FORMATION

LES DOSSIERS DE L'AGENCE

e-pédagogie à l'université :

moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ?

amue
Agence de Mutualisation des Universités et Établissements

e-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ?

Brigitte ALBERO
Université Rennes 2 - Haute Bretagne (CREAD, 3875)

Philippe CHARIGNON
Amue

Cet ouvrage n'aurait pu être élaboré sans le concours
des acteurs en établissement cités page 120

amue
Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements

octobre 2008

Avant propos

L'utilisation intensive des outils de communication numériques par les jeunes du monde entier dépasse les simples notions de mode et de confort ponctuels.

Que les acteurs de l'enseignement supérieur s'emparent de ces outils d'apprentissage partout où ce n'est pas encore le cas constitue de ce fait une exigence et relève des enjeux essentiels auxquels se trouve désormais confronté l'enseignement supérieur dans son ensemble.

Mais en transformant durablement les modes d'accès à l'information et son appropriation par les uns et les autres, le numérique révise les modalités traditionnelles de l'apprentissage et bouscule les certitudes didactiques établies.

Comment l'institution universitaire aborde-t-elle l'intégration des supports numériques dans sa mission d'enseignement et de formation ? Où en est-on sur le territoire national à cet égard ?

L'Agence de mutualisation tente ici d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

À son instigation, un groupe d'universitaires investis dans l'innovation pédagogique aborde ces sujets et témoignent de leur expérience : comment se fait l'articulation entre les politiques volontaristes en matière de numérique et le « terrain » où ils évoluent ? Quels obstacles rencontrent-ils habituellement dans leur activité professionnelle

en faisant usage du numérique ? Quelles solutions imaginent-ils pour agir malgré tout, enseigner dans un monde rapidement évolutif, former des générations d'étudiants dont ils ne partagent ni les références ni les modes de vie ? Quelles avancées de l'institution permettraient à ces universitaires engagés dans les technopédagogies de remplir leur mission et dans quelles meilleures conditions ?

Les étudiants utilisent-ils tant qu'on le croit les technologies numériques ? Qu'attendent-ils de l'université ? Souhaitent-ils tant que cela "mettre à distance" et rendre un peu plus "virtuels" leur formation et leurs enseignants ?

Cet ouvrage rend compte des réflexions et stratégies conduites autour de cette question de l'université numérique, des difficultés et des succès rencontrés, mais aussi des attentes et critiques des acteurs, pour tirer de la diversité des expériences et des points de vue quelques principes d'action qui pourraient être utiles à l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Jacques BERNARD
Directeur de l'Amue

Introduction

L'ampleur des transformations entraînées par la généralisation des supports numériques d'information et de communication dépasse aujourd'hui la question de l'opinion que l'on peut en avoir. L'étendue des bouleversements sociaux et culturels ne cessant, dans tous les domaines, de déplacer et de modifier les problématiques, la question pour l'université française est de définir, en l'état actuel, dans quelle mesure elle est prête à assumer les mutations nécessaires pour s'engager dans l'ère du numérique, et à quels prix. De la réponse, dépend en partie la place de la production culturelle et scientifique qu'elle pourra tenir dans les réseaux de communication internationaux.

S'il ne s'agissait que d'un problème strictement technique, il aurait été résolu depuis longtemps. Mais le constat est récurrent : la densité et la fiabilité des réseaux câblés, la rapidité et la stabilité des serveurs, la relative pérennité de l'information, l'allègement et la miniaturisation des matériaux, la convivialité des interfaces, de même que les politiques volontaristes de l'administration centrale et des établissements, sont des conditions absolument nécessaires mais non suffisantes de transformation (ELUE, 2006).

Le passage collectif au numérique dans les activités de travail, d'enseignement et d'apprentissage, dépend pour sa mise en œuvre et sa réussite, d'une telle quantité et d'une telle convergence de déterminants spécifiquement humains qu'il est impossible de réduire aux seuls aspects techniques. Dans les institutions, la transformation effective de l'activité professionnelle et des modes de travail ne tient pas plus à la seule décision de l'administration, quelle soit centrale ou locale, qu'à la seule responsabilité individuelle liée au goût ou au rejet des technologies. Elle ne relève pas davantage du seul militantisme innovant, ni de la seule résistance corporatiste au changement. Elle dépend d'un minimum de convergence qui peut être établi entre toutes ces composantes.

Une enquête[1] conduite en 2002 auprès des enseignants du supérieur a dressé un paysage de la situation nationale sur ces questions. Plus récemment[2], une enquête par questionnaire auprès des chargés de mission concernés a été soutenue par l'Amue dans le contexte européen pour comprendre quelle avait été l'influence d'une politique volontariste de l'administration centrale sur les politiques des établissements et sur les pratiques d'enseignement. Sur la base de ces travaux, le choix a été fait de constituer un groupe de travail représentatif des acteurs de l'enseignement supérieur qui, sans être ni informaticiens, ni particulièrement technicistes, prennent en compte l'apport des technologies contemporaines pour les mettre au service d'une pratique pédagogique à l'université.
D'établissements divers, de champs disciplinaires variés, assumant une diversité de responsabilités, ces enseignants-chercheurs ont partagé leur expérience. Ils ont ainsi été amenés à décrire le plus précisément possible leurs activités, les dispositifs développés et les stratégies élaborées (partie 1 et fiches de synthèse en annexes), à identifier le plus concrètement possible les obstacles rencontrés dans l'utilisation quotidienne du numérique à des fins de formation (partie 3) et à préciser les changements susceptibles de les aider dans leur activité (partie 4). Les représentants VPE ont, directement ou indirectement, donné un témoignage sur le regard que les étudiants portent sur les pratiques pédagogiques dans leur environnement et sur les utilisations qu'ils font des technologies dans ce cadre (partie 2).

La visée de ce travail collectif est de partager le plus largement possible les expériences, les réflexions et l'évolution des tendances dans ce domaine, d'identifier ce qui, au-delà des individus et des compétences académiques, pédagogiques et techniques, constitue un frein ou pourrait constituer un encouragement et un moteur pour l'activité constructive des acteurs porteurs de changement *dans* et *pour* l'institution.

[1] Voir en bibliographie : *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants,* 2002.
[2] Voir en bibliographie : *E-learning and University Education* (ELUE), 2006.

Sommaire général

PARTIE 1

Expériences en cours 9

1. Caractéristiques et constitution du corpus 13
2. Contextes et intentions des initiatives 14
3. De l'enseignement à l'apprentissage : un changement de point de vue sur la place et le sens de la formation 15
4. Facteurs facilitants d'un renouvellement de la pédagogie 18
5. Outils et matériels d'appui à la pédagogie 20

PARTIE 2

Paroles d'étudiants 25

1. Analyse des réponses des VPE au questionnaire 29
2. Autres enquêtes sur le même thème 31

PARTIE 3

Obstacles à l'action 35

1. Obstacles exogènes : textes officiels et politiques publiques 39
2. Obstacles endogènes : une professionnalité qui reste à construire 41
3. Obstacles culturels et idéologiques 43

PARTIE 4
Changer pour évoluer ? 47

1. Donner sa place à la mission d'enseignement et de formation dans les établissements et les carrières 51
2. Professionnaliser la fonction d'enseignement et de formation à l'université 53
3. De l'ère Gutenberg à l'ère numérique : accompagner le changement 57

Éléments pour une conclusion provisoire 60

ANNEXES 63

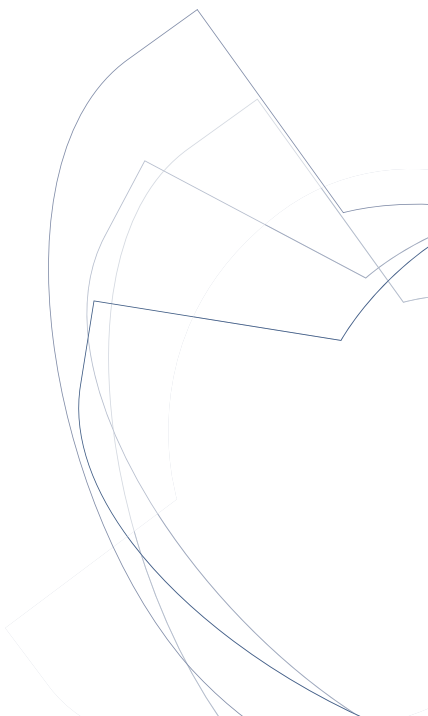
1. Outils appropriés dans leur usage 68
2. Présentiel enrichi par l'utilisation de supports numériques 72
3. Pratiques hybrides 78
4. Enseignement à distance 82
5. Accompagnement par la gouvernance 89
6. Accompagnement des enseignants 93
7. Accompagnement des étudiants 98
8. Mutualisations européennes intéressantes 101
9. Point de vue des étudiants 104
10. Exemple de profil de poste défini en vue du recrutement d'un « ingénieur pédagogique » 113

