

La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique

Introduction

Introduction. The teaching revolution of higher education, a geographical and paradigmatic universality

Introducción. La revolución pedagógica de la enseñanza superior, una universalidad geográfica y paradigmática

Philippe Lalle et Simone Bonnafous



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/8142>

DOI : 10.4000/ries.8142

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2019

Pagination : 49-60

ISBN : 978-2-85420-623-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Philippe Lalle et Simone Bonnafous, « La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 80 | avril 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8142> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.8142>



La pédagogie universitaire

Introduction

La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique

Philippe Lalle

*Ministère de l'enseignement supérieur,
de la recherche et de l'innovation*

Simone Bonnafous

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Avec l'avènement d'un enseignement universitaire de masse, la population étudiante s'est considérablement modifiée, et ce dans les deux hémisphères. En effet, qui dit massification dit hétérogénéité des publics et de leurs aspirations et, il y a déjà plus de dix ans, Loiola et Romainville (2008) mettaient en lumière l'adaptation déjà largement amorcée des enseignements universitaires sous l'effet de cette population hétérogène, mais aussi sous l'effet de l'introduction des outils numériques et de la demande sociale d'un enseignement mieux en phase avec les transformations du marché de l'emploi.

Concernant le numérique, sans vouloir nous aventurer sur le terrain de la définition, plus ou moins fondée scientifiquement, des générations X, Y ou Z ni même de « *digital natives* » vs « *digital immigrants* » posée originellement par Marc Prensky, on convergera aisément sur le constat d'une génération d'étudiants qui a intégré la technologie numérique très jeune, a grandi dans un tumulte technologique sans précédent et en accélération permanente. Comme l'a très bien décrit Endrizzi (2012), « les écrans sont devenus omniprésents, notamment avec l'essor des technologies mobiles, et l'informatique connectée s'est banalisée, au point de mobiliser désormais une grande partie de notre temps libre ». Pour cette génération, l'information est donc disponible partout et en tout temps, et internet a envahi les amphithéâtres, ce qui impose à l'enseignant de s'interroger sur ses pratiques professionnelles et de redéfinir, pour ces nouveaux étudiants, la différence entre information et savoir. Cette apparente accélération des possibles a probablement aussi rendu cette génération plus pressée, plus exigeante. L'étude récente du cabinet Universum¹, réalisée dans 46 pays auprès de 50 000 étudiants et jeunes diplômés avec première expérience professionnelle, révèle ainsi que plus du tiers craignent de ne pas trouver un emploi correspondant à leur personnalité ou d'occuper un

1. [<https://universumglobal.com/product/generation-z-grows>]

poste ne leur offrant pas d'opportunités de développement. Les jeunes générations, assez pragmatiques, arrivent sur le marché du travail avec moins d'illusions que les précédentes, mais elles sont aussi en quête de sens, une quête qui s'exprime dès les études et qui invite les enseignants à davantage prendre en compte les aspirations des étudiants. Il est convenu de dire que l'on assiste à une transition de la centration sur l'enseignement à une centration sur l'apprenant, qui possède des compétences, acquises dans différents contextes, et dont les attentes doivent être prises en compte. C'est l'un des points que développent Christelle Lison et Didier Paquelin dans leur article sur le Québec présenté dans ce dossier de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Un autre facteur poussant à l'évolution de la pédagogie universitaire est la mobilité croissante des étudiants. Dans la seule zone OCDE, on dénombrait en 2012-2013 près de trois millions d'étudiants en mobilité, comme le lecteur pourra le découvrir dans l'étude bibliographique réalisée par Prunelle Charvet et Hélène Beaucher. L'étudiant en mobilité qui est, par exemple, habitué à une pédagogie active et par projet dans son établissement d'origine attendra probablement la même qualité dans son établissement d'accueil.

L'amélioration de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques est donc devenue une priorité non seulement pour les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi pour les gouvernements et, pour ne citer que le contexte européen, pour l'Union européenne, pour les pays engagés dans le processus de Bologne et pour l'association des universités européennes (EUA). On pourra ainsi se référer à la très complète étude *Trends 2018* de l'EUA ou au dernier communiqué des ministres de l'Espace européen de l'enseignement supérieur² (Paris, mai 2018) engageant les pays participants à développer des « initiatives communes pour soutenir et stimuler un large éventail de pratiques novatrices d'apprentissage et d'enseignement, en s'appuyant sur les bonnes pratiques existantes dans nos pays et au-delà ».

