



« La qualité des enseignements pourra à l'avenir influencer fortement l'image des universités » (Marc Romainville, Namur)

Dépêche AEF 153259 du 06-09-2011

L'évaluation des enseignements par les étudiants a été rendue obligatoire en 2008, après une période de « concertation sur la définition d'un enseignement 'de qualité' » et « sans susciter de résistance particulière chez les enseignants-chercheurs », explique dans une interview à AEF Marc Romainville, responsable du service de pédagogie universitaire aux facultés universitaires de Namur (Belgique). Il est également directeur du département éducation et technologie de cet établissement et enseigne à l'université de Louvain. La question de la « qualité des enseignements pourra à l'avenir influencer fortement l'image de marque des établissements », estime-t-il. Marc Romainville revient également sur le processus de traduction du contenu des formations en compétences pour améliorer la qualité des enseignements. « Cette démarche permet de replacer l'étudiant au centre du cursus et d'inciter les enseignants d'une même filière à se parler », souligne-t-il.

AEF : Comment avez-vous mis en place l'évaluation des enseignements par les étudiants à Namur ?

Marc Romainville : Cela s'est fait dès le début de manière ouverte et négociée avec les collègues. Nous avons notamment organisé une concertation sur la définition d'un enseignement « de qualité » et sur les questions qu'il fallait poser aux étudiants. Les enseignants ont notamment mis en avant l'importance de l'articulation des cours avec la recherche. Cette concertation nous a permis d'élaborer une procédure institutionnelle standardisée en 2006. Elle a été rendue obligatoire deux ans plus tard, sans susciter de résistance particulière chez les enseignants-chercheurs. Cette contrainte nous a paru indispensable pour garantir une application uniforme de l'EEE. Un tiers des cours environ sont évalués chaque année, ce qui correspond généralement à une évaluation de cours par semestre et par professeur. Les résultats retournent à l'enseignant qui les envoie sous la forme qu'il souhaite à son responsable de programme [directeur d'UFR pour le volet enseignement].

Si les résultats des questionnaires révèlent qu'il y a un souci avec un cours, le responsable du programme va discuter avec l'enseignant pour lui proposer une formation ou une aide assurée par le centre de pédagogie universitaire ou simplement échanger sur la manière dont ce dernier organise son cours par exemple. Hormis à ce moment-là, les enseignants ont finalement peu d'occasion de discuter de leurs difficultés. Le taux de réponse aux questionnaires, qui doivent être remplis en ligne, est en moyenne de 60 %, mais les variations sont fortes entre disciplines. Les filières qui ont prévu des incitations en direction des étudiants obtiennent généralement de bons taux de participation.

AEF : L'EEE est-elle prise en compte dans le recrutement et la progression de l'enseignant-chercheur ?

Marc Romainville : Oui, à plusieurs niveaux. A l'issue de sa période probatoire de trois ans, chaque enseignant doit fournir dans son dossier de titularisation des éléments sur les résultats de l'évaluation de ses enseignements par les étudiants et sur ce qu'il en a fait par la suite. C'est aussi le cas pour devenir professeur. Le candidat est jugé sur trois critères : ses activités de recherche, ses activités d'enseignement et le service (1). Dans son dossier « enseignement », l'enseignant met ce qu'il veut (polycopiés, exemples de cours interactifs ou de projets innovants...). Cela permet d'avoir une base relativement objective pour juger des capacités d'enseignement d'un candidat, et d'aller au-delà des bruits de couloir. Mais ce système ne signifie pas que nous recrutons des « bons » pédagogues qui seraient de « mauvais » chercheurs : les candidats doivent être « très bons » ou « excellents » dans deux domaines sur trois, et au moins « bon » dans le troisième.

AEF : Quelles seraient les améliorations à apporter selon vous à cette procédure d'EEE ?

Marc Romainville : Il faudrait davantage accompagner les jeunes enseignants quand ils sont confrontés aux premières évaluations, qui sont parfois dures, en remettant par exemple dans leur contexte les appréciations des étudiants. Nous sommes également en train de mettre en place un système pour enlever les commentaires qui seraient trop « brutaux ».

AEF : La traduction des formations en compétences est également un moyen d'améliorer la qualité des enseignements. Votre université s'est-elle engagée dans cette démarche ?