Bibliographie 114

Signes et acronymes 117

Auteurs et remerciements 120

1 Expériences en cours



Sommaire de la partie 1

Expériences en cours : adéquation des moyens et orientations pédagogiques

1. Caractéristiques et constitution du corpus 13

2. Contextes et intentions des initiatives 14

3. De l'enseignement à l'apprentissage : un changement de point de vue sur la place et le sens de la formation 15

3.1. Exemple de pédagogie d'autonomisation de l'étudiant 16

3.2. Intervention pédagogique : de la transmission de contenus disciplinaires à l'accompagnement des apprentissages 16

3.3. L'établissement : du sanctuaire académique au réseau social finalisé 17

4. Facteurs facilitants d'un renouvellement de la pédagogie 18

4.1. Importance d'une politique d'établissement en matière de formation 18

4.2. Structures mutualisées d'aide aux enseignants 18

4.3. Accompagnement et formation continue par les pairs 19

4.4. Incitations et encouragements institutionnels 20

5. Outils et matériels d'appui à la pédagogie 20

5.1. Prêt de matériels et couverture *wifi* : banaliser les technologies numériques 20

5.2. Centres de ressources : une occasion d'expérimenter de nouvelles modalités de formation 21

5.3. Environnements numériques de travail (ENT), plateformes de publications pédagogiques : mutualisation des efforts et ouverture de l'institution à d'autres possibles 21

5.4. *"Chats", forums et blogs* : enrichissement des modalités de communication 22

5.5. *Wiki* et baladodiffusion : risquer d'autres formes d'apprentissage 22

5.6. Portfolios et cyberfolios : renouvellement des modalités d'évaluation et de certification 22

5.7. *Serious games :* défricher les nouveaux territoires de l'apprentissage 24

Expériences en cours : adéquation des moyens et orientations pédagogiques

Les narrations d'expériences et les documents écrits montrent, s'il était besoin, que l'introduction des technologies numériques dans l'environnement universitaire ne va pas de soi : il ne suffit pas de dégager des moyens et d'acquérir le matériel le plus contemporain pour que ceux-ci soient utilisés ; il ne suffit pas d'organiser des stages de formation technique à destination des enseignants, d'une part pour qu'ils les suivent, d'autre part pour qu'ils « appliquent » ou « transfèrent » les connaissances acquises dans leurs pratiques professionnelles[3].

Bien plus que sur des dispositifs techniques sophistiqués, les descriptions d'actions réalisées dans ce groupe de travail portent sur un éventail de stratégies qui conduisent à l'appropriation de ces technologies par l'environnement universitaire, au contournement des obstacles rencontrés, à l'accompagnement de diverses initiatives.

L'innovation dans ce cas est davantage un processus d'inventivité face aux contingences du contexte qu'une « application » standardisée de techniques high-tech. L'analyse produite dans ce chapitre tente donc de rendre compte de cette préoccupation qui se porte moins sur la technicité des supports numériques que sur l'intérêt pédagogique de leur introduction dans les pratiques des enseignants et sur les stratégies de conviction, d'accompagnement, de soutien, qui permettent de conduire une initiative à son terme. Une première partie rend compte de la diversité des initiatives développées (fiches synthétiques en annexe) et analyse les particularités sous-jacentes en termes de changements dont elles sont potentiellement porteuses.

1 Caractéristiques et constitution du corpus

Les différentes initiatives décrites ont pu être regroupées en plusieurs catégories.

- La première concerne l'utilisation d'outils techniques particuliers dans un usage adapté (annexe 1).
- La deuxième catégorie regroupe trois types de pratiques : le présentiel enrichi par l'apport de technologies numériques (annexe 2), des pratiques hybrides qui mêlent présentiel et modalités de travail à distance (annexe 3), des enseignements à distance (annexe 4).
- La troisième catégorie regroupe des modalités d'accompagnement : de/par la gouvernance de l'établissement (annexe 5), des enseignants (annexe 6), des étudiants (annexe 4). Des informations concernant des initiatives conduites à l'étranger ont été également recueillies dans la mesure où leur apport pouvait être utile au niveau national (annexe 8).

Enfin, un recueil de témoignages et une enquête par questionnaire conduite par les VPE a permis de recueillir le point de vue des étudiants à propos des aspects pédagogiques des formations auxquelles ils sont inscrits, notamment celles qui utilisent des supports numériques (annexe 9).

Ces témoignages ont été réalisés à partir d'un ensemble de descripteurs :

- le contexte de développement de l'initiative ;
- les intentions des concepteurs ;

[3] L'enquête de 2002 a montré que les répondants utilisent très majoritairement un certain nombre de technologies dans leurs pratiques de recherche ou dans leurs pratiques privées, sans pour autant « transférer » ces savoir-faire dans leurs pratiques d'enseignement et de formation.

- les stratégies mises en œuvre ;
- les soutiens obtenus ;
- la description proprement dite de l'action, des publics visés, de l'équipe qui s'est formée autour du projet et de la logistique mise en œuvre ;
- des modes de régulation de l'activité ;
- l'évaluation de l'action se fait enfin par l'analyse de la plus-value apportée par l'initiative à l'offre de formation ;
- des dimensions qui restent à optimiser, des perspectives de développement et des aspects prospectifs qui permettent d'imaginer les prolongements dans un avenir proche.

2 Contextes et intentions des initiatives

Les initiatives décrites dans le groupe de travail concernant l'utilisation des technologies numériques pour l'enseignement et la formation sont issues d'établissements de sciences, économie, sport, médecine, dans des domaines aussi divers que les sciences de la vie et de la terre, la chimie organique, l'économie managériale, l'anatomie fonctionnelle, les langues étrangères. Ces initiatives s'inscrivent dans une dynamique de projet et d'expérimentation visant à la diffusion des pratiques aux différentes disciplines des établissements par une diversité de moyens : politique de l'établissement, accompagnement des enseignants et des étudiants, ouverture à l'espace social en dehors de l'institution universitaire.

L'émergence d'une initiative est souvent motivée par un ensemble de caractéristiques qui s'additionnent ou non :

- nombre important d'étudiants concernés (de plusieurs centaines d'étudiants dans un cursus à plusieurs milliers pour des acquisitions transversales visées par un établissement) composant donc des publics divers et hétérogènes ;
- savoirs techniques spécialisés vécus comme rebutants par les étudiants et pour lesquels il s'agit de trouver une pédagogie appropriée ;
- domaines de formation qui nécessitent une refonte et un renouvellement important ;

ou encore, à l'opposé,

- compétences professionnelles de très haut niveau pour un public expert, exigeant et solvable.

Ces offres s'adressent donc à toute une palette de publics qui exigent non seulement un fonctionnement technique irréprochable, mais aussi un accompagnement humain adapté, aux modalités d'intervention inédites dans le contexte universitaire.

Les intentions exprimées sont liées à une diversité de motivations, depuis la justification d'un investissement technique sous-utilisé, par la promotion de l'usage, jusqu'à l'ouverture de l'institution universitaire à l'espace social en passant par l'exploitation du développement des supports numériques comme opportunité pour développer une approche pédagogique des enseignements centrée sur les contenus, les modalités d'intervention et les modalités d'apprentissage. Lorsque le dispositif technique fonctionne et que des moyens en termes de ressources humaines sont dégagés, les technologies numériques offrent de nombreux potentiels aux usages de la formation. Les enseignements habituels (CM, TD, TP) se trouvent enrichis de supports visuels (schémas, diagrammes, courbes, modélisations), de possibilités d'interactivité pour l'enseignant et l'étudiant (manipulations de modèles et visualisation des conséquences), de mutualisation par les visioconférences et de mise à profit des ressources

produites pour un large public d'autres établissements ou même de l'espace social.

Ces initiatives conduisent donc à rendre certains enseignements plus attractifs, à augmenter les échanges entre enseignants et étudiants, à travailler les contenus selon d'autres approches que le seul discours enseignant, à exploiter les potentiels des technologies numériques pour adapter l'offre de formation et assouplir les modes d'accès matériels et temporels (continuité présentiel / travail autonome). L'utilisation des supports numériques peut être une occasion de travailler la dimension pédagogique des enseignements et des formations, d'assurer l'accès technique public aux modalités de formation hybrides ou à distance, de mettre à disposition d'un public plus large les enseignements magistraux et conférences (visioconférence, enregistrements numériques mis en ligne). Dans un paysage concurrentiel en termes d'offre de formation, la qualité pédagogique appuyée sur les technologies numériques exploitées selon leurs potentialités s'avère un aspect de différence qualitative.