L'étude *Trends 2018* montre qu'au sein des 28 pays de l'Union européenne, seuls quatre (14 %) parmi les systèmes étudiés disposent d'une stratégie ou d'un cadre national dédié spécifiquement à l'apprentissage et à l'enseignement : l'Autriche, l'Irlande, les Pays-Bas et la Norvège. À titre d'exemple, en Autriche, le plan de développement des universités nationales, en vigueur depuis 2016, vise à améliorer et à renforcer le système d'enseignement supérieur, à améliorer la qualité de l'enseignement et les indicateurs de résultats pertinents dans ce domaine, à soutenir les chercheurs en début de carrière et à accroître l'internationalisation et la mobilité. En Norvège, le ministère de l'éducation et de la recherche a présenté au Parlement en janvier 2017 un livre blanc intitulé *Une culture de qualité dans l'enseignement supérieur*³. Le texte présente les principaux objectifs et attentes du gouvernement à l'égard des établissements d'enseignement supérieur en matière d'amélioration de la qualité de l'enseignement, ainsi que les mesures nationales prises en ce sens. Ce livre blanc invite les établissements d'enseignement supérieur à veiller à ce que leurs étudiants obtiennent non seulement le diplôme avec les compétences demandées aujourd'hui, mais puissent également s'adapter au marché du travail de demain. En outre, le

2. [<https://bit.ly/2kqD3H6>]

3. [<https://bit.ly/2ZsocLY>]

document souligne l'importance systémique de l'amélioration de l'enseignement, point intéressant sur lequel nous reviendrons :

[l']excellence en enseignement ne devrait pas dépendre de quelques pédagogues enthousiastes, alors que les postes et les subsides sont principalement alloués aux meilleurs chercheurs. La qualité de l'éducation doit plutôt relever de la responsabilité de l'environnement académique, y compris de la direction académique. Chaque enseignant a la capacité de développer ses méthodes pédagogiques et d'inspirer ses élèves. Bien enseigner est un métier qui peut être appris.

Dans 15 pays (54 % de l'Union européenne) dont la France, la stratégie d'apprentissage et d'enseignement fait partie de la stratégie globale en faveur de l'enseignement supérieur ou d'autres documents nationaux stratégiques.

Le développement relativement récent de la démarche qualité dans les établissements d'enseignement supérieurs européens est notamment le résultat de normes et lignes directrices adoptés en 2005 dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (*Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* : ESG), qui ont été traduits dans les législations nationales et ont servi de cadre de référence principal pour les agences d'assurance qualité nationales et les établissements d'enseignement supérieur. Le lien entre l'assurance de la qualité et les développements en matière d'apprentissage et d'enseignement s'est renforcé avec le lancement de l'ESG 2015, qui comprend un nouveau standard spécifique relatif à l'apprentissage centré sur l'étudiant⁴. En conséquence, les établissements d'enseignement supérieur doivent dorénavant s'assurer, par le biais de leur assurance qualité interne, que les politiques et processus institutionnels en matière d'apprentissage et d'enseignement sont bien axés sur les étudiants. C'est un aspect qu'abordent Marcel Lebrun et Jean-Marie De Ketele dans leur article relatif à la Belgique.

Hors du continent européen, la question de la qualité devient aussi prégnante, comme en témoignent les travaux de Martin (2018), selon qui près de 90 % des institutions d'enseignement supérieur sondées (311 établissements répartis dans 94 pays, dont 59 % hors Europe) considèrent l'obligation juridique de se soumettre à un processus d'assurance qualité comme influençant positivement la qualité de l'enseignement. L'article sur le Liban rédigé par Nada Moghaizel-Nasr évoque le rôle des agences qualité ainsi que la création d'une telle agence au Liban, tandis que l'article de Fan Wu montre comment l'amélioration de la qualité de l'enseignement devient un élément central de la construction de l'identité de l'enseignement supérieur en Chine, y compris dans les universités dites de recherche.

