

Etat des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur

Novembre 2015

Rapport coordonné par
Laurent Cosnefroy (ENS Lyon/IFE)



ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR

I CONTEXTE ET OBJET DE L'ENQUÊTE	3
II METHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE	4
1 CONSTRUCTION DES OUTILS	4
2 LA POPULATION : PUBLIC VISÉ ET RÉPONDANTS	5
3 CROISEMENT DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTRETIENS	7
III POLITIQUE DE SOUTIEN À LA FORMATION ET À L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTS-CHERCHEURS	7
1 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA POLITIQUE DE SOUTIEN	7
2 ARTICULATION DE LA POLITIQUE À D'AUTRES AXES STRATEGIQUES	8
3 LA COLLABORATION AU QUOTIDIEN AVEC LES AUTRES SERVICES	9
4 SYNTHÈSE SUR LES COLLABORATIONS ENTRE LES SERVICES	12
5 LES COLLABORATIONS AVEC LES ESPE	13
6 LE PILOTAGE DE LA POLITIQUE DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT	13
7 LES MESURES D'INCITATION	14
8 MOYENS HUMAINS ET FINANCIERS MOBILISÉS	18
IV ORGANISATION DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTS-CHERCHEURS	19
1 STRUCTURES IMPLIQUÉES DANS LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR	19
2 LA COLLABORATION ENTRE LES STRUCTURES	21
3 PUBLICS VISÉS PAR LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT	21
4 LES INTERVENANTS	22
V LES PRATIQUES DE FORMATION ET D'ACCOMPAGNEMENT	23
1 CATÉGORISATION DES ACTIONS PROPOSÉES : LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE	23
2 CATÉGORISATION DES ACTIONS PROPOSÉES A PARTIR DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS	25
3 LA QUESTION DE L'ACCOMPAGNEMENT	28
4 LES CONTENUS TRAITÉS DANS LES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT	30
5 L'ÉVALUATION DES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT	31
6 L'ANALYSE DES BESOINS	32
7 CONCLUSION	33
VI LIENS AVEC LA RECHERCHE EN EDUCATION	34
1 ARTICULATIONS AVEC LES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT	34

2 LES RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES	34
3 LE RAPPORT AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION	35
4 LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE	36
5 LES FORMES DE COLLABORATION INSTITUTIONNELLE	37
6 LES OBSTACLES A UNE COLLABORATION AVEC LES LABORATOIRES DE RECHERCHE	38
7. LES LEVIERS	38
8 CONCLUSION	39
VI LA FORMATION DES DOCTORANTS	39
1 DES DOCTORANTS AUX STATUTS DIVERS	39
2 DES PARCOURS SPÉCIFIQUES POUR LES DOCTORANTS	40
3 L'HÉRITAGE DES CIES	41
VIII LES COMPÉTENCES DES ACTEURS IMPLIQUÉS DANS LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS	42
1 LES PARCOURS ANTÉRIEURS ET L'ENTRÉE EN FONCTION	42
2 LES COMPÉTENCES MOBILISÉES DANS L'EXERCICE DE LA FONCTION	43
3 LES DIFFÉRENCES DE PROFILS ET LEUR INCIDENCE ÉVENTUELLE SUR L'EXERCICE DU MÉTIER	45
4 CONTENUS ET MODALITÉS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	47
IX BILAN ET PERSPECTIVES	48
1 LES PROJETS POUR LES TROIS ANNÉES A VENIR	48
2 OBSTACLES A SURMONTER POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES SERVICES D'ACCOMPAGNEMENT ET LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE	50
3 CONCLUSION	54
X REMARQUES CONCLUSIVES	55
1 LES MESURES POLITIQUES ET INSTITUTIONNELLES FAVORISANT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS	55
2 LA POLITIQUE DE FORMATION ET LA COLLABORATION AVEC LES AUTRES SERVICES	56
3 DES LOGIQUES EN TENSION POUR LES SERVICES D'APPUI	57
4 LA PLACE DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES ÉTUDIANTS DANS LES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT	58
5 LA PLACE DE LA FORMATION A DISTANCE DANS LES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT	58
6 L'IMPACT DE LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT SUR LES PRATIQUES EFFECTIVES	59
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX ÉTABLISSEMENTS	60
ANNEXE 2 : LISTE DES SITES AYANT PARTICIPÉ A L'ENQUÊTE QUALITATIVE	72

I Contexte et objet de l'enquête

La rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur est devenue une priorité du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). La formation et l'accompagnement à l'enseignement des enseignants en est une dimension essentielle. Afin d'orienter son action, la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) a souhaité procéder à un état des lieux des politiques, des acteurs, des organisations et des pratiques de formation des enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur.

Par courrier en date du 5 novembre 2014 adressé au président de l'ENS Lyon, Madame Bonnafous, Directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, charge l'Institut français de l'éducation, composante de l'Ecole normale supérieure de Lyon (IFE/ENSL) de coordonner la production d'un état des lieux des services, acteurs, dispositifs et pratiques d'accompagnement et de formation à la pédagogie et à l'enseignement, notamment dans leurs aspects numériques, à destination des équipes pédagogiques, des enseignants, des enseignants-chercheurs et des doctorants. Cette enquête sera réalisée en deux étapes :

1. *Une enquête par questionnaire pour réaliser une cartographie des opérateurs (mission, organisation, périmètre, acteurs) et des modes d'intervention (objets, procédures).*
2. *Une approche plus qualitative réalisée par des visites de terrain et des entretiens pour dresser un panorama des pratiques de formation et d'accompagnement des enseignants, de repérer leurs effets sur les enseignements, d'identifier les approches innovantes et en faciliter la diffusion »*

(Extrait du courrier du 5/11/2014).

La Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur (MiPNES – DGESIP) a adressé un questionnaire en ligne à tous les établissements d'enseignement supérieur, universités et grandes écoles, sous tutelle du MENESR (avril-juin 2015). Il avait pour objectif de recueillir des informations sur la manière dont sont pensés et organisés la formation et l'accompagnement à l'enseignement des enseignants, des enseignants-chercheurs et des équipes pédagogiques. Le questionnaire a été élaboré par la MiPNES en concertation avec l'IFÉ et les réseaux d'acteurs concernés par les questions de pédagogie universitaire et l'accompagnement des enseignants (réseaux des SUP, AIPU, ANSTIA, ESPE, PENSERA, ACOPE). Le traitement des questionnaires a été assuré par Emmanuelle Villiot-Leclercq, Geneviève Lameul, Sylvie Guessab (MiPNES) et Pascaline Delalande (SupTice Rennes 1, réseau ACOPE).

La conception, réalisation et analyse de l'enquête qualitative a été prise en charge par un groupe projet composé de :

Laurent Cosnefroy (ENSL/IFÉ)

Emmanuelle Annot (AIPU France, Université de Rouen),
 Joelle Demougeot-Lebel (AIPU France, CIPE/IREDU, Université de Bourgogne),
 Basile Bailly (Pensera, ICAP Université de Lyon1),
 Saeed Paivandi (Université de Lorraine),
 Isabelle Chênerie (Université de Toulouse),
 Michel Beney (réseau des SUP, Université de Bretagne Occidentale),
 Sophie Guichard (MAPI, Université de Bordeaux)
 Jean-François Desbiens (Université de Sherbrooke, Canada),
 Catherine Loisy (ENSL/IFÉ),
 Mario Cottron (ESPE, Université de Poitiers)
 Christian Vanin (Service Tice, Université de Paris 1),
 Pascaline Delalande (SUPTICE, Université Rennes1)
 Geneviève Lameul (MiPNES)
 Nathalie Younès (Université de Clermont-Ferrand 2)¹

L'ensemble de l'enquête a été coordonné par Laurent Cosnefroy (ENSL/IFÉ)

II Méthodologie de l'enquête

1 CONSTRUCTION DES OUTILS

Le questionnaire est organisé en quatre parties : les politiques de formation à la pédagogie mises en œuvre dans les établissements (questions 5 à 19), l'organisation des services (leur diversité et leur articulation, questions 20 à 25), les acteurs concernés et le public touché (questions 26 et 27), les pratiques de formation (questions 28 à 42). Il figure en Annexe 2.

Le guide d'entretien est structuré en cinq rubriques :

- La politique de formation et l'inscription de cette politique au sein de l'établissement.
- La caractérisation des actions proposées. Une attention particulière a été portée à la façon dont les acteurs définissaient ce qu'ils entendaient par accompagnement.
- Le bilan des actions proposées, les évolutions possibles et les conditions de développement des services.
- L'identification des compétences des acteurs impliqués dans la formation des enseignants du supérieur.
- Les liens entre recherche en éducation et pratiques de soutien au développement pédagogique des enseignants, enseignants-chercheurs et doctorants.

¹ A été associée au groupe projet Aurélie Féron qui a participé à la collecte des données et à une partie de l'analyse des entretiens.

2 LA POPULATION : PUBLIC VISÉ ET RÉPONDANTS

Le questionnaire

Il a été envoyé à toutes les gouvernances des établissements d'enseignement supérieur sous tutelle du MENESR en France avec la consigne de mobiliser les personnels de leurs établissements concernés et d'en fédérer les réponses (avril - juin 2015). 262 questionnaires ont été envoyés se répartissant ainsi :

- Universités : 75
- COMUE : 23
- Ecoles d'ingénieurs sous tutelle du MENESR : 142
- Grands établissements sous tutelle du MENESR : 11

70 établissements ont répondu à l'enquête. Pour des raisons méthodologiques (réponses incomplètes, doublons) 62 questionnaires ont pu être exploités se ventilant ainsi :

- Universités : 36
- Ecoles d'ingénieurs sous tutelles du MENESR : 25
- COMUE : 1

Les Écoles représentent 40 % des établissements de l'échantillon, les universités 58 %. Les taux de retours sont plus élevés pour les universités : environ une sur deux a répondu au questionnaire (48 %), contre 18 % pour les Ecoles d'ingénieurs. Le faible taux de réponses des COMUE s'explique vraisemblablement par le fait que ces structures sont de création récente et pour certaines encore en phase de démarrage.

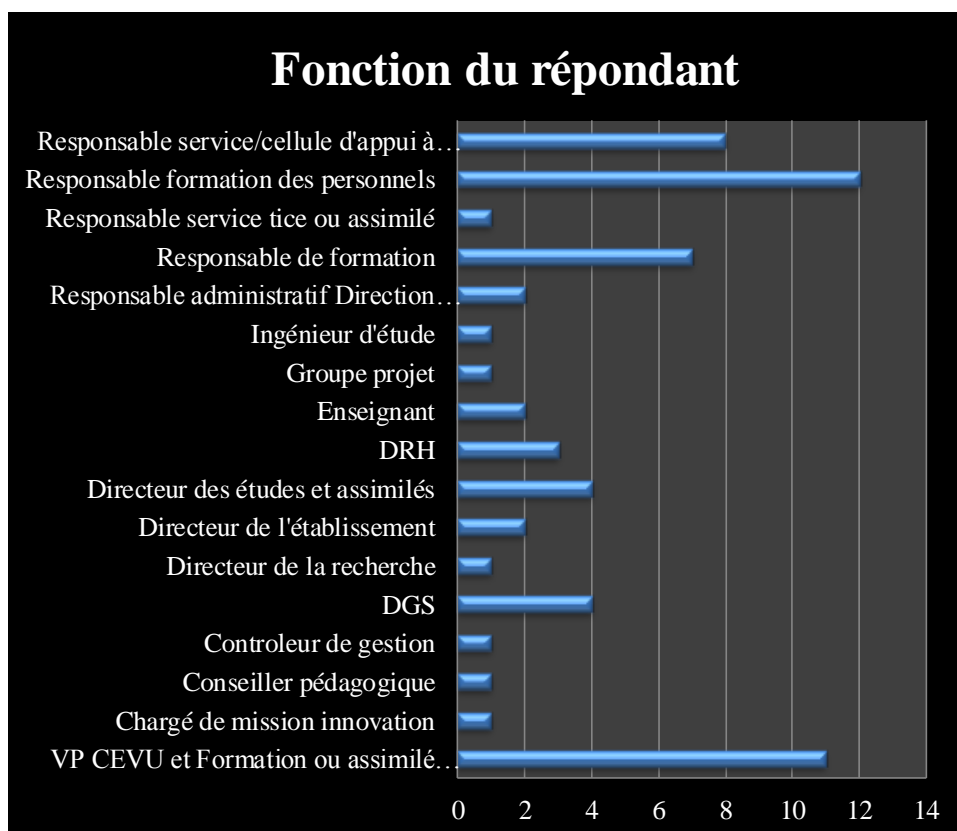


Figure 1. Fonction exercée par le répondant (en effectifs)

La diversité des fonctions des répondants tend à montrer que les questions d'accompagnement et de formation des enseignants du supérieur sont prises en charge par divers acteurs de l'établissement tant au niveau stratégique (Vice-président, chargé de mission), qu'au niveau RH (DRH, Direction de la formation) ou fonctionnel (responsable de service, enseignants, intervenants). Il est possible d'imaginer que le questionnaire a circulé au sein des établissements et que plusieurs acteurs y ont apportés leurs contributions. Ainsi, dans un établissement, un groupe projet a été mobilisé pour y répondre. Plus globalement, les responsables de formation des personnels, ainsi que les responsables de services d'appui à l'enseignement et les vice-présidents (CEVU et formation) représentent la majorité des répondants.

Les entretiens

Un échantillon de 23 sites² a été constitué à partir de trois jeux de critères emboîtés.

- 1) Absence *versus* présence d'une structure dédiée à la formation des enseignants.
- 2) Si présence, le service est de type inter-établissements (COMUE ou résultant de la fédération d'universités) *vs* services adossés à un établissement.
- 3) Si services adossés à un établissement :
 - universités *vs* écoles ;
 - universités généralistes *vs* SHS *vs* Sciences ;
 - services historiquement TICE *vs* historiquement pédagogie ;
 - ancienneté du service avant 2012 *vs* après 2012.

On trouvera en Annexe 2 la liste des sites constituant l'échantillon. Quatre Ecoles en font partie. Quinze des 23 établissements ou groupements d'établissements intégrés à l'enquête qualitative avaient également répondu à l'enquête quantitative.

Un courrier présentant l'enquête qualitative a été adressé à chaque site. Il était précisé qu'il serait procédé à des entretiens semi-directifs individuels enregistrés, d'une durée d'une heure environ, et que les informations recueillies demeureraient confidentielles. Seuls les membres de la MiPNES et du groupe projet en auront connaissance et en feront usage pour les besoins du bon exercice de leur mission. L'accueil a toujours été favorable. Tous les sites contactés ont accepté de participer à cette deuxième phase de l'enquête. En moyenne, deux à trois personnes ont été interviewées par site, parfois une seule (pour deux sites) et parfois quatre (quatre sites). Ces variations s'expliquent par le nombre de personnes impliquées directement dans la formation/accompagnement des enseignants et par le fait que certains établissements nous ont proposé de rencontrer des acteurs ayant une position au sein de la gouvernance de l'établissement. Quatre Vice-présidents ont ainsi été interviewés. Par ailleurs, un responsable de projet Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes (IDEFI) et un enseignant bénéficiaire d'un soutien d'un fonds d'aide à l'innovation ont participé aux entretiens. Au

² Par site il faut entendre établissement ou groupement d'établissements (de type COMUE).

final, 60 entretiens³ ont été réalisés se répartissant ainsi selon le statut des personnes interviewées : cinq professeurs des universités, six maîtres de conférences, six ingénieurs de recherche, 10 professeurs agrégés ou certifiés (PRAG/PRCE), 27 ingénieurs pédagogiques, deux responsables de la formation du personnel et un responsable des services informatiques et numériques. Le statut n'a pas été clairement identifié pour trois personnes.

Une analyse de contenu thématique a permis de coder l'ensemble des entretiens. Une grille d'analyse a été élaborée pour chacune des rubriques abordées au cours de l'entretien⁴. Les entretiens ont été numérotés de 1 à 60. C'est ainsi qu'ils sont cités dans le cours du texte.

3 CROISEMENT DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTRETIENS

Tout en abordant des questions spécifiques, l'enquête qualitative permet également de reprendre et d'approfondir des points abordés dans le questionnaire (politique de formation, organisation des services, actions menées et contenus abordés notamment). Plutôt que de procéder à deux présentations séparées des résultats, il a paru plus judicieux d'articuler l'analyse des deux phases de l'enquête. Les résultats seront donc présentés par thématiques en se référant aux données issues du questionnaire et des entretiens. La suite de ce rapport sera structurée en sept rubriques : la politique de soutien à la formation et à l'accompagnement, l'organisation de la formation et de l'accompagnement, les pratiques de formation et d'accompagnement, les liens avec la recherche en éducation, la formation des doctorants, les compétences des acteurs impliqués dans la formation des enseignants, le bilan des actions et les perspectives ouvertes. Deux de ces rubriques traitent de thématiques abordées uniquement dans l'enquête qualitative. Il s'agit de la formation des doctorants et de l'identification des compétences des acteurs impliqués dans la formation des enseignants du supérieur. Sans procéder à une synthèse exhaustive des résultats, la conclusion mettra en relief et discutera quelques points particuliers.

III Politique de soutien à la formation et à l'accompagnement des enseignants et enseignants-chercheurs

1 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA POLITIQUE DE SOUTIEN

A la question « *Votre établissement a-t-il mis en place une politique de soutien à la formation et à l'accompagnement des enseignants et enseignants chercheurs ?* » les établissements interrogés déclarent très majoritairement (à 84 %) avoir une politique de formation et d'accompagnement de leurs personnels enseignants. Cette politique se concrétise au travers d'initiatives de différents types.

³ Parmi lesquels un entretien de groupe réunissant quatre personnes.

⁴ Dans les pages qui suivent nous utiliserons l'expression « service d'appui » pour désigner les services spécifiquement dédiés à la formation et à l'accompagnement des personnels enseignants.

Des initiatives de type « structure ».

Les établissements ont favorisé la création d'une structure dédiée à la formation et l'accompagnement des enseignants du supérieur sur des questions d'enseignement et de pratiques pédagogiques. Si une ou des structures existaient, ils en ont favorisé le développement notamment pour répondre aux besoins de formation et d'accompagnement des pratiques d'enseignement numérique.

Des initiatives de type « événements »

Les établissements accueillent et soutiennent des événements dédiés au développement des pratiques et à la formation des enseignants (par exemple des conférences).

Des initiatives de type « ressources humaines »

Les établissements prennent en compte l'innovation pédagogique en proposant des décharges et en valorisant l'investissement dans l'enseignement par des promotions locales.

D'autres initiatives sont citées comme des initiatives de type « ressources » (mise à disposition de ressources pouvant être utilisées en autoformation ou ponctuellement selon les besoins rencontrés).

2 ARTICULATION DE LA POLITIQUE À D'AUTRES AXES STRATEGIQUES

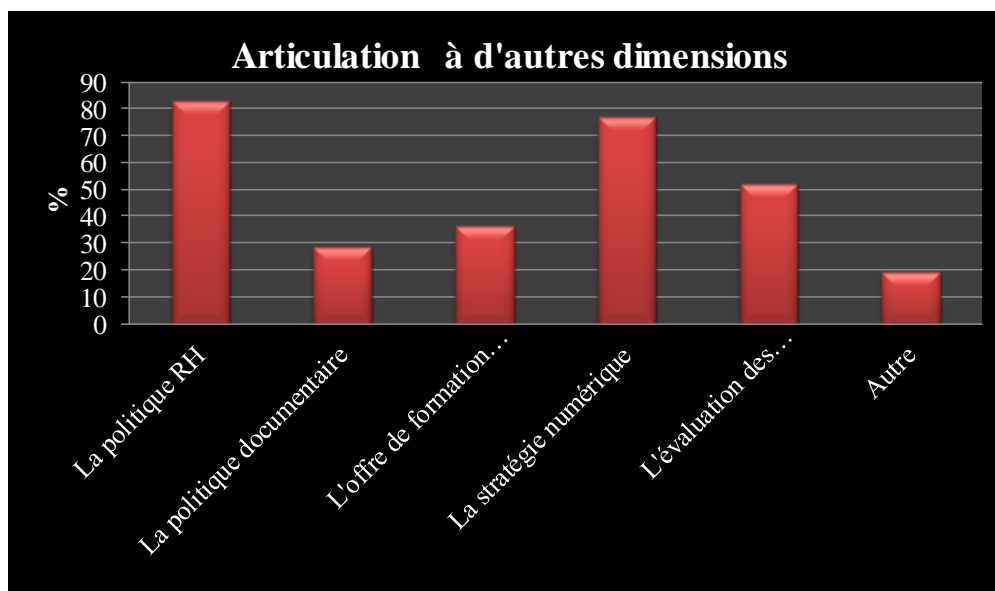


Figure 2. Articulation de la politique de formation/accompagnement à d'autres dimensions (en pourcentages)

Plus de la moitié des établissements articulent leur politique de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur à trois autres dimensions de la politique des établissements : la politique RH et la stratégie numérique, et dans une moindre mesure avec l'évaluation des enseignements. En revanche, assez peu d'établissements l'articulent avec la politique documentaire, et seulement 37 % disent l'articuler avec l'offre de formation étudiante. Ce dernier constat interroge l'alignement entre les besoins de développement

pédagogique des enseignants lié à l'évolution de l'offre de formation, et la formation des personnels enseignants.

L'analyse plus détaillée des réponses montre que cinq établissements coordonnent la politique de formation et d'accompagnement avec toutes les autres dimensions et treize avec la majorité des autres axes. Il s'agit notamment des écoles d'ingénieurs. Les établissements ne citant qu'une seule articulation soulignent des liens essentiellement soit avec le numérique, soit avec la dimension RH. D'autres établissements ont cité des articulations avec des dimensions qui n'avaient pas été envisagées ou qui demeuraient implicites (innovation pédagogique, démarche qualité, internationalisation, démarche R&D, orientation-insertion).

En général, ces articulations avec les différentes dimensions de la stratégie globale d'établissement s'organisent au sein des gouvernances ou des instances qui définissent les orientations et le pilotage des différentes dimensions (RH, numérique, offre de formation, documentation, etc.). Différentes actions témoignent de cette convergence entre les services : plan de formation en concertation, diffusion parfois de catalogues communs, mise en œuvre d'actions communes (séminaires, ateliers, appels à projets, etc.), et plus rarement d'initiatives visant la reconnaissance des activités d'enseignement (par exemple : dossier de valorisation pédagogique, prix d'excellence en enseignement)

Les établissements soulignent que des problématiques sont plus propices que d'autres à la mise en synergie des différentes dimensions :

- l'évaluation des enseignements ;
- l'accueil et la formation des nouveaux enseignants ;
- la mise en place de nouveaux espaces d'apprentissage ;
- le développement professionnel et la question de sa valorisation.