L'analyse de ces initiatives fait apparaître trois axes de réflexion :

- les changements en cours des conceptions et des pratiques relatives à la mission d'enseignement et de formation ;
- les facilitations d'un renouvellement de la pédagogie ;
- les outils, matériels et supports expérimentés.

3 De l'enseignement à l'apprentissage : un changement de point de vue sur la place et le sens de la formation

Les initiatives décrites, tout comme le témoignage des acteurs sollicités, montrent qu'un renouvellement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage est en cours, laissant envisager une transformation du rapport aux savoirs, mais aussi, en conséquence, des modalités de diffusion et d'acquisition de ces savoirs.

Ces changements concernent les conceptions qui orientent les activités des divers acteurs impliqués dans la mission de formation des étudiants. Dans l'alternance entre une centration sur l'enseignement et une centration sur l'apprentissage qui suscite des ingénieries pédagogiques différentes, les conceptions et pratiques sont amenées à évoluer. L'attention portée, tantôt aux besoins des divers intervenants (enseignants, tuteurs, moniteurs, etc.), tantôt à la diversité des publics (jeunes bacheliers, jeunes étudiants en voie de professionnalisation, adultes professionnels en recherche de reconnaissance et de promotion ou en situation de mobilité) conduit à élaborer des stratégies d'action adaptatives qui laissent envisager des changements importants dans les établissements, tant au niveau des structures de fonctionnement, qu'au titre des modalités d'exercice de leur mission de diffuseur des savoirs issus de la recherche.

La notion d'enseignement qui se réfère à l'intervention pédagogique universitaire n'est plus suffisante pour rendre compte de l'accompagnement des apprentissages devenu nécessaire face à la diversité des publics, des besoins, des finalités, des situations d'étude, mais aussi face à la faiblesse des taux de réussite, de la diversité des moyens et de l'accès à ces moyens. La notion de « formation » prend alors un sens plus significatif que dans les formules convenues, réduites à leur trait institutionnel (formation initiale et continue) pour se référer à une activité à la fois de *transmission* (à laquelle est souvent réduite l'activité d'enseignement) et *d'acquisition* (à laquelle est souvent réduite l'activité d'apprentissage). *Former*, dans ce contexte, rend compte de cette activité à la fois transitive (*former autrui* dans l'attention à la

qualité du processus d'acquisition), passive (*être formé par* un référent intellectuel et moral) et réflexive (*se former soi-même* dans la prise en charge consciente et méthodique de l'engagement nécessaire à la réussite).

Plus que les termes *enseigner* et *apprendre*, la référence à l'acte de *(se) former* rend davantage compte de l'évolution vers la prise en compte de processus plus complexes, à la fois individuels et socialisés, biographiques et projectifs, cognitifs et psychoaffectifs, techniquement et symboliquement instrumentés.

3.1 Exemple de pédagogie d'autonomisation de l'étudiant

Comme en témoigne l'expérience des centres strasbourgeois[4] de ressources en langues, l'hétérogénéité des publics pousse, paradoxalement, à mettre en place un dispositif d'accompagnement individualisé des parcours de formation. L'objectif est triple.

Il s'agit en premier lieu de travailler l'acquisition des compétences linguistiques visées, comme c'est le cas dans toute formation aux langues étrangères.

Il s'agit également de favoriser l'acquisition de méthodes d'étude qui permettent d'inscrire dans le temps la continuation des apprentissages. Une langue étrangère, tout comme d'autres types acquisitions, nécessite un effort continu dans le temps qui dépasse largement la courte temporalité de la formation instituée. Pour la responsable des Centres de Ressources en Langues, profiter de ce passage des étudiants par le centre de ressources pour les amener à prendre conscience et à systématiser des techniques de travail qui leur permettront de continuer à se former aux langues étrangères en dehors du dispositif est un enjeu majeur pour la réussite de cet apprentissage.

Le troisième objectif fortement relié aux deux premiers consiste à renforcer, voire développer, l'autonomie dans les apprentissages par la prise de conscience des stratégies privilégiées, par la systématisation de l'emploi des médias, par l'exploitation systématique des ressources de l'environnement immédiat.

Cet ensemble d'objectifs vise à inscrire les étudiants dans une dynamique d'autoformation permanente tout au long de la vie.

En organisant l'autoformation de cette manière, l'institution universitaire intègre l'individu dans ses particularités et reconnaît l'intérêt d'une prise en compte individualisée des rythmes et des modalités personnelles d'acquisition, en fonction des traits personnels, besoins, objectifs, disponibilités et contraintes. L'expérience strasbourgeoise montre à quel point cette pratique de formation requiert un accompagnement spécifique de la part des intervenants pédagogiques et une réflexion renouvelée à propos de l'articulation entre intervention humaine et développement de supports techniques, orientée par des modalités adaptées d'évaluation[5] et de certification.

3.2 Intervention pédagogique : de la transmission de contenus disciplinaires à l'accompagnement des apprentissages

L'utilisation optimisée des outils numériques confère à l'enseignant une place inhabituelle à partir de laquelle il continue à jouer un rôle crucial dans le processus de formation. Il n'est plus seul à prendre en charge la totalité du processus, depuis la conception des contenus, leur

[4] Annexe 7.1 : *Accompagnement des étudiants*, Nicole Poteaux.

[5] Support papier, analogique ou numérique ; documents ou exercices d'entraînement sous forme de logiciels ou de multimédias, mais aussi conseils, orientations de travail, Quizz et QCM en mode d'autoévaluation qui balisent le parcours d'apprentissage.

scénarisation, leur présentation et exposition, jusqu'à leur médiatisation, leur évaluation et validation. Lorsque des dispositifs institutionnels de soutien logistique et technique existent, il a la possibilité d'orchestrer[6] un ensemble d'activités prises en charge par d'autres spécialistes : ingénieurs réseaux, développeurs d'applications informatiques et multimédia, graphistes, conseillers techniques et pédagogiques. Son expertise, renforcée par cet accompagnement technique, lui permet de contribuer à une élaboration plus collective de matériaux pédagogiques mutualisables au sein de l'établissement ou à l'inter-établissement, diffusables sur des espaces numériques de travail[7].

Cette élaboration en amont des moments de présentiels avec les étudiants redonne un sens totalement renouvelé aux temporalités de formation en face à face. Préparé et travaillé par avance, le présentiel est moins un temps de découverte et d'exposition des contenus qu'un temps d'acquisition et d'appropriation par discussion, entraînement, accompagnement, conseil. Loin d'être écarté par les technologies contemporaines de son cœur de métier, l'enseignant renouvelle le sens de son activité dans les missions éducatives et sociales de l'université d'aujourd'hui.

3.3 L'établissement : du sanctuaire académique au réseau social[8] finalisé

La puissance des technologies alliée à l'interaction humaine dans une visée de formation conduit à un remaniement des réseaux matériels et humains. En prenant une place importante, la logistique technique portée par des spécialistes en vue d'une activité humaine finalisée, replace au centre la politique d'établissement qui en fournit les orientations. L'équipe constituée autour du Président passe d'une activité de gestion d'un collectif en principe collégial, dont les individualités fortes avaient la capacité d'autonomiser un certain nombre de secteurs, à une gouvernance d'établissement pour laquelle chacun des personnels est requis en tant qu'acteur.

Dans le domaine de la formation, les exemples sont particulièrement illustratifs. À moyens identiques déployés, les réalisations ne sont pas du tout les mêmes selon que prédomine le secteur technique, le secteur pédagogique ou la gouvernance du Président. Lorsque la logistique technique domine, elle est en mesure de développer de belles réalisations, mais parfois dans une quasi-absence d'usages. Lorsque la pédagogie domine, elle peut déboucher sur de belles expériences humaines, mais sans possibilité de systématisation et de généralisation. Seule une gouvernance collégiale, qui s'appuie sur une connaissance des ressources humaines et matérielles, peut déboucher sur des mutualisations de moyens et de ressources, dans un jeu de complémentarités, sur des réalisations durables susceptibles d'élaborer progressivement une identité lisible de l'établissement à laquelle les acteurs, personnels et étudiants, peuvent éprouver le désir d'adhérer, peuvent ressentir une certaine fierté à renforcer.

Dans cette dernière perspective, cela conduit à envisager un découplage des compétences et des statuts des personnels avec des modes de reconnaissance et de gratification en rupture avec la tradition d'une institution qui survalorise la production de connaissances sur les autres fonctions qu'elle est socialement tenue d'assumer.