L'APPORT DU NUMÉRIQUE

Le numérique peut être perçu, selon les contextes, comme un levier de développement dans un contexte de massification et/ou de diversification des publics en lien avec une politique d'aménagement du territoire, ou bien comme un levier pouvant contribuer à la rénovation des pratiques d'enseignement à l'université.

La première de ces situations est typiquement celle que connaît l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne et que décrivent Abdourahmane Mbengue

4. Version traduite en français : [<https://bit.ly/2GLCNOm>]

et Lionel Meinertzhagen dans leur article consacré au développement de l'Université virtuelle du Sénégal (UVS). Créée en septembre 2013, l'UVS poursuit comme objectif principal de renforcer la carte universitaire pour répondre à une massification importante et réduire les inégalités. Notons qu'elle répond aussi aux objectifs évoqués précédemment de positionner l'étudiant au centre du dispositif, et de se placer résolument dans une démarche qualité. L'agence qualité sénégalaise, l'ANAQ-Sup, a d'ailleurs produit deux référentiels-qualité, l'un pour l'évaluation des programmes de formation à distance, l'autre pour l'évaluation institutionnelle des établissements déployant de tels programmes. L'UVS est devenue en quelques années la première université publique entièrement numérique en Afrique francophone subsaharienne. Elle s'appuie sur un réseau d'espaces numériques ouverts (ENO) qui maillent le territoire.

On ne pourra s'empêcher, à cet égard, de faire un rapprochement avec l'initiative récemment déployée par le ministère français de l'enseignement supérieur, qui a labellisé à la rentrée 2019 treize « campus connectés » dans des villes éloignées des grands centres universitaires⁵. Il s'agit de permettre à des jeunes de suivre, près de chez eux, des formations à distance dans l'enseignement supérieur en bénéficiant d'un accompagnement personnalisé. L'objectif de ces structures, conçues pour être propices à une dynamique collective et à l'entraide, est de connecter aux études supérieures des jeunes qui, sans cela, n'auraient pas nécessairement entrepris ces études.

L'hybridation des cours et la co-modalité font également partie des possibilités offertes par le numérique et évoquées dans l'article de Christelle Lison et Didier Paquelin. À l'Université Laval de Québec, la formation co-modale est définie ainsi :

un système de formation où coexistent de façon simultanée les modes de formation en présentiel et à distance, ce qui permet à l'étudiant de choisir sur une base hebdomadaire le mode de diffusion qui lui convient, en fonction de ses besoins ou de ses préférences⁶.

À la différence d'une formation hybride, où le mode de diffusion est imposé par l'enseignant chaque semaine, dans la formation co-modale, c'est l'étudiant qui décide quel mode lui convient d'une semaine à l'autre (en classe, à distance synchrone, à distance asynchrone). Ainsi, chaque étudiant peut décider de son propre parcours en fonction de ses contraintes et de ses aspirations. En France, la co-modalité des enseignements ne semble pas s'être encore développée mais la flexibilisation en cours des cursus s'appuie sans conteste sur l'essor de l'enseignement à distance ou de l'hybridation, comme en témoigne leur développement dans le cadre des projets NCU (Nouveaux cursus à l'université) du 3^e volet du PIA (Programme d'investissements d'avenir) : Philippe Dulbecco, dans son article sur les initiatives numériques en France, en donne quelques illustrations.

Par ailleurs, et comme l'ont développé Béjean et Monthubert (2015) dans leur rapport de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (Stranes) remis au président de la République française, les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent également une occasion de renouveau pédagogique car elles permettent de faire évoluer le rôle de l'enseignant au sein de la situa-

5. [<https://bit.ly/zGMAqV>]

