'arrivée des TICE, l'insertion professionnelle des étudiants, la complexification de l'environnement administratif, et enfin le regard porté par la société, concourt à ce que l'enseignement supérieur se mette à l'unisson de quasiment tous les autres métiers : bénéficier d'une formation permanente de ses acteurs. Nous ne devons pas nous restreindre dans le champ des domaines couverts par cette formation : si les pratiques pédagogiques viennent immédiatement à l'esprit, et nous en aurons plusieurs exemples, la formation à l'environnement administratif, au management, ou à la conduite de projet, ne doit pas être oubliée sous peine de réduire à nouveau l'éventail des activités du métier d'enseignant – chercheur. Si je n'ai pas abordé la question de la formation permanente en recherche, c'est surtout parce qu'elle a toujours existé : tout chercheur enseignant va chercher quelque part en France ou à l'étranger une formation à de nouvelles techniques de laboratoire ou, lors d'une période sabbatique, un environnement différent de celui de son laboratoire, qui lui permet de se former à d'autres approches de la recherche scientifique

II. Quelques enjeux d'une formation permanente des enseignants du supérieur

Si nous admettons qu'il est logique de justifier le besoin d'une formation permanente des enseignants du supérieur, ce qui ne manquerait pas de surprendre de nombreux professionnels exerçant d'autres métiers, le cadre qui vient d'être défini, et qui ne se réduit pas à la seule formation à l'enseignement, permet de situer les enjeux dans le contexte général de l'évolution des établissements français d'enseignement supérieur dans un environnement international. Le débat actuel sur l'avenir de la recherche, mais aussi de l'enseignement supérieur, nous permet de mieux situer les enjeux de la formation permanente des enseignants du supérieur.

Je placerai volontiers la mise en place et la réussite du LMD comme premier enjeu de cette formation. En effet, le LMD, outre la convergence européenne souhaitée de trois niveaux de formation, s'est aussi donné comme objectif de mieux appréhender et gérer l'hétérogénéité des étudiants. A côté de parcours – types de formation doivent être prévus des espaces de liberté qui autorisent une personnalisation de parcours selon le projet personnel et professionnel des étudiants. L'enseignant doit être capable de répondre aux demandes particulières de certains étudiants, en proposant des unités d'enseignement adaptées ou simplement en ayant l'ouverture d'esprit suffisante pour accepter de remplacer un enseignement soit disant fondamental par, par exemple, une validation d'un engagement associatif, ou encore pour accepter d'intégrer des crédits ECTS acquis lors d'un séjour à l'étranger. Le LMD s'est aussi donné comme objectif de décrire les compétences acquises par tout diplômé, ce qui implique une définition claire des objectifs de chaque enseignement et des compétences apportées. L'évaluation, clairement affichée dans le LMD, devra faire partie de la culture de base de chaque enseignant. Je rappelle que la déclinaison des unités d'enseignement en crédits sous-entend une révolution dans l'évaluation des compétences acquises par les étudiants : on devrait en principe interroger ces derniers sur leur acquisition des grands concepts prévus dans la formation et vérifier que les compétences prévues sont bien acquises. Pour toutes ces facettes du LMD, une formation des enseignants à ces concepts ou à ces objectifs s'impose car la seule autoformation par approximations successives risque de faire perdre beaucoup de temps aux enseignants.

Le cas particulier des TICE doit être séparé du LMD car il s'agit vraiment d'une évolution rapide de la société. Ce second enjeu a déjà bien été décrit par de nombreux collègues ; le décalage qui s'instaure dans les relations entre certains enseignants et leurs étudiants, va poser de plus en plus de problèmes dans les équipes pédagogiques. Mais l'introduction des



TICE dans un enseignement présentiel ou à distance, soulève des questions redoutables de pédagogie qui relèvent du champ de la recherche, à l'image de ce qui émerge des travaux de l'INRP. Mais c'est la nature même de l'enseignement qui est remise en cause, comme l'a très justement analysé Philippe Meirieu. Quasiment tous les enseignants du supérieur devraient se sentir concernés par la formation à l'introduction des TICE dans nos enseignements. L'enjeu est important car la réussite ou l'échec des TICE dans nos formations sera, ou même est déjà, un élément majeur de l'attractivité de certains établissements, voire même de certaines disciplines en leur sein.

Le troisième enjeu que je ferai émerger de cette nécessité d'une formation permanente, est lié à la reconnaissance, à leur juste valeur, de toutes les facettes du métier d'enseignant – chercheur. Si les diverses activités sont déjà bien décrites dans la loi de 1984, il manque en revanche un rappel politique fort que la reconnaissance de chaque enseignant – chercheur sera bâtie aussi bien sur la formation que sur la recherche, aussi bien sur une activité d'intérêt collectif que sur de la diffusion de la culture scientifique, technique ou industrielle. Ensuite, c'est bien de la responsabilité de chaque enseignant du supérieur, de chaque élu dans une commission, de chaque responsable d'établissement, que de tenir compte des diverses activités de ses pairs. Une formation permanente des enseignants, notamment sur leur métier et sur les méthodes d'évaluation, leur permettra d'une part d'être convaincus de l'intérêt d'évaluer toutes les facettes du métier et d'autre part de participer activement à l'ensemble des évaluations.

Un quatrième enjeu se situe dans la place que jouera la France dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le 6^e PCRDT a modifié les règles du jeu dans le financement des projets de recherche. La dimension européenne, ou internationale, des réseaux entraîne une professionnalisation du chef de projet : la complexité des procédures tant en amont du projet que pendant son déroulement ou après son exécution, nécessite une formation particulière des chercheurs ; une formation à la conduite de projets devient indispensable. Une formation adaptée des enseignants concernés du supérieur est indispensable pour que les laboratoires français de recherche continuent d'être représentés dans les réseaux européens et internationaux.

Le dernier enjeu, en principe le plus important même si c'est le plus difficile à remplir, reprend la notion du retour sur investissement. A l'heure où nous discutons tous de l'évolution de la recherche et de l'enseignement supérieur, il nous incombe de réfléchir aux façons de répondre aux demandes de la société, si des moyens supplémentaires et importants étaient accordés aux universités françaises. Cette réponse peut prendre des formes différentes selon nos activités : par exemple innovations et développement économique du pays ou de régions, et/ou plus simplement progression de nos connaissances pour l'activité de recherche, effectifs plus élevés de diplômés aux trois niveaux du LMD et/ou compétences plus grandes de ces diplômés pour l'activité de formation, ou encore gestion plus professionnelle d'un établissement ou de ses composantes, ou enfin une plus grande implication des enseignants du supérieur et des chercheurs dans la diffusion de la culture scientifique, technique ou industrielle. Seuls des enseignants formés tout au long de leur vie aux évolutions de leur métier, me semblent aptes à répondre efficacement aux demandes variées de la société.



III. Conclusions

En conclusion, je voudrais mentionner quelques pistes pour relever ces défis. La première serait liée à une évolution des missions des CIES (Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur). Le rapport rédigé par François PETIT en 2002, proposait que les CIES pourraient avoir la responsabilité de former tous les enseignants du supérieur. Il serait normal d'imaginer une participation progressive des CIES à cette formation. Dans une première étape ils seraient chargés de former les chercheurs - enseignants nouvellement recrutés qui n'étaient pas moniteurs auparavant. Puis, dans une seconde étape, leur mission pourrait être étendue à la formation permanente des enseignants du supérieur, au moins sur certains aspects de leur métier.

Les établissements eux-mêmes, comme nous le verrons dans cette journée, peuvent posséder des compétences internes pour assurer cette formation continue. Il serait souhaitable qu'ils mutualisent ces compétences au service de tous, à l'image de la journée d'aujourd'hui.

Il est également possible de faire appel à des institutions qui, soit assureraient les formations, soit les coordonneraient. La formation des enseignants du supérieur pourrait s'inspirer de la méthode mise en place pour assurer les premières formations destinées aux cadres administratifs des établissements d'enseignement, sous la responsabilité conjointe de l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education nationale) et de certaines universités. Certains établissements font déjà bénéficier des enseignants – chercheurs qui assument des responsabilités de gestion, de formations au management.

L'étendue des formations à assurer, qui implique des enseignements aussi divers que l'ingénierie pédagogique ou le code des marchés publics ou encore le management et l'évaluation des personnels, plaide pour des approches multiples d'instances de formation.

Les quelques réflexions que je viens d'exposer n'ont évidemment pas la prétention d'épuiser le problème qui est multidimensionnel puisque nous devons considérer l'ensemble des activités du métier d'enseignant du supérieur.



De l'évaluation des enseignements à la formation des enseignants-chercheurs et des enseignants

Jacques DEJEAN

Professeur de management à l'ESIEE

Selon Jean-Louis Ricci de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne : « si vous mettez un franc dans l'évaluation des enseignements, mettez également un franc dans la formation des enseignants ! » Par ailleurs, une enseignante-chercheuse rencontrée à l'occasion de l'élaboration de mon rapport sur l'évaluation des enseignements dans les universités françaises estimait « qu'une évaluation de l'enseignement sans possibilité de formation, ça peut être plus cruel qu'autre chose ».

Dans ce rapport paru en 2002, j'insistais à plusieurs reprises sur la nécessité d'une formation des enseignants à leur mission d'enseignement, comme le faisaient en même temps la Commission Petit, Maurice Porchet et la CPU.

I. Quelques réflexions générales sur les rapports entre évaluation de l'enseignement et formation des enseignants

Qu'entendrai-je ici par évaluation des enseignements ?

Pas seulement l'évaluation d'un cours par les étudiants, mais toutes les modalités qui permettent à des enseignants de porter un jugement sur leurs enseignements (je ne distinguerai pas ici évaluation des enseignements et évaluation des formations).

Je citerai Huguette Bernard, professeur à l'université de Montréal et auteur du 1^{er} ouvrage en français sur l'évaluation de l'enseignement supérieur :

"Evaluer et améliorer l'enseignement, c'est non seulement procéder à l'évaluation étudiante de la prestation des cours, mais vérifier la planification du cours, les connaissances dispensées, et les apprentissages réalisés" ... et la façon de les évaluer.

Qu'entendrai-je ici par formation des enseignants ?

Aussi bien leur formation informelle (sans doute la plus répandue) que leur formation formelle et organisée.

1. Un petit rappel

Je me permets de rappeler ce que je disais lors du séminaire de l'AMUE consacré à l'évaluation des enseignements en juin 2002.

L'évaluation des enseignements et l'évaluation des formations peuvent servir en particulier à :

- sensibiliser les enseignants à la qualité des enseignements et des formations, mais aussi parfois à l'importance de la relation enseignant-enseigné comme facteur d'un meilleur apprentissage des étudiants,
- aider les enseignants à mieux définir les objectifs de ces enseignements,
- leur donner l'occasion d'échanger sur les finalités des enseignements ou sur leurs propres finalités,



- aider à la constitution d'équipes pédagogiques,
- aider les enseignants à comprendre pourquoi les étudiants "ne comprennent pas",
- permettre une meilleure prise en compte par les enseignants des besoins des étudiants et/ou du marché du travail.

2. Des buts communs

Quels sont les principaux buts de l'évaluation des enseignements dans les pays où elle est développée ?

- des buts dits "administratifs" (recrutement, promotion des enseignants) : on parlera d'évaluation administrative.
- des buts formatifs, on parlera alors d'évaluation formative. Et ces buts sont les suivants :
 - amélioration de l'enseignement (et de la formation des étudiants),
 - valorisation de l'enseignement.

Or ces deux derniers buts sont aussi les buts de la formation des enseignants.

Il est donc normal que l'on pense à associer évaluation des enseignements et formation des enseignants.

L'évaluation des enseignements et la formation des enseignants ont donc des buts communs.

3. Deux étapes successives d'un même processus

"La formation pédagogique d'un professeur d'université ne peut être envisagée que s'il perçoit des problèmes ou des améliorations nécessaires à apporter" (Donnay et Romainville, 1996). Or l'évaluation de l'enseignement contribue précisément au repérage des problèmes et la formation est un des moyens d'y faire face.

a) L'évaluation de l'enseignement peut donc être un moyen de sensibilisation des enseignants à la nécessité de se former autrement que de façon informelle.

Et l'évaluation de l'enseignement peut aussi être un moyen de la formation des enseignants.

b) Dans certains cas, c'est la formation à l'enseignement qui peut précéder les pratiques d'évaluation de l'enseignement, c'est ainsi ce qu'indique H. Bernard dans un article de la revue Res Academica paru en 1999.

Plusieurs CIES et certaines universités consacrent des temps de formation à l'évaluation et certains abordent l'évaluation des enseignements.

Des moniteurs ou monitrices de CIES ont d'ailleurs produit des rapports, qui sont parfois remarquables, sur cette question.

II. La situation en France

La place accordée à l'évaluation de l'enseignement et à la formation pédagogique des enseignants sont des indicateurs de la place accordée à la pédagogie – et plus généralement à la mission d'enseignement - dans l'enseignement supérieur français.

Quelques universités ont mis en place les deux : des exemples en seront donnés cet après-midi (Angers et Bordeaux 2).



Les différences entre universités dans ces domaines peuvent s'expliquer par une multiplicité de facteurs :

- une culture particulière de l'université, qui accorde de l'importance aux questions pédagogiques ou au devenir des étudiants (ou à leurs origines sociales),
- quelques personnes convaincues et déterminées,
- du temps (beaucoup de temps),
- une volonté politique constante (2 mandats présidentiels au moins) : on pourrait citer des exemples d'universités où les efforts déployés par quelques uns en matière de développement pédagogique se sont révélés vains parce qu'une équipe présidentielle n'avait pas voulu suivre dans la voie qui avait été tracée par l'équipe précédente.