Lorsque les services d'appui sont étroitement impliqués dans les décisions stratégiques, ils jouent alors dans les situations présentées le rôle de conseiller et d'interface entre les acteurs des différentes dimensions (RH, documentation, numérique, etc.).

3 LA COLLABORATION AU QUOTIDIEN AVEC LES AUTRES SERVICES

Les réponses à la question précédente portaient sur la dimension institutionnelle et les choix stratégiques opérés par les établissements en matière de formation des enseignants. Les entretiens menés permettent d'adopter un grain d'analyse plus fin et de voir comment s'organise, sur le terrain, la collaboration entre les services d'appui et les autres services de l'établissement. Avant d'en examiner la nature, relevons que dans le cas où le service d'appui est bien un service, au sens statutaire du terme, il existe un comité de pilotage ou d'orientation composé des acteurs concernés par la formation des enseignants, par exemple le Vice-Président CEVU, les chargés de missions en lien avec l'enseignement, les directeurs d'autres services (documentation, accueil et orientation des étudiants par exemple) et des

représentants des différentes composantes. Ceci facilite la concertation avec les autres services et la gouvernance de l'établissement.

Les services des ressources humaines et de formation du personnel

Au plus près des actions mises en œuvre au quotidien, on constate que les relations avec le service des ressources humaines et de formation du personnel, sont les plus fréquemment citées. Cette collaboration apparaît indispensable et elle est toujours appréciée positivement. Les services de formation du personnel fournissent un appui logistique à différents niveaux :

- gestion administrative en amont et en aval de la formation (convocations, frais de déplacement) ;
- diffusion de l'information, et donc meilleure visibilité, dès lors que les formations à la pédagogie sont inscrites au catalogue général de formation des personnels ;
- délivrance d'attestations de stage.

Les services de formation du personnel proposent également des offres de formation spécifiques qui peuvent être complémentaires et pertinentes dans l'exercice du métier d'enseignant et d'enseignant-chercheur. Ainsi des formations au management, des formations à l'adresse des chefs d'équipe et des directeurs de composantes : *« nous l'avons rendue obligatoire en sachant que l'on connaît les obligations des enseignants aussi. Nous avons mis en place une formation en management qui se déroule sur trois jours, liée aux risques psychosociaux. Une première journée où ils ont tous une formation sur l'environnement professionnel, où on leur fait un peu découvrir ce que sont les Ressources Humaines, tous les services dont eux auraient besoin en tant que chef de service ; et deux jours ensuite avec des psychologues du travail, axés sur le management pur, liés aux risques psychosociaux. (...) Cela doit faire moitié/moitié enseignants/personnels BIATSS, mais nous allons la renouveler. L'idée étant que tout le monde ait les mêmes pratiques managériales au sein de l'établissement, et que tout le monde soit conscient que quand on est responsable d'un service, d'une équipe, même d'une équipe dans un laboratoire, on est aussi manager »* (E53).

Les services de documentation

Ces services, fréquemment cités au cours des entretiens, apparaissent comme des partenaires privilégiés au sein de l'établissement. Trois types de collaboration peuvent être identifiés.

- Mise à disposition des locaux : les ateliers proposés par le service d'accompagnement se déroulent dans une salle de la bibliothèque universitaire. Ceci va de pair avec une transformation progressive des bibliothèques universitaires en *learning lab* ou *learning center*. Il a été souligné parfois que former systématiquement à la

bibliothèque permettait de donner une unité de lieu et de pallier l'éclatement géographique de l'université, chaque site possédant une bibliothèque universitaire⁵.

- Collaboration pour construire des formations sur le plagiat par exemple, ou la mise en ligne d'un module de formation à la recherche documentaire.
- Partenariat pour le référencement de ressources pédagogiques.

Les services TICE

Les gouvernances des établissements font le choix de regrouper ou de dissocier les aspects pédagogiques de la problématique de l'usage du numérique. Sur les 19 sites universitaires représentés dans l'échantillon, huit ont fait le choix du regroupement à partir de deux scénarios distincts : soit une création de service a été opérée à l'occasion d'un bouleversement institutionnel important (fusion d'universités, mise en place des COMUE), soit les services existaient indépendamment au sein d'un même établissement et ont été fusionnés. Ce regroupement n'a jamais fait l'objet de critiques sauf dans un cas un peu particulier où le service était encore en cours de création. Lorsque les services demeurent distincts, il est fait état de collaborations pour monter des formations/accompagnements portant sur les QCM, l'utilisation de boîtiers de vote en cours, l'aménagement de nouvelles salles et la création de *learning lab*. Cette collaboration se traduit aussi par la participation aux journées d'intégration des nouveaux enseignants.

Deux services plus rarement cités

Créés en 1985, les services communs de formation continue ont pour objet « *d'assurer, dans le cadre des orientations définies par le conseil d'administration de l'université, les fonctions d'intérêt commun nécessaires à la cohérence de l'intervention de l'établissement dans le domaine de la formation continue. Le service commun est chargé, d'une part, d'une action interne d'impulsion, de conseil et d'organisation et, d'autre part, d'une action externe de relations avec les partenaires et les publics de la formation continue* » (Article D714-67 du Code de l'éducation). Les collaborations avec ces services sont explicitement mentionnées dans trois sites. Pour deux d'entre eux, elles portent sur le montage et la mise en œuvre de formations en lignes. « *La problématique actuelle de la formation continue, c'est de monter des formations en ligne et de voir quelle pédagogie nous pouvons mettre en place donc cela nous intéresse aussi, car c'est une pédagogie différente qui s'adresse à des adultes avec des contraintes différentes* » (E11). La collaboration concerne le DAEU (Diplôme d'accès aux études universitaires) pour le troisième site.

Créés par le décret 86-195 du 6 février 1986, les services communs universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIOIP) ont pour mission d'organiser l'accueil, l'information et l'orientation des étudiants à leur entrée à l'université et

⁵ On peut cependant se demander s'il n'est pas important que le service d'appui dispose de locaux spécifiques afin de contribuer à une meilleure visibilité de l'ensemble de ses actions et de traduire symboliquement l'importance accordée au soutien des enseignants.

tout au long de leur cursus universitaire. Plus tard, la loi LRU a rendu obligatoire la création des BAIP, bureaux d'aide à l'insertion professionnelle, qui étoffent le volet aide à l'insertion professionnelle déjà présent dans les SCUOIP. Un certain nombre d'universités a d'ailleurs fait le choix d'intégrer le BAIP au SCUOIP. La collaboration avec ce service commun est mentionnée deux fois sans que l'on sache exactement quelle en est la nature.

4 SYNTHÈSE SUR LES COLLABORATIONS ENTRE LES SERVICES

Une des façons d'articuler la politique de formation et d'accompagnement à la pédagogie avec la stratégie numérique et l'évaluation des enseignements consiste à créer des services prenant en compte ces trois dimensions. De fait certains des services rencontrés lors de l'enquête qualitative sont structurés de cette façon mais c'est encore loin d'être une configuration dominante. Questionnaire comme entretiens mettent en évidence un lien privilégié avec le service des ressources humaines. Au chapitre des différences, les entretiens mettent davantage en relief la place accordée aux services de documentation. On constate en effet que la mise en œuvre des actions de formation et d'accompagnement implique fréquemment des collaborations diverses avec ces services de documentation, et l'on peut imaginer que cette collaboration est amenée à s'amplifier avec la réflexion en cours sur les *learning centers*.

Enfin, qu'il s'agisse des réponses au questionnaire ou des propos recueillis en entretiens, deux missions de l'établissement sont très rarement évoquées, la formation continue et l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. La faible collaboration avec les services de formation continue conduit à se demander si les questions pédagogiques spécifiques que pose la formation des adultes sont suffisamment présentes dans les actions de formation et d'accompagnement. L'absence de collaboration entre les services d'appui et les SCUOIP n'est pas surprenante au premier abord puisque les deux services visent des missions différentes des enseignants-chercheurs, l'enseignement et celle, plus récente, d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants. Pour autant, la spécificité des SCUOIP réside dans leur connaissance fine des publics étudiants tout au long de leurs parcours, avant qu'ils ne s'inscrivent à l'université (actions en direction des lycéens), pendant leurs études universitaires et au moment de la recherche d'emploi (un suivi est mis en place avec l'observatoire de l'insertion professionnelle). On pourrait donc imaginer que des collaborations se développent lorsqu'il s'agit de monter des formations ou des ateliers dont la thématique principale porterait sur la connaissance des étudiants et de leurs parcours au sein de l'université, la transition secondaire/supérieur et l'insertion professionnelle des étudiants. Les observatoires de l'insertion professionnelle existant dans les établissements constituent une ressource de choix pour soutenir la réflexion des équipes pédagogiques sur l'évolution des curriculums de formation. Des actions de collaboration peuvent également exister sur la thématique de l'approche par compétences. En effet les services d'orientations travaillent au développement du portefeuille de compétences (PEC) de l'étudiant ; ceux-ci auront d'autant plus de facilité à le constituer que les objectifs des formations seront déclinés en termes de compétences, comme le demande d'ailleurs l'établissement du supplément au diplôme européen. Ainsi l'accompagnement des étudiants par les services d'orientation et

l'accompagnement des enseignants par les services pédagogiques peuvent-ils se compléter utilement sur le thème des compétences.

5 LES COLLABORATIONS AVEC LES ESPE

Ce point était abordé essentiellement dans les entretiens. Le Code de l'éducation, en son article L721-3, énonce que les ESPE « *participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur* ». On pouvait donc s'attendre à ce que des collaborations se nouent entre les personnes ou les services en charge de la formation et de l'accompagnement à la pédagogie au sein des établissements et les ESPE. De fait, elles ont été mentionnées dans huit des vingt-trois sites. Les types de collaboration entre services d'appui et ESPE se répartissent en trois catégories :

- Participation de formateurs de l'ESPE à des actions de formation ;
- Elaboration et participation aux actions de formation : « *et nous avons donc travaillé une grande partie du plan de formation avec des enseignants de l'ESPE* » (E7) ;
- Participation aux instances de pilotage du service lorsqu'il en existe (comité d'orientation et de suivi).

Relevons le cas particulier dans l'échantillon retenu d'une cellule d'appui à l'innovation implantée à l'ESPE. Pour vaincre les résistances que ce choix novateur peut susciter (et qui sont confirmées par nos interlocuteurs), le développement d'une recherche en pédagogie universitaire au sein même de l'ESPE apparaît comme un levier favorable. « *Cela assoirait la légitimité de l'ESPE* » (E50). Ces réticences s'expliquent vraisemblablement par le fait que la nouvelle mission de participation à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur a été inscrite dans le projet de l'ESPE sans que celle-ci possède une véritable expertise sur cette thématique, même si certains enseignants et enseignants-chercheurs ont travaillé sur ce sujet d'une manière individuelle.

La collaboration avec les ESPE se noue selon deux logiques distinctes. L'une est d'emblée institutionnelle : « *Alors, autre composante, avec laquelle on travaille aussi de façon très proche c'est l'ESPE, puisque l'ESPE a la mission de formation des enseignants et des enseignants-chercheurs* (E36) ». La seconde repose davantage sur des bases personnelles et affinitaires qu'institutionnelles : « *sur l'ensemble des formateurs ce sont beaucoup des gens de l'ESPE qui sont venus, mais aussi parce qu'une des chargées de mission vient de l'ESPE et donc a fait appel à ses collègues* » (E3).

6 LE PILOTAGE DE LA POLITIQUE DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT

Le questionnaire posait la question ouverte « *Qui est en charge de cette politique ?* ». Les réponses s'ordonnent de la façon suivante :

1. Direction /Présidence/Vice-présidence (15 occurrences) ;
2. Service des ressources humaines (12 occurrences) ;
3. Centre d'appui en lien avec la direction et RH ou en lien avec la vice-présidence (8 occurrences) ;
4. Ex : « *Conseil d'Orientation Stratégique (COS) du SUP, présidé par le Président de l'Université. Le COS se prononce sur le bilan d'activité et détermine les objectifs annuels du SUP.* »
5. Centre d'appui seul (4 occurrences) ;
6. Direction de l'enseignement/direction des études/ de la formation (5 occurrences) ;
7. Direction Générale des services (2 occurrences) ;
8. Direction de la recherche (1 occurrence) ;
9. Département Formation et Vie étudiante (1 occurrence) ;

Il manque quelques réponses par rapport aux réponses attendues. En effet, si 84 % des 62 répondants déclarent qu'il existe une politique de soutien à la formation des enseignants on devrait obtenir 54 réponses, or 48 seulement ont été dénombrées. L'absence de réponses à cette question souligne peut-être la difficulté à identifier clairement qui ou quel service est responsable de cette politique. Sur les 48 occurrences 27, soit 56 %, relèvent directement de la direction de l'établissement ou du service RH en étroite relation avec la direction. Si l'on y ajoute les 8 occurrences mentionnant le service d'appui mais où la gouvernance est présente via un conseil d'orientation stratégique, ce pourcentage monte à 73 %. On constate par conséquent que la politique de soutien à la formation et à l'accompagnement des enseignants est impulsée et portée au plus haut niveau de l'institution.

7 LES MESURES D'INCITATION

A la question « *existe-t-il des mesures d'incitation pour accompagner les enseignants et enseignants-chercheurs dans la transformation de leurs pratiques d'enseignement ?* » 66 % des établissements déclarent mettre en place de telles mesures. La plupart de ces incitations sont des décharges pour les nouveaux enseignants, des appels à projets ciblés, et d'autres incitations dont on trouvera le complément et le détail ci-dessous (Figure 3). 28 % proposent des décharges d'enseignement⁶, et 26 % imposeraient⁷ aux nouveaux entrants de suivre des formations à l'enseignement.

⁶ Ou plutôt des équivalences horaires pour reprendre la terminologie en vigueur dans le référentiel d'équivalences horaires du 31 juillet 2009.

⁷ Au conditionnel, car les entretiens donnent à voir des situations plus complexes (cf. p.15, « les nouveaux enseignants-chercheurs »).

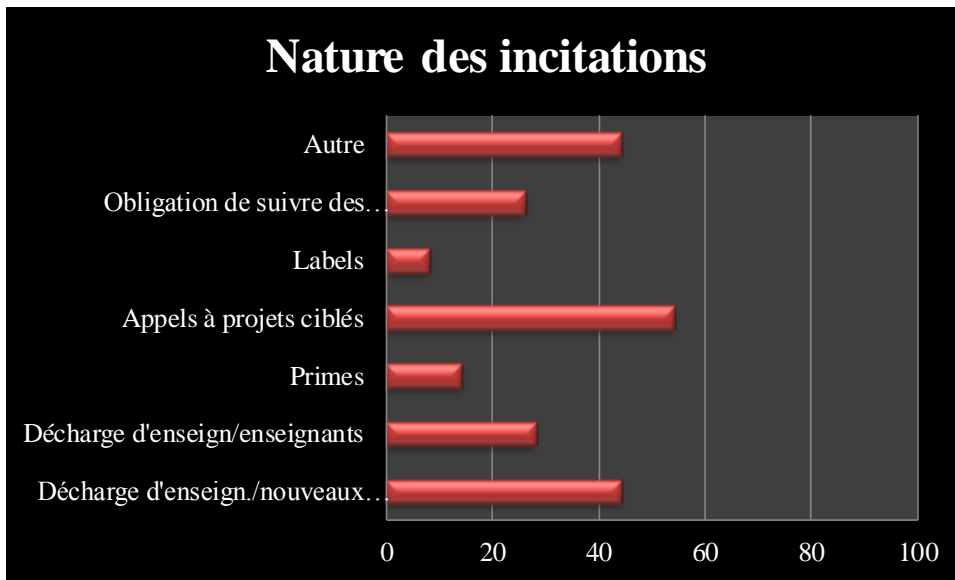


Figure 3. Mesures d'incitation pour accompagner les enseignants et enseignants-chercheurs dans la transformation de leurs pratiques d'enseignement.

Une question ouverte invitait les répondants à commenter ces mesures d'incitation. Cette question était également abordée au cours des entretiens. La synthèse de ces deux ensembles de données fait apparaître qu'une forme de valorisation par des décharges horaires ou par des financements se rencontre dans les six cas de figure suivants.

Les fonds d'innovation pédagogique

Ce type d'action, dont l'appellation est variable (bonus innovation pédagogique, bonus qualité enseignement ...) a pour objet de soutenir l'émergence et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes. Les enseignants ou les équipes d'enseignants candidatent via une procédure d'appel à projets. La valorisation sur les appels à projets se traduit essentiellement de deux façons : un financement pouvant varier en fonction de la nature du projet et de l'évaluation qui en a été faite ; des décharges horaires pour les enseignants lauréats. Ces deux modalités peuvent se combiner. Une autre forme, citée une seule fois, consiste à proposer un accompagnement par les services d'appui. Une ambiguïté sur le financement : le terme de prime est rarement utilisé, on ne sait pas toujours si le financement accordé sert à couvrir les frais engendrés par la mise en place du projet ou si une partie de ce financement constitue une prime versée à l'enseignant.

Les nouveaux enseignants-chercheurs

Dans certaines universités ceux-ci bénéficient d'une décharge horaire au cours de leur(s) première(s) année(s) d'exercice. La valeur de cette décharge est variable d'un site à l'autre, d'une quarantaine d'heures à soixante-quatre heures. Dans ce cadre, il leur est proposé de suivre un cycle de formation à la pédagogie conçu spécialement pour eux. Notons quelques variantes autour de ce schéma de base. La décharge horaire concerne tous les nouveaux

enseignants qu'ils soient enseignants-chercheurs ou enseignants de statut second degré (PRAG, PRCE) ; les enseignants sont incités à se former pédagogiquement dans le cadre de cette décharge mais le programme de formation n'est pas rendu obligatoire ou bien la décharge est accordée sous condition de suivre des formations et des séminaires.

Les correspondants/référents pédagogiques du service d'appui

Un certain nombre de services ont mis en place des correspondants, ou des référents, qui servent de relais entre le service et les composantes. Deux cas de figure sont à distinguer. Des enseignants qui dans le cadre de leur UFR exercent une triple mission de promotion des actions du service, de recueil de l'information sur les besoins des composantes et d'animation des formations. Des enseignants qui participent au comité de pilotage du service, lorsque celui-ci en est doté. Leur rôle est de permettre au service de prendre en compte les spécificités disciplinaires et d'adapter en conséquence les actions proposées. Les exemples de décharges citées s'élèvent à 25 h TD.

La prime d'engagement pédagogique

Il s'agit d'une prime valorisant l'engagement des enseignants et enseignants chercheurs dans la pédagogie. L'idée d'une prime constituant l'équivalent de ce qui existe dans le domaine de la recherche (prime d'encadrement doctoral et de recherche) avait été soutenue notamment par la CPU en 2011. Dans le seul exemple qui nous a été rapporté, l'université a créé un référentiel de compétences pédagogiques de l'enseignant du supérieur. Les enseignants doivent présenter un dossier organisé autour de la dizaine de compétences que comporte le référentiel.

Les prix d'excellence en enseignement

Il existe dans le domaine de la recherche une pratique bien établie de distinctions. Citons en France, et parmi d'autres, la médaille de l'innovation du CNRS, créée en 2011, « *pour honorer une recherche exceptionnelle sur le plan technologique, thérapeutique, économique ou sociétal* ». Une transposition de ces dispositifs peut être envisagée dans le domaine de l'enseignement à l'instar des « *Teaching Awards* », très répandus dans les universités anglophones. Récemment, trois établissements (universités et écoles) de l'échantillon construit pour l'enquête qualitative se sont lancés dans cette voie. Ces prix se déclinent en plusieurs rubriques. Dans un des établissements il nous a été rapporté que pouvaient candidater un enseignant seul, un groupe d'enseignants, mais aussi un enseignant pour un autre enseignant et au moins dix étudiants réunis pour un enseignants ou un groupe d'enseignants. Les montants indiqués vont de 500 à 3000 euros.

Des soutiens financiers pour des déplacements

Il peut s'agir par exemple de financer la participation d'enseignants à des colloques de pédagogie universitaire (QPES, AIPU).

Le référentiel national d'équivalences horaires (arrêté du 31 juillet 2009) est cité quelquefois comme un outil structurant sur lequel s'appuyer pour valoriser les pratiques d'innovation pédagogique. Il comporte une rubrique « conception et développement d'enseignements nouveaux ou de pratiques innovantes ». Ce référentiel peut être décliné localement : « depuis septembre 2012, l'université a adopté un référentiel enseignant permettant notamment d'attribuer des heures aux enseignants s'impliquant dans des projets en lien avec l'innovation pédagogique. Une modification de ce référentiel en 2014 a également permis l'attribution d'heures aux 6 enseignants référents du SUP » (Extrait d'une réponse au questionnaire).

En dehors de ces six configurations, il n'y a pas de valorisation sous forme d'équivalences horaires ou d'incitation financière lorsqu'un enseignant suit une formation à la pédagogie ou toute activité concourant à l'amélioration de l'enseignement. Sans surprise, la quasi-totalité des personnes interviewées a insisté sur la nécessité de mettre en place une politique de valorisation de la mission d'enseignement des enseignants-chercheurs. Celle-ci impliquerait le niveau local et national et jouerait sur deux leviers principaux : davantage tenir compte de la dimension pédagogique, d'une part dans l'évaluation des dossiers sollicitant une promotion, que ce soit par le CNU ou l'établissement, et, d'autre part, dans le recrutement des enseignants-chercheurs de la qualification (nationale) au concours (local).

Une attestation est fréquemment proposée aux enseignants ayant suivi une formation ou un accompagnement, même s'il est plus difficile de délivrer une attestation pour un accompagnement dont on ne maîtrise jamais l'achèvement. Ces attestations ont pour fonction de rendre visible un développement pédagogique en construction et de le valoriser dans le cadre d'un dossier de promotion (cf. supra la prime d'encadrement pédagogique ou l'avancement de carrière).

La valorisation de l'engagement pédagogique ne se traduit pas uniquement en termes de financements ou primes obtenus et en heures de décharge. Il existe des formes de valorisation personnelle qui passent par des projets de publication, ou, beaucoup plus fréquemment, par une valorisation au sein de l'établissement : participation à la formation, l'enseignant animant lui-même une formation ou étant invité à témoigner au cours d'une formation, participation à des actions ponctuelles de valorisation d'initiatives pédagogique, (Expresso, BarCamp, Séminaire interne).

Enfin, n'oublions pas que la formation ou l'accompagnement suivis permet à l'enseignant de relancer son fonctionnement. Il va retrouver une nouvelle dynamique et se développer comme l'a fait remarquer l'une des personnes interviewées. Pour un certain nombre d'enseignants, ce peut être un ressort suffisamment puissant pour s'engager en formation.