6. Document *Politique de la formation à distance*, p. 4 : [<https://bit.ly/zM1y5Qf>].

tion pédagogique, celui-ci n'étant plus le détenteur exclusif du savoir. Il rendrait par ce biais l'enseignement plus interactif, favoriserait la communication entre étudiants et enseignants ainsi que les apprentissages profonds, et accroîtrait l'intérêt pour le cours et même le temps passé à étudier : c'est tout du moins ce qu'il ressort d'une enquête menée auprès de plus de 10 000 étudiants québécois (Raby *et al.*, 2011). Les résultats détaillés de cette étude sont particulièrement intéressants, puisqu'ils permettent de démontrer qu'au-delà des outils technologiques, ce sont plutôt les pratiques pédagogiques sous-jacentes à l'usage des TIC qui font toute la différence et favorisent l'engagement. C'est d'ailleurs ce que montre aussi l'étude récente conduite par Duguet et Morlaix (2018) auprès de l'ensemble du personnel enseignant d'une université française (248 répondants, soit environ 15 % de la population), étude consacrée aux situations pédagogiques ainsi qu'à l'utilisation des outils numériques par les enseignants en dehors des heures d'enseignement en face à face. Comme pour l'étude de Raby (2011), il en ressort que plus les enseignants utilisent les TIC en cours, plus ils ont recours à des méthodes plaçant l'apprenant au cœur de la situation pédagogique et mobilisent ainsi des concepts de pédagogie active.

L'article de Philippe Dulbecco, fondé sur une mission de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR, France)⁷, dresse une typologie des innovations pédagogiques numériques rencontrées en France, que ce soit dans les dispositifs d'orientation, dans la flexibilisation des parcours, dans l'accompagnement à la réussite et la lutte contre le décrochage ou dans la capitalisation des compétences acquises. Mais il attire aussi l'attention, de manière pertinente, sur la nécessaire conduite du changement au sein des établissements et sur les questions du modèle économique et d'évolution des systèmes d'information.

Parmi les opportunités offertes par les outils numériques, citons aussi l'analyse des traces d'apprentissage en ligne (*learning analytics*), dont l'observation peut se révéler une riche source d'informations sur les processus d'apprentissage et les difficultés rencontrées par les apprenants (Janssen, 2011). Selon le modèle de Gartner⁸, repris par Boyer (2017), quatre niveaux d'analyse peuvent être distingués dans l'usage des traces d'apprentissage :

- un niveau descriptif et qualitatif : les étudiants ont-ils visionné les capsules vidéo ? ont-ils réussi les quiz ? le taux de réussite d'un groupe d'étudiants est-il jugé suffisant, par rapport aux autres groupes, par rapport aux objectifs du programme ?
- un niveau diagnostique : pourquoi le taux de réussite est-il si faible ? quels ont été les exercices les plus difficiles ? certaines capsules vidéos sont-elles trop longues ?
- un niveau prédictif qui tente de répondre à la question : « que va-t-il se passer pour cet étudiant ? », en considérant ce que l'on connaît de profils d'étudiants similaires ;
- un niveau prescriptif, qui a vocation à aider les apprenants en leur fournissant des préconisations sur les ressources à consulter, les actions à entreprendre ou les tâches à accomplir, afin d'atteindre un objectif d'apprentissage.

La valorisation des acquis de la formation et de l'expérience est également l'objectif d'un outil numérique en cours de développement croissant dans de

7. Rapport IGAENR n°2018-049 *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur*. [<https://bit.ly/2ZvW51x>]

8. Accessible sur : [<https://gtnr.it/2YF64jN>]

nombreux établissements, notamment en France (voir l'article de Philippe Dulbecco), à savoir l'e-portfolio. Il s'inscrit donc pleinement dans les démarches impulsées dans l'espace européen de l'enseignement supérieur par le processus de Bologne dans le sens de la reconnaissance des compétences des apprenants, compétences acquises dans divers contextes. L'e-portfolio peut se définir comme un ensemble évolutif de documents et de ressources électroniques capitalisés dans un environnement numérique décrivant et illustrant l'apprentissage, l'expérience, les compétences ou le parcours de son auteur. On se référera pour plus d'informations au livre blanc « *La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français* »⁹. À noter que la démarche d'e-portfolio peut aussi s'adresser aux enseignants, et fait même partie des outils développés par une part non négligeable des établissements, nous y reviendrons.