---

6 Annexe 5.2 : *PRACTICE : Une structure fédératrice pour développer l'usage des TICe*, Martine Heyde.

7 Annexe 2.2 : *Utilisation d'une plateforme pédagogique en MBA pour la formation continue*, Henri Isaac.

8 *Les universités sont des réseaux sociaux !*, Sophie Pène, http://www.lemensuel.net/Les-universites-SONT-des-reseaux.html

4 Facteurs facilitants d'un renouvellement de la pédagogie

Tous les participants au groupe de travail, activement engagés dans ces processus d'évolution partagent un sentiment identique : le renouvellement de la pédagogique universitaire, qui se justifie par les changements de publics, de finalités sociales et de moyens techniques, ne peut raisonnablement être conduit qu'avec des soutiens diversifiés et un système d'aides appropriées aux missions assignées.

Outre l'affirmation sans ambiguïté du caractère indispensable de cette modernisation des pratiques de formation, seules des mesures incitatives capables de tenir compte de la diversité des systèmes d'intérêts des acteurs sont à prendre dans le cadre d'une politique générale et d'une politique d'établissement.

Aujourd'hui, de nombreux personnels tiennent, sur la base de leurs seules forces, des dispositifs de formation qui présentent toutes les caractéristiques de cette rénovation[9]. Cependant, ils sont encore trop peu soutenus et se confrontent aux nombreuses contradictions d'une institution écartelée entre sa loyauté à un héritage historico-académique et la nécessité dans laquelle elle se trouve de penser et d'agir les mutations contemporaines. Sauf à décourager bonnes volontés et vocations, il est impératif que ces initiatives soient pérennisées afin d'accréditer l'idée que d'autres modalités de formation sont possibles pour répondre aux besoins contemporains. Pour ce faire, nul n'est besoin de détruire les anciennes formes d'intervention, mais il est important que ces initiatives soient particulièrement mises en valeur et que les contradictions qui leur font obstacle soient levées.

4.1 Importance d'une politique d'établissement en matière de formation

Les universités sont libres au regard de leurs choix stratégiques et les seuls indicateurs de pilotage imposés par le ministère ne concernent pas les axes pédagogiques préalablement définis lors de la rédaction du contrat quadriennal qu'elles signent avec leur tutelle[10].

Sans idées directrices fixées et soutenues par l'équipe de direction des établissements, les initiatives pédagogiques restent marginales et n'ont, de ce fait, aucune possibilité d'influer sur les conceptions et les pratiques de formation de l'établissement. Dans ces conditions, aucune capitalisation n'est possible et le volontarisme d'acteurs isolés finit par affaiblir cette capacité de création et d'investissement avec d'autant plus de vigueur que, le plus souvent et de manière paradoxale, ces innovateurs paient leur engagement par une absence de progression de carrière.

Déterminer puis défendre à tous les niveaux de l'établissement une politique qui donne de grandes orientations en matière de formation demeure l'une des bases préalables à la dissémination de conceptions et de pratiques pédagogiques renouvelées.

4.2 Structures mutualisées d'aide aux enseignants

Les charges de travail des enseignants-chercheurs et leur responsabilité en matière d'élaboration de connaissance grâce à la recherche les conduit à relier fortement cette première

9 Albero B., Linard M., Robin J-Y., 2008 (ouvrage soumis pour parution), *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers.*

10 *Réseau national des services universitaires de pédagogie*, Texte de propositions, octobre 2007.

dimension de leur activité à leurs enseignements et leurs responsabilités de formation[11]. Les autres responsabilités administratives[12] et d'animation des réseaux de recherche[13] sont également liées à leur spécialité de recherche. Cette structuration ancienne de l'activité qui, de plus, est relayée par tous les modes de validation des compétences d'un enseignant-chercheur, les modes de reconnaissance entre pairs et les modalités de promotion, ajoutée à des charges de travail et de responsabilités croissantes n'engage pas cette catégorie de personnels à s'investir dans l'accroissement de compétences en matière pédagogique.

A ce stade, deux scénarios compatibles sont envisageables : les enseignants-chercheurs les plus inventifs au plan pédagogique sont reconnus pour cette activité et soutenus à l'intérieur de l'établissement ; ceux qui considèrent que leur cœur de métier se situe plutôt du côté de la recherche bénéficient d'une aide, soit pour se réapproprier des dispositifs de formation et/ou des ressources pédagogiques mises en place *par* d'autres, soit pour contribuer à développer des ressources ou des dispositifs de formation *avec* d'autres.

Le préalable qui consiste à élaborer et mettre en œuvre une politique d'établissement en la matière débouche sur deux conséquences, compte tenu de ce contexte.

D'une part, la responsabilité du renouvellement des conceptions et pratiques pédagogiques ne peut reposer sur la seule responsabilité des enseignants-chercheurs. Ils doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement logistique, technique et pédagogique.

D'autre part, le recours à des services communs spécialisés[14] constitue une solution qui permet de tenir et réguler les orientations fixées par la politique d'établissement, de mutualiser moyens matériels et ressources humaines, de fournir un accompagnement adapté des personnels, d'offrir des réponses appropriées aux enseignants-chercheurs qui souhaitent s'investir dans ce secteur d'activité. Il peut être utile que ces services centralisés, fortement assujettis au CEVU, puissent travailler en lien avec des correspondants dans chaque composante de l'établissement.

4.3 Accompagnement et formation continue par les pairs

La conception qui consiste à valoriser en premier lieu la spécialité de recherche d'un enseignant-chercheur et ses compétences en ce domaine, conduit à considérer comme acquises ses capacités à en rendre compte dans ses activités d'enseignement. Aujourd'hui, si cette définition de la mission peut encore avoir du sens dans des secteurs extrêmement spécialisés, elle ne peut guère être généralisée à tous les domaines de formation qui tendent à s'adresser à des publics de plus en plus diversifiés, surtout jusqu'à la licence. C'est dans ce contexte que l'absence quasi-totale de formation pédagogique dans le supérieur laisse les personnels face à une quasi-absence de repères, dans l'ignorance même des connaissances élaborées dans ce domaine. On peut alors s'interroger sur l'opportunité d'une redéfinition du métier, en termes de professionnalisation, initiale et continue, de cette dimension de la mission.

Si l'on peut reconnaître que bon nombre d'enseignants-chercheurs sont professionnalisés dans le domaine de la recherche, ils sont bien moins nombreux à l'être dans le domaine de la formation et de ses pédagogies. Cela pourrait être l'un des rôles des services communs (SUP[15])

---

11 Formation à la recherche des doctorants, accompagnement dans la professionnalisation des jeunes docteurs et dans l'habilitation à la direction de recherche des maîtres de conférences et jeunes chercheurs.

12 Responsabilités d'encadrement administratif et pédagogique des enseignants-chercheurs.

13 Conseils scientifiques et conseils d'administration, Commissions de recrutement, comités scientifiques et d'organisation d'événements scientifiques, comité éditoriaux et de lecture de collections d'ouvrages et de revues, expertises diverses, etc.

14 Exemple de l'université Claude Bernard - Lyon 1 : http://practice.univ-lyon1.fr

15 Services Universitaires de Pédagogie : structures d'accompagnement et de soutien pédagogique des enseignants par leurs pairs (formation continue à la pédagogie). Ces structures se sont constituées en réseau national.

pour au moins une partie des enseignants-chercheurs. Outre les missions déjà envisagés, ces services pourraient prendre en charge des cycles de formation qui alternent l'intervention d'enseignants-chercheurs expérimentés et de personnels BIATOSS spécialisés[16] en s'adressant aux enseignants-chercheurs récemment nommés à l'université[17], à ceux qui souhaitent expérimenter des modalités de formation ou des outils inédits pour eux, à ceux qui souhaitent s'engager dans des dispositifs répondant à la politique d'établissement.

4.4 Incitations et encouragements institutionnels

Dans un système institutionnel qui survalorise la recherche et la publication scientifique dans les progressions de carrière, un renouvellement des modalités de reconnaissance est à engager parallèlement à la mise en œuvre d'un renouvellement des conceptions et pratiques pédagogiques. A défaut d'une telle évolution, il est probable que nombre d'incitations politiques restent lettre morte.

Les établissements les plus engagés dans ces mutations n'ont pas attendu des mesures plus générales pour mettre en place un arsenal de palliatifs : heures de décharge, primes pédagogiques, prise en charge financière pour la participation à des colloques thématiques, titres, avancement dans le corps, décorations. Pourtant, une généralisation de ce renouvellement ne peut aller de pair avec un statu quo dans les modes de progression de carrière.

5 Outils et matériels d'appui à la pédagogie

Les technologies s'imposent dans toutes les activités de la vie ordinaire. Dans ce contexte socio-économique, de nombreux usages sont déjà pris en charge par les acteurs de l'institution universitaire, mais il a été possible de vérifier qu'il n'y avait pas nécessairement transfert des compétences acquises dans l'espace social au domaine professionnel et notamment pédagogique[18]. Une enquête récente[19] a mis en valeur un intérêt pour ces outils inversement proportionnel entre enseignants et étudiants.