8 MOYENS HUMAINS ET FINANCIERS MOBILISÉS

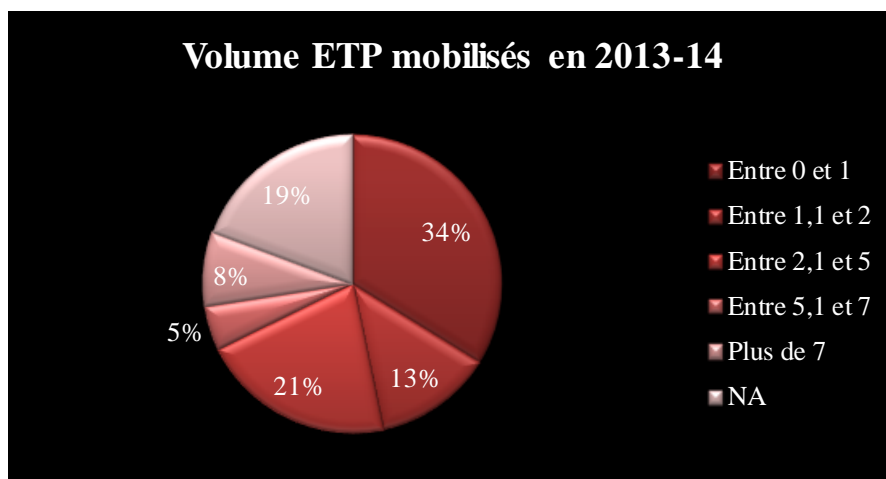


Figure 4. Moyens humains mobilisés en 2013-2014

Le volume des ETP mobilisés dans les établissements demeure difficile à quantifier. L'enquête met au jour la difficulté des établissements à mesurer les forces humaines mobilisées pour la formation et l'accompagnement des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur. 47 % déclarent mobiliser entre 0 et 2 ETP, 34 % entre 2 et 7 ETP, et 19 % des établissements n'ont pas donné de réponses à cette question. La question des moyens humains mobilisés et à mobiliser en fonction de la politique de formation et d'accompagnement des enseignants reste un point dur à traiter et à documenter, les établissements se trouvant démunis pour donner des réponses précises.

La difficulté à dresser un état des lieux des moyens humains mobilisés se retrouve dans la difficulté perçue des établissements à chiffrer précisément, à documenter et à justifier les moyens financiers engagés.

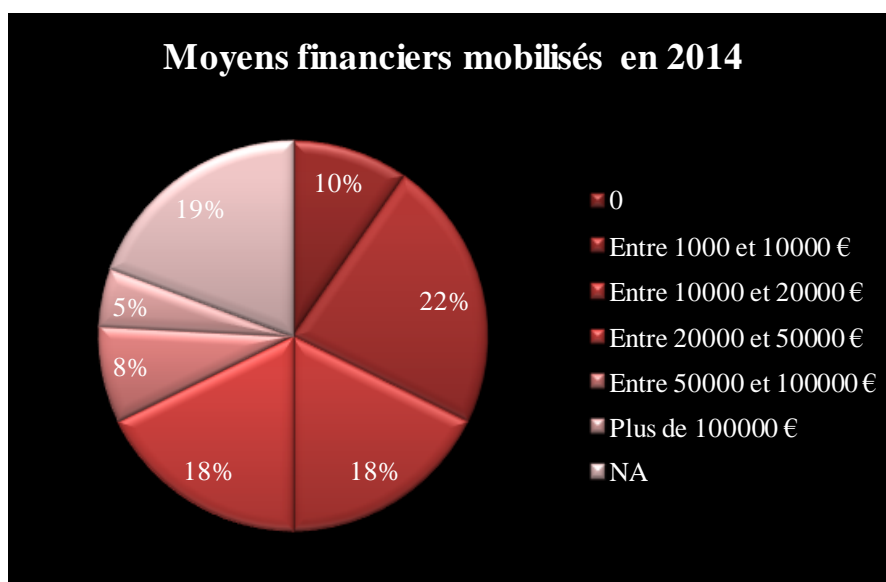


Figure 5. Moyens financiers consacrés en 2014 à la formation et à l'accompagnement des enseignants.

IV Organisation de la formation et de l'accompagnement des enseignants et enseignants-chercheurs

1 STRUCTURES IMPLIQUÉES DANS LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR

Au niveau de l'établissement

Pour 76 % des répondants, le service de formation RH de l'établissement est impliqué dans la formation et l'accompagnement des enseignants. Les services TICE (ou assimilé) sont également très impliqués (cités par 58 % des établissements). 49 % des établissements ont cité l'une des structures ci-dessous :

- Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (ou assimilé) ;
- Service universitaire de pédagogie (ou assimilé) ;
- Service de soutien à l'innovation pédagogique.

A noter que dans les réponses "Autres" figurent en particulier des structures regroupant plusieurs des entités précédemment citées (regroupements SUP + TICE ou SUP + soutien à l'innovation).

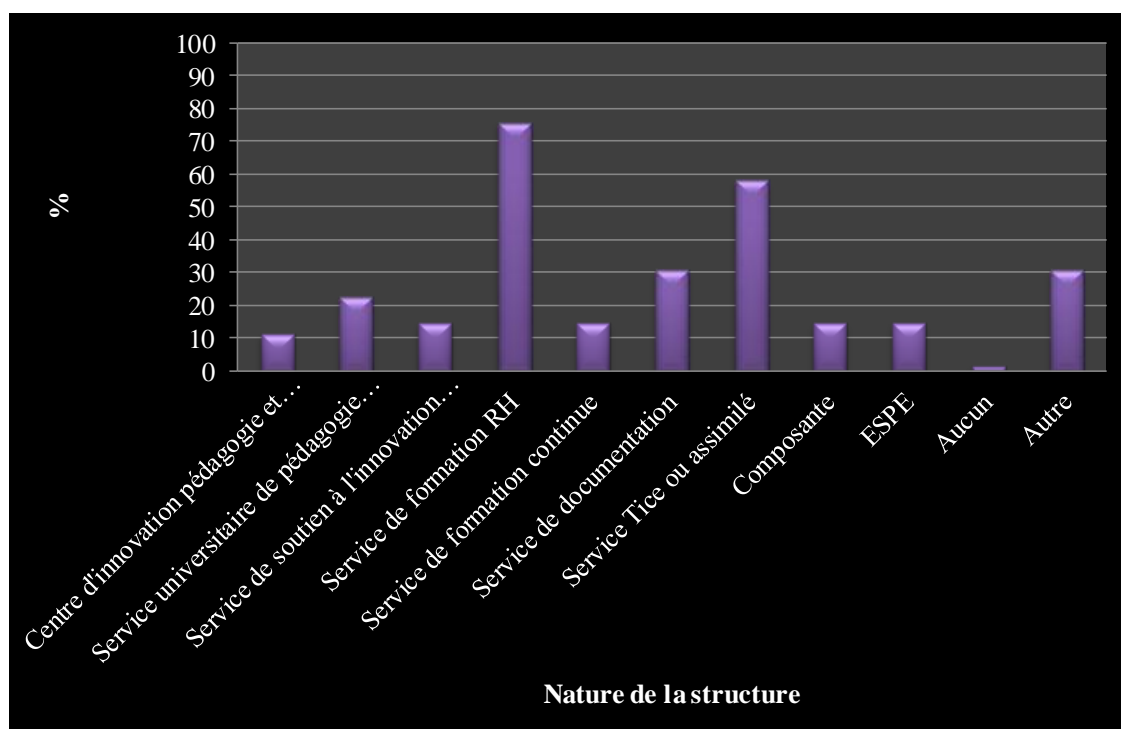


Figure 6. Structures impliquées au sein des établissements (en pourcentages)

Au niveau de la COMUE

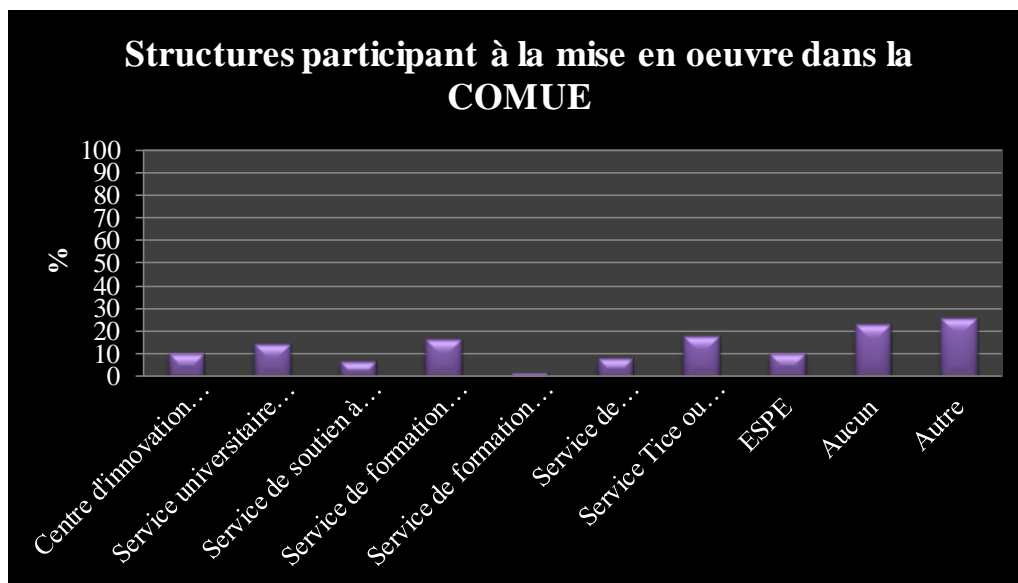


Figure 7. Structures impliquées au niveau de la COMUE

31 % établissements déclarent que l'une des structures ci-dessous est impliquée dans la formation des enseignants au niveau de la COMUE :

- Centre d'innovation pédagogie et d'évaluation (ou assimilé) ;
- Service universitaire de pédagogie (ou assimilé) ;
- Service de soutien à l'innovation pédagogique.

La rubrique "Autres" fait apparaître une grande variété de situations ainsi que d'avancement dans le processus de regroupement et de mutualisation au niveau des sites.

Les discours recueillis en entretiens abordent rarement les évolutions possibles dans le cadre des COMUE. Lorsque c'est le cas, celles-ci apparaissent à la fois comme une menace et comme une opportunité, comme en témoignent les extraits suivants :

« Une chance parce que plus on est nombreux pour réfléchir, plus on a d'idées, et plus du coup, le cercle s'agrandissant, on ne rencontre pas que ces personnes-là mais d'autres encore » (E19). « Nous sommes un peu réticents sur la notion de service universitaire de pédagogie au sein de la COMUE. Pourquoi ? Parce que pour nous, c'est éloigner le service universitaire de la pédagogie des collègues. Pour nous, il est très important qu'il y ait un contact très proche entre le service qui existe et les utilisateurs de ce service » (E1). La crainte de s'éloigner des enseignants est présente même lorsque la COMUE est perçue comme une opportunité intéressante : « notre idée serait de mettre en place un SUP COMUE. L'idée serait d'avoir une approche de mutualiser ce qui est mutualisable et que les plus avancés

fassent profiter aux autres de leurs avancées » (E10). Néanmoins, la même personne ajoute un peu plus loin : « la crainte c'est que nous perdions de vue les préoccupations émergentes du terrain et l'accompagnement proche des individus du terrain ».

2 LA COLLABORATION ENTRE LES STRUCTURES

Au sein d'un même établissement, les types de collaboration entre structures les plus cités (par 48 % des établissements) sont :

- Réaliser des actions communes de formation ;
- Elaborer une offre de formation commune (ex: catalogue partagé).

A noter que six établissements (10 %) indiquent avoir mis en place plus de 5 types de collaborations sur les six proposés dans l'enquête et que 26 établissements (42 %) indiquent n'avoir mis aucun ou un seul type de collaboration en place

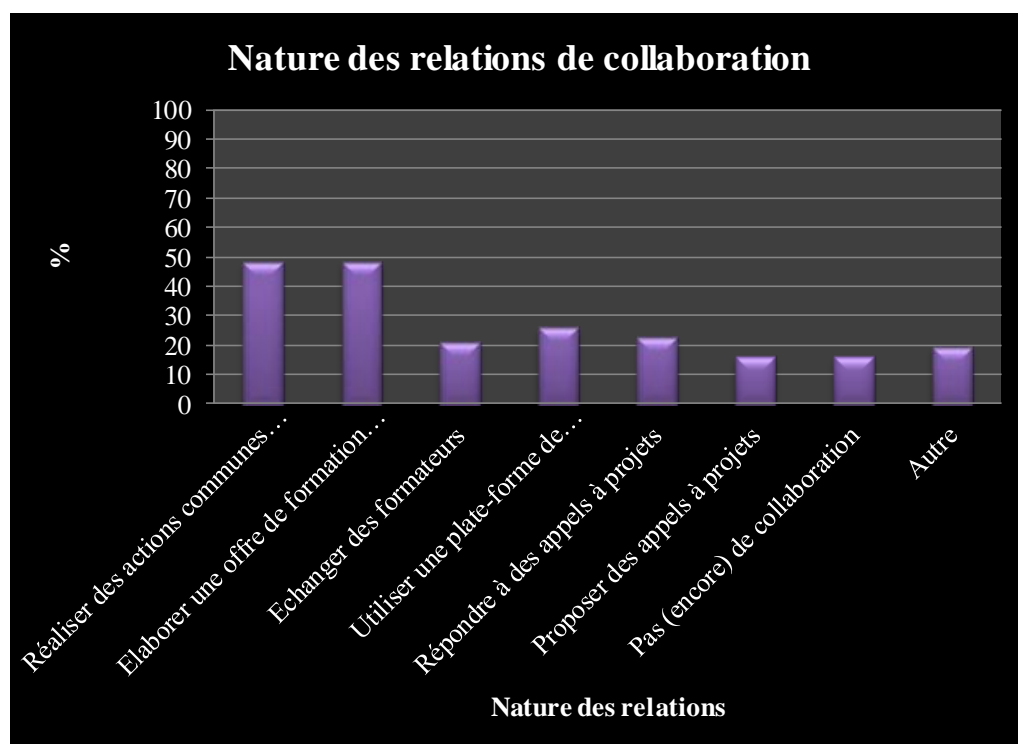


Figure 8. Type de collaboration entre les structures d'appui

3 PUBLICS VISÉS PAR LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT

La formation et l'accompagnement s'adressent d'abord aux enseignants, quels que soient leur statut, pour 87 % des établissements. On aurait pu s'attendre à un pourcentage de 100 % puisque l'objet de l'enquête est la formation et l'accompagnement des enseignants. La formation s'adresse également très largement aux doctorants (pour 71 % des établissements). On est bien dans une logique incluant la formation initiale et la formation continue. 60 % des établissements déclarent que la formation concerne les équipes pédagogiques. Ce résultat est toutefois difficile à interpréter : quelles sont les actions de formation ciblant plus spécifiquement les équipes ? Quelle a été l'interprétation faite par les répondants de la notion

d'équipe pédagogique ? De même, il peut paraître surprenant que la formation/accompagnement s'adresse aussi à des intervenants extérieurs, sauf à comprendre que ceux-ci désignent des personnels vacataires effectuant un volume d'heures de formation important au sein de l'établissement.

D'autres catégories de personnel sont également citées dans les réponses : personnel BIATSS, et certains personnels en charge d'enseignement, dont les IGE et les IGR.

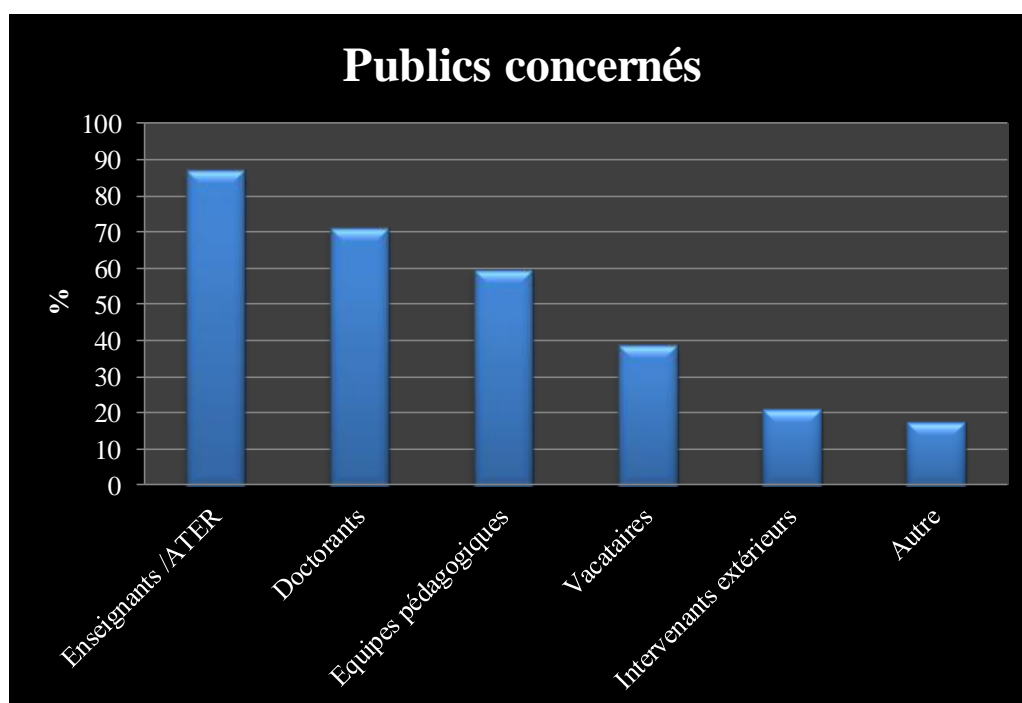


Figure 9. Publics concernés par la formation et l'accompagnement (en pourcentages)

4 LES INTERVENANTS

La répartition entre les différents intervenants varie fortement d'un établissement à l'autre.

	0 %	moins de 20%	de 21 à 49 %	50 %	de 51 à 79 %	plus de 80 %
Enseignants- chercheurs	36	23	20	8	5	8
Enseignants	54	34	8	0	3	0
Ingénieurs pédagogiques	36	21	21	3	3	15
Intervenants extérieurs	33	30	10	7	11	10

Tableau 1. Personnels intervenant dans les actions de formation/accompagnement

Note : Le tableau se lit ainsi : 15 % des établissements ont répondu que plus de 80 % des formations sont assurées par des ingénieurs pédagogiques.

Pour 79 % des établissements, un profil particulier domine parmi les intervenants (on entend ici par profil dominant un profil qui représente au moins 50 % des intervenants au sein de l'établissement). Il s'agit :

- des enseignants-chercheurs pour 24 % des établissements ;
- des ingénieurs pédagogiques pour 23 % des établissements ;
- des intervenants extérieurs pour 28 %.

Les enseignants non chercheurs ne sont majoritaires que dans 4 % des établissements.

Pour 21 % des établissements, il n'y a pas de profil dominant.

Les trois quarts des établissements environ (72 %) font intervenir au moins trois profils extérieurs ou enseignants-chercheurs).

V Les pratiques de formation et d'accompagnement

1 CATÉGORISATION DES ACTIONS PROPOSÉES : LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

La question 28 demandait « *quelles sont les formes de formation/accompagnement proposées pour soutenir la transformation des pratiques d'enseignement ?* »

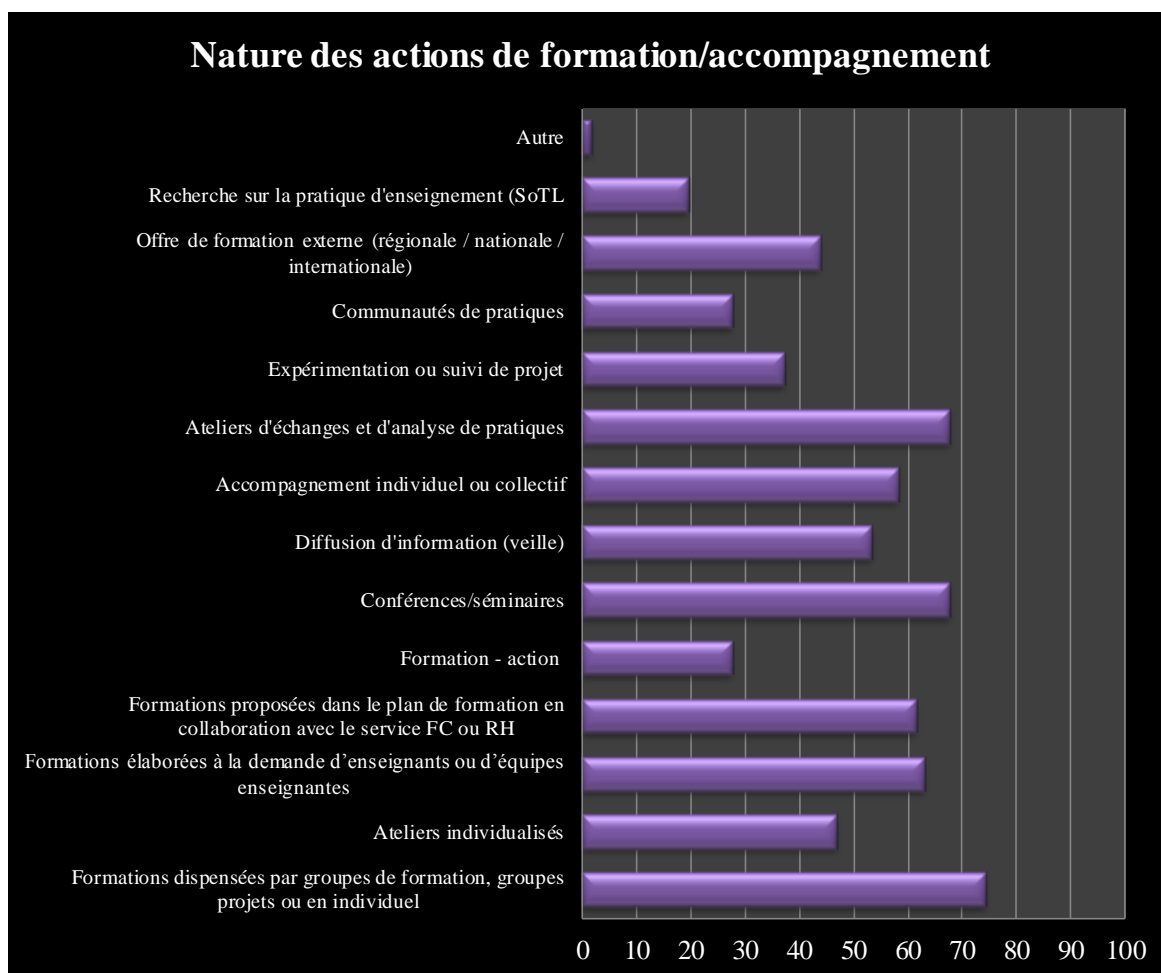


Figure 10. Nature des actions de formation/accompagnement (en pourcentages)

Les actions de formation et d'accompagnement se caractérisent par leur diversité. On note en effet plus d'une douzaine de types d'intervention représentés dans les établissements. Il s'agit de formations, d'accompagnements individuels et collectifs, d'accompagnement sur projet, d'échanges de pratiques, de séminaires, de démarches inspirées du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Néanmoins, malgré cette pluralité apparente, certains établissements proposent à eux seuls la totalité des modes d'action proposés (14 établissements indiquent proposer plus de 10 formes de formation/accompagnement proposées dans l'enquête) tandis que 18 établissements indiquent proposer moins de cinq formes de formation/accompagnement et quatre établissements indiquent ne proposer aucune forme de formation/accompagnement.