L'essor du numérique est aussi un vecteur de développement des modules de formation dédiés aux compétences comportementales (*soft skills*), largement décrits dans l'article d'Abdourahmane Mbengue et Lionel Meinertzhagen, qui les présentent comme un axe important de l'UVS. Philippe Dulbecco mentionne en France, parmi les NCU, l'exemple du projet Ecrit+ qui consiste en la mise en place de dispositifs d'amélioration des compétences rédactionnelles du français, notamment dans un objectif de lutte contre le décrochage. On signalera, en France également, parmi les projets d'envergure nationale sur les *soft skills*, le projet Talents Campus¹⁰ retenu dans le cadre des IDEFI (Initiatives d'excellence en formations innovantes) du deuxième appel à projets des investissements d'avenir (PIA2) et qui propose à chaque apprenant un parcours sur mesure pour identifier et développer ses forces parmi 58 compétences sociales (capacité de communication, écoute, confiance en soi, esprit d'équipe, ténacité ou encore leadership). Talent Campus a connu un rapide succès auprès de publics variés : lycéens, étudiants, salariés et demandeurs d'emploi et plus de 20 000 personnes ont bénéficié de cette formation à ce jour, témoignant ainsi du besoin dans ce domaine.

La certification de compétences complémentaires au cursus principal, comme les *soft skills*, trouve également un point d'appui dans le numérique avec le développement des « *open badges* », mentionnés notamment dans l'article bibliographique de Charvet et Beaucher. Lancés en janvier 2012 par les fondations Mozilla et McArthur en réponse à la question : « comment reconnaître les apprentissages informels ?¹¹ », leur développement est aujourd'hui de plus en plus large. Pour les universités, il s'agit en effet d'un bon moyen de diversifier leur offre certifiante et diplômante, de favoriser la rétention des étudiants en leur permettant d'aller à leur rythme en accumulant des micro-certifications qui, par accumulation, peuvent déboucher sur l'obtention de diplômes. Le nombre d'universités engagées dans la délivrance de badges de par le monde va croissant¹², et la France ne fait pas exception à ce mouvement, avec notamment les cas de la ComUE (Communauté d'universités et d'établissements) Léonard de Vinci et les universités de Caen Normandie et de Tours¹³.

9. [<https://bit.ly/2OfnUU3l>]

10. [<https://bit.ly/2YHJRFV>]

11. On pourra trouver une explication de cette notion dans l'article de G. Brouzière et H. Bézille : « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 158 | 2007, 117-160.

12. [<http://badgenumerique.com/categorie/cas-dusage/education>]

13. [<http://www.u-ldevinci.fr/fr/open-badges>]; [<https://badgeonslanormandie.fr>]; [<https://openbadge.univ-tours.fr>]



ET LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE FUT !

En 1964, Bourdieu et Passeron (1964) écrivaient un peu malicieusement, mais sans doute assez justement, que c'est « par son absence de pédagogie que se caractérise la pédagogie à l'université ». Il ne s'agit pas ici de mesurer précisément les avancées très importantes réalisées depuis lors, mais on pourra converger pour dire que la pédagogie universitaire n'est vieille que d'une cinquantaine d'années, comme en convenait De Ketele (2010) en introduction d'une série d'articles sur « *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement* ».

L'article proposé par Marcel Lebrun et Jean-Marie De Ketele décrit parfaitement, au travers de l'exemple belge de l'Université catholique de Louvain, comment l'« infusion » de la pédagogie universitaire est un processus long et multifactoriel. Les auteurs dégagent trois phases pour le développement de la pédagogie universitaire au niveau d'un établissement : l'émergence, l'institutionnalisation, l'ancrage.

Du côté des étudiants, si Tinto (2012) avance l'idée que c'est la relation que vit l'apprenant avec l'enseignant qui influencerait le plus sa motivation, il est aussi souvent admis que la diversité des activités pédagogiques constitue un facteur clef dans la motivation et l'engagement des étudiants des étudiants (Viau, 2014). Plusieurs études montrent les vertus de méthodes actives spécifiques déployées tant en Asie qu'au Canada (Huang et Wang, 2012 ; Viau *et al.*, 2004). Parmi ces méthodes, l'apprentissage par problèmes (APP) fait l'objet d'un focus spécifique dans ce numéro, avec l'article de Bettina Dahl et Jette Egelung Holgaard, qui décrivent le cas de l'université Aalborg, au Danemark. Dans cet établissement, tous les programmes d'études menant à un diplôme sont fondés sur l'APP mais font également appel à un apprentissage hybride et inversé. Les auteurs mettent en relief l'importance des interactions entre étudiants et avec l'enseignant.