Je souhaite maintenant évoquer deux cas atypiques qui pourraient inspirer d'autres expériences.

1. Le cas de l'Ecole Nationale Vétérinaire d'Alfort

Un document intitulé « bonnes pratiques pédagogiques et évaluation de l'enseignement vétérinaire » est remis aux nouveaux enseignants. La première partie du document est consacrée à des conseils pédagogiques pour concevoir de bons enseignements ; la seconde présente l'évaluation de l'enseignement et des enseignants proposée à l'ENVA.

Les enseignements sont évalués de façon classique par des questionnaires étudiants, mais les enseignants qui le souhaitent peuvent bénéficier d'une "évaluation informative des enseignants". Environ 10 % des enseignants, chaque année, se portent volontaires et bénéficient ainsi d'un retour qui provient à la fois des étudiants (par voie de questionnaires confidentiels) et d'évaluations menées par des experts extérieurs. Il s'agit, le plus souvent, d'autres enseignants sensibilisés aux questions pédagogiques.

Les évaluateurs assistent à un cours, un TD, un TP ou à une séance de clinique et rédigent un rapport. L'enseignant volontaire doit également réaliser un document comprenant une "analyse didactique" consistant à identifier les besoins des étudiants, puis une présentation des objectifs de l'enseignement, une explicitation du choix des méthodes pédagogiques choisies, de celui du contenu et des modalités de contrôle des connaissances au regard des objectifs du cours. Pour avoir participé comme évaluateur externe à l'une de ces évaluations, j'ai pu constater que cette procédure aboutit à une extraordinaire justification du choix du cours en fonction des besoins constatés sur le terrain.

Des recommandations confidentielles sont ensuite formulées par les évaluateurs externes. Les enseignants volontaires se déclarent en général satisfaits des propositions d'amélioration formulées par leurs collègues qui leur paraissent plus précieuses et pertinentes que celles des étudiants.

2. L'expérience des "examineurs externes" à l'ESCP-EAP

La fusion de l'Ecole Supérieure de Commerce de Paris (ESCP) avec l'EAP (l'Ecole Européenne des Affaires) a, au titre d'un accord liant l'EAP à une université anglaise, rendu nécessaire une évaluation des examens de l'ESCP-EAP selon une procédure anglo-saxonne, celle des examineurs externes. Je crois que c'est la seule école en France qui se risque à une telle évaluation.

Pour chaque cours obligatoire ou module optionnel de spécialisation, sont transmis à des examineurs externes (enseignant en Grande Bretagne) les objectifs et le contenu du cours, le plan de cours, les sujets d'examen et 10 % des copies corrigées, représentatives des



bonnes et des mauvaises copies. Les examinateurs externes analysent ces pièces. Puis ils adressent un rapport écrit au jury de passage ; ils demandent notamment aux enseignants la manière dont ils prendront en compte les recommandations qui leur sont proposées.

Les enseignants de l'ESCP-EAP ont apprécié cette méthode de façon variable, mais des améliorations sensibles ont été obtenues pour certains cours. Cette évaluation permet de former les enseignants de façon originale.

Il s'agit d'une procédure lourde et coûteuse. Une question culturelle intervient également : la culture anglaise de respect absolu de l'élève est pour beaucoup paraît-il dans l'existence d'une telle procédure.

III. La situation à l'étranger

A l'étranger, ce sont souvent les mêmes structures qui s'occupent de l'évaluation de l'enseignement et de la formation des enseignants, et ce, depuis assez longtemps.

Un exemple, au Québec :

Institution universitaire	Nom initial du service de pédagogie (Année de création)	Nom actuel du service de pédagogie (1996)
Université McGill	Centre for Learning and Development (1969)	Center for University Teaching and Learning (Centre d'enseignement supérieur)
Université Laval	Service des ressources pédagogiques (1972)	Réseau de valorisation de l'enseignement
Université du Québec à Montréal	Centre d'application des médias. technologiques à l'enseignement et à la recherche (1972)	Décanat des études de premier cycle
Université de Montréal	Service pédagogique (1973)	Service de planification des ressources humaines et de soutien organisationnel
Université Concordia	Learning Development Office (1974)	Center for Teaching and Learning Services
École Polytechnique	Service pédagogique (1977)	Bureau d'appui pédagogique
Université du Québec à Trois-Rivières	Service de développement pédagogique (1978)	
Université du Québec à Hull	Centre de ressources en efficacité pédagogique (1992)	Centre de ressources en efficacité pédagogique
Université de Sherbrooke	Bureau d'appui aux programmes (1993)	Bureau d'appui aux programmes

Source du tableau : R. Prigent, S. Fontaine, P. Wouters, Les services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996, Revue Res Academica, vol 15, n°1 & 2, 1997 (parue en 1999).



En Belgique, on peut citer l'I.P.M. (Institut de Pédagogie et des Multimédias de Louvain La Neuve) bien sûr, le Service de Technologie de l'Education à Liège, la cellule de soutien pédagogique aux enseignants à l'Université Libre de Bruxelles, le Service de Pédagogie Universitaire à l'université de Namur...

En Suisse romande, un Réseau de Conseil, Formation et Evaluation réunit des services de plusieurs établissements : le FORMEV pour l'Université de Genève, le projet Valoriser l'enseignement à l'Université de Lausanne et le Centre de Recherche et d'Appui pour la Formation et ses Technologies à l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne.

Après avoir fait passer aux étudiants des questionnaires d'évaluation, la plupart de ces services les dépouillent, en analysent les résultats et transmettent aux enseignants concernés un rapport d'évaluation ou leur proposent d'en discuter. Dans certains cas, ces évaluations sont prévues et mises en œuvre à la demande des autorités de l'université, dans d'autres cas, ce sont les enseignants qui ont recours directement aux services de ces entités. Dans ces cas, on peut penser qu'il y a en effet un effet formatif réel sur les enseignants.

Lorsqu'il y a formation après une évaluation, c'est souvent par l'intermédiaire d'une activité de conseil pédagogique individuel ; certains font remarquer qu'il s'agit d'un des moyens de formation les plus adaptés aux enseignants d'universités (avec le soutien aux projets pédagogiques portés par des équipes). C'est aussi un des plus coûteux.

Cela étant, on peut affirmer qu'un Service de Pédagogie Universitaire devrait proposer aussi bien du conseil que de la formation instituée.

IV. Conditions pour que l'évaluation de l'enseignement soit un moyen de formation des enseignants

Il existe deux cas de figure :

1. L'enseignant est lui-même convaincu de l'utilité de l'évaluation et de la nécessité de s'améliorer : il saisira diverses occasions pour le faire et accordera probablement alors du crédit à l'évaluation de l'enseignement.
2. L'enseignant n'est pas convaincu de cette utilité.

Il faudra alors une volonté politique forte (au moins au niveau de l'université) et constante (deux mandats présidentiels au moins),

- Il faudra qu'il perçoive non seulement les objectifs de l'évaluation, mais ses motifs, ses raisons d'être et son utilité potentielle (importance du débat),
- Il faudra rendre les enseignants co-auteurs de cette évaluation qui les concerne au 1^{er} chef, qu'ils produisent eux-mêmes de l'évaluation,
- Il faudra que la dimension formative soit clairement affirmée (même s'il me paraît légitime qu'une direction des études souhaite disposer de données pour évaluer des enseignements),
- Mais il faudra aussi que les moyens utilisés permettent une évaluation formative.
- Ceci aura des conséquences sur la conception des questionnaires (si l'on a recours aux questionnaires). Il faudra en effet :
 - que les questionnaires apportent des informations plus que des jugements exprimés en termes de satisfaction ou d'insatisfaction,
Pourquoi cette affirmation ?



. parce que regrouper des jugements établis à partir de systèmes de valeurs différents n'a pas grand sens ; (Entwistle et Tait disaient des choses voisines dès 1990),

. mais aussi parce que des travaux ont montré que si "l'évaluation par les étudiants est une expression fiable de leur perception du bon enseignement", "on ne peut la considérer comme une preuve de la qualité de l'enseignant" (Falk et Dow, 1996) . En effet, selon Dreyfus (1996) "ils ont souvent tendance à apprécier surtout une prestation divertissante, par un enseignant qui leur emballe les points principaux de la leçon d'une manière agréable et facile à comprendre." Il poursuit "ce genre de prestation les laisse souvent passifs et intellectuellement peu stimulés mais leur donne une impression de sécurité". Même si l'on peut discuter une telle affirmation, elle permet néanmoins de relativiser les jugements des étudiants qui, d'ailleurs, modèrent leur appréciation sur un enseignement lorsqu'ils sont interrogés quelques années plus tard.

- qu'elle apporte des informations (nouvelles ?) aux enseignants sur ce qu'ils devraient ou pourraient améliorer,
- qu'elle leur apporte des informations sur les façons d'apprendre et sur les difficultés éprouvées par les étudiants pour apprendre,

On peut citer les travaux de Centra qui écrivait en 1993 qu'un enseignant pourra effectivement améliorer son enseignement grâce à l'évaluation de l'enseignement si :

- il obtient de nouvelles informations sur son enseignement,
- il valorise ce retour d'informations,
- il sait comment effectuer le changement,
- il est motivé à changer.

D'autres études ont montré qu'une évaluation de l'enseignement est plus efficace si :

- elle est suivie d'une analyse,
- elle est suivie d'une rétroaction auprès des enseignants,
- et elle est suivie d'une prescription. (H. Bernard, 1997).



DEBAT AVEC LA SALLE

Pierre FREYNET, Université de La Rochelle

Il a été fait état du recours possible à des organismes extérieurs. Dans ce dessein, les IUFM pourraient offrir des partenariats intéressants.

Domitien DEBOUZIE, Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU

Je n'ai pas cité, effectivement, les IUFM. Je suis ouvert à toutes les propositions.

J'estime que nous avons à apprendre, également, d'institutions privées qui ont l'expérience des évaluations. Je l'ai constaté récemment et j'ai été agréablement surpris, d'autant que je n'y étais pas favorable initialement.

Gilles RABY, CDUS

En fonction de l'étape à laquelle nous nous situons dans notre carrière, nos trois missions de recherche, de formation et de management sont plus ou moins prépondérantes. Or, certaines évolutions de carrière ne sont pas prévues d'emblée. Dans ces conditions et comme le prouve l'activité de l'ESEN, il est possible de mettre en place des dispositifs de formation continue.

La difficulté tient cependant aux procédures de recrutement et à la carrière qui tiennent insuffisamment compte de la formation. En réalité, il est plutôt pénalisant en termes de carrière de s'investir pleinement dans les missions de formation ou de management. Il a été dit qu'une volonté politique dans les établissements était indispensable pour remédier à cela. Cette condition est nécessaire mais elle reste insuffisante. En matière de recrutement, nous avons certainement beaucoup à apprendre du monde de l'entreprise.

Par ailleurs, une évaluation n'est effectivement pertinente que si elle est externe. Je suis également très méfiant vis-à-vis de l'évaluation des enseignements par les étudiants.

Domitien DEBOUZIE, Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU

Nous avons besoin d'un message politique fort venant du ministère pour ériger en stratégie nationale la nécessité de considérer toutes les facettes du métier lors des recrutements. Il est important que la Direction de l'Enseignement Supérieur reconnaisse toutes les missions des enseignants-chercheurs de façon égale. Par la suite, il nous revient, bien entendu, d'en tenir compte lorsque nous jugeons nos pairs. Je signale en revanche que la loi n'attribue que peu de pouvoirs aux présidents d'université face à une commission de spécialistes.

Nous devons trouver un moyen de mettre en lumière la multiplicité de nos missions. La problématique de la formation continue des enseignants devrait initier la prise de conscience à cet égard.

Jacques DEJEAN, Professeur de management à l'ESSIE

Je crois que les étudiants sont tout à fait capables de faire la différence entre un pédagogue et un démagogue. À l'École Vétérinaire d'Alfort, par exemple, deux prix différents distinguent l'enseignant le plus sympathique et l'enseignant le plus pédagogue. Par ailleurs, une étude de Jean-Louis Ricci montre que des étudiants interrogés après leurs examens jugent que les enseignants les plus équitables dans les examens ne sont pas forcément ceux qui attribuent les meilleures notes.



Georges FOURNIER, CIES Grand Ouest

Les CIES existent depuis 1989. Leur reconnaissance par les établissements universitaires est cependant beaucoup plus récente. Lorsque j'ai été nommé à la présidence du CIES du Grand Ouest par exemple, nombre de mes collègues me demandaient fréquemment ce qu'était le CIES.

Les choses ont considérablement changé depuis. Les établissements universitaires collaborent de plus en plus avec nous notamment en matière de recrutement. Les établissements ne recrutent désormais que s'ils ont la certitude que le candidat a des qualités de chercheur mais aussi de pédagogue. En outre, le CIES propose des formations originales et spécifiques en matière de formation en ligne. Son rôle dans le domaine de l'innovation pédagogique devra encore se renforcer.

Je me réjouis de constater que des collaborateurs des établissements universitaires soient à la disposition des CIES et y jouent le rôle d'interface pour créer des formations. Le CIES, de taille réduite, ne peut mener toutes les activités mais son rôle peut consister à fédérer des compétences et des formations. Nous n'avons pas pleinement exploité ces collaborations car nous n'avons pas encore conscience de leurs portées, mais la dynamique existe.

Par ailleurs, la France est en retard sur la prise de conscience de la nécessité de former les enseignants des établissements supérieurs. Malheureusement, la seule nomination au poste de professeur ou de maître de conférence est souvent considérée comme la garantie d'une compétence pédagogique. Je crois toutefois que la nécessité d'une formation s'impose progressivement surtout parmi les jeunes moniteurs.