Des mesures d'incitation et d'accompagnement à destination des enseignants et des étudiants, tout comme le développement de certains types de dispositifs de formation et d'environnement de travail, peuvent progressivement conduire à la banalisation d'un outillage numérique de plus en plus aisé à utiliser sans formation spécifique.

5.1 Prêt de matériels et couverture *wifi* : banaliser les technologies numériques

La facilitation de l'accès technique[20] ainsi que les prêts de matériels sont indispensables pour banaliser l'utilisation des infrastructures techniques tant auprès des enseignants que des étudiants (projets MIPE, prêt ou participation financière lors d'une acquisition par l'étudiant).

---

16 Annexe 6.2 : *Création d'une structure d'accompagnement pédagogique des enseignants*, Isabelle Chênerie.
17 Annexe 6.3 : *Accompagner les enseignants pour améliorer l'apprentissage des étudiants*, Martine Heyde.
18 Enquêtes : Albero B., Dumont B., 2002 ; Albero B., Thibault F., 2006.
19 ELUE, 2006, références en bibliographie.
20 Annexe 4.2 : *L'université hors campus : les points étude*, Carole Nocéra Picand et Laetitia Casimir.

Seul un suivi régulier des taux d'équipement permet de déceler les manques, tout en sachant que le taux d'équipement n'informe pas sur les usages.

L'effort réalisé dans les établissements pour augmenter la couverture *wifi* offre aujourd'hui une possibilité de connexion sans raccordement par câble.

Reste à régler la question élémentaire des prises dont la présence trop restreinte prive de nombreux étudiants équipés des ressources électriques indispensables dans les lieux mêmes d'enseignement[21].

Cependant un problème d'usage persiste puisque, si l'on n'y prend garde, gares et jardins publics raviront prochainement à l'université le titre de lieux les plus connectés du pays.

5.2 Centres de ressources : une occasion d'expérimenter de nouvelles modalités de formation

Les centres de ressources proposent un espace particulier qui joue une fonction d'interface[22] entre les anciennes modalités de formation et les nouvelles. En proposant des espaces de travail ouverts, comportant une diversité de ressources matérielles et humaines, ils constituent des lieux privilégiés d'expérimentation : machines, contenus de formation médiatisés et approches pédagogiques, modes d'accompagnement et conduites d'apprentissage, modalités d'évaluation et de certification.

La facilité apparente de leur organisation et la rentabilité immédiate de leur visibilité en font des révélateurs pertinents quant à l'importance accordée à la pédagogie dans la politique de l'établissement. Le taux d'activité, la richesse et la diversité des ressources matérielles et humaines, la structuration spatiale, la qualité esthétique des lieux et la qualité relationnelle des contacts, le caractère expérimental de certaines modalités de travail, la constitution d'équipes multi-catégorielles dont l'activité est orientée par une diversité de projets cohérents, sont autant d'indicateurs plus subtils de cette place.

5.3 Environnements numériques de travail (ENT), plateformes de publications pédagogiques : mutualisation des efforts et ouverture de l'institution à d'autres possibles

La majorité des établissements universitaires dispose désormais d'environnements numériques de travail. Leur sous-emploi est révélateur d'une discordance persistante entre volontarisme technique et besoins des usagers. Le recours à une offre de formation technique des usagers ne peut apporter qu'une réponse très provisoire et très partielle.

L'ENT, pendant virtuel du centre de ressources et des structures d'aides aux enseignants, est tout aussi révélateur de la place accordée à la pédagogie dans la politique d'établissement.

Ici aussi, facilité apparente de mise en place et rentabilité immédiate en termes de vitrine technologique sont, paradoxalement, les obstacles même de son appropriation dans les usages. Tout comme le centre de ressources, si l'ENT n'est pas pensé à l'intérieur d'un projet global qui accorde à chaque dispositif sa spécificité complémentaire parmi les autres, il peut longtemps rester une belle entité autonome et vide.

Là encore, il y a lieu de s'interroger sur les indicateurs de la place accordée à la pédagogie en termes de lisibilité d'un projet de formation cohérent dans l'établissement de par la fonction

---

21 Annexe 9.3 : *Synthèse des réponses au questionnaire de la CEVPU*

22 Albero B., 1998 : *Le centre de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité*, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 112, octobre-décembre, pp. 469-482. En ligne sur les sites : http://www.e-pathie.org et http://www.tematice.fr

de portail que peut jouer l'ENT situé dans ce cadre, la quantité et la qualité des ressources pédagogiques proposées, leur degré de cohérence entre elles, ainsi que le taux d'activité que cette mise à disposition régulée génère, tout comme la qualité de cette activité.

Bureaux virtuels, portails et autres plateformes sont supposés accueillir des documents de statuts divers selon le public auquel ils sont destinés. En stockant des ressources pédagogiques indexées, en prévoyant des cartes de circulation entre ces ressources, en permettant le partage de documents pour des classes virtuelles, en renvoyant à des outils complémentaires de communication (ci-dessous), ces dispositifs techniques offrent une exploitation potentielle dans une diversité de situations pédagogiques[23] : présentiel, distance, alternance, ainsi que toute une variété d'hybridations selon les types de formation et selon les publics.

5.4 « *Chats* », *forums* et blogs : enrichissement des modalités de communication

Sous-estimés au prétexte de futilité, cet apparent bavardage virtuel peut être utilisé à des fins d'apprentissage et de formation, mais à certaines conditions abondamment étudiées par la littérature du champ[24].

Les *chats* privilégient une communication synchrone et les *forums* mettent davantage en place une communication asynchrone. Ces deux modes d'échanges sur support numérique permettent une communication, préparée ou non, thématisée ou non entre pairs, régulée ou non par un intervenant. Ils peuvent ainsi être exploités à des fins pédagogiques très précises, mais être également conçus comme des espaces d'échanges informels, tout comme la « cafeteria » dont la sociologie des entreprises a montré toute l'importance dans la circulation de l'information et la régulation des tensions.

Les *blogs* peuvent permettre une exposition à la lecture, à l'échange, à la discussion de productions individuelles ou collectives de la part des étudiants et des personnels. Cette mise en visibilité, évolutive et potentiellement controversée, peut permettre de développer chez les acteurs d'une institution un fort sentiment d'appartenance[25].

5.5 *Wiki* et baladodiffusion : risquer d'autres formes d'apprentissage

Au-delà de modalités de travail, modernisées au plan technique, mais relativement convenues au plan social et culturel, certains outils permettent d'avancer sur des territoires plus exigeants en termes de mutations sous-jacentes. En tant que système de gestion des contenus de pages web par tout visiteur autorisé, le *wiki* est un outil typiquement collaboratif, très approprié aux travaux de groupe à distance, qu'il s'agisse d'enseignants et/ou d'étudiants. L'œuvre réalisée est le produit collectif de la qualité de l'investissement individuel[26].

Volontiers utilisateurs de matériels nomades audio et vidéo (*Ipods, You Tube, Dailymotion*), les étudiants sont un public potentiel de séquences de formation téléchargeables, alors même qu'ils sont amenés à se déplacer et à gérer leur formation en grande partie à distance (coût du logement, emplois précaires). Les chiffres relatifs à l'équipement des étudiants révèlent que

---

23 *ENT : quels environnements et pour quel travail ?*, Jean-François Cerisier, 2006 http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=609

24 *Communication online*, Michigan state university.

25 Annexe 3.3 : *Utilisation d'un blog pédagogique*, Henri Isaac.

26 L'exemple public le plus illustratif aujourd'hui est l'encyclopédie en ligne « Wikipedia ».

61 % des étudiants sont actuellement possesseurs de lecteurs MP3[27] qu'ils utilisent volontiers dans leurs loisirs. Ces données sont probablement de nature à susciter l'envie d'utiliser la balado-diffusion[28] à des fins d'apprentissage[29] ?

L'accroissement dans les établissements d'équipements de captation ne peut qu'aller de pair avec une inscription de ces nouvelles acquisitions dans un projet global (politique d'établissement et lisibilité de l'offre de formation), la constitution d'équipes inter-catégorielles dont l'activité est orientée par des projets pédagogiques en cohérence avec le projet global, la réalisation réfléchie, cohérente, indexée et repérée dans un portail.

Les nouveaux modes de consultation, de travail, de communication dont ces objets techniques sont porteurs contribuent également à modifier les rapports au savoir, à l'autorité intellectuelle et morale, aux temps et à l'espace institutionnel. Le nier, c'est sans nul doute contribuer à agrandir les fossés intergénérationnels entre les acteurs de l'institution et fermer des possibles qui peuvent s'avérer productifs pour l'université du temps présent.