Une offre de formation de type catalogue est présente dans près des trois quarts des établissements. On note une grande diversité de l'offre de formation et la variété des modalités est donc la règle. Cinq modalités sont citées par plus de 60 % des répondants : formations dispensées par groupes de formation, groupes projets ou en individuel, conférences/séminaires, formations élaborées à la demande d'enseignants ou d'équipes enseignantes, formations proposées dans le plan de formation en collaboration avec les services de formation continue ou de ressources humaines, ateliers d'échanges et d'analyse de

pratiques. Les formations ou les accompagnements proposés procèdent donc à la fois d'une logique plutôt descendante » (conférences, plan de formation) et d'une logique plutôt ascendante (en réponse à des demandes individuelles ou d'équipes). En l'absence d'éléments complémentaires il est délicat d'interpréter ce que signifient les réponses « formation-action » et « expérimentation », qui semblent relativement proches, et « communautés de pratiques ».

La question suivante invitait à décrire l'offre de formation externe. On constate à la lecture des compléments apportés par les répondants que l'offre de formation et d'accompagnement est proposée à différents réseaux qui sont parfois commanditaires de formation ou/et prestataires de formation et proposent des actions sur des échelles différentes (établissement, inter-établissement, régional, inter-régional, national). Il s'agit notamment d'actions conduites en partenariat avec des IDEFI, en partenariat avec des établissements (Esen), et des réseaux, (Anstia, Amue).

On perçoit, à travers les précisions apportées, toute la complexité d'une articulation efficace des différentes offres de formation et d'accompagnement. On constate aussi la mise en œuvre de tentatives visant à favoriser la complémentarité des approches et des acteurs. A ce titre, on peut citer l'exemple d'une articulation de type "thématique" ou le réseau régional propose une offre orientée vers l'usage des outils numériques en enseignement articulée avec une offre locale centrée sur les pratiques pédagogiques.

L'analyse des entretiens permet d'ordonner plus précisément cette offre de formations multiforme.

2 CATÉGORISATION DES ACTIONS PROPOSÉES A PARTIR DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS

Le choix opéré a été de présenter un instantané (instant t) des actions. Cependant il est apparu que les informations recueillies dans les entretiens pouvaient aller au-delà de cet instantané et amener des éléments relatifs à :

- des instants $t+1$ (des projets pour le futur, des services en construction) ;
- des instants $t-1$ (la description d'actions n'existant plus).

55 entretiens ont été codés pour cette partie⁸.

Un vocabulaire et des notions non stabilisés

Nous avons parfois rencontré des difficultés lors de l'analyse des entretiens pour avoir une réelle compréhension des actions menées, compte tenu des termes employés. Quelle différence entre les conférences et les conférences actives par exemple ? Qu'est-ce qui est fait dans un séminaire de formation, un café pédagogique ? Que recouvre exactement un atelier ? Une formation-action ? Une communauté de pratique ? Le sens des mots employés n'est pas

⁸ Trois entretiens n'ont pu être utilisés pour des raisons techniques, et deux n'abordaient pas directement l'ensemble des actions proposées.

toujours précisé par nos répondants. Il semble également que les individus n'ont pas le même vocabulaire en fonction de la place qu'ils occupent dans l'institution.

Une offre de formation prédéfinie le plus souvent

Au cours des entretiens, des établissements ont évoqué un « catalogue de formations », une « offre de formation », ou encore un « plan de formation » mais avec des formats d'actions divers, recouvrant des réalités très différentes en termes de volume et/ou de sujet ou de types d'activités.

Pour rendre compte de cette diversité nous avons tenté de catégoriser ces actions en proposant quatre catégories inspirées du modèle du praticien réflexif de Schön (cf. Figure 11).

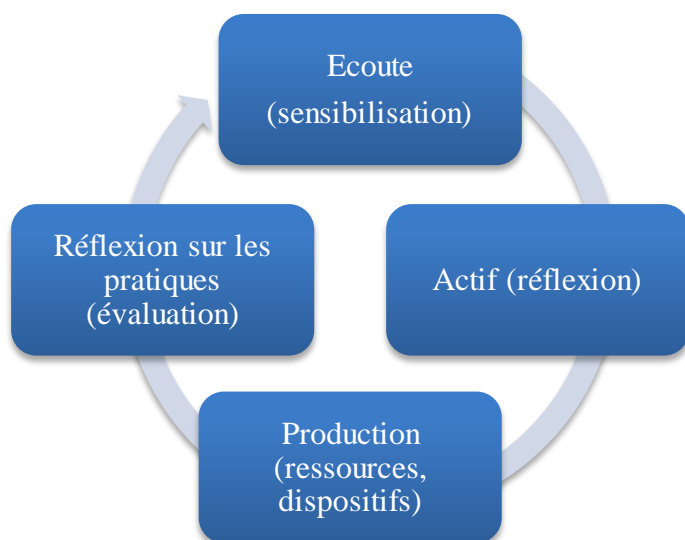


Figure 11. Schéma de catégorisation des actions

La catégorisation proposée

Les actions rapportées dans les entretiens ont été positionnées sur un continuum qui va d'actions de l'ordre de la sensibilisation visant des apprentissages plutôt superficiels (catégorie Ecoute), à des actions visant des apprentissages en profondeur impliquant la production d'une ressource ou d'un dispositif (catégorie Production), en passant par des actions intermédiaires où l'enseignant participe activement sans aller jusqu'à systématiquement produire une ressource (catégorie Actif). Enfin la dernière catégorie intitulée « Réflexion sur les pratiques » inclut les actions de retour instrumenté sur la pratique et d'évaluation.

Les termes employés dans les entretiens sont listés ci-dessous, pour chacune de ces quatre catégories ; le contexte décrit dans les entretiens a été pris en compte pour décider de la catégorie.

1. Ecoute : colloques ; conférences ; séminaires ; tables-rondes ; cafés pédagogiques ; micro-présentation ; Assises de la Pédagogie ; journées d'étude ; cours ; retours d'expériences.

2. Actif : cafés pédagogiques ; ateliers ; table-ronde ; stages ; partage de pratiques ; workshop ; formation ; communauté de pratiques ; retours d'expériences ; séminaire ; formation-action ; barcamp.

3. Production : Fonds d'Innovation Pédagogie ; Bonus Qualité Enseignement ; appel à projet ; Semaine de la Pédagogie ; ateliers d'approfondissement ; cycle de formation à la pédagogie ; formation-action ; analyse de pratiques ; université d'été.

4. Réflexion sur les pratiques : recherche-action ; entretien d'auto-confrontation ; évaluation des enseignements.

Précisons que cette catégorisation, comme toute catégorisation, est bien sûr simplificatrice ; elle permet d'identifier de grandes tendances mais pas de décrire finement les pratiques locales de chacun des établissements. D'autre part, on observe que les catégories ne sont pas exclusives : certaines actions peuvent apparaître dans deux d'entre elles, en fonction des éléments de contexte apportés par les entretiens. Citons à titre d'exemple les actions intitulées « café pédagogique » qui, selon la nature de la participation demandée aux enseignants, figurent à la fois dans la catégorie « Ecoute » et dans la catégorie « Actif ». Qui plus est, un même établissement peut proposer des actions multiples et complémentaires ainsi que le pointe cette chargée de mission d'une université : « *J'ai le sentiment qu'il faut tout offrir parce que les enseignants sont différents, les disciplines sont différentes. Selon le moment de sa carrière, nous n'avons pas besoin des mêmes choses. Selon la discipline enseignée, nous n'avons pas le même rapport à l'étudiant et au savoir* » (E10).

La Figure 12 représente les effectifs par catégorie ; on observe que les deux catégories intermédiaires (Production et Actif) sont les plus représentées, suivies de la catégorie « Ecoute » ; la catégorie « Réflexion sur les pratiques » correspond à un effectif beaucoup plus faible, mais cette dernière demande aux services une posture distanciée et des compétences en méthodologie d'évaluation dont la construction peut demander du temps.

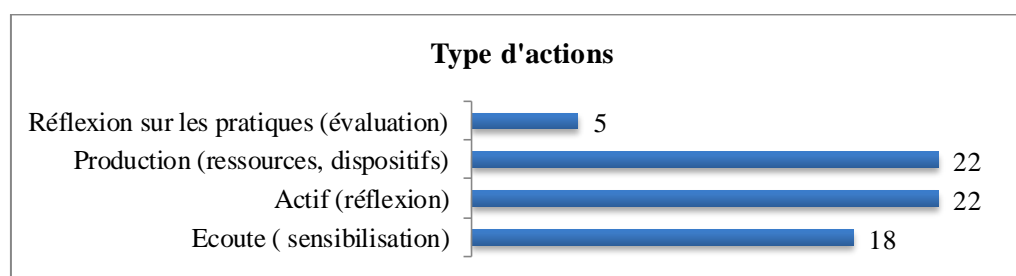


Figure 12 : Catégorisation des actions (55 entretiens analysés)

On observe une forte intrication des actions, signe de la complexité de l'accompagnement du développement professionnel pédagogique des enseignants : « *il y a parfois des questions qui paraissent simples et finalement qui débouchent sur des projets* » (E6).

Soulignons quelques actions rares : des débats qui associent étudiants et enseignants autour de questions d'enseignement ; des manifestations de type Assises de la Pédagogie ; la formation et le soutien d'enseignants relais des services d'appui dans les composantes ; livres en pédagogie universitaires offerts ; création d'un fonds documentaire en pédagogie à destination des enseignants ; un diplôme d'université de pédagogie numérique innovante ; accompagnement pour la rédaction d'un dossier d'accréditation ; travaux de recherche portant soit sur les actions de la structure ou du service, soit plus largement sur la pédagogie universitaire.

Quatre établissements ont mis en avant leur implication dans l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE, rendue obligatoire par le décret Bayrou de 1997) à des fins d'aide au développement professionnel des enseignants-chercheurs. Cependant il est à noter que l'évaluation des enseignements par les étudiants ne faisant pas l'objet d'une question spécifique dans la grille d'entretien, il est difficile de dégager les contours du paysage actuel. On peut cependant noter que cette activité peut être en lien avec celle des services d'appui, soit qu'ils en soient en charge, soit qu'ils y contribuent ou utilisent les résultats pour accompagner les enseignants dans leur développement professionnel. Dans certaines universités deux instances différentes traitent ces deux questions sans une collaboration systématique.

Globalement on fait le constat d'une certaine homogénéité dans l'offre de formation pédagogique, tant en termes de sujets, que de conférenciers invités par exemple (des noms d'experts connus dans le monde de la pédagogie universitaire reviennent régulièrement). Notons enfin que quelques entretiens évoquent une externalisation de l'offre : envoi d'enseignants à des colloques ou dans d'autres établissements (par exemple en Belgique).

3 LA QUESTION DE L'ACCOMPAGNEMENT

Parallèlement à l'offre de formation formelle que nous venons d'évoquer, 19 établissements sur 23 abordent la notion d'accompagnement. Il est difficile de définir précisément ce qui est entendu sous ce terme, là encore il semble non stabilisé et n'est sans doute pas employé de la même façon par tous. Par exemple on peut parler d'accompagner les enseignants dans leur projet comme d'accompagner à l'utilisation d'outils, au sens d'assister à la prise en main et à la maîtrise d'outils techniques. Le mot peut donc être utilisé dans un sens très large au point parfois de se substituer progressivement au mot formation, toute action devenant tendanciellement un accompagnement. On peut cependant s'appuyer sur la description donnée par l'un des répondants : « *L'accompagnement en fait, c'est accueillir, écouter les problématiques qu'un professeur se pose, liées à la pédagogie, dans sa préparation, soit dans l'animation, l'enseignement, soit dans l'évaluation* » (E14).

Au vu des extraits d'entretiens se référant à l'accompagnement, il nous semble alors que l'accompagnement s'écarte des « plans » de formation évoqués précédemment sur plusieurs points :

- il se déploie à la demande ;
- il est individuel ou collectif ;
- il est d'une durée variable et non déterminée a priori ;
- il s'inscrit, pour un certain nombre de personnes interviewées, dans un contexte de confidentialité.

Plusieurs entretiens tentent de préciser les objectifs des actions mises en œuvre, en lien avec l'accompagnement :

« Mais nous savons nous que notre rôle c'est d'accompagner le changement, c'est d'abord ça la finalité qui sous-tend l'ensemble de nos actions. Les objectifs sont effectivement que les enseignants soient petit à petit dans une vision progressive de l'action, capable de réfléchir à leur posture pédagogique, à la façon dont ils vont aborder un cours, un contrat implicite, ou explicite, et le mieux est qu'ils le soient, avec l'étudiant.

Le deuxième objectif c'est de les rendre capables de faire face à la plupart des situations d'enseignement dans lesquelles ils se trouvent sans, ni paniquer, ni avoir un sentiment de frustration ou même d'abandon par rapport à ce que l'institution peut leur apporter. Le troisième objectif, c'est aussi le fait qu'ils puissent se mettre dans une perspective d'évolution et d'amélioration continue de développement professionnel de cette compétence d'enseignement qui fait partie intégrante de leurs missions. Ce sont les trois grands objectifs, et à partir de là, nous allons décliner une gamme de services qui va du conseil en passant par la formation, en passant par l'accompagnement, simplement parfois plus simplement que le conseil, accompagner un professeur qui ne veut pas mettre en place tout seul quelque chose par aussi la scénarisation et la conception de séquences pédagogiques ou de dispositifs, parce que nous pouvons accompagner les équipes. Nous essayons aussi le plus possible de restituer l'enseignant dans son équipe enseignante, c'est-à-dire de lui donner des éléments de contexte et des éléments aussi de conception et de vision de son acte d'enseignement dans un cadre qui est plus large que son seul cours, parce qu'il est essentiel pour que cela fonctionne bien, et c'est essentiel aussi pour lui qu'ils se sentent aussi la comme partie prenante d'une communauté d'objectifs, d'intérêt, de vision » (E11).

Cet extrait pointe la finalité de développement professionnel des enseignants et la complexité inhérente à cet objectif ambitieux, nécessitant la mise en place de tout un éventail d'actions et une connaissance fine du contexte de travail sans laquelle il ne saurait y avoir d'accompagnement : *l'accompagnement reste spécifique à chaque endroit ce qui est normal puisqu'il faut connaître l'institution pour accompagner. C'est difficile d'accompagner quelqu'un d'une autre institution » (E15).*

Trois approches semblent apparaître dans les diverses conceptions de l'accompagnement, ni incompatibles, ni exhaustives.

1) Une approche clinique. Le maître-mot est ici l'écoute et la compréhension des préoccupations (ce mot revient à plusieurs reprises dans les entretiens) de l'enseignant ou de l'équipe. Une telle approche suppose ouverture et abandon de toute position prescriptive ou dogmatique. Cela implique d'accepter de ne pas être en mesure de donner une réponse immédiatement : *« on n'aura pas forcément la solution à son problème. On aura peut-être un*

panel de solutions à lui présenter. On aura peut-être quelques fois pas d'idées spécialement, mais du coup, on retrouvera, on reviendra, on réfléchira » (E19).

2) Une approche projet, le projet étant la médiation nécessaire pour que l'enseignant et l'ingénieur/conseiller pédagogique se rencontrent et construisent un cheminement en commun.

3) Une approche collective, où l'objectif est de faire monter en compétences l'organisation, d'accompagner des équipes plutôt que des individus.

4 LES CONTENUS TRAITÉS DANS LES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT

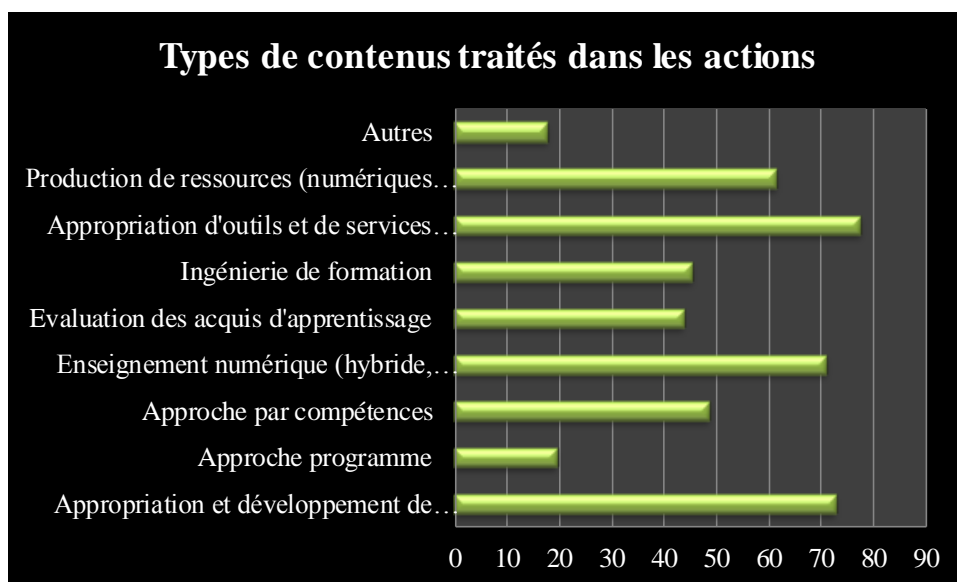


Figure 13. Types de contenus traités dans les actions (réponses au questionnaire, en pourcentages)

Les contenus privilégiés dans les actions de formation et d'accompagnement sont variés comme en témoigne la figure. Un quart des répondants, soit 16 établissements indiquent proposer sept ou huit types de contenus cités dans l'enquête. Il s'agit majoritairement d'universités (11 établissements sur 16 et une COMUE). A l'inverse, 11 établissements proposent moins de deux thèmes de formations, il s'agit majoritairement d'écoles (sept écoles sur 11).

Parmi les thèmes proposés dans l'enquête, certains sont cités par les trois quarts des établissements répondants. Il s'agit des thèmes suivants:

- Appropriation et développement de méthodes pédagogiques (pédagogies actives, classe inversée, gérer des grands groupes, etc.)
- Enseignement numérique (hybride, formation à distance, etc.)
- Appropriation d'outils et de services numériques.

Les actions liées au développement de l'approche programme sont encore peu présentes au sein des établissements répondants, ce thème est cité par 12 établissements seulement.

Les entretiens confirment l'importance du numérique et permettent d'affiner l'analyse de l'offre de formation. Deux grandes familles de thématiques peuvent de prime abord être identifiées : celles qui concernent la pédagogie en général et celles qui appartiennent à l'une de ses branches : la pédagogie dite « numérique » (Fig. 14). Au sein de la catégorie « Pédagogie en général », nous avons regroupé les thématiques abordées par les interviewés en quatre sous-catégories. A noter que si des exemples viennent illustrer chaque sous-catégorie, il est impossible d'assurer que toutes les thématiques proposées dans chaque établissement ont bien été listées au cours des entretiens.

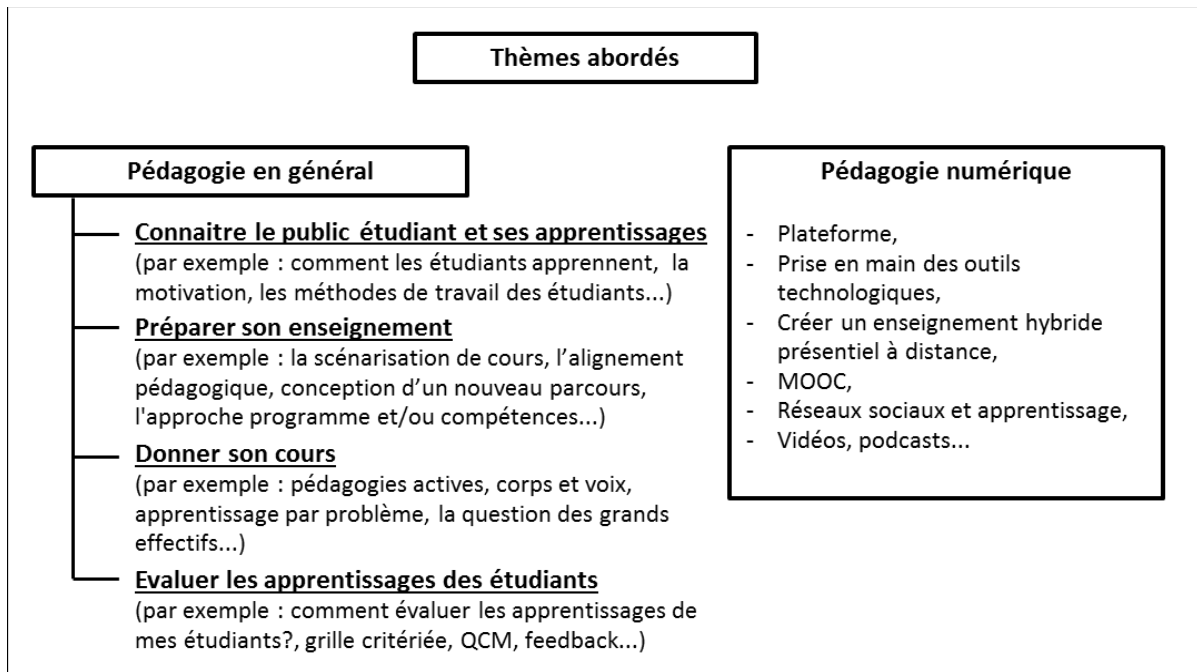


Figure 14. Types de contenus traités dans les actions (analyse des entretiens).

Certaines thématiques, moins souvent citées, n'ont quant à elles pu être rattachées à aucune catégorie : gestion du stress (« *nous allons effectivement avoir des intervenants extérieurs qui sont des consultants spécialisés sur ces questions-là et qui sont reconnus dans leur domaine comme étant des formateurs de qualité* (E40), infobésité, évaluation des enseignements par les étudiants, management...