Marc Romainville : Nous y travaillons effectivement, mais toutes les filières ne sont pas impliquées de la même façon. Les référentiels de compétences sont presque terminés dans les écoles de gestion - c'est obligatoire pour obtenir les certifications internationales comme Equis - et en médecine. En revanche, c'est beaucoup plus compliqué en droit et dans les disciplines littéraires. L'élaboration du référentiel de gestion a nécessité de mobiliser une personne à mi-temps pendant deux ans là-dessus. C'est un effort important pour l'université, mais cela en vaut vraiment la peine, car cette démarche permet de replacer l'étudiant au centre du cursus et d'inciter les enseignants d'une même filière à se parler. Nous espérons que cela facilitera la construction d'équipes pédagogiques, qui sont indispensables pour améliorer la cohérence des formations. La création de diplômes dépend encore trop souvent des spécialités de chaque enseignant...

AEF : Dans les universités françaises, l'évaluation des enseignements par les étudiants, et plus largement la démarche qualité, semblent avoir du mal à se diffuser. Comment expliquez-vous cela ?

Marc Romainville : Le poids de l'héritage culturel y est sûrement pour quelque chose. En France, mais aussi en Italie, la figure du professeur (ou du professeure) est encore le modèle dominant dans la relation pédagogique et la parole de l'étudiant n'est pas vraiment considérée comme légitime. En outre, les enseignants-chercheurs n'ont presque jamais été évalués sur leurs capacités à enseigner. Dans les pays anglo-saxons, c'est le pragmatisme qui domine. Comment un enseignant peut-il savoir par exemple si le rythme du cours est trop lent ou trop rapide, sans interroger ses étudiants ? Il me semble que l'essence même du métier d'enseignant exige que l'on s'intéresse à ce que pense l'étudiant sur ma façon d'enseigner et sur le contenu de mes cours. L'évaluation des enseignements par les étudiants est finalement un outil pour exercer le métier d'enseignant de manière plus efficace.

Par ailleurs, pour que l'EEE soit acceptée par les enseignants-chercheurs, il est essentiel que les universités aient une politique institutionnelle claire visant à valoriser les efforts en faveur de la qualité des enseignements. Cela peut consister à installer des Sup (services universitaires de pédagogie) avec un budget propre, à mettre en place des chaires d'enseignement, comme à Lyon-I, ou encore décerner des prix pour les meilleurs professeurs, comme cela se fait en Australie ou au Canada. Les présidents d'université doivent prendre conscience que l'amélioration de la qualité des enseignements est un travail de long terme et que cette question pourra à l'avenir influencer fortement l'image de marque des établissements

« Savoir enseigner dans le supérieur » est un « enjeu d'excellence pédagogique » (Institut français de l'éducation)

Dépêche AEF 154798 du 16-09-2011

« L'excellence pédagogique mobilise aujourd'hui davantage l'attention et actualise les discussions sur la formation et l'accompagnement pédagogiques des enseignants-chercheurs », analyse Laure Endrizzi, chargée d'études et de recherche à la veille scientifique et technologique à l'Ifé (Institut français de l'éducation, ex-INRP) et auteure d'un dossier d'actualité (n°64) intitulé « Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique », publié début septembre 2011. « Avec la massification des effectifs et la compétitivité croissante des établissements dans l'espace européen et mondial de enseignement supérieur », la primauté de la recherche sur l'enseignement est devenue « plus ouvertement un objet de débat ». En effet, en France traditionnellement « c'est l'allégeance à la discipline qui est au coeur de l'identité professionnelle : les 'enseignants-chercheurs' sont physiciens avant d'être enseignants de physique ». En outre, « c'est la formation informelle qui prédomine dans les pratiques de

développement professionnel : c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner », rappelle Laure Endrizzi.