5.6 Portfolios et cyberfolios[30] : renouvellement des modalités d'évaluation et de certification

Le contraste entre le rythme de l'innovation technologique, celui du renouvellement social des pédagogies et celui de l'évolution des modalités institutionnelles de l'évaluation et de certification est frappant. Un travail important reste à faire sur ce point.

Les *portfolios* et *cyberfolios*, tout comme les *blogs* et *wikis*, ouvrent des possibles à explorer.

Collections organisées de travaux, exercices et réflexions de l'étudiant, le *portfolio* rassemble des informations sur ses compétences et sur les différentes étapes de son apprentissage[31]. Ce recueil systématique d'une variété de données témoigne du cheminement de l'étudiant vers la maîtrise de compétences qui constituent les objectifs de sa formation, puisque les documents qui le composent gardent une trace pertinente de ses réalisations et font foi des compétences cibles. Analogues au carton à dessins de l'artiste ou du « *book* » d'un photographe professionnel, le portfolio atteste, par les réalisations qu'il présente, du potentiel de compétences et des talents d'un individu.

La numérisation du portfolio – *e-portfolio* ou *cyber portfolio* – en fait un outil pédagogique propre à rendre compte d'un parcours de formation et favorise au passage la communication et les échanges entre apprenants et enseignants. Il se révèle constituer ainsi un outil d'auto-évaluation et d'auto-formation particulièrement pertinent[32]. Cette mise en forme qui s'avère très visuelle, peut s'inscrire dans un processus de professionnalisation ouvert sur les réseaux des milieux professionnels visés.

Associés au *blog*, rédigé à la faveur d'un stage ou d'une période de mobilité par les étudiants, le *cyberfolio* peut trouver sa place au même titre qu'un CV visuel, évolutif, informatif, inscrit dans une dynamique de formation permanente.

---

27 *L'ado techno sapiens*, 2007, étude sur la génération numérique, TNS media intelligence

28 Ou podcasting.

29 Cf. Annexe 3.1 *Utilisation pédagogique du Podcast*, Sophie Pène.

30 Appelés également « Cyberportfolios ».

31 Annexe 7.2 : *Portfolios numériques de suivi et d'insertion des étudiants*, Sophie Pène.

32 Blog *Présentation des e-portfolios du département de médecine générale de Paris Descartes*, Sophie Mahéo, Jean-Claude Schwartz, http://blogs.univ-paris5.fr/tice/weblog/3346.html.

5.7 *Serious games* : défricher les nouveaux territoires de l'apprentissage

L'idée d'utiliser les jeux vidéo à des fins pédagogiques est née d'un constat statistique : le nombre d'heures passées à jouer aux jeux vidéo par les jeunes de la génération numérique est en voie de supplanter la télévision au plan des usages. Cela n'a d'ailleurs pas échappé à de nombreux intervenants situés à l'extérieur de la sphère éducative puisque les jeux sérieux ont trouvé des adeptes dans de nombreux domaines tels que la publicité, l'aéronautique, la défense et même l'humanitaire. Au rebours de la télévision, qui pousse généralement les spectateurs vers une certaine forme de passivité, le jeu vidéo suscite la participation du joueur par le recours permanent à sa contribution interactive et mobilise pour ce faire son attention de façon continue. Fixer de façon privilégiée l'attention de jeunes étudiants, réputés pour leurs habitudes de dispersion intellectuelle fréquentes, au travers des ressorts d'une activité ludique est en passe de séduire de nombreuses équipes d'enseignants.

Diverses expériences d'enseignement sont actuellement tentées en France[33] et à l'étranger[34], dans l'enseignement supérieur comme dans le secondaire. Parmi ces expériences, beaucoup font usage de la pédagogie active qui engage les apprenants de façon individuelle et collective dans des projets à caractère concret pour les impliquer dans des processus d'acquisition de réflexes disciplinaires généralement plus difficiles à appréhender sur un mode théorique.

Cette interactivité recherchée ne va pas, pour l'enseignant, sans l'abandon de l'opposition caricaturale entre effort et jeu et sans le renoncement au rôle asymétrique d'orateur privilégié face à un auditoire captif, au profit d'un rôle plus discret de référent auquel les étudiants peuvent, éventuellement, avoir recours.

L'utilisation du *serious game* n'est cependant pas réservée à la pédagogie active. Il existe de plus en plus d'applications qui offrent à l'enseignant, par le biais d'un éditeur associé au jeu[35], la possibilité de proposer son propre scénario, ce qui lui permet de mettre en scène sa propre progression pédagogique, modulée selon son propre rythme, en fonction du contexte éducatif où il intervient et des objectifs qu'il sert.

Sans toutefois constituer une réponse unique aux problèmes ardus de la facilitation des apprentissages, les *serious games* font désormais partie de l'arsenal des outils éducatifs.

---

33 Christophe Batier, *Climatus et Microsim : Supports d'apprentissage universitaire*, *présentation au 3ème serious games*, sessions Europe 2007 http://www.sgseurope.fr/fr/actualites/programme-detaille.html.

34 Université catholique de Louvain, http://www.uclouvain.be/21845.html.

35 Site du jeu « Power up » http://www.powerupthegame.org/ ;
Guide l'enseignant de « Power up » http://www.powerupthegame.org/teachers.html.

2

Paroles d'étudiants

Sommaire de la partie 2

Paroles d'étudiants

1. Analyse des réponses des VPE au questionnaire 29

1.1. Un corpus de répondants « intégrés » 29

1.2 À l'université comme chez soi 29

1.3 Défaillances de la communication institutionnelle soulignées par les facilités techniques 30

1.4 Équipements, infrastructures et offres sont appréciés, mais à améliorer 30

2. Autres enquêtes sur le même thème 31

2.1. Rapport de l'université de Murcia 31

2.2 Enquête PARISTECH sur le Podcasting et les attentes des étudiants 31

2.3 Technologies numériques, communication et loisirs des étudiants 32

2.4 Clivage entre le ludique et l'académique ? 32

Paroles d'étudiants

Le point de vue étudiant est trop rarement exprimé pour déboucher sur une prise en compte véritable de leurs besoins au plan des stratégies pédagogiques. Il arrive dans les pratiques que les enseignants vérifient, par les échanges qu'ils ont avec leurs étudiants et en fonction des résultats aux évaluations, les aspects de leurs enseignements les plus utiles, les mieux compris et ceux qui font problème. Mais ces contrôles occasionnels n'ont qu'accessoirement pour objectif la validation des méthodes d'enseignement et la sélection des outils et supports de travail préférés par les étudiants.

Il a paru important dans le cadre de ce travail de chercher à savoir, par l'intermédiaire des vice-présidents (VP) étudiants, quels sont les avis des étudiants à propos des modes d'enseignement qui leur sont proposés, des modes de relation pédagogique et des outils employés.

1 Analyse des réponses des VPE au questionnaire

Un questionnaire[36] a été élaboré par un petit groupe de VP étudiants destiné aux élus étudiants. Même si le nombre de personnes interrogées[37] et les conditions de réalisation limitent la portée de l'enquête, il est intéressant de constater que les réponses obtenues[38] ne sont pas si éloignées des observations du groupe de travail.

1.1 Un corpus de répondants « intégrés »

Avec plus de la moitié des répondants inscrits en Master, ces étudiants ont, pour la plupart, franchi le cap de l'incorporation au milieu universitaire, après avoir franchi le seuil fatidique de la Licence[39]. Leur qualité d'élus, vice-présidents de leur établissement respectif, peut être interprétée comme un indicateur d'intégration réussie. Leur point de vue doit donc être envisagé à l'aune de la connaissance qu'ils ont acquise du « métier d'étudiant » et de leur établissement comme à celle de leur motivation et de leur engagement.

1.2 À l'université comme chez soi

Sans surprise[40], les étudiants valident les possibilités offertes par le numérique au regard de l'utilisation nomade des ressources pédagogiques et de leur potentiel d'autonomie[41]. Ils ont apparemment intégré les opportunités offertes par une connexion permanente et ne boudent pas leur plaisir de pouvoir en faire à terme un usage constant dans le cadre de leurs activités d'étudiants. Par son offre, l'institution construit donc ainsi une continuité entre les usages ordinaires du numérique (courriels, *forums*, messagerie instantanée etc.) et ses usages dans l'établissement[42].