L'approche par compétences (APC), pour laquelle on trouvera quelques références dans l'article bibliographique de Charvet et Beaucher, est évoquée dans les contextes belges et français. Nous aurions pu également présenter une expérience de classe inversée, format pédagogique « inventé » par Eric Mazur, professeur de physique à Harvard, mais le lecteur trouvera dans l'article bibliographique ainsi que dans les travaux de Marcel Lebrun force détails sur cette modalité de pédagogie active (Lebrun *et al.*, 2017).

UNE RÉVOLUTION QUI N'EST PAS SEULEMENT DE LA FAÇON D'ENSEIGNER !

La révolution de la pédagogie est aussi une révolution des espaces, de la manière d'évaluer les apprentissages et surtout peut-être une révolution en termes de ressources humaines !

Concernant les espaces d'apprentissages, même si les traditionnels amphithéâtres et salles de cours, souvent mal équipés, constituent encore l'essentiel des locaux

universitaires, on assiste à une réflexion, de plus en plus généralisée dans les établissements, sur les espaces d'apprentissage. L'espace conçu sur le mode traditionnel transmissif ne se prête pas aux nouvelles formes de pédagogie et est appelé à évoluer pour favoriser la flexibilité des pédagogies. Un guide produit en 2015 par le ministère français de l'enseignement supérieur détaille les enjeux pédagogiques associés à la conception et à l'utilisation des espaces et présente plusieurs études de cas en Europe¹⁴. L'article belge de ce numéro pointe combien la création d'un réseau international des *Learning Labs*¹⁵ a contribué aux développements d'espaces innovants.

Qui dit « changer la pédagogie » dit très logiquement « changer les manières d'évaluer », en cohérence avec la notion d'« alignement constructiviste » due à John Biggs (2014). L'« alignement » correspond à l'idée d'assurer la nécessaire cohérence entre les objectifs visés, les activités d'apprentissage mises en place et les modalités d'évaluations choisies. On trouvera, dans l'article bibliographique, quelques références sur les méthodes d'évaluation, méthodes auxquelles l'article de Dahl et Egelung Holgaard prête particulièrement attention, en relatant les évolutions réalisées à l'université Aalborg.

La troisième révolution est celle de la formation des enseignants du supérieur à l'acte d'enseigner. Cette question est tellement présente dans les articles de ce dossier qu'elle semble en constituer le fil rouge. Il faut bien reconnaître que la formation pédagogique des enseignants et enseignants-chercheurs est très souvent le parent pauvre de leur cursus et se résume principalement à reproduire ce qui leur a permis d'accéder au statut qui est le leur, considérant que ce qui a été bénéfique pour leur propre cheminement le sera naturellement pour leurs étudiants, faisant fi ainsi des questions de massification et de diversification des publics que nous évoquions précédemment et que pourtant chacun constate.

L'enquête européenne *Trends 2018* a montré que la mise en place de formations pour l'amélioration des compétences des enseignants devenait de plus en plus courante (77 % des établissements répondants), mais que les sessions obligatoires l'étaient nettement moins (37 %), et que cette proportion n'avait pas augmenté depuis l'enquête *Trends 2015*. Les sessions de formation sont généralement organisées par des établissements d'enseignement supérieur isolément, le plus souvent par l'intermédiaire de leurs centres d'apprentissage et d'enseignement et/ou des facultés d'éducation. Les initiatives interinstitutionnelles pour la formation des enseignants sont rares et, dans ce contexte, l'initiative ministérielle française de coordonner un MOOC dédié à ce sujet apparaît comme unique (Delalande *et al.*, 2019). L'amélioration des compétences pédagogiques des enseignants du supérieur est réglementée dans sept (25 %) des 28 systèmes européens¹⁶, tandis que dans quatre autres pays, des dispositifs de formation existent sans qu'il s'agisse d'une exigence nationale. Dans les 17 systèmes restants, la formation des enseignants, si elle existe, repose sur des mesures prises isolément par les universités.