Je note que la réflexion concernant la formation des enseignants a été menée depuis longtemps dans des pays comme la Belgique ou le Canada. Des structures comme les CIES n'ont toutefois pas été implantées dans ces pays. Ces derniers ont constaté que, contrairement à l'image qu'ils en avaient, les CIES sont des structures légères qui permettent de rationaliser l'offre de formations.

En quinze ans, les CIES se sont implantés progressivement, non sans difficultés. Je crois cependant que nous avons réussi à proposer une structure et une dynamique de formation, qui sont aujourd'hui bien perçues par les établissements et la Direction des enseignements supérieurs.

Claude CABOT, Paris XI

La recherche en pédagogie est peu développée en France. Pensez-vous, Monsieur Debouzie, qu'il serait judicieux de développer une recherche en pédagogie proche du terrain ? Elle viserait d'une part à mieux connaître les étudiants via une enquête sociologique et psychologique. Et, d'autre part, elle permettrait l'instauration d'un débat sur les méthodes d'enseignement en liaison avec la didactique des disciplines et les apprentissages afin d'ajuster nos enseignements.

Domitien DEBOUZIE, Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU

La CPU ne saurait entrer dans la politique interne des établissements mais je partage votre avis. Les domaines de recherche que vous citez me semblent pertinents. Je signale d'ailleurs que l'INRP a développé une politique de recherche intéressante ouverte à l'ensemble des universités et des problématiques.

Jacques DEJEAN, Professeur de management à l'ESSIE

La recherche sur la pédagogie universitaire est peu développée en France. Les chercheurs en Sciences de l'Education français qui s'intéressent à l'université et non au primaire ou au secondaire sont minoritaires et sont le plus souvent des sociologues ou des économistes, non des pédagogues. Cela ne signifie pas que leurs travaux soient inintéressants, bien au



contraire, comme en témoignent par exemple ceux d'Alain Coulon ou de Régine Boyer, qui permettent de mieux connaître les étudiants.

Jean-Paul BRICOUT, Université de Valenciennes

Je crois beaucoup aux vertus de l'apprentissage tant pour nos étudiants que pour les enseignants-chercheurs. L'accueil des nouveaux enseignants laisse cependant à désirer : les maîtres de conférence sont souvent livrés à eux-mêmes. Il serait donc intéressant qu'un véritable tuteur ou maître d'apprentissage accompagne le jeune enseignant-chercheur et lui construise un parcours pédagogique. Ce tuteur pourrait être un professeur référent ou une équipe pédagogique. Au-delà de la formation pédagogique classique, une formation sur le terrain, encadrée ainsi, me paraît indispensable.

En outre, malheureusement depuis des années, nous avons des difficultés pour mobiliser les enseignants-chercheurs à la pédagogie car le métier d'enseignant n'est pas reconnu dans leur carrière. L'activité d'enseignement reste mal prise en compte dans l'évaluation des carrières, même si le problème est soulevé depuis dix ans. J'ai d'ailleurs quelques inquiétudes lorsque j'apprends le projet du CNU de renommer les « enseignants-chercheurs », « chercheurs-enseignants ».



Présentation d'une expérience étrangère

Auguste LALOUX

*Président de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM),
Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique*

*Intervention retranscrite par le rapporteur de la journée à partir de l'exposé oral
d'Auguste Laloux*

L'Université Catholique de Louvain est la plus grande université francophone de Belgique, avec 20 000 étudiants. L'institut de pédagogie universitaire et des multimédias y a été créé en 1995, avec une équipe de six personnes à l'origine. Nous avons été confirmés après une période d'essai de trois ans. Aujourd'hui, ce sont treize personnes qui travaillent à l'IPM.

Notre objectif était, dès l'origine, la valorisation de la fonction enseignante au sein de l'Université. En Belgique, la carrière dans l'enseignement supérieur dépend également plus des qualités de chercheur que des compétences de pédagogue. Depuis longtemps toutefois, des formations en matière de pédagogie étaient demandées et la création de l'IPM visait à satisfaire ce souhait.

Je précise que l'IPM n'est pas un centre de recherche, il se définit comme un centre de services pour les professeurs dans le cadre de leur mission d'enseignement à l'Université.

I. Nos différentes missions

1. Formation

L'IPM s'intéresse en particulier aux nouveaux professeurs et assistants, bien que nos services (conférences, séminaires, ateliers, échanges d'expérience et présentation d'innovations) soient accessibles à tous les enseignants.

Nos autorités soutiennent fortement notre démarche. Ainsi, le Recteur mentionne, dans la lettre de nomination des nouveaux professeurs, l'existence de l'IPM et les y invite à suivre nos formations. Je souligne que ces formations sont totalement facultatives et, contrairement aux pratiques dans les pays scandinaves, ne sont pas constituées de cours de longue durée.

Des activités facultatives sont donc proposées aux nouveaux arrivants pour répondre à leurs besoins immédiats (comme la préparation du cours) et à notre souhait de les faire progresser en les incitant notamment à abandonner les cours ex-cathedra d'antan.

Nous proposons aux nouveaux enseignants une formation spécifique de cinq demi-journées consacrée à la préparation d'un cours. Ce séminaire est destiné à les aider à définir précisément et à faire correspondre les objectifs, les méthodes, les outils et les techniques d'évaluation d'un enseignement. La moitié environ des nouveaux professeurs suivent cette formation qui réunit également des conseillers pédagogiques de l'IPM et des experts extérieurs. Un séminaire de deux jours sur la communication orale est également offert aux nouveaux enseignants.

Une feuille d'information mensuelle détaille les activités proposées et les différents cycles organisés par exemple sur la pédagogie active ou l'évaluation. Ce bulletin se fait l'écho également, par exemple, des ateliers de pratique de la voix qui sont très demandés.



Autre exemple de notre travail, les « midis de l'IPM » prennent place dans les laboratoires ou les unités ayant mis en œuvre une innovation pédagogique : à l'occasion d'un déjeuner informel en leur sein, nous facilitons les échanges d'expérience et encourageons la réflexion.

En plus de ces initiatives, une « consultance » à destination des enseignants a été mise en place. Elle assure le suivi des formations et des questions spécifiques et fournit une aide aux nouveaux enseignants. Depuis quelques années d'ailleurs, les nominations des nouveaux enseignants sont confirmées à l'issue d'une période d'essai de trois ans. Cela incite grandement à se perfectionner. Pour ceux qui souhaitent approfondir leur démarche, un DES de pédagogie universitaire a été mis en place avec la faculté de psychologie des sciences de l'éducation.

Une centaine d'enseignants ont d'ores et déjà bénéficié de la formation longue proposée aux nouveaux professeurs par l'IPM. Ces enseignants sont aisément reconnaissables et très actifs dans les facultés. Certains ont d'ailleurs accédé à des postes de responsabilité.

2. Evaluation

a. Evaluation institutionnelle

L'évaluation institutionnelle existe depuis longtemps en Belgique. Tous les deux ans, les étudiants doivent ainsi être consultés au moins une fois sur tous les cours du premier cycle. Les résultats sont, en revanche, traités de façon différente selon les facultés : certains sont publiés, d'autres restent très confidentiels.

L'IPM n'intervient pas dans un processus de contrôle des enseignants. En revanche, nous apportons une aide à la conception des questionnaires et à l'organisation des dépouillements. Nous sommes les alliés des professeurs et non leurs contrôleurs.

b. Evaluation formative

Nous développons des évaluations formatives, individuelles et facultatives à la demande des professeurs qui souhaitent par exemple qu'un acteur neutre procède à une évaluation pédagogique spécifique. Un questionnaire standard est ainsi adapté, en lien avec le professeur. Nous procédons à une enquête. Le questionnaire est transmis aux étudiants dont nous garantissons l'anonymat. Un rapport synthétique est ensuite élaboré et discuté avec l'intéressé. Il s'agit d'un outil de progrès pédagogique très fécond.

c. Évaluation de programme

Le succès de l'IPM a incité des départements entiers à nous demander une évaluation complète d'un programme. Nous sommes ici à la limite de notre politique habituelle car nous évaluons des cours sans l'autorisation directe de chaque enseignant.

3. Promotion du dossier de valorisation pédagogique (DVP)

Les enquêtes pédagogiques sont consignées dans un dossier d'appréciation pédagogique tenu par le doyen. Les enseignants regrettent cependant cette méthode d'une part parce qu'il est tenu par autrui et, d'autre part, parce que malgré le droit de réponse, l'évaluation est essentiellement fondée sur les appréciations des étudiants.

Nous avons donc décidé d'inviter les enseignants à noter dans leur dossier de valorisation pédagogique personnel le même type d'informations que celles qui sont inscrites dans le CV scientifique. Le DVP contient ainsi le projet pédagogique d'un enseignant à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université pour les trois à cinq années à venir. Les activités d'enseignement, les suivis de mémoires ou de thèses et les initiatives pédagogiques pour développer par exemple de nouveaux dispositifs y sont consignés, tout comme les évaluations pédagogiques que l'intéressé peut d'ailleurs annoter et commenter.



Le DVP vise à valoriser la fonction d'enseignant. Le conseil académique a ainsi accepté que le DVP soit, lors des commissions de promotion, présenté et pris en compte au même titre que le CV scientifique. Cela n'était guère courant du fait de la prééminence de l'activité de recherche sur les efforts pédagogiques.

Le DVP est conçu parallèlement au CV de recherche et apporte une réponse aux enseignants qui craignent que leur investissement en matière de pédagogie ne soit ignoré. Il permet surtout d'analyser et de formaliser les pratiques. Les jeunes professeurs nous consultant souvent pour établir leur dossier, nos discussions et nos questionnements font aussi du DVP un outil pédagogique.

4. Le projet académique individuel (PAI)

Le projet académique individuel vise à mieux évaluer la charge de travail d'un enseignant. La mesure en heures de cours est, en effet, très limitative et peu fiable. En outre, ce système de mesure n'incite pas au transfert d'heures de cours aux nouveaux enseignants pour se consacrer à d'autres activités. Les responsables de l'UCL ont donc décidé d'inclure l'ensemble des activités de l'enseignant dans l'évaluation de sa charge de travail. Au cours d'une carrière et avec l'accord de son département, un enseignant peut ainsi adopter un équilibre variable entre ses activités de recherche, d'enseignement et de service.

Le PAI formalise ce nouveau mode d'évaluation et intervient donc comme un outil de gestion des carrières et des tâches. Les professeurs doivent, dans ce cadre, établir leur plan à moyenne échéance. Cependant, la question des modalités et de la fréquence de l'évaluation de ce projet n'a pas encore été réglée. Toujours est-il que le DVP pourrait servir à l'évaluation de la partie pédagogique du PAI.

5. Promotion des initiatives pédagogiques

Faire connaître les initiatives pédagogiques est un enjeu important : les professeurs parlent en effet peu de leurs initiatives. Nous cherchons ainsi à identifier, encourager et à mettre en lumière ces dernières, à faciliter les rencontres et les échanges d'expériences.

a. Le fonds de développement pédagogique

Un fonds de développement pédagogique, doté de 600 000 euros par an, a été mis en œuvre pour récompenser les meilleurs projets pédagogiques. Tout enseignant (sans contrôle préalable de sa faculté) peut présenter un projet. Un comité de sélection détermine l'attribution des fonds qui peuvent servir notamment à acheter des équipements scientifiques et à financer les ressources matérielles ou humaines nécessaires à une activité nouvelle. Dans ce cadre, les primés ont confié à l'IPM un budget destiné à constituer une réserve de personnes compétentes qui travailleraient successivement pour chaque projet. En outre, l'IPM joue un rôle actif dans la préparation et le suivi des projets.

Ce fonds de développement pédagogique constitue réellement une source de motivation à l'innovation puisque la perspective d'être aidés de manière significative permet aux enseignants de s'investir dans l'élaboration de projets intéressants.

b. « Gérer sa formation »

Le Recteur a souhaité, il y a quelques années, que les facultés mènent une réflexion sur la modernisation des programmes d'étude en les centrant sur l'étudiant afin que ces derniers soient plus autonomes et responsabilisés. Le défi était de passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. L'IPM apporte une aide aux facultés qui s'engagent dans cette voie.



Ce principe de pédagogie active a connu un succès variable. Certaines facultés ont considérablement modifié leurs programmes. La faculté des ingénieurs, par exemple, favorise les travaux en groupe de huit, au détriment des cours magistraux. Dans ce cadre, les enseignants interviennent surtout pour restructurer, réaliser des synthèses et approfondir certains points. Ces groupes limités facilitent l'identification, par les enseignants, des difficultés d'apprentissage des étudiants.

Par ailleurs, la réforme de Bologne visant à l'harmonisation européenne induit des changements importants dans les programmes. Dans ce cadre, l'IPM prône le maintien de toutes les voies qui ont été prises pour permettre de « gérer sa formation » à travers notamment la pédagogie active ou les programmes modulaires.

6. Les technologies de l'information et de la communication

Nos missions dans le domaine des TIC sont multiples.

D'abord, une « consultance » nous permet d'aider les professeurs qui souhaitent exploiter les TIC dans leur enseignement, et ce, au travers de séminaires, d'ateliers pratiques et de suivi des projets. Il s'agit, bien entendu, d'une aide facultative. Les projets les plus importants sont d'ailleurs menés le plus souvent sans nous.

Coopérant avec le centre audiovisuel de l'UCL qui est doté d'un équipement de pointe, l'IPM a en outre pour spécificité de proposer à la fois des conseils techniques et des conseils pédagogiques. Nous mettons donc l'accent sur les potentiels multiples des TIC et soulignons la valeur ajoutée à apporter à chaque projet.