Pour autant, « certaines initiatives visant l'excellence pédagogique viennent remettre en question cet ordre établi, en promouvant le 'développement pédagogique' ». Il s'agit de proposer des formations et/ou d'accompagner les enseignants du supérieur dans leur activité d'enseignement (préparation et animation de cours, conception de programme, organisation pédagogique, évaluation...). Cependant, cet intérêt pour la pédagogie est « plus d'origine institutionnelle qu'il n'émane des enseignants-chercheurs qui, même s'ils expriment par exemple des besoins relatifs à la gestion des grands groupes et à l'introduction de méthodes plus actives, notamment via les TIC, sont exceptionnellement prêts à y consacrer plus de deux jours par an », souligne le dossier. De plus, ces initiatives restent « souvent locales, militantes, très disparates selon les établissements, voire les départements, donc peu visibles ».

Formation initiale VS Formation continue

Le développement pédagogique « peut s'incarner dans différents types de scénarios, du plus informel au plus formel. L'idée d'une formation obligatoire pour entrer dans la carrière ou être titularisé est soutenue activement dans certains pays (Australie, Norvège, Royaume-Uni, Suède), dans d'autres le choix relève plutôt des établissements (États-Unis, Finlande, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas). Dans d'autres encore, les efforts se concentrent sur l'accompagnement (Belgique, Canada), alors qu'en France c'est la formation des doctorants qui était jusque là privilégiée, avec les CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur) », détaille Laure Endrizzi.

Combinaison formation initiale et formation continue paraît être la meilleure solution pour un développement pédagogique efficace. Pour ce qui concerne l'entrée dans la carrière, « une formation d'une durée minimale d'un an, en alternance avec l'enseignement, semble nécessaire pour non seulement acquérir de nouvelles méthodes, mais surtout pour faire évoluer les représentations vis-à-vis de l'apprentissage. Il s'agit aussi d'encourager une pratique 'scientifique' de l'enseignement, de favoriser la construction de réseaux et d'aider à appréhender le contexte institutionnel. »

Influence cruciale du Département

Rendre obligatoire cette formation requiert « un cadrage explicite à l'échelon national et ne présente un réel intérêt que quand elle intervient dans un environnement structurel et culturel propice. L'influence du département en particulier est décrite comme cruciale, pour promouvoir les liens entre recherche et enseignement et favoriser les échanges entre novices et avec les enseignants plus expérimentés, via par exemple des dispositifs de mentorat ou des communautés de pratiques. »

Concernant la formation continue, « les avis divergent sur le fait qu'il faille ou non privilégier des interventions ponctuelles (...). Certains sont partisans de programmes courts et sur mesure, basés sur une pratique réflexive et contextualisée, d'autres défendent l'idée d'une formation moins alternative, basée sur des événements répétés et adressée à tous les enseignants. Dans l'un ou l'autre cas, le lien avec la discipline est considéré comme important. »

Evaluation nécessaire des activités menées

Le développement pédagogique « repose généralement sur une ou plusieurs structures centralisées, dont l'existence peut être plus ou moins fragilisée selon les budgets et ressources alloués, comme le montrent les expériences anglaise et australienne ». Dans ces deux pays, « le déploiement a été systématisé il y a plusieurs années, mais les services proposés ne semblent pas avoir atteint leur pleine maturité, en particulier dans les universités traditionnelles. En France, les SUP (services universitaires de pédagogie) se sont développés tardivement, au début des années 2000. »

Quelle que soit la configuration, « toutes les recherches signalent la nécessité d'un leadership fort, tant au niveau central que local, et d'outils de mesure adaptés pour évaluer l'impact des activités menées, tant sur les enseignants-chercheurs bénéficiaires que sur le fonctionnement global de l'établissement ».

Transfert interne des connaissances

D'une façon générale, « c'est le transfert interne de connaissances qui doit être facilité, pour tendre vers une organisation apprenante capable de se régénérer. Au préalable, l'institution doit reconnaître l'existence d'un problème à résoudre, tout en prêtant attention à ne pas exacerber

les tensions entre recherche et enseignement », souligne le dossier. En effet, « miser sur l'évaluation des enseignements et sur des dispositifs de récompense n'est pas suffisant pour stimuler le développement des compétences. Si le rôle des acteurs individuels est souligné, notamment celui des enseignants-chercheurs 'leaders', celui des départements, voire des écoles doctorales, est également essentiel. »

« L'intérêt des enseignants pour les questions de pédagogie va crescendo » (Michel Beney, université de Bretagne-Occidentale)