Les articles de ce numéro illustrent largement les raisons de la formation des enseignants et les modalités de mise en place des centres de soutien à la péda-

14. [<https://bit.ly/2T4LXKUv>]

15. [<https://www.learninglab-network.com>]

16. La France se situe dans cette catégorie depuis la rentrée 2018, avec la mise en place de l'obligation de formation à la pédagogie de tous les nouveaux maîtres de conférences.



gogie, dont la mission dépasse d'ailleurs la question de la formation des enseignants. L'article de Lison et Paquelin interroge l'identité fondatrice de l'enseignant du supérieur, son développement professionnel, les questions de posture, ainsi que la mise en place du SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*), démarche de développement professionnel, très répandue dans le monde anglo-saxon, qui a pour caractéristique de « réconcilier » les deux professionnalités de chercheur et d'enseignant, puisque l'enseignant-chercheur est invité à considérer son enseignement comme un objet de recherche, élaboré sur la base d'une expertise scientifique et fondé sur des preuves (Bélisle *et al.*, 2016). L'article de Nada Moghaizel-Nasr sur la situation au Liban nous montre quels facteurs institutionnels ont poussé au développement de la formation des enseignants et comment la fonction de conseiller pédagogique a émergé. Celui de Fan Wu sur le cas de l'université de Xiamen nous permet de découvrir comment la mise en place d'un centre pour la qualité de l'enseignement s'est imposée dans une université de recherche chinoise. Enfin Lebrun et De Ketele traitent des questions de la professionnalisation des centres de soutien à la pédagogie, de leur structuration en réseau, ainsi que de l'apparition du SoTL en Belgique.

Pour finir, la valorisation de l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs est, elle aussi, au cœur des préoccupations sur plusieurs continents. Rien de très surprenant d'ailleurs, tant la mission d'enseignement a toujours été sous-valorisée par rapport à celle de recherche : dès 1949, le rapport Lewis soulignait cet état de fait au MIT¹⁷, tout comme le mentionnait en 2016 la Commission européenne¹⁸. Le dossier de valorisation pédagogique mis en place à l'Université catholique de Louvain poursuit deux buts : le développement chez l'enseignant d'une réflexion sur ses pratiques d'enseignement, mais aussi la mise en place d'un outil de présentation de sa démarche et de ses productions pédagogiques à des fins d'amélioration de la carrière. À cet égard, l'étude *Trends 2018* nous apprend que de tels portfolios dans lesquels les enseignants documentent leurs pratiques pédagogiques seraient communément utilisés dans 48 % des établissements européens, tandis que 16 % en projetteraient l'implémentation. Un autre mode de valorisation est celui de l'octroi de prix destinés à valoriser les initiatives pédagogiques remarquables. Cette approche tend à se développer dans de nombreuses universités européennes, toujours selon l'enquête *Trends 2018*, puisque 31 % des établissements d'enseignement supérieur possédant des structures d'appui à la pédagogie délivrent des prix. Ce type de prix est également fréquent au Québec, comme le signalent Christelle Lison et Didier Paquelin, et s'inscrit parmi d'autres dispositifs de reconnaissance institutionnelle, comme les soutiens financiers ou l'accompagnement des actions d'innovation pédagogique. À côté de ces prix d'établissement, 15 pays européens délivrent un prix national attribué soit à des enseignants individuels, soit, moins souvent, à des équipes. Ce même type de dispositif national existe en Chine, comme le relate Fan Wu dans sa contribution. L'impact des prix d'excellence en enseignement a récemment fait l'objet d'une étude dans le cadre du projet Erasmus+ EFFECT

17. *Report of the committee on educational survey to the faculty of the Massachusetts Institute of Technology*, Cambridge: Technology Press, 1949. [<https://bit.ly/2GjCbIW>]

18. Communication de la Commission européenne au Parlement européen, au Conseil, au Conseil économique et social européen et au Comité des régions, *Améliorer et moderniser l'enseignement – COM(2016) 941 final*, 12 décembre 2016.

(*European Forum For Enhanced Collaboration in Teaching*) (Efimenko et al., 2018). L'une des conclusions majeures de ces travaux est que la diffusion des meilleures pratiques par les nominés et le partage des connaissances et de l'expertise pédagogiques des lauréats sont la meilleure façon d'atteindre les objectifs déclarés de ces prix ; or il s'agit de la partie la plus souvent négligée par les institutions, ce qui compromet fortement l'impact réel de ces prix sur l'amélioration des normes, des pratiques et des innovations en matière d'enseignement et d'apprentissage.