---

36 Annexe 9.2 : *Formulaire d'enquête de la CEVPU*.
37 Questionnaire rempli par les élus étudiants issus de 27 universités différentes.
38 Annexe 9.3 : *Réponses apportées au questionnaire de la CEVPU*.
39 Note d'information DEPP 24, Juillet 08, *L'accès à la licence des bacheliers 2002*. media.education.gouv.fr/file/2008/35/5/NI0824_31355.pdf
40 ELUE, 2006.
41 Annexe 9.3, voir *À quelle fréquence souhaiteriez-vous disposer d'un ordinateur connecté à Internet pour réaliser les tâches suivantes ?*
42 Voir dans la webographie l'étude sur la génération numérique *L'ado techno sapiens,* réalisée en 2007, par TNS MEDIA INTELLIGENCE.

1.3 Défaillances de la communication institutionnelle soulignées par les facilités techniques

Satisfaits par l'ensemble des services et des prestations qui leur sont proposés dans les sites web de l'établissement, de son ENT et de l'enseignement du C2i, les répondants marquent cependant leur insatisfaction à propos de l'information qui en est faite, en particulier le C2i[43]. Ils contribuent donc à mettre l'accent sur l'existence de services satisfaisants, mais mal connus des étudiants à cause d'une communication interne déficiente.

De la même manière, la pauvreté des informations relatives aux modalités de contrôle des connaissances (MCC) est l'occasion de tenir grief aux enseignants de ne pas jouer jusqu'au bout le jeu de la collaboration qui placerait l'apprenant dans une situation de prise de conscience et de correction de ses erreurs[44]. Avant de pouvoir développer des usages facilités des outils numériques conduisant à des apprentissages, il convient à leurs yeux de mener ces processus à leur terme, c'est-à-dire jusqu'à une réflexion portant sur l'évaluation.

1.4 Équipements, infrastructures et offres sont appréciés, mais à améliorer

Sur ces aspects, les réponses sont très positives, *wifi* et salles informatiques sont plébiscités. Les critiques portent sur des aspects pratiques qui restent à améliorer. Si l'absence de tableaux d'affichage peut être compensée sur le web, l'indisponibilité de prises électriques en nombre suffisant restreint rapidement le potentiel des connexions[45]. Plus grave est sans doute la frustration dont font état ces étudiants en ce qui concerne l'indisponibilité de documents et de ressources supposés en ligne.

L'élément le plus notable est le très faible taux de réponse aux questions concernant les outils et séquences pédagogiques en ligne (plus de 40 % des étudiants ont répondu par la négative préalable « *Avez-vous déjà eu recours aux services suivants en utilisant un ordinateur ?* »)[46]. Le caractère succinct du questionnaire et des réponses apportées ne permet pas de savoir si l'offre de ressources pédagogiques en ligne est insuffisante ou si les étudiants utilisent peu l'offre existante. En revanche, comme le montre la partie suivante du questionnaire dont le taux de réponse est beaucoup plus élevé, ces étudiants se serviraient de ces ressources plus fréquemment[47] s'ils en avaient la possibilité.

Si la demande de développement et d'amélioration de l'offre de services en ligne est nette, il est intéressant de remarquer l'annotation d'un étudiant sur une partie laissée à l'expression libre : « *La relation étudiant/enseignant reste le pivot de toute bonne pédagogie* ».

En présentiel ou à distance, c'est de fait la dimension la plus complexe à faire vivre dans toute pédagogie. La médiatisation, ses caractéristiques techniques, le nombre d'acteurs en jeu, l'exigence extrême nécessaire à chaque étape, ainsi que la mise à distance de la relation même ajoutent autant d'obstacles à lever et de défis à relever pour préserver la qualité relationnelle nécessaire à tout apprentissage et à toute formation.

---

43 Annexe 9.3 : *Le degré de satisfaction des répondants.*
44 Annexe 9.3 : *Travail et contrôle des connaissances sur l'année.*
45 Annexe 9.3 : *Conditions matérielles et équipement.*
46 Annexe 9.3 : *Méthodes d'apprentissage et d'enseignement utilisées.*
47 Annexe 9.3 : *A quelle fréquence souhaitez-vous avoir à disposition en ligne les éléments suivants ?*

2 Autres enquêtes sur le même thème

La question de l'appréciation et plus généralement de la valeur ajoutée des outils numériques dans une activité à visée d'apprentissage et de formation interroge le milieu de l'enseignement supérieur dans son ensemble. Comment ces étudiants, décrits comme les premiers natifs de la génération numérique, réagissent-ils aux propositions d'utilisation de ces matériels dans le cadre de leurs études ? La proximité d'usage avec ces outils leur apporte-t-elle une aisance particulière ? Les résultats issus de diverses enquêtes semblent indiquer que ce n'est pas si simple.

2.1 Rapport de l'université de Murcia

Un rapport d'évaluation sur le programme *Campus virtuel* développé en Espagne par l'Université de Murcia, qui conçoit et met en ligne des ressources pédagogiques pour les étudiants de cette université, a été publié[48] en 2007 sur le site de la commission européenne.

Il présente l'opinion de 247 étudiants issus de sept cursus différents de cet établissement après qu'ils aient participé à une expérience d'utilisation d'outils numériques dans le cadre de leurs études. Trois points majeurs ressortent de cette étude dont les conclusions paraissent s'appliquer à bien des étudiants européens. Le premier fait état de la vision positive des étudiants à l'égard des technologies numériques, mais de leur enthousiasme limité quant à leur emploi au plan éducatif. La seconde conclusion du rapport explicite probablement le premier point : les étudiants sont insuffisamment préparés à utiliser ces nouveaux médias pour l'apprentissage et privilégient encore le travail sur des supports plus classiques. Leurs compétences seraient trop limitées pour optimiser les bénéfices qu'ils pourraient retirer des ressources numériques. La question que l'on peut se poser est de savoir s'il s'agit de leurs compétences à utiliser les technologies ou de leurs compétences à apprendre. Le dernier point du rapport met en valeur l'importance des méthodes pédagogiques utilisées. Comme les technologies antérieures, le numérique confirme qu'une fois traités les problèmes techniques d'élaboration et d'exploitation des ressources pédagogiques, ce qui reste déterminant dans les types et les formes d'apprentissages, c'est bien le type de pédagogie privilégiée.

2.2 Enquête PARISTECH sur le Podcasting et les attentes des étudiants

Une enquête réalisée en 2007 auprès de 789 étudiants de PARISTECH[49] sur leur utilisation pédagogique de la baladodiffusion[50] a été lancée après qu'ait été tentée une expérimentation sur l'usage pédagogique du *Podcasting* au sein des écoles du groupe. Les étudiants abonnés au site pédagogique de chaque cours concerné recevaient un courriel dans leur boîte personnelle leur indiquant la possibilité et les modalités du téléchargement des enseignements au format MP3.

---

48 Linda J. Castañeda, mai 2007, maître de conférences, groupe de recherche sur les technologies éducatives, université de Murcia, http://www.elearningeuropa.info/out/?doc_id=11761&rsr_id=12743.

49 http://www.paristech.org.

50 Site du service TICE de ParisTech Grandes écoles d'ingénieurs de Paris, juin 2007, http://www.paristech.org/pratiques_tice/spip.php?article144&artsuite=3.

Les étudiants ont émis des jugements plutôt favorables à l'utilisation de ce support qu'ils déclarent vouloir utiliser pour rattraper un cours ou un TD (88 %), préparer un examen (78 %) voire se remettre à niveau. En revanche, lorsque la question leur est posée de l'éventuelle suppression des cours en amphithéâtre au profit d'enregistrements audio et vidéo, près de 70 % se disent défavorables à cette idée. Certains commentaires libres émis par les étudiants précisent que la diffusion technique ne saurait être qu'un complément à la présence de l'enseignant, selon une modalité traditionnelle de communication. Il est dans ce cas intéressant de constater que, selon cette enquête, la technique, loin de remplacer l'humain, met en valeur le caractère irremplaçable de la relation, quelle que soit la pédagogie privilégiée.

2.3 Technologies numériques, communication et loisirs des étudiants

Une étude sur les adolescents et leurs pratiques conduite également en 2007[51] montre la progression du jeu numérique au sein de cette population. Près de la moitié des jeunes de 8 à 19 ans jouent à des jeux vidéo sur Internet, tandis que 20 % d'entre eux le font sur leur mobile.

Outre son engouement croissant pour le ludique en ligne, cette génération semble de plus en plus inter connectée — plus de 50 % des collégiens ont un compte MSN — et sa créativité en réseau est remarquable. Les divers sondages effectués[52] montrent en effet que la création de contenus par les adolescents ne cesse d'y progresser, passant de 57 % en 2004 à 64 % en 2007 (contenu créé ou co-créé sur un *blog* ou une page *web* ou partage ou re-mixage d'un contenu original).

Il y a donc lieu de s'interroger sur l'origine et les raisons de cette dichotomie apparente entre la relative frilosité des étudiants face aux modalités d'apprentissage sur support numérique et l'univers de leurs loisirs de plus en plus dépendants de ces mêmes outils.