À travers le projet iCampus ensuite, nous avons développé une plate-forme d'enseignement en ligne très aisée d'utilisation pour les enseignants souhaitant exploiter les TIC à leur gré. Nous cherchons actuellement à inciter les utilisateurs à faire d'iCampus, outre un outil d'information, un moyen de mener une démarche plus active pour, par exemple, réaliser du travail coopératif.

Enfin, l'IPM propose aux enseignants une aide technique pour instaurer l'enseignement à distance par visioconférence ou Internet dans le cadre de coopérations interuniversitaires.

II. Nos résultats

Nous n'avons pas fait de miracle. Nous avons le sentiment de ne pas avancer rapidement et, pourtant, les choses ont grandement évolué. Les résultats sont, en réalité, très positifs comme en témoigne l'effectif de l'IPM.

L'IPM s'est surtout affirmé non comme un contrôleur mais comme un prestataire de services grâce au soutien actif du Recteur. Tant le Recteur que le Vice-Recteur défendent en effet publiquement et constamment leur volonté de voir se développer la pédagogie active. Un enseignant doit, non pas communiquer des informations que l'étudiant peut lire par ailleurs, mais permettre un apprentissage à travers des cours de restructuration et de synthèse sur des problèmes que les étudiants ont découverts par ailleurs.

Les initiatives sont toujours plus nombreuses. Après avoir, dans les premiers temps, exhorté les enseignants à faire appel à nous, nous devons actuellement gérer une charge de travail de plus en plus importante que le fonds de développement de l'innovation nous permet de mener à bien. L'IPM est ainsi devenu un des centres pédagogiques les plus importants.



Notre réputation a grandi. Une chaire en pédagogie universitaire a été créée et a reçu le label UNESCO. Nos activités, dont la réforme mise en œuvre en sciences appliquées, font entre autres pratiques, l'objet de la recherche et de l'évaluation scientifique des membres de cette chaire. Les progrès réalisés par nos étudiants dans le domaine des compétences de haut niveau (autonomie, communication, travail de groupe) ont été démontré scientifiquement. Un dispositif de recherche très rigoureux a en outre montré qu'en matière de connaissances, le nouveau système ne défavorisait pas les étudiants.

Pour conclure, j'indiquerai que nous devons faire face à deux défis. En premier lieu, étant un service interne de taille réduite, nous ne pouvons répondre positivement aux grandes écoles belges ou aux pays d'Afrique du Nord souhaitant recourir à nos services pour former leurs enseignants. En second lieu, nous rêvons de pouvoir organiser des cours d'été de pédagogie universitaire pour valoriser notre expérience.



DEBAT AVEC LA SALLE

Stéphane FLAMENT, ENSI CAEN

Avez-vous évalué le temps nécessaire à chaque cours lorsqu'il fait appel à la pédagogie active ? Y consacre-t-on autant de temps avec l'ancienne pédagogie ?

Auguste LALOUX, Président de l'IPM

Non.

Le grand risque est que les enseignants ajoutent les méthodes de pédagogie active aux anciennes et rendent ainsi la charge de travail des étudiants ingérable. Le nombre de crédits nécessaires à chaque discipline doit en conséquence être évalué. Des crédits sont répartis sur le mode ECTS entre les équipes d'enseignants qui, chacun, détaillent leur projet d'enseignement en estimant les différentes heures de travail nécessaires, en moyenne, aux étudiants pour chaque programme. Cette estimation du temps est difficile, mais cela n'est guère différent de la situation précédente.

Nous savons que les cours organisés selon le nouveau système ne sont peut-être pas exhaustifs. Je n'ai cependant pas le sentiment de sacrifier beaucoup par rapport aux anciens cours que je dispensais. En revanche, des programmes de certaines matières ne sont pas présentés lors du premier cycle. J'estime que, dans le métier d'ingénieur, l'essentiel est, non de remplir la tête des étudiants de connaissance, mais de leur apprendre à découvrir l'information, à la traiter et à en discuter.

André QUINTON, Directeur du CRAME de l'Université de Bordeaux II

Les locaux ont-ils été adaptés à la pédagogie active et aux groupes de travail à effectifs réduits ?

Quel est le pourcentage des cours dispensés dans votre université qui font appel à la pédagogie active ?

Auguste LALOUX, Président de l'IPM

Les grands amphithéâtres ne sont plus aussi sollicités qu'avant. Nous avons toutefois sacrifié quelques salles de TP et des bureaux en sciences appliquées. Il a d'ailleurs fallu les réaménager et les équiper, notamment en matériel informatique. Nous projetons de construire des locaux adaptés à la pédagogie active.

Pour ce qui est du pourcentage des cours s'appuyant sur la pédagogie active, je ne peux vous répondre précisément. Environ un cours sur cinq ferait appel à la pédagogie active au sens strict.

Michel BENEY

Vos financements vous permettent-ils de tout faire ?

Auguste LALOUX, Président de l'IPM

Nous sommes une université libre financée par l'État, avec un système d'enveloppe fermée destinée à l'ensemble des universités. C'est le nombre d'étudiants inscrits dans chaque cycle qui détermine les montants alloués à chaque structure. Cela entraîne une compétition pour recruter des étudiants qui est peu favorable aux collaborations inter-universités.

Maryse BEGUIN, INPG

Comment éviter de surcharger les étudiants de travail ?



Auguste LALOUX, Président de l'IPM

Nous avons tendance à sous-estimer le temps nécessaire au travail individuel des étudiants. Il faut tenter d'estimer raisonnablement ce que nous attendons d'eux.

Jean-Marie RIGAUD, Université Toulouse III, Paul Sabatier

Comment les étudiants perçoivent-ils la pédagogie active ?

Auguste LALOUX, Président de l'IPM

Je crois que les étudiants ne mesurent les avantages de la pédagogie active qu'a posteriori. La contrainte sur les étudiants est forte ; le travail doit être réparti plus uniformément dans l'année. L'avantage de notre système est qu'il est appliqué dès la première année en sciences appliquées, alors que les étudiants sont encore prêts à s'investir fortement. Le système a toutefois déjà été réformé en quatre ans.

Les représentants des étudiants ne sont pas favorables à la pédagogie active. Pour autant, elle est davantage motivante. La contrainte induite est cependant problématique, car la charge de travail prive les étudiants d'une part de leur autonomie. Les activités externes à l'université en souffrent.

De la salle

L'évaluation est-elle individuelle ou collective ?

Auguste LALOUX, Président de l'IPM

L'évaluation des ingénieurs compte trois volets. Le grand projet trimestriel, l'évaluation continue (deux interrogations par trimestre) et l'examen final comptent respectivement pour un tiers des points en première année.

Cee système a déjà été précisé. Un examen individuel sur les connaissances acquises dans le cadre du projet a ainsi été ajouté à la note collective. Pour ce qui est de l'évaluation continue, nous avons constaté que les enseignants tenaient compte aussi bien des deux interrogations que des « rapports d'apprentissage par problèmes ». Cela a induit une concurrence entre matières à plus fort coefficient et à une surenchère à la qualité des rapports. Il a donc été décidé de ne plus noter les « rapports d'apprentissage par problèmes » sachant que les problèmes sont posés afin que les étudiants acquièrent des connaissances et des compétences qui font l'objet de l'examen final.



ÉLÉMENTS CLEFS POUR METTRE EN PLACE UN DISPOSITIF DE FORMATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ET DES ENSEIGNANTS DANS SON ETABLISSEMENT

- TABLE RONDE -

La table ronde était animée par

Maurice PORCHET, Professeur de biologie, Université des sciences et technologies Lille I

Maurice PORCHET

Cette table ronde est consacrée à la présentation de l'expérience des services universitaires de formation ou de pédagogie en cours de création ou déjà en place à Angers, Brest, Amiens et Toulouse ainsi qu'à Lyon I et Bordeaux II.



Le Service de l'accompagnement pédagogique et de l'évaluation de l'Université d'Angers

Richard LESCURE

*Vice-président CEVU,
Service de l'accompagnement pédagogique et de l'évaluation (SAPE),
Université d'Angers*

I. L'objet du SAPE

Le Service de l'accompagnement pédagogique et de l'évaluation (SAPE) cherche à « saper » les certitudes et les méthodes pédagogiques les plus mal adaptées. Il est vrai que l'application des procédures d'évaluation ayant de quoi inquiéter, il fallait un pendant : la formation.

Changer un programme modifie peu de choses. Je sais d'expérience qu'il est impératif de faire évoluer l'évaluation afin d'obtenir une modification, non seulement des programmes, mais aussi des comportements pédagogiques, des modes de relation et d'interaction.

Former, c'est former à la relation et à l'interaction. Former, c'est également former à des techniques et permettre à l'enseignant de se sentir à l'aise dans ses rôles. Un constat rapide montre pourtant qu'une majorité de nouveaux enseignants n'est pas passée par les CIES ni n'avait suivi de formation spécifique. De nombreux enseignants se trouvent ainsi démunis dans leurs interactions pédagogiques dans le cadre de petits et grands groupes.

Quelques séances consacrées aux techniques de communication ont ainsi été organisées au sein de l'université d'Angers en 1998. Puis, progressivement, elles ont été ouvertes à l'ensemble des enseignants à la demande de ces derniers et des responsables de filières. Nous avons ainsi commencé par la formation. Notre évolution a ensuite été confortée par la mise en place des évaluations et la mise en œuvre des arrêtés Bayrou sur l'évaluation systématique des enseignements et des formations.

En conséquence, il nous a paru essentiel de développer des lieux d'échange, de réflexion et, in fine, de sécurisation des enseignants dans la mesure où l'évaluation systématique peut s'avérer être un facteur d'inquiétude. Pour l'université d'Angers, l'évaluation est donc intrinsèquement liée à la pédagogie. L'ensemble s'inscrit dans un processus d'amélioration constante de l'offre de formation dans le cadre du plan quadriennal.

En 2004-2005, nous envisageons d'effectuer une enquête auprès de l'ensemble des enseignants afin d'inventorier leurs besoins et de les impliquer. Les démarches devront en outre être repensées. Enfin, nous devons séduire les étudiants sans démagogie. Nous devons passer, schématiquement, d'une démarche d'« exposition – acquisition » de savoir à l'acquisition de compétences ou de savoir-faire, d'une logique de parcours imposé à des cheminements proposés, avec ce que cela suppose d'autonomie, mais aussi d'accompagnement de la part des enseignants et des structures pédagogiques et de formation. Cependant, l'autonomie ne se décrète pas. Elle nécessite une longue préparation.



II. L'accompagnement pédagogique des enseignants

Nous avons inscrit dans notre projet de contrat l'idée que l'étudiant est un acteur, un partenaire valable. Il poursuit ses propres objectifs ; pour cela, il met en œuvre des stratégies et des moyens. Le rôle de l'Université est de l'aider dans sa construction sociale, intellectuelle et professionnelle. C'est donc d'une stratégie institutionnelle dont il est question et pas uniquement d'une méthode pédagogique.

Par ailleurs, la formation à la pédagogie ne peut se limiter à la présentation des potentiels des TICE. Aussi puissant et incontournable que puisse être cet outil, il n'est qu'un aspect – technologique - de la rénovation pédagogique. Enseigner et former, c'est instaurer une relation facilitante, développer des interactions et encourager l'autonomie. Permettre l'accès à la multiplicité des sources, c'est encore éduquer.

Les dispositions initiées dans le présent contrat quadriennal seront développées. Nous proposons en outre que tous les nouveaux enseignants à l'Université d'Angers puissent participer à 20 heures de formation, au minimum, la première année. Trois formations seront choisies - dont la présentation de l'université qui est incontournable - parmi un ensemble de thèmes que sont notamment la communication en face à face avec vidéoscopie, l'adaptation aux différents publics ou l'évaluation des connaissances et des compétences.

Les ateliers proposés par le SAPE doivent être en cohérence avec les différents aspects que les démarches de formation imposent. Nous envisageons en outre de créer un « portfolio de compétences » à l'instar de ce qui est réalisé pour les enseignants de langue à l'initiative du Conseil de l'Europe. Il faut en effet pouvoir évaluer la progression incontournable et permanente des enseignants.

Maurice PORCHET

Nous avons commencé par l'expérience de l'Université d'Angers car il s'agit d'une démarche institutionnelle qui est relativement ancienne – il date de 1998. Qui est à l'origine de cette idée ?

Richard LESCURE

L'ancien collègue responsable du CIES ayant fait valoir ses droits à la retraite, j'ai ainsi été invité à réaliser un exposé à l'endroit des nouveaux enseignants. À la première séance à laquelle j'ai présenté la prise de parole en public et la vidéoscopie, des enseignants se sont déclarés intéressés par ces méthodes. Une petite cellule a ainsi été créée et a suscité suffisamment d'intérêt pour que les sessions de formation se développent quelquefois à l'instigation des enseignants. Je pense qu'il serait intéressant de mutualiser les initiatives entre universités voisines.



Le Service universitaire de pédagogie de l'Université de Picardie

Laurent HEURLEY

*Directeur,
Service universitaire de pédagogie, Université de Picardie - Jules Verne*

Le fait d'avoir été Moniteur CIES lorsque j'étais étudiant n'est pas étranger à ma nomination en tant que chargé de mission puis en tant que délégué pédagogique. Ainsi, le président de l'Université de l'époque m'a demandé de mettre en place une structure pour la formation des enseignants et de m'inspirer, le cas échéant, des expériences existantes par ailleurs.