5 L'EVALUATION DES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT

Le questionnaire investiguait ce sujet à l'aide de trois questions. De façon globale, les actions de formation et d'accompagnement sont évaluées par les enseignants systématiquement dans 61 % des cas (cf. question 33). Seuls 11 % des établissements déclarent ne pas faire évaluer par les enseignants les actions de formation et d'accompagnement. Suivait une question ouverte « Comment les actions de formation/accompagnement sont-elles évaluées ? ». Les réponses les plus fréquentes concernent la forme que prend cette évaluation : enquête, questionnaire papier et/ou en ligne,

à chaud et en différé (dans quelques cas), tour de table, débriefing individuel, évaluation informelle (exemple : « *c'est vrai que pour le moment on est sur des retours subjectifs, d'enthousiasme, de voir qu'on termine à 17 h et de voir qu'à 19 h on est encore là-bas, tous, quasiment, en train de refaire le monde* », E47). Mais on ne sait pas véritablement sur quoi porte cette évaluation. Les quelques exemples cités en entretiens concernent des évaluations de la satisfaction : qualité des supports, qualité de l'intervention, qualité des échanges, points que l'on aurait aimé voir aborder... L'évaluation de l'accompagnement a tendance à s'inscrire dans un processus formatif. Cela se traduit, par exemple, par une réunion de bilan effectuée avec l'enseignant après chaque accompagnement. L'analyse des entretiens confirme qu'une évaluation formelle se met souvent en place au niveau de chaque action, que les actions mises en œuvre sont souvent bien appréciées, mais il manque un bilan global en rapports avec les objectifs visés.

Une seconde question ouverte (question 35) demandait si cette évaluation intégrait une évaluation de l'impact sur les pratiques d'enseignement. De façon majoritaire, les répondants indiquent que l'évaluation n'intègre pas l'impact sur les pratiques des enseignants (55 % des répondants). Lorsqu'une telle évaluation existe, les réponses fournies ne permettent pas de savoir précisément de quelle façon elle est conçue.

6 L'ANALYSE DES BESOINS

Elle se fait le plus souvent au niveau RH de manière formelle (questionnaire annuel pour recueillir les besoins en vue du plan de formation ; questionnaire en fin de formation...) ou de façon plus informelle (à l'occasion de colloques ou journées d'étude organisées en interne par exemple).

Dans plusieurs cas, la définition des besoins fait l'objet d'un travail collectif : « *élaboration du programme de formation par un groupe de travail piloté par les VP CEVU et composé par : Directrice UFR SHS Directeur du SUP Directrice ESPE 3 enseignants-chercheurs Responsable DRH-formation* » (E36). Une réponse mentionne la mobilisation du laboratoire de sciences de l'éducation pour procéder à l'analyse des besoins au niveau de l'établissement. Dans une COMUE on s'appuie sur l'avis d'un comité pédagogique à l'écoute des enseignants chercheurs des établissements membres de la COMUE. Une réponse mentionne le recueil de besoins au sein des conseils de perfectionnement. Ce recueil des besoins des enseignants semble nourrir prioritairement le plan de formation.

L'extrait suivant montre toute la difficulté de l'identification des besoins. A la question « selon vous, est-ce que les enseignants-chercheurs sont demandeurs ? », l'interviewé répond ceci : « *Ils deviennent demandeurs. Ils constatent tous des difficultés dans l'enseignement. Ils constatent que les étudiants ne sont pas les mêmes qu'avants, qu'ils viennent sans projet. Ils ont un regard juste sur les étudiants cela les amène à réfléchir sur leurs pratiques sans faire naître le besoin de se former. Ils ne connaissent pas ce qui existe pour les enseignants-chercheurs. J'ai l'impression qu'en discutant avec eux au quotidien, ou en leur proposant des ateliers sur différents thèmes, nous faisons naître un besoin de formation. C'est la même chose pour l'accompagnement. Ils peuvent nous poser des questions souvent ils s'attendent à*

une réponse rapide. Nous les convions autour d'un café pour discuter pendant une heure ou plus autour de tout cela. Cela nous conduit à les amener à l'accompagnement de manière subtile. En tirant les premiers fils, cela fait naître d'autres besoins. C'est un besoin que nous n'avons pas imposé puisqu'il est fondé sur la base du volontariat à nos ateliers mais c'est un besoin vers lequel nous les amenons et ensuite ils deviennent demandeurs. C'est comme un moteur diesel qui nécessite du préchauffage et qui fonctionne très bien par la suite. Comme ils ne connaissent pas forcément tous les enjeux de la pédagogie, ils ne peuvent pas demander ce qu'ils ne connaissent pas. En résumé, nous avons assisté le besoin » (E21). On ne saurait mieux dire qu'il faut distinguer demande et besoin et que le chemin qui mène de la première au second nécessite déjà un certain accompagnement.

7 CONCLUSION

On retiendra tout d'abord l'extrême diversité des actions de formation : au sein d'un même établissement des contenus variés vont être abordés selon des modalités elles-mêmes variées. Ces modalités sont à envisager selon une dynamique temporelle. Les conférences constituent une porte d'entrée privilégiée pour amener les enseignants dans un second temps vers des modalités plus participatives de formation. Le retour sur les pratiques s'effectue à différents niveaux d'élaboration. L'échange sur les pratiques est un premier niveau probablement à différencier de l'analyse des pratiques au sens strict du terme, qui ferait appel à des dispositifs spécifiques (auto-confrontation, retour sur l'évaluation des enseignements). Au niveau de l'offre de formation, le numérique au service de la pédagogie (appropriation d'outils et production de ressources) tient une place de choix. Même si les résultats donnent l'impression d'un certain clivage entre la « pédagogie numérique » et la « pédagogie générale », les actions de formation relevant de ce qui a été appelé ici la « pédagogie générale » incluent elles aussi assez souvent une dimension numérique. (classe inversée, boîtiers de vote en amphithéâtre par exemple). L'offre privilégie l'interaction enseignant/étudiants dans le cadre du cours, peu d'actions abordent la construction du curriculum, telles que l'approche programme. Sans doute est-ce à mettre en relation avec le fait que les actions de formation/accompagnement visent encore peu les équipes d'enseignants. Ou que la réflexion sur la construction de programme de formation est encore peu avancée.

Combien d'enseignants et d'enseignants-chercheurs cette offre permet-elle de toucher ? En 2013/2014, 24 % des établissements ayant répondu au questionnaire déclarent avoir formé moins de 50 personnes, et 16 % plus de 200 (question 37). Certaines expressions utilisées lors des entretiens reflètent bien la portée quantitative des actions menées : « *semer des graines* », « *former les agents actifs pour propager une nouvelle culture* », ... Derrière ces expressions une double idée : former des enseignants qui vont servir de relais pour soit former d'autres enseignants à leur contact, soit susciter une demande vers les services d'appui.

VI Liens avec la recherche en éducation

1 ARTICULATIONS AVEC LES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT

Une question de l'enquête quantitative portait sur la façon dont les actions de formation/accompagnement s'articulent avec la recherche en éducation. Le lien se manifeste d'abord par l'intervention de chercheurs dans les actions menées (39 % des répondants). Si l'on se réfère à la typologie des actions décrites supra (pp. 25-26), il est vraisemblable que les chercheurs sont mobilisés principalement pour des conférences et pour participer à des jurys sélectionnant les projets soumis dans le cadre des fonds d'innovation pédagogique. Trois réponses sont ensuite citées à parts à peu près égales :

- « *des séminaires réunissant praticiens et chercheurs sont organisés* » (32 %) : les entretiens n'apportent pas d'informations complémentaires pour préciser la configuration de ces séminaires.

- « *des actions de diffusion de résultats de la recherche sont prévues* » (29 %). Les entretiens réalisés donnent des indications sur les moyens utilisés pour faire connaître les recherches. Il s'agit d'une diffusion qui s'opère au sein même des actions de formation ne serait-ce que parce que ces actions sont préparées en référence à des travaux de recherche qui peuvent, dans certains cas, être travaillés directement en donnant des articles à lire aux personnes en formation. Les conférences sont un autre moyen de diffuser les résultats de recherche (ce qui recouvre en partie la réponse 1 « intervention des chercheurs dans les actions menées ») : « *Indirectement, les conférences. Quand nous faisons les conférences, nous invitons un spécialiste sur un thème, qui va parler des résultats de ses recherches et de son expertise sur ce thème* ». (Lille 3)

- « les services d'appui travaillent avec les laboratoires » (29 %) : cette réponse renvoie à diverses interprétations, collaborations institutionnelles et formalisées entre les services d'appui et les laboratoires de recherche, ou collaborations plus informelles de personnes à personnes. Rappelons que la majorité des personnes ayant répondu au questionnaire occupe une fonction au sein de la gouvernance des établissements. La collaboration institutionnelle y apparaît plus visiblement que la collaboration informelle.

2 LES RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES

Les entretiens individuels permettent d'esquisser une première approche des références théoriques convoquées. Les liens avec la recherche sont principalement évoqués par les personnes directement impliquées dans la conception des formations qui déclarent s'appuyer sur la documentation scientifique pour faire un état des lieux des connaissances disponibles sur la thématique traitée soit par eux-mêmes, soit par l'intermédiaire des intervenants sollicités. Néanmoins, peu de références ont été mentionnées en réponse à une question pourtant explicitement posée. Parmi les auteurs les plus fréquemment mentionnés Denis Berthiaume, Nicole Rege Colet, Marcel Lebrun, John Biggs, Jacques Tardif, Richard Prigent, Marc Romainville, Eric Mazur. Aucun chercheur français n'apparaît dans cette liste des auteurs les plus fréquemment cités.

Des références plus éloignées de l'enseignement supérieur sont également citées : François Dubet et Marie Duru-Bellat et leur contribution à l'analyse du collège unique, Guy Le Boterf et Philippe Perrenoud à propos du concept de compétences, Jean Houssaye et le triangle pédagogique, Denise Jodelet et Serge Moscovici sur les représentations sociales, Stephen Gould « *parce qu'il a beaucoup bossé sur l'évolution, et je pense qu'en termes d'analyse de la variabilité il y a beaucoup de choses à reprendre*, (E19), sans oublier l'incontournable référence à Lev Vygotsky. Certains de nos interlocuteurs, peu nombreux, sont sensibles à la circulation des savoirs de l'enseignement primaire et secondaire vers l'enseignement supérieur et à leur valeur heuristique : « *c'est franco-français de dire "il n'y a que la pédagogie universitaire". Ce n'est pas vrai. Moi, je pense qu'on parle d'éducation au sens large et que des éléments qui viennent du secondaire ou du primaire, peuvent être intéressants et on peut apprendre beaucoup* ». (E35). La réflexion sur la pédagogie à l'université peut être nourrie de travaux venus d'autres secteurs de l'enseignement, enseignement primaire et secondaire mais aussi formation des adultes. Ceci incite à un élargissement du champ des lectures.

A travers les principales sources citées, il semble que la définition de ce que l'on entend par « travaux de recherche » ou de « lecture scientifique » soit très variable d'un répondant à l'autre. A côté de la littérature scientifique proprement dite, il est souvent fait référence à des cadres pour l'action ou à des modèles et réflexions généraux sur l'apprentissage, la pédagogie ou la sociologie, voire à des « courants de pensée ». Plus généralement, l'applicabilité des savoirs issus de la recherche n'apparaît pas immédiate. Ce passage de l'un à l'autre requiert un travail spécifique, une appropriation qui pourrait être une facette du travail des services d'accompagnement : « *C'est pour cela que tout ce qui est en train de se monter en recherche, en psychologie, en sociologie ou autre, moi la question que cela me pose c'est comment pouvons-nous, nous, derrière récupérer l'intérêt de ces recherches-là, qui sont montées, pour les intégrer dans nos pratiques. Et c'est ce delta-là, cette articulation que j'aimerais que nous arrivions à développer. C'est comment, à travers les recherches qui sont menées, théoriques, que ce soit ici ou ailleurs, comment nous nous pouvons l'utiliser dans nos pratiques, comme nous pouvons nous l'approprier* ». (E22).

L'accès aux savoirs scientifiques ou paraissant tels se fait par l'intermédiaire d'une activité de veille sur internet. Plusieurs canaux sont mentionnés : Scoop it (outil de veille active à partir de mots clés), twitter, flux RSS, partage de vidéos, consultation de Google Scholar et du portail de revues scientifiques Persee (le portail Cairn en revanche n'est pas cité). La revue RIPES (revue électronique francophone en accès libre entièrement dédiée à l'enseignement supérieur) est également citée à plusieurs reprises.

3 LE RAPPORT AUX SCIENCES DE L'EDUCATION

L'image des sciences de l'éducation, contributrice parmi d'autres disciplines aux recherches en éducation, est contrastée. Des critiques mais aussi des atouts, le contexte local

semblant jouer un rôle important pour la construction de cette représentation. Quelques critiques concernent les publications en sciences de l'éducation, soit parce qu'elles sont trop théoriques et déconnectées des besoins du terrain, soit parce qu'elles sont faibles au plan méthodologique. Ces points de vue sont en résonance avec des commentaires rapportant l'échec d'interventions jugées « trop conceptuelles », voire « jargonantes », éloignées des cadres de référence des enseignants de par l'emploi d'un vocabulaire trop spécialisé. D'autre part, les sciences de l'éducation ne sont pas spontanément associées à l'enseignement supérieur : « *et c'est ici toute la difficulté, dès qu'on va parler de sciences de l'éducation en France, cela va être pour des lycéens, des collégiens et les écoles primaires et pas pour des étudiants* » (E38). Cette représentation s'appuie sur une association privilégiée entre sciences de l'éducation et ex-IUFM devenus maintenant ESPE, et donc une centration quasi-exclusive sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (la participation à la formation des enseignants du supérieur n'était pas une mission des IUFM). Pour d'autres répondants, les sciences de l'éducation apparaissent d'abord sous un angle positif : « *on a l'avantage d'avoir sur l'université Y un laboratoire en sciences de l'éducation où on connaît pas mal d'enseignants qui interviennent en tant que formateurs ici* » (E58).

4 LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Les discours recueillis lors des entretiens se répartissent en trois groupes.

- i. Un peu moins du tiers des répondants participent directement à de la recherche en pédagogie universitaire.

Quatre cas de figure sont relevés :

- 1/ Il s'agit d'une mission du service d'appui (un cas cité).
- 2/ L'université a obtenu un financement pour un projet incluant une dimension de recherche (par exemple un financement IDEFI). Plusieurs chercheurs de laboratoires différents (sociologie, psychologie, information-communication) sont associés au projet pour lequel deux ingénieurs de recherche à plein temps ont été recrutés pour deux ans. Un des objectifs est de mesurer l'efficacité des actions entreprises. Ce sont les laboratoires avec les UFR qui se positionnent pour pouvoir obtenir les financements et monter une recherche dans le cadre des thèmes qui ont été définis.
- 3/ Il s'agit de l'engagement « personnel » de membres du service, en tant qu'enseignant-chercheur ou doctorants membres ou associés à des laboratoires de recherche.
- 4/ il y a eu une collaboration ponctuelle avec un enseignant-chercheur. On relève par exemple une enquête conduite avec un enseignant-chercheur sur les pratiques pédagogiques dans une université.

A l'exception des travaux de recherche conduits par des personnes en lien avec leurs intérêts disciplinaires, la plupart des travaux entrepris dans le cadre du service visent à évaluer l'impact d'actions pédagogiques mises en place en direction des étudiants ou des enseignants.

ii. Un tiers des répondants ne sont pas impliqués dans de la recherche en pédagogie universitaire.

Il est intéressant de constater que parmi les répondants, nombre de personnes impliquées dans la formation des enseignants, eux-mêmes non enseignants-chercheurs, considèrent que participer à la recherche est important notamment pour légitimer le service auprès de ceux-ci : *c'est indispensable. Pour moi, c'est une culture de l'université. On est universitaires. C'est une chance d'avoir ça et donc il faut le cultiver.* (E24), alors que paradoxalement des enseignants-chercheurs d'autres disciplines que les disciplines traditionnellement proches des questions pédagogiques ne mettent pas l'accent sur cette dimension de recherche, voire la dévalorisent au profit des « échanges de pratiques ».

iii. Plus du tiers ont le projet de participer à de la recherche

Si pour certains d'entre eux il s'agit d'un souhait, pour d'autres il s'agit d'un projet construit devant déboucher à plus ou moins court terme sur des actions réelles. Par exemple : « *Dans mon dossier fait auprès de (nom de l'établissement) figure une demande de financement d'intervention d'un chercheur en sciences de l'éducation pour accompagner un protocole autour du projet « autonomisation des étudiants »* » (E41). Ou encore : « *Donc on est en train de faire signer un contrat de recherche où le laboratoire (nom) de (université) va nous accompagner sur ce dispositif d'accompagnement relatif au décrochage sur les plateformes* » (E45). C'est également le cas dans cette autre université : « *Nous allons déposer un projet de recherche sur l'analyse des conditions d'apprentissage de l'étudiant avec les TICE pour en déduire l'offre de formation qu'il faut faire aux enseignants, c'est-à-dire avoir une approche centrée sur l'étudiant pour revenir sur l'enseignant, parce que nous voulions faire un référentiel des compétences des enseignants* » (E52).

5 LES FORMES DE COLLABORATION INSTITUTIONNELLE

Les propos cités ci-dessus font état de projets ou de contrats qui formalisent la collaboration avec des laboratoires de recherches menant des recherches en éducation. Ceux-ci peuvent être des laboratoires de sciences de l'éducation comme des laboratoires de sciences de l'information et de la communication, de sociologie et de psychologie. L'idéal de collaboration semble être la recherche-action au nom de deux arguments parfaitement résumés dans l'extrait suivant : « *et notre idée c'est de développer la recherche-action dans un double but, tout d'abord parce que cela peut permettre de construire de la connaissance dans ce domaine-là, mais aussi pour impliquer un certain nombre d'enseignants-chercheurs qui à un moment donné de leur carrière ne sont plus vraiment très impliqués dans la recherche, pour des milliers de raisons possibles, qui sont intéressés à la pédagogie, et qui pourrait justement trouver là l'occasion d'avoir une activité de recherche qui n'est plus disciplinaire, qui n'est plus forcément dans leur discipline, mais qui serait plus dans le domaine de la pédagogie. Nous savons qu'il y a des gens qui sont très impliqués, et pour nous cela pourrait être d'un double intérêt : le côté développement de la connaissance en pédagogie, mais aussi l'implication de collègues qui ne sont plus trop impliqués dans l'activité de recherche et qui pourraient trouver là un moyen de continuer à avoir une activité de recherche, pas forcément dans leur discipline, mais intéressante* » (E1).

Dans cette perspective, les services d'appui pourraient être un « terrain » pour les chercheurs. Cette idée est développée dans plusieurs interventions avec deux acceptions différentes. La première, très majoritaire, entend par terrain un accès privilégié à des dispositifs et populations pour recueillir des données : « *l'université a l'ambition que le service soit un laboratoire d'expérimentation ou de projets de recherche avec des chercheurs dans le domaine* » (E38) ; « *c'est peut-être le futur, c'est peut-être se positionner comme terrain pour des labos comme ça, dans des espaces où on pourrait mettre à disposition... voilà, ça pourrait être une chose intéressante.* » (E45) ; « *mais pour eux, nous pouvons être un terrain de recherche, puisque le laboratoire de X analyse les dispositifs de formation. Ils peuvent donc être intéressés par l'analyse d'un dispositif de formation des enseignants de l'enseignement supérieur* ». (E22). Un second sens de « terrain », plus rare, apparaît dans l'extrait suivant : « *moi, je ne sentirais pas de théoriser ça mais peut être que ça peut l'être mais pour moi, c'est vraiment des données qui peuvent servir de ressources à d'autres* » (E9). Ici, il s'agit de permettre aux chercheurs de procéder à des analyses secondaires de données non produites à des fins de recherche.

6 LES OBSTACLES A UNE COLLABORATION AVEC LES LABORATOIRES DE RECHERCHE

- La visibilité des chercheurs. « *Les chercheurs en sciences de l'éducation qui pourraient travailler avec nous ne sont pas encore très bien identifiés à l'université* » » (E38). Une des raisons tient au fait que les chercheurs sont souvent isolés au sein de laboratoires travaillant sur d'autres thématiques, il est rare de trouver des équipes de recherche qui se consacrent exclusivement aux questions d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

- Mission non statutaire : ce n'est pas une mission du service et/ou ce n'est pas une mission associée au statut d'ingénieur pédagogique : « *nous serions très intéressés pour participer à la recherche comme le fait XX. Il est vrai, qu'étant donné notre statut, et à cause de notre manque de temps, cela ne peut pas se faire* » (E15).

- Manque de personnel compétent : il n'y a pas d'enseignant-chercheur dans le service pour coordonner les actions de recherche.

- Cela pourrait être dans les missions mais par manque de temps ce n'est pas développé (manque de temps à cause de fusion d'établissement, structure en création, structure trop jeune, pas de temps de décharge assez important pour remplir toutes les missions) « *Je n'ai pas le temps, ma charge d'enseignement reste trop importante pour que je puisse faire ça. Et ça ne répond pas un besoin réel actuellement* » (E25).

7. LES LEVIERS

Les conventions signées avec des laboratoires de recherche. Un directeur de service déclare : « *nous avons institutionnalisé notre relation avec le AA (laboratoire de psychologie de l'université) et avec le DD (laboratoire de sciences de l'éducation de l'université). Et nous avons signé une convention de partenariat dès fin 2011, de façon à encadrer nos relations et*

afin que tout ce que l'on fasse, qui doivent s'appuyer sur la recherche, soit fait avec eux. Et chaque fois que nous avons des projets un peu innovants, parce que nous avons tout une part de notre activité que nous voulons garder en innovation, expérimentation, etc., donc parfois, nous prenons des projets pour essayer, pour expérimenter avec des professeurs et donc, quand nous sommes comme ça sur les avant-postes nous travaillons systématiquement avec eux » (E52).

Un autre levier consisterait à activer une culture de la publication en matière d'enseignement apprentissage chez les enseignants chercheurs dans la lignée du *Scholarship of Teaching and Learning*. Ainsi un conseiller pédagogique déclare : *« Maintenant, les articles qui seront faits vont porter sur l'évaluation des projets. Pour les enseignants, ça va être vraiment assez intéressant, parce que la plupart d'entre eux sont évalués par leurs publications, leurs recherches et pas forcément par les enseignements. Donc si on réussit à intégrer cette dimension recherche dans ce qu'on fait, je pense que ça va motiver encore plus les enseignants à s'intéresser à ces projets-là et à collaborer de façon beaucoup plus efficace » (E60).*

8 CONCLUSION

Si toutes les personnes interviewées s'accordent à dire que s'appuyer sur des travaux de recherche est indispensable, un flou persiste sur ce qu'il faut entendre par travaux de recherche. Sous ce vocable se rangent à la fois des savoirs faisant l'objet d'une validation épistémique (vrai/faux) et d'autres faisant l'objet d'une validation pragmatique (efficace/inefficace)⁹. Ces savoirs, quels que soient leur statut, ont souvent été produits par des chercheurs travaillant spécifiquement sur l'enseignement supérieur. La possibilité de transferts venant de l'enseignement primaire, secondaire ou de la formation des adultes est évoquée plus rarement. Les relations avec la recherche et les chercheurs semblent plutôt se construire soit sur un mode informel, à partir d'initiatives individuelles sans projet pour le service dans son ensemble : *« on connaissait un chercheur qui travaillait sur l'utilisation d'un simulateur dans le cadre d'enseignements, et du coup, on lui a demandé de venir participer à nos échanges, voilà à ce niveau-là. Voilà, c'est des collaborations très ponctuelles, sur des thématiques assez spécifiques. » (E57).* Des relations contractuelles entre les services d'appui et les laboratoires demeurent rares. Cela pourrait être une voie prometteuse pour permettre au personnel des services d'appui de participer à la production de recherches.