Dépêche AEF 152262 du 30-06-2011

« L'intérêt des enseignants pour les questions de pédagogie va crescendo », estime Michel Beney, directeur du Siame (service d'ingénierie, d'appui et de médiatisation pour l'enseignement), service de l'UBO (université de Bretagne-Occidentale) qui a pour vocation d'accompagner les enseignants et enseignants-chercheurs dans leurs activités d'enseignement, et ainsi d'améliorer la qualité des formations. Ce service, créé il y a dix ans, est le co-fondateur du Réseau des Sup (services universitaires de pédagogie). « Quand on propose et met en place une offre de formation cohérente, les gens viennent », souligne Michel Beney qui, revient pour AEF sur les actions menées par le Siame depuis 2001.

AEF : Le Siame existe depuis 2001 à l'UBO. Vous avez été assez précurseur en la matière... Comment a-t-il été mis en place ?

Michel Beney : Effectivement, dès 2001 nous avons créé une unité de recherche-action en formation de formateurs. L'idée était d'introduire de la réflexion sur les transmissions de connaissances au niveau universitaire, avec le choix de s'adresser, d'une façon large, à tous les formateurs qui interviennent à l'université : cela va des enseignants et enseignants-chercheurs, aux tuteurs en entreprises, qui participent à la formation des étudiants en stage. Nous sommes allés voir ce qui se passait au Canada, en Suisse, en Belgique, des pays en avance sur ces questions, à l'époque. À l'UBO, le professeur Jean Jouquan avait monté le bureau de pédagogie médicale, et nous avons profité de son expérience. Nous avons rencontré un certain nombre d'acteurs au sein de l'AIPU (association internationale de pédagogie universitaire). Nous avons également travaillé avec l'Amue, qui a beaucoup favorisé la réflexion sur les questions de pédagogie au niveau de l'enseignement supérieur. Au départ, les actions d'universités comme l'UBO relevaient un peu du militantisme. Les structures fonctionnaient car nous étions des convaincus, mais elles étaient fragiles car elles reposaient sur quelques personnes seulement. Le Réseau Sup a permis de rendre les structures pérennes, en les faisant connaître, en organisant la réflexion sur la pédagogie à l'université, en soutenant les universités qui souhaitaient créer de tels services.

AEF : Aujourd'hui, le mot pédagogie est-il devenu courant à l'université ?

Michel Beney : Auparavant, on parlait peu de pédagogie à l'université. Il allait de soi qu'un enseignant-chercheur savait enseigner. Depuis quelques années, ce n'est plus tabou de parler de pédagogie. Le sigle Sup apparaît même dans des textes officiels ! On parle de plus en plus de la nécessité de proposer une formation initiale pour les enseignants du supérieur. En effet, les étudiants ont changé, leurs façons d'apprendre aussi, on a affaire à des publics hétérogènes. Il faut permettre aux étudiants d'être actifs et cela passe par des méthodes pédagogiques qu'il est difficile d'inventer, ou qu'il est inutile de réinventer ! D'où la nécessité d'être en réseau pour échanger et se former à la pédagogie universitaire. Aujourd'hui, l'intérêt des enseignants pour les questions de pédagogie va crescendo : ils sont partants pour échanger, s'informer, découvrir des questions de pédagogie. Y compris en matière de nouvelles technologies, contrairement à ce qu'on entend parfois. Quand on propose et met en place une offre de formation cohérente, les gens viennent. Il existe des freins à ce développement, comme le manque de temps pour les enseignants, ou les maquettes, un peu rigides pour pouvoir modifier le nombre de cours magistraux et de TD, par exemple. Un enseignant qui souhaiterait mettre en place un enseignement par apprentissage par projet se trouverait confronté à ce type de problème. Cela pose la question des moyens (pour de nouveaux équipements, pour mettre en place des pédagogies en petits groupes...), et de la reconnaissance de ce travail et de cet investissement.

AEF : À l'UBO, comment s'est structuré le Siame ?