Le Service universitaire de pédagogie (SUP) de l'Université de Picardie Jules Verne est né en 2002, non sans difficultés. Il a été conçu sur les bases d'une structure préexistante : le Centre universitaire de formation des personnels du secteur éducatif (CUFOPSE) qui visait à sensibiliser les étudiants au métier d'enseignant. Nous avons décidé de créer un véritable service commun, apparemment inédit en France, à partir de cette structure. Il nous a cependant fallu huit mois avant d'obtenir le quorum pour voter les statuts. Nous en sommes aujourd'hui à l'étape suivante.

Le SUP ne se limite pas à la formation des enseignants : la gestion de la pré-professionnalisation aux métiers de l'enseignement fait également partie de ses compétences, ce qui revient à encadrer environ 1 350 étudiants et 50 moniteurs d'initiation à l'enseignement supérieur. En plus de l'importance de son domaine d'action, la petite taille de l'équipe (1 directeur et 1 personnel IATOSS à plein temps et 1/2 contractuelle) n'a pas encore permis au SUP d'atteindre tous ses objectifs en matière de formation des enseignants.

Le service devrait prendre son régime de croisière à partir de la rentrée 2004. L'objet du SUP est proche de celui du SAPE. L'idée centrale est d'améliorer les pratiques pédagogiques en apportant un accompagnement, une formation, une aide à l'évaluation et aux composantes. La structure est embryonnaire, mais devrait s'étoffer progressivement.

Maurice PORCHET

D'une certaine façon, vous avez, en transformant cette structure en service commun, fait du neuf avec du vieux. Avoir fait le choix du service commun, très encadré d'un point de vue réglementaire, ne risque-t-il pas de limiter votre capacité d'action ?

Laurent HEURLEY

Il s'agit a priori d'une bonne formule. Il faut en effet être identifié comme une structure formellement établie pour obtenir des moyens permanents. Chaque année, nous pouvons postuler au fonds structurel d'investissement afin d'acquérir des équipements.

Maurice PORCHET

Il vous a fallu trois ans pour mettre en place votre structure.

Laurent HEURLEY

En réalité, il a fallu cinq ans depuis le point de départ de l'idée pour mettre la structure en place.



L'Unité de recherche-action en formation de formateurs (URAFF)

Michel BENEY

*Coordonnateur,
Université de Bretagne Occidentale*

Il faut, en premier lieu, des individus motivés ainsi qu'une volonté politique pour qu'une structure d'accompagnement réussisse. L'URAFF a été créée en 2001 et a bénéficié de la conjonction de ces deux paramètres. L'URAFF est rattachée au service de la formation continue, puisque nous avons profité de l'élan donné par les concours Allègre. Nous existons donc grâce au soutien de la précédente et de l'actuelle présidences et parce que notre action a été financée par le contrat quadriennal.

Les missions de l'URAFF sont plus importantes que ce qui nous intéresse aujourd'hui, mais je m'en tiendrai à ses attributions en matière de formation des enseignants. Nous avons d'abord connu une première période de tâtonnements, depuis deux ans, pour fixer notre politique d'action en matière de formation. Notre point de départ est celui-ci : l'enseignement supérieur est spécifique et les enseignants-chercheurs constituent un public particulier, doté d'une culture et de modalités de fonctionnement particulières. Nous savons que les chercheurs se forment essentiellement en participant à des colloques, en lisant des revues de recherche, en suivant des formations... Nous nous sommes appuyés sur leurs pratiques habituelles de formation – par rapport à leur activité de recherche – pour mettre en œuvre une formation plutôt pédagogique. C'est pourquoi nous proposons, outre les stages courts et les groupes de recherche-action, des publications, des colloques...

Les stages courts, (de trois ou quatre heures, tout au plus une journée) sont proposés dans cinq domaines :

- l'évaluation des enseignements (pourquoi et comment évaluer les enseignements ? ; concevoir un questionnaire pour une diffusion en intranet, etc.);
- les méthodes pédagogiques (comment initier une démarche de projet ? ; que signifie être centré sur l'étudiant en pédagogie universitaire ? etc.);
- les relations avec les étudiants et la gestion des groupes (gestion du stress, maîtriser la communication orale, etc.);
- la maîtrise des outils informatiques (faire de la visioconférence avec votre PC ; comment automatiser un document avec excel ? etc.) ;
- l'enseignement à distance (création de sites : initiation au logiciel DreamWeaver ; mieux utiliser le courrier électronique pour communiquer avec les étudiants, etc.).

Les groupes de recherche-action sont composés à la fois d'enseignants-chercheurs et de collègues IATOSS impliqués dans l'enseignement. A l'issue d'une réflexion de deux ans, le groupe doit produire les résultats de son travail.

L'URAFF a également un rôle de conseil, essentiellement en matière d'évaluation. Nous organisons en outre des colloques et des séminaires. Nous finançons également des participations à des colloques de pédagogie universitaires organisés par d'autres universités.

Enfin, nous diffusons des informations par Internet, nous publions également une lettre électronique mensuelle ainsi que des dossiers thématiques.



Maurice PORCHET

L'association des notions de recherche et d'action est intéressante.

Par ailleurs, vos collègues vous sollicitent-ils souvent ?

Michel BENEY

Globalement, environ un cinquième des enseignants participe à nos activités. Ce qui correspond à 350, 400 inscriptions en moyenne annuelle. Les groupes de recherche-action comptent entre cinq et huit personnes.

Jocelyne PERARD, AMUE

Vous avez dit que vous étiez lié au service de formation continue de l'UBO. Quelle interactivité peut exister entre l'URAFF et ce service de formation continue ? Les deux structures sont, à mon sens, excellentes.

Michel BENEY

La formation continue s'autofinance par la vente de formations. Ce qui n'est pas notre cas. L'URAFF dispose d'une ligne budgétaire spécifique.

Concernant les interactivités, il y a au sein de l'équipe de l'URAFF, deux personnes issues de la formation continue. Certaines interrogations nous sont communes, comme celle de l'intégration des adultes qui reviennent en formation. Avec la validation des acquis de l'expérience ou des études, cette question devient prédominante.

Maurice PORCHET

En Belgique, Monsieur Laloux bénéficie d'une dotation de 600 000 euros ; qu'en est-il pour vous ?

Michel BENEY

Notre dotation budgétaire est de 76 000 euros par an, pendant quatre ans. Elle permet principalement le financement du personnel : un poste à temps plein et un poste de secrétariat à 60 %.

Cela reste très insuffisant au regard de nos activités. Il peut donc être intéressant d'évoluer vers des services communs qui permettent de pérenniser les structures. La pérennisation passe par la stabilisation du personnel et l'inscription des actions dans la durée.

Jacques LEGRAND, INALCO

Il nous a fallu du temps, à l'INALCO, pour imposer le fait que la pédagogie est un sujet de recherche. Qu'en est-il de la reconnaissance par les collègues de Brest de la recherche en matière de pédagogie ?

Michel BENEY

Le mot « recherche » a posé des problèmes d'ordre institutionnel. Certains membres des groupes de recherche-action qui faisaient déjà partie d'équipes de recherche ont craint une incompatibilité.

La recherche-action nécessite un initiateur déjà fortement motivé par la pédagogie.

En revanche, avant d'aborder la recherche en pédagogie, il est indispensable de sensibiliser à une réflexion sur les pratiques pédagogiques.



Maurice PORCHET

C'était déjà le problème du tutorat, il y a quelques années : ceux qui y participaient étaient ceux qui en avaient le moins besoin. Nous sommes convaincus de l'importance de la pédagogie mais c'est loin d'être le cas de la majorité.

Laurent HEURLEY

Pendant la première moitié du XXème siècle, la psychologie expérimentale a été peu reconnue. Nous disposons pourtant de quarante ans de travaux en psychologie cognitive sur les modalités de travail des étudiants de première année. La recherche existe et est financée par de grands organismes. Il faut maintenant l'exploiter.



Comment, avec qui et avec quoi bâtir un SUP ?

Jean Louis TEYSSIER

*Professeur émérite,
Université Paul Sabatier - Toulouse 3*

Un constat simple s'impose : chaque établissement a sa propre histoire et ses usages. Aussi, la mise en place d'un SUP est fortement tributaire de la volonté politique de la présidence de l'université. On peut donc tout au plus discerner quelques conditions minimales nécessaires au succès de la création d'un SUP.

La création d'un SUP doit répondre à quatre critères

- la crédibilité doit être garantie vis-à-vis des usagers comme des instances.
- la réalité d'une activité qui ne se réduise pas à la simple prestation de services extérieurs. La question de la compétence des personnels des SUP est, dès lors, cruciale.
- l'autonomie par rapport aux instances et dans le même temps l'obligation de rendre compte.
- la pérennité du SUP grâce à la mise à disposition permanente de moyens suffisants, qu'ils soient humains, institutionnels, financiers et matériels.

I. Les moyens humains

1. Quelles compétences pour un SUP ?

Au regard de ce qui a été dit au cours du présent colloque, il est possible de recenser les compétences essentielles à mobiliser. Elles sont certes techniques ou de l'ordre de la connaissance du monde universitaire, mais elle se rapportent avant tout à la pédagogie.

Ce qui caractérise, en outre, ces compétences, c'est qu'elles se distinguent de celles d'un enseignant dans sa relation aux étudiants, car le public visé, le statut, les motivations et les besoins sont différents. En conséquence, les contenus et les méthodes de formation doivent également être spécifiques.

Enfin, ces compétences doivent être des compétences de terrain : les personnels des SUP ont besoin de conserver une part significative de leurs enseignements ainsi qu'un lien avec leurs collègues, sous peine de faire du SUP un « ghetto de l'éducation ».

2. Où trouver ces compétences ?

Il faut se tourner, en premier lieu, vers les établissements dans lesquels il convient de trouver des individualités ayant nécessairement, outre l'expérience d'enseignement, une culture pédagogique. Ensuite, il convient de se tourner vers des membres d'équipes de recherche ayant une activité en lien avec le pédagogique.



On peut penser que les établissements dotés d'un potentiel suffisant pour satisfaire toutes les demandes sont rares. Une mutualisation des compétences, au niveau national, est donc indispensable. Cette mutualisation pourrait prendre trois formes :

- la constitution d'un vivier de personnes ressources, à travers la création d'un site Web ;
- l'organisation de stages spécifiques de formation des personnels sur des objets précis ;
- le traitement de sujet transversaux aux expériences locales.

II. Les moyens institutionnels

Il faut une structure, mais tout en se gardant de créer des freins à son action pour se prémunir contre deux excès : l'improvisation et l'usine à gaz (ce qui est important, au préalable, est la qualité du projet du SUP, plus que le choix de la structure).

Cette structure peut être rattachée à un service de formation continue, à la présidence ou au CEVU, quand il existe.

Le rattachement au service de la formation continue se justifie dans la seule mesure où il est question d'une formation continue en faveur d'adultes. Pour autant, les publics sont très différents : les méthodes et les contenus de formation seront donc fortement différenciés.

Le service commun, s'il souffre d'une évidente lourdeur institutionnelle, offre des garanties importantes. C'est une structure pérenne puisque la notion de service commun figure aux articles 25 et 44 de la loi d'orientation à l'enseignement supérieur de 1984.

La structure quelle qu'elle soit doit être dotée, en fonction de ses effectifs, d'un conseil ou d'un bureau. Afin de ne pas en alourdir le fonctionnement, il est préférable de ne pas le charger des aspects gestionnaires. La fixation de l'orientation des activités des SUP, l'adoption du budget et la validation du rapport d'activité annuel sont les trois activités naturelles du bureau ou du conseil. À ce titre, il serait intéressant que le SUP se dote de son propre système d'évaluation (ce qui a aussi du sens en terme d'image).

En ce qui concerne la composition de ce conseil ou du bureau, le SUP doit conserver un lien avec les instances de l'université tout en préservant sa liberté de manœuvre. Des institutionnels et des représentants des personnels et usagers doivent cohabiter dans l'instance concernée. De même, il faut favoriser la participation d'experts extérieurs.

Je n'ai certes pas épuisé la question. Je vous ai néanmoins proposé quelques pistes.

Maurice PORCHET

Nous avons ici une intéressante réflexion sur le SUP idéal. Il s'agit, encore une fois, de ne pas en faire un ghetto. Cela menace quelquefois les sciences de l'éducation.

Au regard de notre faible nombre, il est en outre évident qu'il faut mutualiser les compétences. Les personnes qui portent le message à l'origine sont rares et ont besoin de relais.



DEBAT AVEC LA SALLE

Françoise STIERLIN, Université de Grenoble I

Les missions et le positionnement des services pédagogiques ont longtemps été évoqués. L'existence déjà ancienne des structures de formation interne des personnels non enseignants n'a, en revanche, pas été abordée. Elles ne répondent certes pas à tous les besoins qui ont été exprimés, mais leur expérience en matière de formation en communication, conduite de projet et management peut être intéressante pour les enseignants qu'elles accueillent d'ailleurs parfois dans leurs dispositifs de formations. Un certain nombre de compétences pourraient être partagées dans le cadre de groupes mixtes, notamment pour ce qui est de l'encadrement administratif.

Maurice PORCHET, Professeur à l'Université de Lille I

En effet, c'est une piste de réflexion. Nous cherchons des structures aussi adaptées que possible aux enseignants. Avez-vous des exemples de stages mixtes réunissant les deux publics ?

Françoise STIERLIN, Université de Grenoble I

Oui, des formations managériales sont proposées pour les deux publics dans notre établissement.

Jean-Louis TEYSSIER, Professeur émérite à l'Université Toulouse III

J'ai été bref et n'ai pas évoqué les personnels non enseignants. Il faut, tout d'abord, souligner l'importance d'une formation à l'attention de ces personnels.