VI | La formation des doctorants

1 DES DOCTORANTS AUX STATUTS DIVERS

Le questionnaire n'abordait pas directement la formation des doctorants¹⁰. Cette question est complexe car les statuts des doctorants sont divers. On distingue trois cas de figure :

⁹ Distinction proposée par Jean-Marie Barbier (cf. *Vocabulaire des activités*, PUF, 2011).

¹⁰ Une enquête spécifique est actuellement en cours auprès des Ecoles Doctorales.

« parmi notre public de doctorants, il y a un public particulier qui est bénéficiaire d'un contrat doctoral. Et un public encore plus particulier, les bénéficiaires d'un contrat doctoral mission d'enseignement (...) qui ont tout particulièrement une obligation de formation. Les autres doctorants ont comme obligation de formation uniquement celle éventuelle de leur école doctorale » (E 44).

Par ailleurs, il faut se souvenir que ce sont les écoles doctorales qui sont chargées d'organiser la formation des docteurs et de les préparer à leur insertion professionnelle (arrêté du 7 août 2006). Dans ce cadre, elles proposent des formations utiles au projet scientifique et au projet professionnel des doctorants, formation qui peut être organisée avec le concours d'autres organismes publics ou privés ou d'autres services de l'université. Les formations à la pédagogie constituent un sous-ensemble des formations utiles au projet professionnel des doctorants. Les formations ayant pour objet l'écriture d'un article scientifique en anglais, par exemple, et pour lesquelles il y a une forte demande de la part des doctorants, sont utiles au projet professionnel mais n'entrent pas dans le cadre des formations à l'enseignement. Le recrutement et l'exercice des fonctions de doctorant contractuel ont été définis par le décret 2009-464 du 23 avril 2009. Il précise que le service du doctorant contractuel peut être exclusivement consacré aux activités de recherche liées au doctorat ou inclure une activité complémentaire telle que l'enseignement.

Les doctorants bénéficient d'une formation spécifique mais ont accès aussi autres formations. Dans tous les sites où ont été effectués les entretiens, il a été rappelé en effet que l'offre de formation en direction des enseignants et des enseignants-chercheurs était ouverte à tous et donc aux doctorants. Ceux-ci fréquentent effectivement ces formations mais de façon ponctuelle. La participation des doctorants aux formations est plutôt perçue comme une richesse, sauf s'ils sont en trop grand nombre dans une même formation (crainte que les enseignants statutaires perçoivent cette formation comme une formation pour doctorants et ne se sentent pas à leur place).

2 DES PARCOURS SPÉCIFIQUES POUR LES DOCTORANTS

L'offre spécifique aux doctorants est parfois très structurée et se traduit par des propositions de parcours. En voici trois exemples.

1) Un accueil pédagogique en début d'année universitaire consistant en une journée d'initiation et d'orientation dans la pratique du métier d'enseignant, puis des formations en didactique de la discipline et trois jours d'approfondissement de la première journée au cours desquels est distribué aux étudiants un guide de pédagogie universitaire. Une des originalités de ce parcours est de faire intervenir un réseau de doctorants enseignants qui se sont constitués en réseau (RIDE : réseau interuniversitaire des doctorants enseignants. <http://www.ride-association.fr/>). Le problème majeur qui nous a été rapporté tient à la difficulté de mettre en place des formations en didactique dans toutes les disciplines.

2) Un accueil et une initiation à la pédagogie centrés sur la compréhension du nouvel environnement de travail et le passage d'une posture d'étudiant à une posture d'enseignant), puis des modules optionnels de deux jours (par exemple gestion des conflits, dynamique des groupes, voix et gestes) et enfin une journée échanges et retours de pratiques. « *Nous les récupérons donc quelques mois après pour voir un petit peu les difficultés qu'ils ont ou pas rencontrées dans le métier d'enseignant* » (E7). Cette formation est coconstruite et co-animée par des formateurs du service d'appui et de l'ESPE.

3) Un tronc commun de 40 h à la pédagogie universitaire puis « *des formations en insertion dans l'entreprise, puis bien sûr des formations disciplinaires dans chaque école doctorale. (...) Nous avons pris des formations qui sont déjà dans notre offre de formation. Nous avons pris celles qui nous semblaient les plus utiles au départ* » (E1)

Il est envisagé dans deux de ces sites de prolonger cette formation par une offre plus étoffée menant à un certificat voire un diplôme universitaire. L'idée sous-jacente est que le label officiel ainsi obtenu sera plus visible et permettra de valoriser plus facilement la formation suivie. Signalons enfin que des séminaires résidentiels permettant de regrouper tous les doctorants contractuels d'un site sont parfois mis en place.

3 L'HÉRITAGE DES CIES

Quatre sites mentionnent les CIES dont ils disent avoir pris le relais. Cet héritage est perçu positivement. Le fait d'avoir participé à la formation des doctorants au temps des CIES permet d'être reconnu comme un interlocuteur privilégié par les Ecoles et les Collèges doctoraux. La formation des contrats doctoraux apparaît parfois en retrait par rapport à celle qui était dispensée dans les CIES : « *l'offre de formation pédagogique est beaucoup plus faible que ce qu'il y avait avant au CIES et elle n'est pas pensée sur trois ans, elle est pensée sur un an. C'est-à-dire que quelqu'un qui ferait toutes les formations pédagogiques sur une année aurait les mêmes l'année d'après* » (E11). Il est d'ailleurs surprenant que les CIES ne soient pas plus fréquemment cités, alors même que les formations prodiguées dans ces structures ont fait l'objet d'évaluations positives. Le rapport qui leur a été consacré en 2009 (rapport Peretti) concluait de la façon suivante : *l'expérience des CIES met en évidence les bénéfices tirés d'un lieu de formation :*

- *placé en position transversale par rapport aux laboratoires et aux écoles doctorales,*
- *qui permette le brassage de doctorants de domaines, de disciplines et de spécialités différents ;*
- *qui constitue un lieu de respiration, neutre et ouvert ;*
- *qui ait un périmètre suffisant pour offrir une diversité d'enseignements à un coût supportable. » (p. 21).*

Au vu de ces caractéristiques, les services d'appui inter-établissements qui sont en train de se créer au sein de certaines COMUE paraissent particulièrement bien placés pour prendre en charge la formation pédagogique des contrats doctoraux, à une réserve près pointée par l'un de nos interlocuteurs : *« nous n'avons pas l'accès direct à tous les doctorants de la COMUE parce qu'il n'y a encore aucun outil de centralisation des noms et coordonnées des doctorants. C'est un chantier en cours pour avoir un outil de gestion des doctorants à l'échelle de la COMUE permettant de faire le suivi de tout le parcours des doctorants, y compris les aspects formation des doctorants (...) Donc à l'heure actuelle, notre contact avec les doctorants passe beaucoup par les écoles doctorales, nous avons trente-deux écoles doctorales, c'est donc bien vaste et le suivi avec les trente-deux écoles doctorales est inégal. Du coup, la diffusion de notre offre est imparfaite, ne touche pas forcément tout le monde. »* (E44).

Parmi les obstacles au développement de formations en direction des doctorants, on prête parfois aux Ecoles Doctorales une certaine méfiance à l'égard de la formation à la pédagogie : *« je pense qu'il y aurait une sensibilisation et une formation à l'égard – je vais dire quelque chose d'un peu rude – de certains directeurs de thèse, pour qu'ils comprennent bien que les formations que nous proposons à leurs doctorants sont dans leur intérêt et que cela ne les empêche pas de travailler sur leur thèse »* (E26). Il convient de souligner que cet argument reste tout de même minoritaire dans les propos recueillis.

VIII les compétences des acteurs impliqués dans la formation et l'accompagnement des enseignants

Cette question était explorée uniquement dans les entretiens. Il était demandé aux personnes interrogées¹¹ de parler des compétences qu'elles pensaient mobiliser dans les différentes actions de formation et d'accompagnement, de celles qu'elles pensaient ne pas avoir suffisamment développé, de leurs parcours antérieurs ainsi que de leurs projets de développement professionnel.

1 LES PARCOURS ANTÉRIEURS ET L'ENTRÉE EN FONCTION

C'est avant tout la diversité qui caractérise les parcours antérieurs et les voies d'entrée dans le poste. Aucun profil dominant ne peut être mis en évidence. Certaines des personnes interviewées sont titulaires d'une thèse ou d'un diplôme d'ingénieur, le niveau de formation minimum est le master. Les disciplines représentées sont très diverses : ingénieur Télécom, en informatique, agrégation de mathématiques, de physique, de lettres (plusieurs personnes sont anciens ou anciennes élèves d'une des Ecoles normales supérieures), anglais et didactique des langues, droit, sciences de l'information et de la communication, audiovisuel, sciences et

¹¹ Ayant des fonctions de formateurs auprès des enseignants, soit 53 personnes sur les 59 interrogées (l'entretien collectif étant compté à part).

techniques des activités physiques et sportives (Staps), sciences de l'éducation, psychologie. Les thèses soutenues l'ont été également dans des disciplines diverses : économie, mathématiques, sciences et techniques, sciences de l'information, sciences de l'éducation. A noter que certaines personnes ont effectué une grande partie de leur carrière antérieure hors du monde de l'enseignement (communication en entreprise par exemple). Les modalités de formation en pédagogie sont variées, parfois longues (master, doctorat), parfois courtes (participation à des ateliers, certifications), parfois aussi de façon non formelle par compagnonnage et participation à des communautés de pratiques.

L'entrée en fonction peut se faire directement sur un poste en rapport avec la formation des enseignants : offre d'emploi, mission pour développer la formation et l'accompagnement des enseignants, ou indirectement : un premier contrat sur un axe évaluation des formations puis évolution vers la formation et l'accompagnement, enseignant déjà en poste intéressé par les questions de pédagogie par exemple.

2 LES COMPÉTENCES MOBILISÉES DANS L'EXERCICE DE LA FONCTION

Notons tout d'abord que parler des compétences que l'on mobilise est un exercice difficile qui ne va pas de soi. Néanmoins chacune des personnes interrogées a produit un ensemble de compétences et de connaissances qu'elle pensait mobiliser dans son travail. Elles ont été regroupées en neuf catégories décrites ci-dessous. Chaque catégorie est suivie des mots clés, d'expressions ou d'extraits d'entretiens qui la caractérisent. La manière de nommer les compétences varie selon les structures, probablement selon les cultures et les stratégies des services, la présence ou non des Tice dans le service.

1. Construire une posture d'écoute active

Empathie (« *j'ai l'impression de comprendre et de vivre la situation qu'ils me proposent* », E6), écoute, reformulation, humilité, respect, diplomatie, attitude compréhensive, créer du lien, formalisation, techniques de communication, techniques d'entretien, dialogue, habileté, analyse de pratiques, négociateur, communication. « *c'est d'abord coacher par de l'écoute active, voir comment, en faisant prendre un moment avec le professeur, comment on peut l'aider à prendre du recul sur ce qui se passe, pour vérifier s'il a les réponses par lui-même ou s'il ne sait pas* » (E14).

2. Conduite du changement et gestion dynamique de projets

Analyse des besoins, gestion de projet, coordination, animation de réunion, conduite d'entretien, 'synergisation', haut degré d'adaptabilité, flexibilité, analyser une situation pédagogique, sens des réalités.

3. Concevoir des formations et des accompagnements adaptés au public des enseignants du supérieur

Connaissance du milieu universitaire, ingénierie pédagogique, ingénierie de formation, construction et animation de formation, créativité, production de ressources

numériques, médiatisation des contenus, compétences organisationnelles, monter une formation, scénariser.

4. Mettre en œuvre des formations et des accompagnements

Accompagnement d'équipe, de projet, enseigner, vulgariser, expliquer, aide à la structuration, soutenir la créativité des enseignants, expertise pédagogique, accompagner les enseignants vers l'autonomie.

5. Faire évoluer sa pratique de formation et d'accompagnement

Travail en réseau, recherche, connaissances en pédagogie, veille, travail en équipe, échange et coconstruction, se poser des questions.

6. Construire une posture éthique et maîtriser les questions relatives au droit

Droit d'auteur, respect des règles et des procédures, confidentialité.

7. Maîtriser des compétences techniques et numériques

Compétences techniques (logiciels, statistiques, Moodle), TICE, technicité, de la pédagogie avec des outils, connaissance des matériels, production de ressources numériques.

8. Evaluer les enseignements et les formations et exploiter les résultats des évaluations

Maîtrise de certains outils (construction d'enquête).

9. Travailler en équipe

« Nous sommes trois dans le service et nous essayons d'échanger régulièrement sur nos pratiques. Nous sommes amenés très régulièrement à travailler ensemble. Il y a donc une question d'autonomie mais aussi de complémentarité et de confiances » (E23)

"Le travail en équipe est très important puisque nous travaillons l'offre de formation au sein du CAPE. Nous créons des ateliers ensemble mais il faut aussi que nous négociions avec le service de formation" (E21).

Cette typologie n'est pas un référentiel de compétences mais une proposition pour organiser de façon cohérente le discours tenu sur les compétences. Comme nous l'ont rappelé plusieurs de nos interlocuteurs, il n'est pas facile d'y voir clair dans les compétences mobilisées pour exercer le travail demandé. Il faut donc considérer que cette catégorisation reflète un discours à chaud, à un instant t, s'appuyant vraisemblablement sur quelques situations privilégiées disponibles au moment de l'entretien. Des recoupements sont possibles entre catégories. L'évolution des pratiques de formation et d'accompagnement se nourrit des échanges avec les pairs et par conséquent du travail en équipe, en revanche le travail en équipe ne se limite pas à cette fonction. C'est pourquoi ces deux entrées ont été différenciées.

Certaines compétences sont plus citées que d'autres. C'est le cas de la première compétence (« construire une posture d'écoute active »). Les références à la recherche et aux activités de veille (« faire évoluer sa pratique de formation et d'accompagnement ») sont également omniprésentes dans le discours des personnes interrogées. A l'inverse, la compétence intitulée « évaluer les enseignements et exploiter les résultats des évaluations » apparaît plus rarement, probablement parce que peu de personnes de l'échantillon (moins de cinq) étaient effectivement en charge de cette mission.

3 LES DIFFÉRENCES DE PROFILS ET LEUR INCIDENCE ÉVENTUELLE SUR L'EXERCICE DU MÉTIER

La terminologie pour nommer la fonction exercée par les professionnels en charge de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur n'est pas stabilisée. Conseiller pédagogique est une fonction qui peut être exercée à partir de plusieurs statuts : *« je suis technicienne audio-visuelle à la base, et aujourd'hui je fais beaucoup d'accompagnements gestion de projet en e-learning, donc le fossé il est grand entre le titre et la fonction réelle »* (E37). De surcroît, l'expression « conseiller pédagogique » fait débat ; certains s'y reconnaissent, d'autres pas. *« Je n'aime pas trop le terme de conseiller pédagogique, je ne l'utilise pas et je pense que l'on soit ingénieur pédagogique ou pas, il vaut mieux ne pas l'utiliser, car pour moi, un conseiller pédagogique, historiquement, cela fait référence à l'enseignement secondaire puisque dans l'enseignement secondaire, il y avait le conseiller pédagogique qui était un collègue qui venait coacher un nouveau pour l'aider et c'est tout. »*. (E11).

Plusieurs profils ont été identifiés.

- ✓ Certains acteurs ont un profil d'ingénieurs pédagogiques avec pour mission la conduite de projets pédagogiques numériques et travaillent dans des services Tice. Leurs missions sont assez cadrées. Elles visent la conception, le montage et le suivi de dispositifs pédagogiques faisant appel aux outils numériques (formation à distance, hybrides). Ces professionnels ont des compétences notamment en gestion de projet et en technologies, leur porte d'entrée est numérique et projet. L'approche est plutôt technique.
- ✓ Une grande partie des acteurs regroupe des enseignants-chercheurs et des Prag exerçant la fonction de conseillers pédagogiques. Ces enseignants peuvent provenir de disciplines étroitement liées à la pédagogie et à l'apprentissage (sciences de l'éducation et psychologie) ou n'avoir aucune formation en pédagogie mais être très intéressés par les questions pédagogiques.
- ✓ Des chercheurs dans des disciplines en lien avec la pédagogie qui exercent une fonction de conseillers pédagogiques. Ils ont parfois une charge d'enseignement et publient dans des revues pédagogiques
- ✓ Des conseillers pédagogiques non enseignants qui ont une approche centrée sur l'accompagnement individuel et collectif des enseignants sans notion de gestion de projet numérique. Ils travaillent parfois avec les services Tice afin d'apporter une complémentarité aux enseignants accompagnés. Ils ne sont pas experts des Tice.

- ✓ Des ingénieurs - conseillers pédagogiques qui disposent de compétences Tice suffisantes pour accompagner le développement de projets pédagogiques faisant appel aux outils numériques et pour accompagner le développement professionnel des enseignants grâce à la conduite d'entretiens, l'observation de cours, l'évaluation des formations.
- ✓ Des conseillers pédagogiques spécialisés en évaluation des enseignements et des formations.

Il était demandé aux personnes interrogées si, selon elles, il existait des différences dans la façon de travailler selon que l'on est ingénieur pédagogique, enseignant ou enseignant-chercheur. Une remarque d'une des interviewées : *"Ah je pense. Enfin, on va me dire qu'il ne faudrait pas, mais je pense"* (E18) laisse entendre que cette question pourrait être peu abordée dans les réseaux professionnels, voire éviter.

Une partie des réponses a tendance à sérier et à faire ressortir les avantages et inconvénients supposés des deux positions d'enseignant-chercheur et d'ingénieur pédagogique, mais sans dogmatisme aucun. Les réponses sont toujours mesurées et les répondants ont bien conscience d'engager leur propre subjectivité dans leurs réponses : *« Il faut discuter d'égal à égal avec les chercheurs. (...) Moi, je le ressens de manière importante. Après, peut-être que d'autres n'auraient pas cette même vision des choses »* (E13).

Ainsi est-il avancé qu'il est important de partager une culture et un langage commun avec les enseignants-chercheurs. *« Quand nous avons un enseignant chercheur qui s'occupe de pédagogie, il y a des codes implicites de dialogue avec les collègues qui font que nous allons parler de la même chose et donc je trouve que c'est important. (...) Nous relient ça à des tas de problèmes institutionnels et à un moment donné, nous allons parler de notre métier au sens large y compris à l'intérieur de l'institution et cela est quelque chose d'important, car l'enseignant se retrouve avec son projet pédagogique il va falloir qu'il insère cela dans son environnement. »* (E11, enseignant-chercheur). Etre enseignant-chercheur soi-même permettrait de mobiliser un contexte professionnel partagé et d'avoir accès plus aisément aux dilemmes et problèmes professionnels propres à cette catégorie. *« J'ai l'impression que le fait d'enseigner et d'être en prise avec les questions d'enseignants, c'est tout de même un plus »* (E41), c'est-à-dire permet de faire appel à sa propre expérience pour décrypter les situations professionnelles et renforce la crédibilité.

Symétriquement, il arrive que le questionnement sur la crédibilité soit soulevé chez les ingénieurs pédagogiques : *« oui au début, nécessité de prouver sa compétence. Ce que je n'avais pas forcément au début, parce que je ne suis pas enseignant, je suis ingénieur et si je viens, je parle d'enseignement donc je parle de pédagogie, on me dit "mais lui, il n'est pas dans les classes, comment il peut connaître". Alors que je fais quand même des vacances, j'interviens à l'université, je donne des cours. Mais là, en fait, ils s'en foutent. Un vacataire, il n'est pas enseignant, il n'est pas professeur, il n'est pas maître de conf. Donc c'est un peu compliqué. Au début, il faut vraiment avoir des arguments pour arriver... »* (E60).

Mais cette expérience intime de l'enseignement et de la condition d'enseignant-chercheur a aussi son revers : *« difficile pour l'enseignant de ne pas prendre son expérience pour référence, de la mettre à distance. Ensuite, ce qui est difficile, c'est que je suis aussi enseignante, et qu'il ne faut pas... Enfin, c'est super dur de ne pas forcément ramener à sa propre expérience, parce que sinon on n'écoute pas assez les autres. »* (E18, enseignant-chercheur). La difficulté à se décentrer et la tentation de rabattre l'expérience de l'autre sur sa propre expérience est exprimée à plusieurs reprises : *« l'avantage avec l'ingénieur pédagogique c'est qu'il va avoir plus de recul par rapport à cela, il va avoir moins tendance à se focaliser sur ces problématiques-là pour avoir plus une vision de la formation elle-même et de ces situations où l'enseignant va avoir naturellement tendance à dire que ça, ça ne marchera jamais, sans même avoir essayé, alors que si, cela pourrait marcher »* (E25, enseignant).

Au-delà des statuts, il est rappelé l'importance de la personnalité pour se situer dans les fonctions : *« je pense que ça dépend vraiment de la personnalité de la personne qui occupe le poste, et ce n'est pas une question de statut. Après, il y a peut-être une reconnaissance par les autres du statut qui peut interférer. Mais là, c'est vraiment un travail... je pense que cela a beaucoup trait à la personnalité de la personne qui occupe le poste »* (E13). Pour un certain nombre de répondants ce sont davantage la personnalité, les parcours antérieurs et les entrées disciplinaires beaucoup plus que le statut qui vont exercer une influence sur la manière d'exercer le métier : *« je suis didacticienne, donc j'ai tendance à beaucoup réfléchir sur l'impact des contenus et des spécificités disciplinaires sur les pratiques d'enseignement. C'est quelque chose que je vais avoir en tête quand j'accompagne »* (E22).

Certains répondants enfin s'attachent à préciser la différence qu'ils font entre conseillers et ingénieurs pédagogiques. *« Pour moi l'ingénieur pédagogique va accompagner dans le montage d'un projet, collectif ou individuel. Le conseiller pédagogique, tel que je l'imagine ou tel que j'aimerais l'être en tout cas, va être à l'écoute des besoins de l'enseignant mais pas seulement de ses besoins techniques, mais aussi de ses besoins relationnels. »* (E47). *« En tant qu'ingénieur, nous sommes plus sur des projets d'enseignement alors que pour les conseillers pédagogiques, ce n'est pas une obligation. Cela va partir d'un questionnement que l'on va décortiquer. On ne part pas en mode projet formalisé dès le départ mais nous allons construire ensemble une réponse qui sera peut-être plus adaptée et qui ne sera pas formalisée au départ »* (E24). Ces deux témoignages associent la conduite de projets à l'ingénieur pédagogique et l'identification des besoins individuels au conseiller pédagogique.