Force est donc de constater, après avoir coordonné ce numéro, que la pédagogie universitaire, pour récente qu'elle soit, suit des évolutions convergentes de par le monde, avec des temporalités différentes et des spécificités parfois liées parfois à la géographie et à la situation économique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉJEAN S. et MONTHUBERT B. (2015) : *Pour une société apprenante - propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, rapport au président de la république, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. [<https://bit.ly/1MONs6p>]

BELISLE M., LISON C. et BEDARD D. (2016) : « Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning », dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement*, p. 75-90, Bruxelles : De Boeck.

BIGGS J. (2014) : « Constructive alignment in university teaching », *HERDSA Review of Higher Education*, vol. 1, juillet, p. 5-22. [<https://bit.ly/338bqHM>]

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964) : *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Éditions de Minuit.

BOYER A. (2017) : « Les *learning analytics* : mode ou opportunité », dans « Insights into the Future and Promise of Online Learning », rapports sur des sujets liés à l'apprentissage en ligne et à distance à l'intention des délégués participant à la Conférence mondiale sur l'apprentissage en ligne, organisée et hébergée par Contact Nord. [<https://bit.ly/2T2kU2E>]

DE KETELE J.-M. (2010) : « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, [en ligne], 172, juillet-septembre, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 31 juillet 2019. [<http://journals.openedition.org/rfp/2168>]

DELALANDE P., LALLE P. MASSOU L., NOCERA-PICAND C. et YOUNES N. (2019), « Quels usages d'un dispositif de formation continue en ligne à la pédagogie universitaire ? Le cas du MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur » », *Distances et médiations des savoirs*, [en ligne], 26, mis en ligne le 8 juin 2019, consulté le 31 juillet 2019. [<http://journals.openedition.org/dms/3532>]

DUGUET A. et MORLAIX S. (2018) : « Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [en ligne], 34(3), mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 31 juillet 2019. [<http://journals.openedition.org/ripes/1682>]

EFIMENKO E., ROMAN A., PINTO M., REMIÃO F. et TEIXEIRA P. (2018) : « Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education. The Impact of Teaching and Excellence Prizes », *Journal of the European Higher Education Area*, n 2, 99-117. [<https://bit.ly/2YEvTAB>]

ENDRIZZI L. (2012) : *Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux*, dossier d'actualité *Veille et Analyse*, n°71, février, Lyon : ENS de Lyon. [<https://bit.ly/2Kt5CAh>]

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2018) : *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. [<https://bit.ly/2EfCb4F>]

HUANG K.S., WANG C. et WANG T.P. (2012) : « Utilizing Problem-based Learning (PBL) in a University English Interpretation Class », *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8(1), 7-15. [<https://bit.ly/2T1xvTC>]

JANSSEN J., ERKENS G. et KIRSCHNER P. (2011) : « Group awareness tools: It's what you do with it that matters », *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1046-1058.

LEBRUN M., GILSON C. et GOFFINET C. (2017) : « Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. », *Education & Formation*, janvier. <https://bit.ly/2vD6VD1>

LOIOLA F.-A. et ROMAINVILLE M. (2008) : « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? », *Revue Des Sciences de L'éducation*, 34(3), 529-535. [DOI : 10.7202/029507ar]

MARTIN M. (2018) : « Analyser les effets de l'assurance qualité interne : contribution au développement des universités ou simple réponse à des exigences externes de redevabilité ? », 3^e édition du colloque qualité G3 « Les démarches qualité en enseignement supérieur : quels en sont les effets ? », 24-26 octobre, Montréal, Canada. [<https://bit.ly/31k1mtz>]

RABY C., KARSENTI T., MEUNIER H. et VILLENEUVE S. (2011) : « Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(3), 6-19. [DOI : 10.7202/1006396ar]

TINTO V. (2012) : *Completing college: rethinking institutional action*. Londres: The University of Chicago Press Chicago and London.

VIAU R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, p. 235-254, Montréal : Collection Performa.

VIAU R., JOLY J. et BEDARD D. (2004) : « La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices », *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. [DOI : 10.7202/011775ar]