Ensuite, il faut que le SUP ait un lien fonctionnel avec l'administration de l'établissement. Le SUP gagnera en effet en pérennité avec le partage de ressources humaines et/ou financières.

Richard LESCURE, Vice-Président du CEVU

Nous avons intérêt à décloisonner les situations si l'on souhaite que notre cause progresse et que tous les membres d'une structure qui sont interdépendants, soient également impliqués.

Hélas, une limite importante existe : les publics ne dépendent pas des mêmes structures. Les personnels non enseignants dépendent d'une direction des ressources humaines tandis que la formation des enseignants relève du CEVU et de la division des enseignements et de la vie étudiante.

L'Université d'Angers a mené une réflexion à cet égard. Un certain nombre de rapprochements techniques existent d'ores et déjà concernant par exemple la formation en langue vivante ou la connaissance de l'institution.

Maurice PORCHET, Professeur à l'Université de Lille I

Il s'agit en effet de deux services mais ils ont le même président.

Michel BENEY, Coordonnateur URAFF

Nous avons rendu compte de l'importance de décloisonner les formations lors d'un colloque, organisé à Brest en juin 2003, qui s'est intitulé : "enseigner dans le supérieur : un métier ou des métiers". Il faut cependant prendre garde aux différences qui existent. Notre objectif est de faire en sorte que les personnes se mélangent au sein de formations transversales tout en préservant le volet pédagogique, spécifique aux enseignants.



De la salle, Université de la Rochelle

Le lien entre l'enseignement et la recherche n'a pas été pris en compte de façon concrète. Il est affirmé dans le discours, mais il n'est pas assumé dans les faits.

J'entends le même discours depuis la mise en place de la formation continue universitaire trente ans auparavant : il est impossible de faire de la pédagogie car c'est la recherche qui conditionne les carrières de façon déterminante. Il faut cesser d'opposer la recherche et la pédagogie.

À l'Université de la Rochelle, nous avons développé, pour les adultes en reprise d'études, un tutorat par les enseignants. Or, ces derniers se plaignent de n'avoir pas été formés dans ce but. Pourtant, ils accompagnent bien les doctorants dans une démarche proche du tutorat en recherche. Il y a un travail à faire de ce point de vue car un lien entre la recherche et l'enseignement existe au-delà du contenu. Les processus peuvent être rapprochés et il est possible de transposer dans l'accompagnement pédagogique certaines compétences mobilisées dans la recherche.

Maurice PORCHET, Professeur à l'Université de Lille I

Il est certain que, pour l'enseignement des sciences, le retour aux démarches expérimentales permet d'associer les deux facettes du métier.

De la salle

Je souhaite revenir sur la question des dispositifs existants.

Les Unités Régionales de Formation à l'Information Scientifique et Technique (URFIST) sont des structures qui interviennent régulièrement auprès des CIES. J'ai été étonnée de ne jamais entendre mentionner, comme partenaires, ni les URFIST, certes de petites dimensions, ni même les bibliothèques universitaires. Pourtant, des enseignements méthodologiques y sont organisés, notamment en matière de maîtrise de l'information documentaire. Dans certaines disciplines, comme les lettres ou les sciences humaines, ces formations sont une excellente manière de sensibiliser les enseignants aux problématiques évoquées.

Maurice PORCHET, Professeur à l'Université de Lille I

Il convient en effet d'inventorier les disponibles et de les mutualiser.

Gilles RABY, Université de Poitiers

Je voudrais témoigner de l'importance du couplage entre personnes-ressources et volonté politique. À Poitiers, la volonté politique est arrivée tardivement. Dès lors, les mesures entreprises par Maurice Gomez, personne ressource fortement motivée, n'ont pas été consolidées.

Je pense que lorsque la volonté politique et les personnes ressources sont réunies, il faut rapidement consolider les dynamiques et les opérations par des SUP.

Laurent HEURLEY, SUP de l'Université de Picardie – Jules Vernes

Lorsque nous avons débuté notre réflexion à ce sujet, il était moins porteur qu'il ne l'est aujourd'hui. À l'époque, il fallait éviter deux écueils :

- laisser penser que nous allions demander des moyens importants, qu'il aurait nécessairement fallu prendre à d'autres ;
- donner l'impression que nous allions intervenir dans des domaines où des intervenants existaient déjà : il faut rechercher, plus tard, à coordonner les actions existantes.



En outre, il faut prendre garde de ne pas susciter des blocages par une mauvaise stratégie de présentation des projets. Il m'a ainsi été conseillé de ne pas mettre l'aspect recherche en avant lors de la création du SUP. Les résistances sont nombreuses.

Mario AHUES, Université de Saint Etienne

Je suis surpris que la politique présidentielle volontariste soit uniquement conçue comme une politique de la carotte. Le bâton est insuffisamment pris en considération.

Au Chili, le corps des enseignants et des chercheurs est évalué tous les deux ans. Trois évaluations négatives aboutissent à une sanction pour faute. Avez-vous envisagé des sanctions de ce type ? Avez-vous envisagé notamment qu'un nouveau maître de conférence qui ne suivrait pas un nombre minimum de formations au cours des deux premières années puisse ne pas être titularisé ?

Maurice PORCHET, Professeur à l'Université de Lille I

Nous vous remercions pour votre discours tonique. Votre raisonnement est juste mais la France n'est pas familière de ces pratiques.

Les maîtres de conférence sont en effet recrutés sur la base de leurs publications. Il faudrait s'assurer que ces chercheurs sont de bons enseignants. Le système d'essai belge de trois ans me semble intéressant.

Jean-Louis TEYSSIER, Professeur émérite à l'Université Toulouse III

L'une des missions du SUP est bien d'accompagner un nouvel enseignant-chercheur. Il s'agit donc d'expliquer quels sont les missions et les enjeux de l'enseignement. Ce n'est pas là une tâche aisée : certains directeurs de laboratoires, par exemple, limitent considérablement le temps consacré à l'enseignement par les jeunes enseignants-chercheurs. Une volonté politique locale forte doit être affirmée pour que ces pratiques changent et que la publication ne soit plus le seul objectif des enseignants-chercheurs.

La titularisation ne pourra constituer un enjeu que si l'accompagnement durant le stage est une réalité.

Maurice PORCHET, Professeur à l'Université Lille I

En effet, il est vital de former ces jeunes chercheurs au métier d'enseignant, sous peine de les voir déprimer.

Michel BENEY, Coordonnateur URAFF

La relation avec la recherche est effectivement essentielle. Je pense que l'enseignement à l'université est un enseignement très particulier. Parallèlement, les collègues chercheurs ont un travail d'explicitation de leurs recherches qui pourraient trouver un pendant dans l'enseignement.

Pour ce qui est des sanctions, je crois qu'il convient de multiplier les carottes plutôt que de faire appel au bâton. Il devrait par exemple être proposé aux nouveaux collègues 120 heures d'enseignement au lieu de 192 et la possibilité de suivre des formations pédagogiques. L'idée de créer des crédits formation, un bonus qualité formation est très intéressante pour inciter les enseignants à améliorer leurs pratiques. Des instances existent pour la valorisation de la recherche ; pourquoi n'existerait-il pas de structure équivalente pour la pédagogie universitaire ?



Patrice GADELLE, Université de Grenoble I

Je souhaite débiter par une provocation avant de me rallier aux propos tenus précédemment : avec les qualités demandées aux futurs enseignants, combien d'entre nous mériteraient d'être titularisés ?

Deux séries de problématiques existent et ne concernent pas seulement les jeunes.

La première série concerne les thèmes liés à la formation sur lesquels un consensus existe dans une université : dès lors que l'on décide par exemple de reconnaître des heures de formation comme des heures de travaux dirigés ou de mutualiser certaines formations entre plusieurs catégories de personnel, il suffit de s'en donner les moyens institutionnels.

L'autre problème tient à la formation à la relation pédagogique. Qu'est-ce qui fait que l'on pense être un bon enseignant, compris par les étudiants ? Les enquêtes nous aideraient, comme à Louvain, à identifier les difficultés.

Je suis plus favorable à la conviction qu'à la contrainte ; mais comment convaincre les plus réticents ? Comment faire pour que la minorité agissante initiatrice n'ait pas le sentiment d'être flouée notamment lors des promotions ?

De la salle

Je souhaite formuler deux remarques rapides. Je rappelle que même si la communication pédagogique est spécifique, la relation prime tout de même souvent sur le contenu. Par ailleurs, la pédagogie active a été largement évoquée. Il serait peut-être également judicieux de traiter de la différenciation.

Jean-Pierre VIDAL, CNED

Je souhaite faire deux remarques rapides. En premier lieu, je regrette que les approches présentées aujourd'hui soient des approches par métiers plutôt qu'une approche globale, par système.

Je regrette en outre que la formation à distance ait été seulement effleurée. Le CNED est pourtant un exemple intéressant : sa pérennité et son existence comme un service commun qui mutualise les ressources sont exemplaires. Des synergies peuvent être trouvées.

Maurice PORCHET, Professeur à l'Université de Lille I

Votre réflexion est intéressante. La CPU doit, la première, prendre les choses en mains.

De la salle, Université de Toulouse 3

Je ne vois pas en quoi enseigner à l'université est si spécifique. Je suis prêt à débattre de ce sujet.

De plus, le discours sur la carrière nous invite à nous poser la question du statut de l'enseignant-chercheur en France. Tant que l'on ne pourra pas moduler la part des différentes activités de l'enseignant-chercheur, la situation restera problématique.

Pierre-Yves FREY, Université de Limoges

Je souhaite revenir sur la place importante que pourraient avoir les partenariats extérieurs. Nous partageons en effet des points communs avec les IUFM et les inspecteurs pédagogiques régionaux dont l'expérience en matière de formation continue, par exemple, pourrait enrichir notre approche.



Maurice PORCHET, Professeur à l'Université de Lille I

La nécessité d'un dialogue est évidente, mais il faut un débat plus large que nous ne pouvons pas avoir ici.

Michel BENEY, Coordonnateur URAFF

A propos de la question sur la spécificité de l'enseignement à l'université, je voudrais simplement ajouter que la finalité et le contenu d'une formation diffèrent selon les établissements supérieurs. La culture transmise n'est en outre pas identique dans une école d'ingénieur, une université ou un IUT.



Rénovation des pratiques pédagogiques et TICE

Guy CASTEIGNAU

*Professeur à l'université de Limoges,
Conseiller de la Rectrice pour les TICE*

Je suis en accord avec Monsieur Laloux sur la nécessaire mise en œuvre de la pédagogie active à l'université. J'ajoute que quel que soit le niveau d'enseignement, la pédagogie est essentielle. Par ailleurs, un principe doit gouverner notre action : un service n'est valable que si les clients sont satisfaits ; la formation est un service ; dans une université, le client c'est l'étudiant.

Nous avons mis en place à Limoges un campus virtuel, c'est-à-dire numérique, déterritorialisé au sens d'internet, accessible de tout endroit. Les universités françaises doivent agir de la sorte pour faire face à l'évolution du contexte universitaire international, l'administration doit aussi évoluer pour la même raison et aussi rapidement.

Les nouvelles technologies posent cependant de nombreuses questions. Tout d'abord, la question sémantique : TIC ou TICE ? L'intégration des TIC favorise-t-elle l'acte d'apprendre ou l'acte d'enseigner ? Les TIC permettent aussi de travailler avec des partenaires distants.

Pour ma part, j'enlève le « E » de TICE, les considérant comme un apport essentiel pour la société moderne qui va au-delà de l'acte d'enseigner. C'est outil de communication permettant de gérer autrement le temps et la distance..

I. Mediamorphose

L'utilisation des TIC se caractérise par un passage de l'écrit à un langage porté par le numérique, sorte d'unimedia via le multimedia sur internet.

Dans un premier temps, on a combiné les fonctionnalités du téléphone et de l'écrit pour créer le téléfax qui a été présenté dans l'enseignement de l'époque comme une révolution technologique majeure. Par la suite, on a ajouté l'ordinateur, puis d'autres périphériques à l'ordinateur : la caméra vidéo, par exemple. Ce ne sont pourtant pas ces ajouts successifs qui sont importants, mais les interactions, les échanges qu'ils rendent possibles grâce au maillage en réseaux numériques. C'est ce qui fera que les TIC dans les universités se distingueront des TICE dans l'enseignement. Elles permettent l'apprentissage en communautés virtuelles, le travail à plusieurs en étant physiquement distants, l'acquisition d'une culture citoyenne car l'apprenant peut être au cœur de ses apprentissages. Ces technologies seront incontournables dans la société de la connaissance de demain.

Aujourd'hui, on peut affirmer que les TIC sont conditionnantes. Elles deviennent incontournables grâce aux évolutions technologiques actuelles : les hauts débits, les technologies sans-fil, la culture de réseau.



II. La révolution technologique

Ces évolutions technologiques rapides créent des résistances au changement. Il a fallu deux générations pour passer de la charrette à la voiture. L'Internet comme outil de communication et de formation n'existait pas il y a une décennie.

Le réseau offre de nombreuses fonctionnalités technologiques. Il est possible de les classer en retenant quelques critères :

- elles sont utilisables par une ou plusieurs personnes.
- elles sont utilisables en direct ou en différé.

Ces fonctionnalités critériées permettent d'opérer une distinction entre l'information (en différé et accessible individuellement) et la communication (synchrone et en réseau) : cette distinction est au cœur de la révolution technologique. Les TIC – avec la téléphonie mobile de troisième génération et l'informatique nomade – sont en effet porteuses d'une véritable révolution qui affecte l'ensemble de la société. L'enseignement à distance utilisera probablement les outils de téléphonie et d'informatique mobile dans les années à venir et sur des modèles financiers différents que ceux d'aujourd'hui (location au lieu de l'achat).