4 CONTENUS ET MODALITÉS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Afin d'identifier les compétences perçues comme insuffisamment développées, il était demandé comment la personne envisageait sa formation continue. Les contenus de formation cités sont peu nombreux et concernent majoritairement des outils (Tice) et des méthodes d'enseignement (apprentissage par problème, par projet, approche compétences) plutôt que

des thèmes relatifs à la conduite de formation et d'accompagnement (compétences liées à l'accompagnement, accompagnement au changement). Ces demandes émergent en réponse à une problématique de terrain ou proviennent de demandes institutionnelles, ils peuvent aussi trouver leur origine dans une appétence personnelle.

Les modalités de formation se répartissent en trois groupes :

- individuelles, en autoformation, les activités de veille et de lecture d'articles ou d'ouvrage occupant une place importante ;
- en interne avec les collègues,
- au sein de réseaux organisés en communautés de pratiques.

D'une manière générale, il ne semble pas que se construisent des stratégies personnelles ou institutionnelles de développement des compétences. Est souvent évoquée l'impression d'être accaparé par les tâches au quotidien et de manquer de temps.

IX Bilan et perspectives

1 LES PROJETS POUR LES TROIS ANNÉES A VENIR

Cette dimension était explorée dans le questionnaire sous forme d'une question ouverte. La Figure 15 synthétise les réponses.



Figure 15. Réponses à la question ouverte : « quels sont vos projets pour les trois années à venir ? »

Les projets de formation et d'accompagnement des établissements interrogés portent essentiellement sur deux axes : le développement professionnel du corps professoral (58 %) et le soutien aux compétences nécessaires à l'enseignement sous forme numérique (35 %).

Dans les réponses des établissements, le développement professionnel des enseignants est lié à la mise en place de projets visant le soutien à l'évolution des pratiques pédagogiques avec, par exemple, la mise en place de nouveaux modèles pédagogiques mieux adaptés au type de formation des étudiants, de nouvelles modalités (classe inversée) et démarches (approche compétences), ceci en lien avec des processus empruntés à la recherche (formation de type recherche-action) ou centrés sur le développement professionnel de type SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*). Il apparaît important aux établissements ayant répondu de mettre en place des leviers spécifiques : impulser une démarche d'expérimentation, utiliser les évaluations des enseignements et les démarches d'autoévaluation pour faire évoluer les pratiques, former au pilotage et à l'accompagnement de ces évolutions les directeurs de composantes et les gouvernances.

Parmi les 35 % d'établissements souhaitant promouvoir la formation et l'accompagnement à la pédagogie et au numérique, on identifie une volonté forte de renforcer de façon conjuguée trois axes d'actions : pédagogie innovante, accompagnement à la transition numérique, formation continue.

Ces projets se centrent essentiellement sur le développement de l'offre de formation pour permettre aux enseignants de s'investir dans des dispositifs à distance de type MOOC ou *blended learning*. Ces projets centrés sur la pédagogie universitaire numérique s'inscrivent également comme axe de développement de formation des enseignants aux usages pédagogiques du numérique (présentiel enrichi par le numérique) et aux plates-formes. Une référence a été faite également à des projets de formation permettant de penser le développement des Digital Humanities au sein de l'établissement.

Ces projets sont également présentés en lien avec l'offre de formation (29 %), la stratégie globale (27 %), et dans le cadre de partenariats internes au site ou externes (23 %). Dans ce contexte, on identifie des projets que l'on pourrait qualifier de structurels. Ils se concrétisent au sein des établissements ayant répondu par les actions suivantes :

- création ou développement de Pôle de pédagogie universitaire ou de cellule d'appui de type SUP ;
- développement de *Learning Lab* pour impulser une dynamique autour de l'innovation pédagogique ;
- réaménagement des espaces d'apprentissage ;
- renforcement du lien avec les écoles doctorales pour favoriser la formation des doctorants ;
- identification des relais des structures d'appui dans les composantes pour valoriser et mutualiser les actions locales.

Le renforcement des partenariats apparaît aussi comme un axe fort des projets des établissements. Il se concrétise autour de quelques initiatives comme le partage de « bonnes pratiques » et la mutualisation d'actions au niveau des services, de la COMUE, de la Région, ou plus largement des partenariats avec autres établissements français ou étrangers.

La qualité, la recherche et la dimension RH de la formation/accompagnement des enseignants du supérieur apparaissent de façon périphérique dans les projets annoncés. Sur la dimension RH, on identifie des projets qui relèvent d'initiatives visant à renforcer les moyens humains (recrutement de conseillers pédagogiques, d'ingénieurs pédagogiques, d'ingénieur multimédia-web), à favoriser la valorisation et la reconnaissance de l'engagement pédagogique (au travers d'appels à projet, d'équivalences horaires, d'intégration dans le référentiel d'activités). Les nouveaux entrants sont particulièrement ciblés avec par exemple une offre de formation diplômante de type diplôme d'université (DU) centré sur la pédagogie. Enfin, il est également fait référence à des actions de type « diffusion/essaimage » telles que la mise en place d'évènements (séminaire, journée, assises de la pédagogie, etc.) ou le développement de ressources de type « boîte à outils ».

2 OBSTACLES A SURMONTER POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES SERVICES D'ACCOMPAGNEMENT ET LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE

Cette partie combine l'analyse d'une question ouverte du questionnaire (« *Sur la question de la formation/accompagnement des enseignants du supérieur pour favoriser une transformation pédagogique, quels sont les difficultés, freins ou obstacles que votre établissement (ou site) rencontre actuellement ?* ») et l'analyse des entretiens.

Les obstacles à surmonter pour favoriser la transformation des pratiques pédagogiques et le développement des services d'accompagnement sont clairement identifiables et l'on peut en dresser une typologie. Les plus fréquemment cités sont d'ordre politique et institutionnel (valorisation de l'engagement pédagogique, moyens financiers et humains accordés à la politique de formation et d'accompagnement des enseignants). Puis viennent des obstacles d'ordre culturel (la « culture universitaire » ne favoriserait pas la réflexion sur les pratiques pédagogiques) et relatifs à la communication. Enfin, trois autres obstacles (conception des lieux, compétences des acteurs et identification des besoins) sont plus rarement évoqués.

La réponse la plus fréquente à la question ouverte était la disponibilité des enseignants (45 % des réponses). Nous n'avons pas retenu en tant que telle cette catégorie dans la typologie des obstacles. Il s'agit plutôt d'un indicateur renvoyant soit au manque de reconnaissance de l'investissement pédagogique, soit à des facteurs culturels.

Obstacles politique et institutionnels

Soutenir la transformation des pratiques pédagogiques implique de favoriser le développement des services d'appui à l'enseignement. Les discours s'orientent vers deux directions. Une première série de témoignages exprime l'espérance d'une augmentation des moyens. Ce terme générique de « moyens » renvoie à plusieurs interprétations : un budget conséquent, des supports budgétaires pour des créations de postes. Les services d'appui souffriraient encore d'un sous-encadrement au regard du nombre de personnes employées et du nombre de personnes à former.

« Eh bien , ma première réponse ce serait de dire du personnel parce que c'est quand même... je vois, il y a des tas de collègues, on a mis en place des binômes pédagogiques avec un enseignant et un technicien soit audio-visuel, soit informatique, soit la bonne volonté du campus et c'est très difficile d'arriver à faire qu'ils soient disponibles, c'est très difficiles qu'ils ne soient pas complètement absorbés par d'autres tâches et je vois au niveau de mes collègues, il y en a beaucoup qui se laissent totalement absorber » (E37)

« Il faudrait qu'on ait plus de force parce que là, très clairement on n'arrive plus à gérer l'ensemble des tâches qu'on nous a assigné » (E17).

Si les acteurs des services d'appui aspirent à la création de postes pour un meilleur encadrement, ils ont conscience par ailleurs que cette évolution se fera au prix de l'affirmation de choix politiques dans la rédaction des contrats quinquennaux et de l'engagement des équipes de direction, arbitres dans la répartition des postes au sein des établissements, leur rôle étant renforcé par l'autonomie des universités. « Il nous faut les moyens, là comme vous voyez, je vous ai parlé des initiatives pédagogiques, ce serait bien que dans le contrat quinquennal, soit reconnu - ça ce sera la discussion du Président avec les autorités- mais qu'il y ait effectivement dans le contrat quinquennal cet aspect pédagogie soutenu. Soutenu pour irriguer des initiatives pédagogiques » (E36). « C'est aussi une question de volonté politique des universités et aussi d'un soutien national. Cela me semble important. Je parle bien de soutien » (E10).

Toutefois, quand bien même cette condition serait remplie, se pose le problème de l'inadéquation entre les profils standards conçus pour les anciens postes d'ingénieurs et les tâches effectuées dans les structures de pédagogie universitaire nouvelles. « La deuxième facette serait de reconnaître le métier de conseiller pédagogique – je ne sais pas comment il faut l'appeler. Par exemple, pour moi, il est surprenant que dans le cadre du concours – je passe le concours d'ingénieur de recherche – j'ai dû passer l'épreuve d'admissibilité sur un poste en responsable de la formation J'ai dû beaucoup mettre en avant mon expérience dans le privé, puisque finalement, c'est dans le privé que j'ai plus été responsable de formation. Là, je postule pour l'admission sur un autre poste qui n'a quasiment rien à voir avec celui auquel j'ai postulé sur l'admissibilité, où là, effectivement ce sont mes compétences pédagogiques, puisque c'est un poste local, qui vont compter. Je trouve dommage qu'il n'y ait pas une adéquation et que les compétences des gens qui s'investissent là-dedans ne soient pas valorisées. (E22). « Je crois le Saint Graal pour des structures équivalentes serait que le poste de conseiller pédagogique soit vraiment reconnu sur des missions, sur un champ de compétences. (E21).

Cette reconnaissance des tâches des conseillers est intrinsèquement liée à celle de la dimension pédagogique du métier d'enseignant-chercheur que beaucoup appellent de leurs vœux. « Un appui politique fort. Et puis faire naître le besoin. Donc une reconnaissance de l'investissement pédagogique des enseignants, c'est aussi faire naître un besoin d'accompagnement, d'aide. Et donc là, il y a une réflexion engagée qui est nécessaire. Elle est engagée depuis de nombreuses années, je ne dis pas, mais pour l'instant il n'y a rien de

concret qui se passe. Donc, il faut bien qu'il y ait une impulsion politique pour que l'on comprenne l'importance de tels services, tout en sachant qu'il vous faut ménager les aspects politiques importants aussi, et que l'on n'en vient pas à la notation des professeurs, la question n'est pas là. » (E13).

Pour aller dans le sens d'une meilleure prise en compte de la dimension pédagogique du métier d'enseignant-chercheur, plusieurs pistes sont envisagées pour institutionnaliser le processus tel que le développement de la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs : *« Le deuxième aspect c'est la formation des enseignants du supérieur, j'ai un doute sur la possibilité qu'il y ait une formation des enseignants du supérieur, le ministère a clairement défini sa volonté, mais il n'y a pas d'obligation, donc pourquoi les gens se formeraient s'il n'y a pas d'obligation ou s'il n'y a pas d'enjeu derrière. Il faut certainement repasser par la formation des doctorants, je pense qu'il faut qu'il y ait une formation diplômante » (E11),* ou la reconnaissance institutionnelle de la dimension pédagogique dans la carrière des enseignants-chercheurs qui conduirait de facto à la reconnaissance institutionnelle de la fonction de conseiller pédagogique. Sans surprise, la plupart des répondants, questionnaires ou entretiens, mettent en avant ce problème :

- Pour que les services puissent se développer, on va revenir sur des problématiques extrêmement classiques, il faut que les enseignants y trouvent un intérêt. Pour qu'ils trouvent un intérêt, il faut qu'ils aient un intérêt à développer leur pédagogie, et pour cela, il faut que la pédagogie soit prise en compte dans leur carrière. Je n'ai pas vu faire un seul colloque, une seule réunion, sans que cela vienne sur le tapis à un moment ou un autre. C'est une vraie réalité. (E25).

- La valorisation de l'investissement pédagogique de l'enseignant-chercheur, et la reconnaissance de son investissement pédagogique. Elle donnerait beaucoup de poids à notre action, parce que finalement, tout le monde est convaincu de notre utilité, mais personne n'a vraiment le temps ou l'intérêt de s'investir dedans en tant qu'enseignant. (E22).

- La politique peut beaucoup aider. S'il y a un soutien, une volonté au niveau ministériel au niveau de l'université. Le soutien à la pédagogie universitaire, la valorisation de l'enseignement sont des facteurs qui peuvent permettre le développement de ces services. Il y a beaucoup de SUP qui sont créés avec une personne motrice. Cela ne marche pas que dans un sens et il faut ce soutien-là à un moment ou à un autre. Les injonctions peuvent aider à ce développement plus massif (E23).

- Pour qu'il y ait un développement un peu plus massif à l'échelle de la France de ces structures-là, il faudrait d'abord que nous arrivions à valoriser la mission d'enseignement des enseignants chercheurs. Ils mettraient ainsi de la valeur sur le fait de se former, se faire accompagner, etc. à partir de là, s'engageraient naturellement des besoins de ce côté-là » (E15).

Ces aspects politique et institutionnel n'ocultent pas une réflexion sur le fonctionnement des services eux-mêmes qui devrait s'inscrire dans une démarche de qualité afin qu'ils soient

capables d'exercer réellement un rôle d'accompagnement auprès des enseignants-chercheurs. « Voilà, être aussi dans le partage, nous souhaitons que nos enseignants soient dans le partage d'expérience, et nous-mêmes souhaitons être aussi dans le partage avec d'autres universités. Il est vrai que quand nous sommes comme cela en construction, nous avançons, nous tâtonnons. Alors savoir comment d'autres ont fait, d'autres qui peut-être ont plus d'expérience ou travaillent dans ce domaine-là depuis plus longtemps, c'est toujours enrichissant. » (E33)

En conclusion, tout se passe comme si les services d'appui se situaient au milieu du gué entre la vivacité de leur développement (autonomie des établissements et initiatives des équipes, création d'une mission pour la pédagogie universitaire au niveau du ministère) et les freins à leur reconnaissance ou à leur expansion (cadres budgétaires contraints, non reconnaissance dans la carrière de la dimension pédagogique du métier d'enseignant-chercheur, absence de formulation d'un besoin de formation pédagogique par cette communauté, flou sur les missions des conseillers). Sur le plan institutionnel, ces structures sont devant un défi permanent : trouver leur place, prouver leur utilité et leur pertinence. On notera la spécificité des établissements d'enseignement supérieur apparenté à des Ecoles dont le cadrage plus contraint induit d'autres rapports à la question pédagogique, leur reconnaissance par la tutelle et dans les classements nationaux étant plus étroitement liée au respect des critères de la qualité des formations présents dans un cahier des charges qui leur est spécifique.

Obstacles de type « culturel »

Tant dans les questionnaires que dans les entretiens, il est fait allusion fréquemment à une « culture universitaire » qui ne favoriserait pas le développement des actions de formation et d'accompagnement. Derrière cette expression il est possible d'identifier quatre types d'arguments avancés par les personnes interviewées :

- Un manque d'intérêt des universitaires pour des questions pédagogiques. Ils ne seraient pas disponibles (au-delà même de toute incitation effective qui serait mise en place) pour aller se former.
- Le travail pédagogique est fait individuellement. Il n'y a pas de tradition de travail collectif à l'université, ce qui ne facilite pas le partage de pratiques qui est au cœur de nombre d'actions de formation.
- Une méfiance à l'égard de l'efficacité de certaines méthodes pédagogiques et, plus généralement, à l'égard des apports des sciences de l'éducation perçue comme discipline de référence pour la pédagogie universitaire.
- L'idée de se développer professionnellement et de se former tout au long de la vie dans le domaine de la pédagogie serait étrangère aux universitaires alors qu'elle est parfaitement intégrée quand il s'agit de leur mission de recherche.

Obstacles en rapport avec la visibilité des actions d'accompagnement

Le manque de visibilité procède de plusieurs facteurs qui peuvent éventuellement se cumuler.

- En premier lieu l'absence d'une structure identifiée clairement dédiée à la formation et à l'accompagnement des enseignants ;
- un manque de visibilité des actions de formation destinées aux enseignants, enseignants chercheurs, celles-ci se trouvant dispersées dans différentes structures ;
- une politique de communication jugée peu efficace en dépit de l'existence d'un site web :

« *On n'est pas très bon en communication, on a du mal à faire savoir ce qu'on fait, parce que je vous ai dit, là je vous en parle, mais on n'a pas réussi à en parler ailleurs. On a un site web qu'on n'arrive pas forcément à entretenir.* » (E47). « *J'aimerais bien mieux communiquer, ça je pense que c'est notre gros handicap. (...) Le site web n'est pas suffisamment étoffé, il faudrait des news, il faudrait vendre mieux ce qu'on fait.* » (E5).

Sont cités, mais plus rarement, trois autres types d'obstacles à surmonter pour favoriser le développement des services d'appui et, *in fine*, la transformation des pratiques pédagogiques :

Obstacles en rapport avec les compétences des acteurs de l'accompagnement

Vers qui se tourner pour mettre en œuvre des actions de formation et d'accompagnement ? Il est fait état de la difficulté à identifier des personnes pouvant intervenir dans le domaine de l'accompagnement des enseignants, d'un manque de ressources humaines formées à l'ingénierie pédagogique.

Obstacles en rapport avec l'identification des besoins des enseignants

On insiste ici sur la difficulté à faire remonter les besoins et l'absence "d'une procédure cadrée" pour y parvenir.

Obstacles en rapport avec la conception des espaces de formation

Ici est souligné le manque d'espaces équipés et modulables (tels les *learning labs*), adaptés à des formes de pédagogie plus interactives.

3 CONCLUSION

Favoriser le développement professionnel des enseignants constitue l'axe central des projets envisagés (cf. question 41). Notons toutefois que la création de services d'appui dédiés spécifiquement à cette mission n'est pas mentionnée explicitement. Or, à peine 50 % des établissements interrogés ont déclaré posséder une telle structure (cf. la réponse à la question 20). Il est possible que la montée en puissance des actions de formation/accompagnement soit envisagée dans le cadre des services TICE existants, ce qui serait cohérent avec le fait qu'une partie de ces projets porte sur le soutien aux compétences nécessaires à l'enseignement sous forme numérique. Il se peut également que la

transformation des pratiques pédagogiques s'appuie principalement sur des dispositifs de type fonds d'aide à l'innovation qui ne nécessitent pas la création d'un service d'appui.

Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants contribuerait à faire naître un besoin de formation chez les enseignants et justifierait d'autant plus le développement de véritables services d'appui reconnus et pérennes. Il est intéressant de noter le décalage important dans les réponses à la question 41 entre l'intention de favoriser dans les trois ans à venir le développement professionnel des enseignants (58 % des réponses) et l'intention de travailler à la valorisation de l'engagement pédagogique, celle-ci n'étant mentionnée que dans 13 % des réponses. Décalage d'autant plus surprenant que parmi les freins et obstacles ne favorisant pas la transformation pédagogique (question 40) figurait en bonne place (34 % des réponses) l'absence de valorisation et de reconnaissance de l'engagement pédagogique dans la carrière des enseignants-chercheurs.

X Remarques conclusives

L'enquête sur laquelle se fonde ce rapport présente un certain nombre de limites méthodologiques. Certaines des réponses aux questions se sont révélées à l'usage difficiles à interpréter et les entretiens, conduits par des personnes différentes, ont chacun leur dynamique propre de sorte que les rubriques du guide d'entretien sont représentées inégalement d'un entretien à l'autre. En dépit de ces limites, le présent rapport fournit un nombre considérable de matériaux pour nourrir la réflexion du MENESR et des acteurs de terrain. Il montre que la formation à la pédagogie des enseignants et des enseignants-chercheurs est aujourd'hui une réalité dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur, y compris lorsqu'il n'existe pas de service explicitement dédié à cette mission. Quand ils existent, ces services font preuve d'une indéniable vitalité : la formation et l'accompagnement portent sur des thématiques extrêmement variées selon des modalités de mise en œuvre elles-mêmes variées. Tous les acteurs ont intérêt à ce que des services d'appui se développent au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les gouvernances, car elles disposent d'un outil au service de l'amélioration de la qualité des formations ; les « accompagnateurs » (pour ne pas dire conseillers pédagogiques, expression qui ne fait pas l'unanimité nous l'avons vu), dans la mesure où l'existence d'un service d'appui est une forme de reconnaissance et un pas de plus pour passer d'une fonction à une profession ; sans oublier les enseignants qui pourraient trouver des réponses à leurs questions professionnelles. Sans chercher à faire un résumé exhaustif des résultats obtenus, quelques points peuvent être mis en avant au terme de ce travail.

1 LES MESURES POLITIQUES ET INSTITUTIONNELLES FAVORISANT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Rappelé à de multiples reprises par les personnes interviewées, quel que soit leur statut, l'un des freins majeurs au développement des actions de formation/accompagnement résiderait dans l'absence de reconnaissance de la dimension enseignement du métier

d'enseignant-chercheur. Un des moyens de reconnaître cette dimension est de faire en sorte que tout enseignant-chercheur soit amené à suivre une formation à la pédagogie lorsqu'il débute sa carrière. Certains établissements vont dans cette voie en accordant une décharge d'enseignement aux nouveaux enseignants-chercheurs et en leur proposant un cycle de formation spécifique. Ce type d'action permet de changer d'échelle en touchant systématiquement tous les nouveaux entrants, mais il a bien sûr un coût. Rendre obligatoire une telle formation supposerait que l'on revoie les procédures de titularisation et les textes réglementaires les régissant. Un autre aspect de la reconnaissance de la dimension pédagogique concerne les bénéfices que l'enseignant-chercheur pourrait en tirer dans sa carrière grâce à une place accrue accordée à cette dimension dans le recrutement des enseignants-chercheurs de la qualification (nationale) au concours (local) et dans l'évaluation des dossiers sollicitant une promotion, que ce soit par le CNU ou l'établissement.

Autre levier pour former davantage de personnes, la formation des doctorants et plus particulièrement des doctorants contractuels. Comme pour les nouveaux enseignants-chercheurs, des cycles spécifiques de formation sont mis en place dans un certain nombre d'établissements. Les solutions institutionnelles retenues peuvent privilégier la spécialisation (pôles ou centres spécifiques consacrés à la formation des doctorants) ou au contraire le brassage, c'est alors le service d'appui qui prend en charge simultanément la formation pédagogique des doctorants et la formation des enseignants.