Michel Beney : Grâce à une volonté politique qui existait à l'UBO, le Siame s'est constitué en regroupant en un seul service les activités liées à l'audiovisuel, aux Tice et à la formation de formateurs. L'objectif du Siame est de faire que l'activité d'enseignement soit de meilleure qualité possible. Nous apportons donc une assistance technique et pédagogique aux enseignants. Il peut s'agir d'actions simples, comme la mise à disposition de vidéoprojecteurs, ou de projets beaucoup plus ambitieux, comme la création du Centre de simulation en santé (AEF n°149938), inauguré il y a un an. Pour ce qui concerne les nouveaux outils, on évite d'imposer des choses aux enseignants. On essaie plutôt de partir du terrain, de leur montrer l'intérêt de tel ou tel outil. Le Siame prend le risque financier d'acheter un tableau blanc interactif, ou du matériel de vote à distance, par exemple, puis propose aux enseignants des ateliers de démonstration et de formation. Les enseignants intéressés peuvent ensuite aller voir leur directeur d'UFR pour acheter ce type d'équipements. On peut arriver ainsi à créer une communauté d'utilisateurs.

AEF : Quels types de formation proposez-vous aux enseignants ?

Michel Beney : Nous essayons de calquer notre offre de formation à la démarche des enseignants-chercheurs, qui se forment souvent à travers des conférences, des séminaires, des stages. Nous essayons également d'avoir des temps adaptés, car les enseignants ont souvent des emplois du temps très chargés. Nos stages durent entre une demi-journée et deux jours. Ce sont des stages techniques (comment utiliser Powerpoint, comment mettre des QCM en ligne, etc.) ou des stages liés à la pédagogie ou à la communication (apprentissage par projets, techniques théâtrales, etc.). Nous proposons également des conférences, sur des thèmes variés : l'évaluation des apprentissages, la pédagogie universitaire au Canada... Enfin, nous organisons des ateliers de réflexion, et d'échanges de bonnes pratiques, sur des sujets très pratiques, éventuellement à caractère polémique : « le bruit monte dans mon amphithéâtre, qu'est-ce que je fais ? », « comment corriger une copie », « faut-il mettre ses cours en ligne ? »... Ces ateliers rencontrent beaucoup de succès : les enseignants (une douzaine maximum à chaque atelier) parlent des questions qui se posent, des problèmes qu'ils rencontrent, et échangent sur les solutions mises en place.

AEF : Quelles sont les actions que vous souhaitez développer au sein du Siame ?

Michel Beney : Il y a chez les enseignants un besoin latent de connaissance de leurs étudiants. Ils n'expriment pas forcément ce besoin, mais on entend beaucoup de choses comme : « les étudiants ne sont plus comme avant ; le niveau a baissé ; ils travaillent mal ; ils zappent d'une discipline à l'autre... ». Nous avons mené il y a quelques années une enquête sur la façon dont se passait la liaison lycée-université, avec des enseignants de terminale, et des enseignants qui intervenaient en première année à l'université. Cette enquête avait eu beaucoup de succès ; beaucoup de choses avaient ainsi pu être exprimées. Nous allons aussi travailler dès l'année prochaine sur l'usage des TIC par les étudiants. Un exemple : les étudiants d'aujourd'hui connaissent le Powerpoint depuis le collège... Cela ne signifie pas qu'ils savent apprendre avec cet outil. Si un enseignant n'utilise pas Powerpoint, il sera considéré comme vieillot. Si le Powerpoint est très sophistiqué, avec beaucoup d'animations, les étudiants deviennent passifs. Des enseignants utilisent cet outil comme un substitut à la craie et au tableau, alors que c'est un outil qui implique d'organiser son cours autrement. D'une manière plus générale, il nous apparaît nécessaire de développer la recherche dans le domaine de la pédagogie universitaire, comme cela se fait dans beaucoup de pays.

AEF : Vous organisez depuis deux ans des appels à projets à destination des enseignants. De quoi s'agit-il ?

Michel Beney : Ces appels à projets s'adressent à des enseignants qui ont envie de mettre en place de nouvelles formes d'enseignement. Le Siame finance les projets retenus. En contrepartie, les enseignants s'engagent à partager leur expérience avec la communauté universitaire. Nous recevons environ 20 dossiers par an. Nous en finançons entre six et huit. Nous disposons pour cela d'une enveloppe globale de 20 000 euros. Nous avons par exemple financé la construction d'un robot, qui sert de fil conducteur dans un cours d'électronique