S'il apparaît évident que les TIC sont conditionnantes pour nous, y compris pédagogiquement, pour les enseignants universitaires, une vraie question demeure : les technologies de l'information et de la communication sont-elles déterminantes ? Vont-elles affecter les modalités d'acquisition des savoirs sur les campus ?

III. Les TIC et la pédagogie

Les TIC mobilisent fréquemment une logique inductive qui nous perturbe, nous, enseignants. Les jeux vidéo en témoignent : la logique du jeu est induite plutôt que déduite ; des actions sont menées sans que l'on connaisse systématiquement a priori ce qui les motive et leur finalité. Nous pouvons ainsi juger les jeux vidéo comme étant une aberration, inutiles au plan de l'acquisition des savoirs. Les jeunes acquièrent actuellement des compétences sur Internet à travers les jeux vidéo en réseau (démarche inductive, compétences langagières, travail collaboratif, traitements multicritères simultanés des informations) autant de compétences qui dominent la vie sociale aujourd'hui.. Pourquoi ne pas introduire davantage les jeux vidéo ciblés dans les cursus universitaires ? La pédagogie de projet et l'utilité des jeux de rôles en sortiraient renforcés.

On voit bien que les TIC offrent de nouvelles possibilités, mais elles ne créeront pas, seules, ni une nouvelle pédagogie, ni un nouveau service à l'usager. Elles doivent être le support d'une nouvelle politique. Comment cela ?

Par exemple, elles facilitent l'accès à la connaissance. Si nos universités n'ouvrent pas des Formations ouvertes et à distance (Foad), tous ceux qui ne peuvent se rendre sur les campus s'adresseront à d'autres universités (étrangères pour la plupart) pour accéder à la formation tout au long de leur vie. Allons-nous investir sérieusement nos compétences en matière d'enseignement à distance ?

La mise en œuvre des enseignements à distance via les communautés virtuelles d'apprentissage, répond donc à des questions fondamentales : Comment apprendre lorsque l'on est physiquement distant ? Comment profiter des échanges de pair à pair ? Comment apprendre autrement ? Les TIC ne doivent pas véhiculer un enseignement linéaire et numérisé que les étudiants devront restituer lors de leur examen final. Monsieur Laloux a déjà clairement et brillamment exposé cela dans son intervention de ce matin.



Internet et la culture de réseau ont été créés par des communautés de pairs, c'est-à-dire des regroupements de personnes qui ont des intérêts communs. Les communautés virtuelles sur Internet sont donc une expression de cette capacité des nouvelles technologies à créer du lien, y compris un lien pédagogique, en dépit de la distance. La pédagogie doit bien entendu être adaptée, le rôle de l'enseignant transformé. Les TIC ne l'excluent pas, il devient le médiateur responsable. Elles permettent de faire avec un groupe d'étudiants distants ce que l'on devrait faire en présentiel. Ainsi, grâce aux réseaux numériques, l'Université de Limoges offre à des communautés virtuelles de plusieurs centaines d'étudiants la possibilité de préparer six diplômes différents, tout en travaillant ensemble mais tout en restant sur leurs lieux de vie.

En conclusion, je dois dire qu'il n'y a pas pour moi de TICE qui justifieraient une formation spéciale des enseignants. Le virtuel du réseau ne remplace pas le présentiel, il peut pallier à son absence. Il n'y a pas lieu de les opposer.

Développons grâce à elles une pédagogie active satisfaisante pour l'utilisateur. Il permet à des étudiants distants de bénéficier depuis leurs lieux de travail des services de l'Université moderne pour peu que la pédagogie soit pensée dans une démarche d'acquisition active et collaborative des Savoirs.

Cet usage des TIC dans l'université, est un concept moderne lié au développement de la société de l'intelligence.

C'est la pratique de cet usage là qui nécessiterait une formation pédagogique spécifique, pour la plupart d'entre nous qui n'en avons jamais bénéficié.



DEBAT AVEC LA SALLE

Jean-Louis TEYSSIER, Professeur émérite à l'Université de Toulouse III

Le rôle de la personne et du groupe en matière d'éducation n'est effectif que s'il existe une médiation. Il faut insister sur l'importance de cette médiation. On peut penser que les TIC ou TICE nécessitent une présence humaine d'autant plus forte.

Guy CASTEIGNAU, Professeur à l'Université de Limoges

Il faut se garder de remplacer l'enseignant par la technologie. Le rôle de l'enseignant est modifié par les technologies. Il devient, en plus d'être enseignant, un médiateur. Il est évident que ce nouveau rôle prend du temps. L'administration devra donc mieux évaluer le temps consacré à ces nouvelles pratiques. Le temps qu'un chercheur passe avec un thésard est pris en compte quand bien même on ne peut l'évaluer avec précision. Il faut faire de même avec les TIC.

Maryse BEGUIN, INPG

Votre discours m'a intéressée car je suis moi-même chargée des TICE. Je voudrais savoir quelle est votre relation avec les politiques extérieures à l'université ?

Guy CASTEIGNAU, Professeur à l'Université de Limoges

Les politiques extérieures à l'université sont plus faciles à convaincre que ceux qui sont à l'intérieur. Ils se mêlent peu de la pédagogie : ils souhaitent avant tout que les usagers de l'université bénéficient de services utiles.

De la salle

Vous avez évoqué la question du jeu. L'importance éducative du jeu est méconnue en France ; des travaux importants sont menés aux Etats-Unis (MIT), au Royaume-Uni ou encore au Canada. Que fait-on en France dans ce domaine ?

Guy CASTEIGNAU, Professeur à l'Université de Limoges

Je ne connais que quelques initiatives individuelles.

Il est frappant de constater que l'Education Nationale accepte l'idée que le jeu a des vertus pédagogiques, mais peu de choses sont faites pour concilier le ludique et le pédagogique, dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement supérieur. Je le déplore car les jeux sont réellement source d'apprentissage à condition qu'ils soient adaptés à des objectifs précis.



EXPERIENCES D'UNIVERSITES

Une structure naissante

Daniel SIMON

*Chargé de mission service universitaire de pédagogie,
Université Claude Bernard - Lyon1*

Le service universitaire de pédagogie de l'Université de Lyon 1 a connu des problématiques très proches de celles précédemment évoquées.

I. La naissance du SUP

En 2002, un certain nombre de réunions générales d'enseignants-chercheurs ont eu lieu. Les discussions, regroupant une centaine d'enseignants-chercheurs, ont abouti au constat de la nécessité de créer un SUP.

Notre SUP a ensuite été mis en place dans les faits en 2003. Suite à la lettre de cadrage du CEVU, j'ai été désigné comme chargé de mission.

II. Ses missions

Les missions du SUP sont proches de celles des organismes présentés précédemment :

- une mission de formation pédagogique, dont l'objectif est de développer la formation continue des enseignants du supérieur ;
- une mission de formation aux techniques d'enseignement, cette formation allant au-delà des TICE ;
- une mission d'évaluation de l'enseignement qui s'inscrit dans une démarche qualité.

Le SUP est un service d'aide et d'accompagnement des enseignants. Son objectif fondamental est de valoriser l'enseignement et les enseignants.

III. Structuration et appuis du SUP

Nous avons débuté avec une structure légère composé d'un chargé de mission entouré d'un bureau de quatre volontaires. Nous disposons d'un budget propre de 35 000 euros.

Cette structure évoluera dans le cadre du présent contrat. Il faudra surtout renforcer le bureau, créer une structure administrative propre ainsi qu'un conseil scientifique. L'idée est de réunir des personnes extérieures à l'université.

Par ailleurs, le CEVU nous apporte un soutien important puisque ses structures administratives sont mises à notre disposition, en particulier le secrétariat.



Outre le CEVU, plusieurs structures nous apportent un soutien fonctionnel. Il faut citer le service PRACTICE qui a notamment développé une plate-forme pédagogique opérationnelle. Le SUP bénéficie ainsi de l'expérience de PRACTICE pour ses actions de promotion des techniques d'enseignement.

Deux groupes de travail nous aident également : les groupes de travail « démarche qualité » et « Lycée ». Ce dernier abrite des discussions sur les programmes et les interactions entre l'enseignement secondaire et supérieur. Le groupe de travail « démarche qualité », quant à lui, débat notamment des procédures d'évaluation.

IV. Ses actions

1. Le SUP cherche à s'appuyer sur l'existant

a. Accueil des nouveaux enseignants-chercheurs

Trois journées, à l'automne, sont consacrées à cet accueil depuis quelques années. Elles servent de cadre à une formation qui porte sur différents sujets : la présentation de l'établissement, les TICE ou la pédagogie dans le supérieur.

b. Le service PRACTICE

Déjà évoqué, ce service est parfaitement opérationnel.

c. Questionnaires d'évaluation en ligne

Depuis quelques années, des questionnaires d'évaluation en ligne sont accessibles depuis un site Internet.

2. Les chantiers

a. Améliorer les tests lors de l'accueil des nouveaux étudiants en LV1

Les tests de connaissance et de méthodologie effectués sur des primo-entrants en sciences et technologies participent des activités d'accueil des étudiants. Ce type d'accueil, trop souvent négligé, doit faire l'objet de plus d'attention. Nous menons en conséquence une étude afin d'améliorer ces tests.

b. Préciser les relations Lycée - Université

Un colloque a eu lieu le 12 mai 2004 sur le thème « Continuité des études scientifiques du Lycée à l'Université ». Il a permis de réunir des professeurs de lycée et des enseignants du supérieur. Les programmes des lycées et la place des étudiants dans le LMD ont notamment été présentés. Une table ronde sur la carrière des étudiants à la suite de leurs études universitaires a conclu ce colloque.

c. Recenser les innovations pédagogiques

Les innovations pédagogiques sont nombreuses dans les établissements, mais elles sont mal connues. Nous avons donc entrepris de les recenser, afin d'inciter au partage des expériences.



d. Définir des procédures d'évaluation

La définition des procédures d'évaluation repose avant tout sur une réflexion au sujet de la démarche qualité. Dans ce cadre, des propositions seront formulées en septembre 2004. Nous souhaitons accompagner les enseignants dans cette démarche de définition des procédures. Enfin, une commission d'évaluation comprenant des enseignants et des étudiants devrait être créée pour contrôler les évaluations.

e. Organiser des demi-journées de formation

La demi-journée est le format le plus adapté pour la formation des enseignants-chercheurs. Ces formations porteront, par exemple, sur l'évaluation pédagogique ou encore sur l'enseignement par projets.

3. Les projets

Plusieurs projets sont en cours :

- promouvoir des techniques d'enseignement en soulignant que les TICE sont un atout mais qu'elles doivent être insérées dans une stratégie pédagogique ;
- suivre des équipes pédagogiques ;
- renforcer les liens avec le CIES et l'IUFM, ce dernier étant le lieu idoine pour entamer les discussions entre universités et lycées ;
- définir et développer les liens avec la recherche pédagogique menée au sein par exemple de l'IREN ou de l'INRP.

V. Conclusions

Notre structure bénéficie de quelques points forts.

Tout d'abord, les besoins exprimés sont importants :

- maintenir la journée d'accueil des nouveaux enseignants-chercheurs que ces derniers, qui ne sont qu'un tiers à avoir suivi les formations du CIES, apprécient fortement ;
- créer un lien avec les enseignants du second degré ;
- améliorer la formation.

Ensuite, la mise en place du LMD est l'occasion de définir une nouvelle structure dans laquelle le SUP pourra s'insérer en contribuant notamment à définir le rôle des directeurs d'étude et des équipes pédagogiques.

Des difficultés existent néanmoins.

- Certains enseignants font preuve de réticences, voire d'hostilités ;
- La diversité des enseignements proposés par l'Université ne facilite pas le développement d'une offre cohérente de formations pédagogiques.



Une structure pionnière : le centre de recherches en méthodes éducatives (CRAME) – histoire et position actuelle »

André QUINTON

*Directeur du CRAME ,
Centre de recherches appliquées en méthodes éducatives (CRAME),
Université Victor Segalen - Bordeaux 2*

I. Repères historiques

1. Janvier 1981 : création du centre de pédagogie

Le centre de pédagogie, créé en 1981 a été, d'emblée, présenté comme un service commun mais cette caractéristique a très rapidement disparu. Il s'est limité à être un centre de ressources auprès des U.F.R. médicale, sans grande ambition pédagogique.

2. 1991 à 1995 : centre de pédagogie médicale

Le centre a ensuite connu une forte évolution. Mon arrivée a coïncidé avec la mise disposition de nouveaux locaux. Je me suis intéressé, dans un premier temps à la réalisation de didacticiels, et ai fait des études consacrées à la première année de médecine et au mode d'enseignement, à la pratique et aux résultats du concours de première année de médecine et à la qualité des connaissances acquises.

3. 1995 : retour à la notion de service commun

Un D.U. de Pédagogie médicale a été crée en 1992 ; les séminaires ne s'adressaient qu'aux enseignants de médecine.

En 1995, nous sommes revenus à la notion de service commun. Limiter ce centre à des réflexions sur la médecine n'était en effet plus satisfaisant ; le D.U. est devenu D.U. de Pédagogie des Sciences de la Santé il a donc été ouvert à l'ensemble des sciences de la santé dont la pharmacie, l'odontologie, les cadres des écoles para-médicales, et par extension toute personne enseignant ou susceptible d'enseigner dans le domaine de la santé.