Enfin, former le plus grand nombre d'enseignants et d'enseignants-chercheurs à la pédagogie implique de disposer d'un vivier de formateurs qualifiés pour les former. Cela signifie-t-il qu'il faille développer des formations spécifiques de conseillers pédagogiques pour produire un nombre suffisant de professionnels formés de façon homogène en fonction d'un profil de sortie faisant consensus ? Ou bien peut-on considérer que les réseaux professionnels, lorsqu'ils constituent de véritables communautés de pratique où se construisent des apprentissages collectifs, demeurent l'ancrage principal pour la formation des conseillers pédagogiques ? Les personnes interviewées étaient questionnées sur les compétences qu'elles pensaient mettre en œuvre et sur leur projet de formation continue mais pas sur la formation au métier en tant que telle. Notons toutefois qu'aucune d'entre elles n'a abordé spontanément la question de la formation au conseil et à l'accompagnement, ce qui pourrait signifier que les modes de professionnalisation vécus par ces personnes ont été jugés satisfaisants.

2 LA POLITIQUE DE FORMATION ET LA COLLABORATION AVEC LES AUTRES SERVICES

La politique de soutien à la formation et à l'accompagnement des enseignants s'articule à d'autres politiques ; concrètement cela signifie que des collaborations avec d'autres services sont à construire. Avec le service des ressources humaines en premier lieu, mais nous avons constaté aussi que les collaborations avec les services de documentation étaient plus fréquentes sur le terrain que ne l'imaginaient les gouvernances des établissements. Le mouvement en cours d'évolution des bibliothèques universitaires vers des *learning centers* est un terreau favorable pour accentuer ces collaborations. A l'inverse, le service de formation

continue (formation des adultes et formation à distance) et le SCUOIP sont rarement cités alors que des collaborations seraient envisageables sur des questions de formations à distance, formation des adultes, connaissance des étudiants et approche par compétences.

Lorsque le service d'appui est un véritable service au sens statutaire du terme, la mise en place d'un comité d'orientation stratégique permet aux parties prenantes de se rencontrer. Les appels à projets, dans le cadre des fonds d'aide à l'innovation pédagogique, sont également propices à une collaboration entre services par le biais des jurys constitués pour sélectionner les projets.

La politique de formation et d'accompagnement à l'activité d'enseignement peut se traduire par l'existence d'un service clairement identifiable qui peut être séparé du service Tice ou constituer avec lui un seul et même service. Ces deux cas de figure sont présents dans l'échantillon construit pour l'enquête qualitative mais la tendance observée est incontestablement au regroupement. Au-delà de la solution institutionnelle choisie, le point clé qui ressort de nombre d'entretiens est la nécessité d'articuler plus étroitement aspects pédagogiques et usages du numérique en évitant, par exemple, d'aborder le numérique par une approche qui soit trop technocentrée. La création de services uniques favorise cette articulation, elle ne résout pas forcément *ipso facto* les difficultés inhérentes à la différence de culture professionnelle des personnels. Les conceptions de l'accompagnement par exemple peuvent diverger (approche clinique dominante *versus* approche projet dominante).

3 DES LOGIQUES EN TENSION POUR LES SERVICES D'APPUI

Dans la conception du rôle dévolu aux services d'appui, il semble que deux logiques possiblement en tension soient à l'œuvre. D'une part, une volonté d'être au plus près des préoccupations des enseignants en proposant des modalités de formation/accompagnement qui permettent d'accueillir un large spectre de demandes ; d'autre part, une volonté d'inscrire les actions du service dans la stratégie globale de l'établissement. Ces deux positionnements ont probablement une incidence sur la façon de définir les priorités du service. Est-il possible de trouver des formes d'organisation des services d'appui qui permettraient à la fois de s'inscrire dans la stratégie globale de l'établissement tout en continuant à répondre aux préoccupations émergentes du terrain ?

Dans un certain nombre de sites a été créée la fonction de correspondants ou de référents du service d'appui dans les composantes. Cette initiative mérite d'être relevée parce qu'elle témoigne du souci de rester au plus près des préoccupations des enseignants et qu'elle prend en compte les spécificités disciplinaires. Dans le même temps, la création des COMUE et de services inter-établissements opère un mouvement contraire d'éloignement de la base, du moins est-ce ainsi que cela est perçu par un certain nombre d'acteurs. On se trouve donc en présence là aussi de deux logiques en tension. Une des questions importantes est de savoir comment vont s'articuler les services inter-établissements et les services intra-établissements.

Que peut-on mutualiser à l'échelle de la COMUE ? Il est encore trop tôt pour pouvoir répondre à cette question.

4 LA PLACE DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES ÉTUDIANTS DANS LES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT

Un autre enseignement de l'enquête, surtout l'enquête qualitative, est la place relativement marginale occupée par l'évaluation des enseignements par les étudiants comme outil favorisant la réflexion sur son propre enseignement. Les connexions entre l'évaluation des enseignements par les étudiants et les actions de formation/accompagnement demeurent finalement assez rares dans toutes les données que nous avons recueillies. Quelques indicateurs allant dans ce sens :

- dans la typologie construite pour rendre compte des thèmes abordés dans les actions de formation/accompagnement (cf. p.31) l'évaluation des enseignements par les étudiants est peu citée et n'entre dans aucune des catégories construites. Beaucoup d'actions concernent le triptyque préparer son cours, donner son cours, évaluer les apprentissages des étudiants (QCM, grille critériée ...) mais, de fait, le retour que les étudiants peuvent faire de l'enseignement qu'ils ont reçu semble déconnecté du processus de formation.
- Parmi les compétences avancées pour former et accompagner les enseignants la compétence intitulée « évaluer les enseignements et exploiter les résultats de ces évaluations » est l'une des moins fréquemment citée.
- Le besoin de développer cette compétence n'apparaît pas non plus explicitement dans les projets de formation continue qui ont été recueillis.
- Quatre sites seulement sur les 23 étudiés dans l'enquête qualitative ont mis en avant leur implication dans l'évaluation des enseignements par les étudiants à des fins d'aide au développement professionnel des enseignants.

Au-delà du constat, comment interpréter le peu de place accordée à l'évaluation des enseignements par les étudiants comme outil au service du développement professionnel des enseignants ? Est-ce à dire qu'elle n'est pas considérée comme un levier prioritaire ou tout simplement pertinent pour favoriser la transformation des pratiques pédagogiques ? On pourrait imaginer pourtant qu'elle constitue une entrée opportune pour conduire à une réflexion sur la pédagogie sur le plan individuel et collectif. Sont-ce les compétences techniques qu'elle requiert qui agit comme un frein à son utilisation ?

5 LA PLACE DE LA FORMATION A DISTANCE DANS LES ACTIONS DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT

Celle-ci est à la fois présente et absente. Présente parce que beaucoup d'actions portent sur la pédagogie numérique : création de MOOCs, de ressources diverses, d'enseignements hybrides alliant présentiel et distance, utilisation de plateformes. Mais on pourrait se demander aussi si l'enseignement à distance requiert des compétences ou des postures spécifiques par rapport à l'enseignement en présentiel, par exemple dans la façon de gérer les interactions avec les étudiants. L'enseignement à distance confronte l'enseignant à une série de questions liées à sa pédagogie, au savoir enseigné et à l'apprentissage. A ce titre, son

développement fournit un contexte propice pour alimenter une réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, la formation à distance est particulièrement attractive pour un public d'adultes désireux de reprendre des études. Il y a donc tout un champ d'investigations qui pourrait être développé autour des spécificités de la formation des adultes. Il nous a semblé que toutes ces dimensions semblaient peu présentes dans les actions de formation/accompagnement. Or la formation à distance, sous toutes ses formes, est un enjeu pour les établissements d'enseignement supérieur. Elle est amenée à se développer dans les années à venir (cf. l'agenda de Bologne 2020), ce qui signifie que les enseignants et les enseignants-chercheurs seront sollicités de plus en plus pour enseigner dans des formats à distance. Ceci incite à intégrer de façon plus poussée les questions relatives à la formation à distance dans les actions de formation/accompagnement.

6 L'IMPACT DE LA FORMATION/ACCOMPAGNEMENT SUR LES PRATIQUES EFFECTIVES

S'interroger sur l'impact des actions de formation/accompagnement est une question légitime mais y répondre est extrêmement délicat puisque cela suppose de se placer dans une perspective au long cours permettant de réinterroger ultérieurement les enseignants formés. L'enquête qualitative n'était pas en mesure d'identifier l'impact des dispositifs et des interventions sur la pratique des personnels enseignants. Au mieux pouvait-elle explorer les moyens que se donnaient les acteurs pour évaluer cet impact. Les données recueillies sur ce point restent très fragmentaires. Les services d'appui ont-ils les moyens d'aller dans cette voie autrement qu'en passant par des questionnaires sur les perceptions ou des questionnaires de satisfaction ? Il semble en tout cas qu'il n'y ait pas de stratégie formalisée. Les réponses au questionnaire font état de onze établissements mettant en œuvre ce type d'évaluation mais aucun élément précis sur la façon de concevoir ces évaluations n'a été recueilli alors même que la question proposée était une question ouverte. Une réflexion spécifique sur ce point est à mener dans les établissements, mais pas seulement. Il serait souhaitable que davantage de recherches se saisissent de cette question.

ANNEXE 1 : Questionnaire envoyé aux établissements

Cette enquête concerne la formation et l'accompagnement des enseignants et des équipes pédagogiques des établissements d'enseignement supérieur. Elle a pour objectif de dresser un panorama de la réalité de la **formation et de l'accompagnement à l'activité d'enseignement**, en termes de stratégie, de publics visés, de contenus, de modalités et d'opérateurs.

Cette enquête contient des sections nécessitant l'intervention et l'expertise de différents acteurs et services.

Il appartient à chaque établissement d'organiser en interne la réponse à cette enquête et de solliciter les acteurs de la formation et de l'accompagnement directement concernés. Une seule réponse est attendue par établissement.

Les questions concernent, en règle générale, l'établissement sauf mention explicite d'une demande d'information au niveau du site. Le terme site s'entend comme le regroupement d'établissements d'un même bassin géographique (COMUE par exemple).

Il est possible de joindre tout document (ou adresse Web) qui vous paraîtrait utile pour documenter cet état des lieux.

Nous vous remercions pour le temps que vous voudrez bien consacrer à cette enquête. Elle est à renseigner avant le **22 juin 2015**.

Pour toute demande d'information complémentaire, vous pouvez vous adresser à : emmanuelle.villiot-leclercq@enseignementsup.gouv.fr

Il y a 43 questions dans ce questionnaire

Répondant

1 Nom et prénom du répondant *

Veillez écrire votre réponse ici :

2 Fonction du répondant

Veillez écrire votre réponse ici :

3 Nom de l'établissement *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- COMUE Aquitaine
- COMUE Université Paris-Est
- COMUE Université Grenoble Alpes
- COMUE Université Lille Nord de France
- COMUE Université Côte d'Azur
- COMUE Université Paris Lumières
- COMUE U. Sorbonne Paris Cité
- COMUE Université européenne de Bretagne
- COMUE Université Paris Saclay
- COMUE Normandie Université
- PRES COMUE Limousin Poitou-Charentes
- COMUE Bourgogne Franche-Comté
- COMUE HESAM
- COMUE Paris Sciences et Lettres
- COMUE Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées
- COMUE Université Nantes Angers Le Mans
- COMUE Institut polytechnique du Grand Paris
- COMUE Languedoc-Roussillon Universités
- COMUE Paris Seine
- COMUE Centre - Val de Loire Université
- COMUE Sorbonne Universités
- COMUE Université de Champagne
- COMUE Université de Lyon
- Université Aix-Marseille
- Université de Picardie Jules Verne
- Université d'Angers
- Université des Antilles et de la Guyane
- Université d'Artois
- Université d'Avignon et des pays du Vaucluse
- Université de Franche-Comté
- Université de Bordeaux
- Université de Bretagne Occidentale
- Université de Caen Basse-Normandie
- Université de Cergy-Pontoise
- Université de Savoie, Chambéry Annecy
- Université d'Auvergne - Clermont-Ferrand 1
- Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II
- Université de Corse, Pascal Paoli
- Université de Bourgogne
- Université du Littoral Côte d'Opale
- Université d'Evry-Val d'Essonne

- Université Joseph Fourier - Grenoble 1
- Université Pierre Mendès France - Grenoble 2
- Université Stendhal - Grenoble 3
- Institut National Polytechnique de Grenoble
- Institut National Polytechnique de Toulouse
- Université de la Réunion
- Université de la Rochelle
- Université du Havre
- Université du Maine, Le Mans Laval
- Université des Sciences et Technologies de Lille - Lille 1
- Université du Droit et de la Santé - Lille 2
- Université Charles-de-Gaulle - Lille 3
- Université de Limoges
- Université de Bretagne Sud
- Université Claude Bernard - Lyon 1
- Université Lumière - Lyon 2
- Université Jean Moulin - Lyon 3
- Université de Marne la Vallée
- Université Montpellier I
- Université Montpellier II - Sciences et Techniques du Languedoc
- Université Paul Valéry - Montpellier III
- Université de Haute-Alsace, Mulhouse Colmar
- Université de Lorraine
- Université de Nantes
- Université de Nice - Sophia Antipolis
- Université de Nîmes
- Université de la Nouvelle-Calédonie
- Université d'Orléans
- Université Paris 1 - Panthéon-Sorbonne
- Université Panthéon-Assas - Paris 2
- Université Sorbonne Nouvelle - Paris III
- Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
- Université René Descartes - Paris 5
- Université Pierre et Marie Curie - Paris 6
- Université Paris 7 - Denis Diderot
- Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis
- Université de Paris X - Nanterre
- Université Paris-Sud 11
- Université Paris 12 - Val de Marne
- Université Paris 13
- Université Paris-Dauphine

- Université de Pau et des Pays de l'Adour
- Université de Perpignan Via Domitia
- Université de Poitiers
- Université de la Polynésie Française
- Université de Reims Champagne-Ardenne
- Université de Rennes 1
- Université Rennes 2 - Haute Bretagne
- Université de Rouen
- Université Jean Monnet - Saint-Etienne
- Université de Strasbourg
- Université du Sud Toulon-Var
- Université Toulouse 1 Sciences sociales
- Université de Toulouse II - Le Mirail
- Université Paul Sabatier - Toulouse 3
- Université François Rabelais, Tours
- Université de Technologie de Compiègne
- Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis
- Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines
- Ecole Normale Supérieure de Cachan
- Ecole Normale Supérieure de Lyon
- Institut Catholique de l'Ouest
- Institut Catholique de Lille
- Institut Catholique de Lyon
- Institut Catholique de Paris
- Institut Catholique de Paris
- Autre

4 Nombre d'enseignants et d'enseignants-chercheurs de l'établissement

Veillez écrire votre réponse ici :

POLITIQUE

5 Votre établissement a-t-il mis en place une politique de soutien à la formation et à l'accompagnement des enseignants et enseignants-chercheurs à l'activité d'enseignement ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

6 Précisez ses grandes lignes

Veillez écrire votre réponse ici :

7 Cette politique est-elle articulée avec :

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- La politique RH
- La politique documentaire
- L'offre de formation (étudiants)
- La stratégie numérique
- L'évaluation des enseignements
- Autre:

8 Précisez ces articulations

Veillez écrire votre réponse ici :

9 Qui est en charge du pilotage de cette politique ?

Veillez écrire votre réponse ici :

10 Votre politique en matière de formation et d'accompagnement des enseignants et enseignants-chercheurs est-elle articulée à celle du site ou de la COMUE ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- En cours
- Non

11 Précisez (vous pouvez indiquer une URL ou joindre des documents dans la question suivante)

Veillez écrire votre réponse ici :

12 Joindre les documents pouvant illustrer vos réponses

Kindly attach the aforementioned documents along with the survey

13 Existe-t-il des mesures d'incitation pour accompagner les enseignants et enseignants-chercheurs dans la transformation de leurs pratiques d'enseignement ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- En projet
- Non

14 Précisez (vous pouvez joindre des URL dans Autre)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Décharge d'enseignement pour les nouveaux enseignants
- Décharge d'enseignement pour les enseignants
- Primes
- Appels à projets ciblés
- Labels
- Obligation de suivre des formations/séminaires
- Autre:

15 Préciser et joindre des documents :

Kindly attach the aforementioned documents along with the survey

16 Moyens humains en ETP mobilisés en 2013-2014 pour la formation et l'accompagnement des enseignants et enseignants-chercheurs

Veillez écrire votre réponse ici :

17 Moyens financiers consacrés en 2014 à la formation et l'accompagnement des enseignants et enseignants-chercheurs

Veillez écrire votre réponse ici :

18 Pour préciser vos réponses, vous pouvez joindre une URL ou joindre des documents dans la question suivante

Veuillez écrire votre réponse ici :

19 Déposer des documents

ORGANISATION DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

20 Quels sont les structures/services qui participent à la mise en œuvre de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans l'établissement ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE) ou assimilé
- Service universitaire de pédagogie (SUP) ou assimilé
- Service de soutien à l'innovation pédagogique
- Service de formation RH
- Service de formation continue
- Service de documentation
- Service TICE ou assimilé
- Composante
- ESPE
- Aucun
- Autre:

21 Quels sont les structures/services qui participent à la mise en œuvre de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur au niveau de la COMUE ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE) ou assimilé
- Service universitaire de pédagogie (SUP) ou assimilé
- Service de soutien à l'innovation pédagogique
- Service de formation RH
- Service de formation continue
- Service de documentation
- Service TICE ou assimilé
- ESPE
- Aucun

- Autre:

22 Au niveau de l'établissement pour chaque structure impliquée, précisez les moyens humains en ETP impliqués dans la mise en œuvre de la formation des enseignants de l'établissement

Veillez écrire votre réponse ici :

23 Ces structures collaborent pour :

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Réaliser des actions communes de formation
- Elaborer une offre de formation commune (ex: catalogue partagé)
- Echanger des formateurs
- Utiliser une plate-forme de formation commune
- Répondre à des appels à projets
- Proposer des appels à projets
- Pas (encore) de collaboration
- autre type de collaboration (précisez):

24 Déposer des documents (organigrammes, etc.) des structures en charge de la formation des enseignants et enseignants-chercheurs de l'établissement

Kindly attach the aforementioned documents along with the survey

25 Commentaires, exemples ou URL

Veillez écrire votre réponse ici :

26 Quels sont les publics concernés par la formation et l'accompagnement à l'activité d'enseignement ?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Enseignants-chercheurs
- Enseignants /ATER

- Doctorants
- Equipes pédagogiques
- Vacataires
- Intervenants extérieurs
- Autre:

27 Qui intervient dans les actions de formation/accompagnement et selon quel pourcentage (estimation sur l'ensemble des formations assurées) ?

%

Enseignants-chercheurs

Enseignants

Ingénieurs pédagogiques

Intervenants extérieurs ou consultants

LES PRATIQUES DE FORMATION/ACCOMPAGNEMENT À L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT DANS VOTRE ETABLISSEMENT

28 Quelles sont les formes de formation/accompagnement proposées pour soutenir la transformation des pratiques d'enseignement ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Formations dispensées par groupes de formation, groupes projets ou en individuel
- Ateliers individualisés
- Formations élaborées à la demande d'enseignants ou d'équipes enseignantes
- Formations proposées dans le plan de formation en collaboration avec le service FC ou RH
- Formation - action
- Conférences/séminaires
- Diffusion d'information (veille)
- Accompagnement individuel ou collectif
- Ateliers d'échanges et d'analyse de pratiques
- Expérimentation ou suivi de projet
- Communautés de pratiques
- Offre de formation externe (régionale / nationale / internationale)
- Recherche sur la pratique d'enseignement (SoTL)

- Autre (précisez):

29 Décrire cette offre de formation externe

Veillez écrire votre réponse ici :

30 Ou déposer des documents

Kindly attach the aforementioned documents along with the survey

31 Pour documenter ces formes de formation, vous pouvez pointer vers des documents en ligne (intégrer les URL)

Veillez écrire votre réponse ici :

32 Comment s'organisent l'analyse des besoins et la communication sur l'offre de formation/accompagnement ?

Veillez écrire votre réponse ici :

33 Les actions de formation/accompagnement sont-elles évaluées par les enseignants formés ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui systématiquement
- Oui quelquefois
- Non
- En projet

34 Comment ?

Veillez écrire votre réponse ici :

35 Cette évaluation intègre-t-elle une évaluation de l'impact sur les pratiques d'enseignement ?

Veillez écrire votre réponse ici :

36 Quels sont les contenus de formation/accompagnement à l'activité d'enseignement déjà proposés ou prévus cette année ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- appropriation et développement de méthodes pédagogiques (pédagogies actives, classe inversée, gérer des grands groupes, etc.)
- approche programme
- approche par compétences
- enseignement numérique (hybride, formation à distance, etc.)
- évaluation des acquis d'apprentissage
- ingénierie de formation
- appropriation d'outils et de services numériques
- production de ressources (numériques ou non)
- Autre:

37 Combien d'enseignants, environ, ont été accompagnés / formés dans votre établissement et selon quel volume horaire annuel global

	Nombre de personnes accompagnées / formées	Nombre d'heures de formation/accompagnement assurées
En 2012/2013		
En 2013/2014		

38 Commentaires ou exemples

Veuillez écrire votre réponse ici :

39 Dans votre établissement, comment la formation/accompagnement des enseignants à l'activité d'enseignement s'articule-t-elle à la recherche en éducation ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- les services d'appui travaillent avec les laboratoires de recherche
- des chercheurs interviennent dans les formations

- des modalités de recherche action sont proposées
- une diffusion de résultats de la recherche est organisée
- des séminaires réunissant praticiens et chercheurs sont organisés
- je ne sais pas
- Autre:

40 Par rapport à la formation/accompagnement des enseignants du supérieur pour favoriser une transformation pédagogique, quels sont les difficultés, freins ou obstacles que votre établissement (ou site) rencontre actuellement ?

Veillez écrire votre réponse ici :

41 Quels sont vos projets pour les 3 années à venir ?

Veillez écrire votre réponse ici :

42 Déposer des documents pour illustrer ces projets

Kindly attach the aforementioned documents along with the survey

43 Si vous souhaitez 1/ être contacté dans la phase qualitative de cette enquête 2/ avoir un retour des résultats du questionnaire vous pouvez laisser vos coordonnées (nom, prénom et adresse mél) :

Veillez écrire votre réponse ici :

Veillez répondre avant le 30.06.2015 – 00:00

Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

ANNEXE 2 : liste des sites ayant participé à l'enquête qualitative

Université de Lyon 1	Université de Poitiers
Université de Paris 1	Université de Montpellier
Université de Toulouse 3	Université de Perpignan
Université d'Artois	Grenoble Ecole de Management
Université de Nantes	Institut National Polytechnique, Grenoble
Université de Lille 1	INSA, Lyon
Université de Nice	Ecole des Ponts et Chaussées, Paris
Université de Brest	
Université de Rennes 1	
Université Pierre-Mendès France, Grenoble	
Université de Bourgogne	
Aix-Marseille Université	
Sorbonne-Paris Cité	
Université de Lorraine	
UNISTRA, Strasbourg	
Université de Toulouse	
Université de Bordeaux	