4. 1998 : démarche qualité dans l'enseignement

Le véritable changement a eu lieu en 1998, lorsque le CRAME s'est vu confier la mise en place de l'évaluation des enseignements. Ma réflexion dans ce domaine date de 1975=où j'avais, comme membre d'une commission pédagogique de mon UFR, institué une évaluation que je considérais comme indispensable sur tous les enseignements cliniques de deuxième cycle. En 1998, l'évaluation a concerné toutes les formations de l'Université. À ce sujet, j'ai eu l'occasion de constater que la pédagogie était une préoccupation partagée par toutes les disciplines.

En outre, en 1998 a été crée l'U.V. de didactique liée au Tutorat pour les étudiants de deuxième et troisième année de médecine tuteurs de ceux de première année pour les aider dans la préparation du concours.



II. Missions

Le CRAME a cinq missions essentielles par ordre d'importance, elles consistent à :

- mettre en place l'évaluation et la démarche qualité ;
- initier, promouvoir, réaliser et accompagner les recherches appliquées à la formation universitaire initiale et permanente ;
- encourager la réflexion et les échanges entre les UFR, les départements et les services communs ;
- promouvoir la réalisation, l'utilisation et la diffusion de méthodes et de techniques d'enseignement ;
- proposer l'expertise et assistance technique dans la démarche qualité ;
- promouvoir la réalisation de didacticiels et l'auto-formation.

Les TIC nous concernent peu car un département multimédia très efficace existe dans notre Université. En outre, du fait du temps que l'utilisation des TIC nécessite, je ne cherche pas à forcer les jeunes enseignants à les utiliser. L'essentiel du temps doit, en premier lieu, être consacré à la pédagogie présentielle et aux interactions avec les étudiants.

III. Les moyens

1. Les moyens matériels et financiers

Le CRAME est situé dans l'Espace Communication Santé de l'Université, qui propose une salle de conférence et deux salles de réunion. Le CRAME y dispose d'une salle de 100 mètres carrés équipée de matériels informatiques conséquents. Cependant, nous n'avons plus les moyens humains et les compétences, en interne, pour utiliser dans toutes leurs potentialités nos moyens ; à titre d'exemple, nous sous-utilisons un de nos lecteurs de fiches optique. Ce manque de ressources humaines est réellement fâcheux. L'idéal serait d'obtenir l'aide d'un ingénieur d'études.

Par ailleurs, notre dotation budgétaire est variable mais acceptable.

2. Les ressources humaines

Un directeur et un directeur-adjoint, qui sont des enseignants titulaires, dirigent le CRAME. J'ai eu la chance d'être mis en relation avec des enseignants qui bénéficiaient d'une reconnaissance à la fois pour leurs qualités pédagogiques et pour leur travail de recherche ou de soin. Un adjoint administratif est chargé des activités de secrétariat.

IV. Les séminaires de pédagogie

J'ai mis l'accent sur l'organisation de séminaires de pédagogie qui sont ouverts à toutes les disciplines. D'une part, le DU de pédagogie des sciences de la santé permet à ceux qui le souhaitent d'obtenir un diplôme. D'autre part, un cycle annuel de séminaires de pédagogie sont proposés aux enseignants qui n'ont pas besoin de ce DU.



Alors que les évaluations témoignent notamment de la nécessité de définir des finalités et des objectifs opérationnels, je me suis rendu compte que les finalités de l'enseignement restaient largement méconnues. En conséquence, une journée d'information a été comprise une matinée de réflexion consacrée aux finalités et un après-midi consacré aux objectifs opérationnels.

De même, un séminaire fondamental, intitulé psychologie de l'apprentissage est consacré à la compréhension de la psychologie des étudiants : à leurs motivations, à l'incitation pour les enseignants de solliciter leurs divers registres mémoires des étudiants, à connaître et utiliser les stratégies d'apprentissage et les pré-requis. De façon certainement provocante et paradoxale on peut considérer que l'essentiel est que les étudiants apprennent et non que les enseignants enseignent. Il me semble en conséquence qu'une formation d'enseignants ne peut se réduire à la découverte de techniques de communication ou des TIC.

Des séminaires techniques dispensés par les responsables de la bibliothèque ou des collègues enseignants complètent cette offre de formation. Ils concernent les outils de base (supports visuels, recherche documentaire) et les techniques (travaux pratiques, apprentissage par résolution de problèmes, jeux de rôle).

Enfin, on peut regretter qu'un certain nombre d'enseignants accédant à des responsabilités ne bénéficient d'aucune formation ou accompagnement. Le séminaire consacré à l'organisation de l'enseignement permet d'y remédier.

V. Évaluation des enseignements

Le travail avec des étudiants tuteurs de 2^{ème} et 3^{ème} années de médecine me permet de d'avoir le plaisir chaque année de constater que des étudiants considérés comme étant abrutis par la préparation de leur concours via une docimologie très rustique sont, en fait, très dynamiques, pleins de ressources et très créatifs. Les tuteurs de troisième année élaborent des mémoires de pédagogie étonnants.

Après avoir eu une activité très intense en matière d'évaluation entre 1998 et 2002, j'ai ensuite craint un enlisement mais, fort heureusement, le dispositif LMD exige de façon explicite que les établissements s'engagent dans la démarche évaluative. Les évaluations vont donc reprendre à la rentrée. Les oppositions à cette pratique n'existent pratiquement plus et le terrain est très favorable, d'autant que nous avons déjà mené environ 150 évaluations.

En conclusion, je précise que les formations pédagogiques ne sont pas imposées et restent ouvertes à tous. Les séminaires sont pluridisciplinaires et rendent possibles des échanges importants et riches.

Je regrette cependant le manque de moyens humains et de compétences techniques pour assurer, par exemple, la maintenance d'un site Internet ou assurer l'utilisation des lecteurs optiques. Je crains que ces manques ne mettent en péril l'existence même du CRAME. Eu égard à la faiblesse de l'aide dont nous bénéficions, je pense que peu de collègues souhaiteront me relayer lorsque je vais me retirer.



DEBAT AVEC LA SALLE

Domitien DEBOUZIE, Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU

Je souhaite apporter un complément sur certains aspects politiques. Nous avons pris la décision de décharger les enseignants nouvellement recrutés d'une partie de leurs heures. Ils sont ainsi astreints à 150 heures au lieu de 192, à condition que les heures libérées soient consacrées à la pédagogie. C'est une prise en considération intelligente de la charge de travail de pédagogue.

Par ailleurs, il m'est arrivé de bloquer temporairement une titularisation au regard des difficultés d'enseignement constatées.

Enfin, je souhaite poser une question à André Quinton. Vous dirigez un service commun à plusieurs disciplines. Quelles différences existent, en termes d'apprentissage et de pédagogie, entre des étudiants en sciences humaines, en sciences et en santé ?

André QUINTON, Directeur du CRAME de l'Université de Bordeaux II

Il est probable que des différences existent, mais elles n'ont malheureusement pas été analysées. Je commence à bien connaître le mode de raisonnement des étudiants de divers cycles en médecine. Je m'intéresse beaucoup aux stratégies d'apprentissage, mais je n'en comprends pas toujours les tenants. En sciences humaines, les amphithéâtres sont pleins tandis qu'en médecine et en pharmacie, les cours magistraux sont faiblement suivis. J'en ignore encore les raisons. Une étude serait pourtant aisément réalisable grâce à des ressources humaines supplémentaires.

Domitien DEBOUZIE, Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU

Dans les écoles d'ingénieurs, en première année, on constate le même phénomène d'absentéisme. Il s'agit peut-être d'un phénomène lié au concours.

André QUINTON, Directeur du CRAME de l'Université de Bordeaux II

Cela dépend des écoles d'ingénieur.

Maurice YERLES, Université de Rennes I

André Quinton a précisé avoir passé du temps sur la préparation du séminaire sur les théories de l'apprentissage. Ces théories sont connues depuis longtemps, même si elles ont connu des évolutions. Il est pourtant impératif que l'acteur principal s'approprie ces théories afin d'en faire des modules de formation.

Nous oublions trop souvent que ce même temps d'assimilation est nécessaire pour les étudiants ou les adultes. L'apprenant doit s'impliquer et adapter ce qui lui est proposé. Si nous souhaitons que les étudiants s'impliquent et deviennent acteurs, il faut leur laisser de l'espace. C'est pour cette raison que l'enseignant doit se comporter en médiateur de l'apprentissage et non en transmetteur de savoir.

Jacques DEJEAN, Professeur de management à l'ESSIE

J'ai une question qui porte sur la finalité des objectifs. Longtemps, j'ai pensé que tous les enseignants avaient les mêmes objectifs (développer l'autonomie des apprenants, par exemple). En réalité, certains veulent plutôt sélectionner les meilleurs chercheurs ou transmettre le plus de savoir possible. Comment abordez-vous cette problématique ?



André QUINTON, Directeur du CRAME de l'Université de Bordeaux II

Nous réfléchissons aux finalités au moment des séances d'évaluation. Beaucoup semblent découvrir le concept. Aucune structure n'est protégée et des dérapages sont toujours possibles.

En médecine, certains pensent que l'objectif est simple : former des médecins. Nous avons commis trop longtemps l'erreur de ne pas spécifier le type de médecine auquel nous souhaitons préparer les étudiants. L'enseignement par exemple de deuxième cycle était trop uniforme et le savoir à maîtriser était encyclopédique. Au final, les programmes sont mal pensés. Il est d'ailleurs notable que la réflexion sur les objectifs n'est pas toujours approfondie car elle peut être destructrice.

Maryse BEGUIN, INPG

L'importance de la pédagogie a été soulignée avec force. En revanche, la formation au management, part toujours plus importante de notre métier, est peu étoffée. Notre formation à la recherche ne nous prépare pas à l'exercice de fonctions d'encadrement. Le métier ayant considérablement évolué dans tous les domaines, il serait bon de ne pas oublier le management.

Je suis, en outre, inquiète du projet de la CPU de nous rebaptiser « chercheurs-enseignants ». Les mots ont un sens : un homme grand n'est pas un grand homme. Rebaptisés « chercheurs-enseignants », nous aurons d'autant plus de mal à faire entendre aux commissions de spécialistes qu'il convient également de tenir compte des aptitudes à enseigner des futurs recrutés.

Enfin, ma dernière remarque concerne les enseignants les plus âgés : comment les associer à ces procédures de formation ?

Anne LE GUILLY, AMUE

Pour répondre à votre dernière question, je dirai qu'en commençant par les nouveaux, nous pourrions probablement entraîner les anciens.



Clôture de la journée

Domitien DEBOUZIE

*Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU,
Président de l'université Claude Bernard - Lyon 1*

Je constate que notre débat implique des initiés et des spécialistes. Il faut maintenant rendre publiques ces questions et définir une stratégie de médiatisation.

Dans ce cadre, il convient en premier lieu de rappeler le Code de l'éducation qui, à son article 951.1, indique que tous les enseignants ont droit à une formation initiale et continue. Ce droit doit être appliqué.

Il nous manque, de plus, une réflexion sur le cadre général de l'enseignant-chercheur. Je précise d'ailleurs que la proposition de la CPU de rebaptiser ce dernier chercheur-enseignant s'inscrivait dans le contexte du débat sur la recherche. Elle était destinée à souligner que tout enseignant-chercheur est également un chercheur. Le Président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU reste attaché au fait que nous soyons d'abord enseignants puisque sans étudiants, point d'université.

Concernant le cadre général, il faut en premier lieu revoir le statut de l'enseignant-chercheur et briser le tabou de la loi de 1984. À cet égard, les conclusions du colloque de la CPU de Poitiers pourraient être utilement revues. La reconnaissance des différentes attributions de l'enseignant-chercheur et leur gestion pluriannuelle au cours d'une carrière devraient être promues. Je crois en outre qu'il appartient aux présidents des universités de mettre en œuvre le droit à la formation au cours de la carrière. Encore une fois, cela passe par une redéfinition du statut de l'enseignant-chercheur. Dans ce cadre, notre approche doit être globale. En effet, si nous menons la réflexion uniquement du point de vue du service universitaire de pédagogie, nous risquons les mêmes écueils qu'en limitant notre approche à la recherche.

En matière de pérennisation de la formation permanente des enseignants du supérieur, un service commun peut en effet être créé comme cela a été suggéré. À l'instar du service de la direction des ressources humaines chargé de la formation des IATOS, un service lié au CEVU pourrait être mis en place. Une structure institutionnelle est évidemment nécessaire pour conduire notamment des actions d'évaluation qui, pour les enseignants-chercheurs, demeure problématique car elle ne fait pas partie de notre culture. Une volonté politique est certes nécessaire mais elle ne saurait se passer d'une structure.

La façon d'arriver à la formation permanente fait, de même, l'objet de fortes interrogations. Il ne faut pas cloisonner l'approche de la formation à chaque université. Les problèmes sont suffisamment complexes pour justifier une mise en commun des actions de formation permanente notamment entre les IUFM ou les URFIS. Il ne faut pas se dispenser dans certains cas de faire appel à des prestataires de service privés. Pour ce qui est de mélanger les publics (IATOS, enseignants-chercheurs), elle est positive mais ne doit pas être systématique.

Concernant la spécificité de l'enseignement supérieur évoquée, je ne pense pas qu'elle soit liée au public puisque nos collègues du second degré ont autant de difficultés que nous pour gérer les diverses attentes des élèves. En revanche, la grande spécificité de l'enseignement supérieur réside dans le mariage, intime, entre recherche et enseignement.

Enfin, je souhaite rappeler que la CPU n'est pas la direction de l'enseignement supérieur. Il nous revient, en revanche, de porter vos préoccupations au Ministère.