Un autre rapport[53], financé par la *British Library et le Joint Information Systems Committee* britannique sur les méthodes de recherche en ligne des jeunes générations apporte peut-être un début de piste interprétative. Ce rapport détruit au passage le mythe du manque de respect des jeunes internautes pour l'autorité. Ils semblent en fait accorder « plus d'importance à leurs professeurs, parents et livres de classes qu'à l'internet » quand ils font des recherches.

2.4 Clivage entre le ludique et l'académique ?

Ainsi donc, se profilerait une nouvelle « fracture » au sein de cette génération d'étudiants que l'on dit pourtant adepte du « multitâche » : le numérique serait pour eux le support privilégié des loisirs, tandis que des affaires aussi sérieuses que les apprentissages se mèneraient ailleurs, hors du territoire ludique, sous les auspices rassurants de l'académisme traditionnel !

Ce point de vue, qui va à l'encontre de certaines affirmations des tenants du *serious game* et de l'utilisation des ressorts ludiques à des fins d'apprentissage, doit probablement être envisagé avec prudence, même s'il corrobore les propos de nombreux étudiants tels qu'ils se sont

---

51 Voir en webographie : *L'ado techno sapiens,* TNS MEDIA INTELLIGENCE.

52 Voir en webographie : PEW INTERNET *Teans and social media,* survey.

53 Voir en webographie : *Information behaviour of the researcher of the future,* University College London.

exprimés lors des dernières enquêtes. Il n'est pas impossible que, par hypothèse, le rôle incontournable de l'enseignant dans un cadre institutionnel respectable fasse toute la différence aux yeux de ces étudiants, en conférant, par sa seule présence, ce surcroît de crédibilité dont ils sont privés dans la « jungle » du web ?

Si cette hypothèse se confirme et conforte simultanément la place de choix de l'enseignant référent tel qu'il est souvent envisagé et décrit dans la littérature qui s'intéresse à la pédagogie numérique, elle devrait plutôt être de nature à rassurer les enseignants que ces nouvelles approches inquiètent encore.

3 Obstacles à l'action

Sommaire de la partie 3

Obstacles à l'action

1. Obstacles exogènes : textes officiels et politiques publiques 39

1.1. Textes législatifs et réglementaires : des textes à actualiser 39

1.2 Pilotage de la tutelle : difficulté de suivi et réorientations 40

2. Obstacles endogènes : une professionnalité qui reste à construire 41

2.1. Enjeux de la qualité pédagogique des enseignements et des formations : un manque d'attention fonctionnel 41

2.2 Gouvernance : une culture encore incertaine 42

2.3 Confusion des rôles et des missions : déséquilibre entre le politique et le technique 42

3. Obstacles culturels et idéologiques 43

3.1. La fonction enseignante : une valorisation quasi nulle 43

3.2 Rôles de l'enseignant-chercheur : une omniscience et une polyvalence illusoires 44

3.3 Production de matériaux pédagogiques : craintes du jugement et du plagiat 45

Obstacles à l'action

Dans les travaux du groupe de travail, tous les témoignages convergent : les actions liées à l'intégration des technologies numériques dans le but d'améliorer l'offre de formation à l'université sont portées par des personnels convaincus qui doivent lever nombre d'obstacles. La récurrence des témoignages porte à analyser la nature des obstacles de manière à partager cette expérience et à formuler des possibilités d'amélioration des conditions d'exercice de ces personnels engagés au service de l'institution et du public.

Trois catégories principales de difficultés ont pu être identifiées :

- ➢ les obstacles exogènes à l'établissement ;
- ➢ les obstacles endogènes à l'établissement ;
- ➢ les obstacles culturels et idéologiques.

1 Obstacles exogènes : textes officiels et politiques publiques

Cette catégorie d'obstacles est principalement relative à la nature des textes législatifs et réglementaires, ainsi qu'aux formes prises par les politiques publiques en matière de développement du numérique dans l'enseignement supérieur.

1.1 Textes législatifs et réglementaires : des textes à actualiser

Trois types de textes instituent les missions des enseignants-chercheurs selon un modèle traditionnel de l'enseignement supérieur centré sur la production et la transmission de connaissances. Ces textes sont relatifs : au recrutement et à la carrière des enseignants-chercheurs liés à la recherche ; aux obligations de service des enseignants-chercheurs basées sur le présentiel ; aux droits d'auteur des enseignants-chercheurs.

La loi d'orientation du 26 janvier 1984 qui fixe les missions du service public de l'enseignement supérieur et les modalités d'exercice des différentes catégories de personnels délègue aux pairs les modalités de recrutement et d'évolution de carrière des enseignants-chercheurs.

Le texte de la loi (Art. 56 - Loi n° 84-52) peu précis[54] quant aux modalités d'appréciations laisse la voie libre à toutes les interprétations et fait donc reposer sur la communauté des enseignants-chercheurs déjà en poste, la responsabilité de définir le contenu exact de « l'ensemble des fonctions » attendues d'un enseignant-chercheur, ainsi que les critères d'appréciation de ces fonctions. Cette définition n'ayant pas l'obligation légale d'être énoncée, elle est globalement vécue comme un habitus, sans jamais donner lieu à débat, régulation ou actualisation. De fait, le recrutement et les carrières se basent sur le dossier de recherche et ignorent ou dévalorisent les activités liées à l'enseignement.

[54] « L'examen des questions individuelles relatives au recrutement, à l'affectation et à la carrière de ces personnels relève, dans chacun des organes compétents, des seuls représentants des enseignants-chercheurs et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé s'il s'agit de son recrutement et d'un rang au moins égal à celui détenu par l'intéressé s'il s'agit de son affectation ou du déroulement de sa carrière. *L'appréciation*, concernant le recrutement ou la carrière, portée sur l'activité de l'enseignant-chercheur tient compte de *l'ensemble de ses fonctions*. Elle est transmise au ministre de l'éducation nationale avec l'avis du président ou du directeur de l'établissement »

Pour sa part, le décret N° 84-431 du 6 juin 1984[55] fixe les dispositions statutaires applicables aux enseignants-chercheurs en matière d'obligation de service. En liant cette obligation à une situation de face à face avec des étudiants, le texte rend non seulement impossible toute reconnaissance d'un service qui pourrait être assuré partiellement ou totalement à distance, mais il entache aussi d'illégalité la rémunération d'heures complémentaires effectuées dans ces mêmes conditions.

Par ailleurs, les lois des 11 mars 1957 et 3 juillet 1985 disposent des droits patrimoniaux des enseignants-chercheurs dans le cadre de leur fonction, en affirmant l'obligation de les céder de facto à leur établissement de rattachement, les droits moraux restant leur propriété inaliénable. Aujourd'hui, la difficulté consiste à différencier ce qui relève des « droits patrimoniaux » et ce qui ressort des « droits moraux » dans le cas, par exemple, de la production pédagogique de matériaux qui peuvent aisément être copiés ou téléchargés. En outre, le titre II de la loi DADVSI du 1er août 2006 - Droits d'auteurs et droits voisins dans la société de l'information - ne résout rien puisque son article 31 précise que l'agent d'un service public ne peut exercer son droit de retrait qu'avec l'accord de son autorité hiérarchique.

Ces trois textes, qui continuent aujourd'hui de régir le fonctionnement universitaire, ne correspondent plus ni aux réalités organisationnelles et techniques des établissements, ni aux caractéristiques et besoins des acteurs sociaux : administrateurs, enseignants-chercheurs, publics étudiants. Ils contraignent en conséquence les acteurs à recourir à des solutions de fortune qui compliquent en permanence leur activité professionnelle, les placent systématiquement dans l'illégalité et découragent nombre de bonnes volontés.

1.2 Pilotage de la tutelle : difficulté de suivi et réorientations

Les deux dernières décennies ont vu le démarrage et le portage d'expériences prometteuses pour lesquelles de lourds investissements matériels ont été réalisés, conduisant de nombreux acteurs, individuels et collectifs, à s'engager dans des dynamiques de recomposition.

L'initiative amorcée avec les campagnes d'appels à projets « *Campus numériques* » avait posé toutes les bases d'un renouvellement en profondeur des pratiques d'enseignement et de formation dans le supérieur, en les conduisant à une plus grande adéquation avec l'époque contemporaine, que ce soit dans les formes d'administration et de gestion, dans les modalités et les outils de travail, dans les modes et contenus de l'intervention pédagogique. Le lancement de ces campagnes (2000, 2001 et 2002) a débouché sur un engagement d'équipes et de moyens très importants et a suscité un grand espoir de renouvellement pour de nombreux acteurs sur tout le territoire, donnant aux personnels engagés dans l'intégration des technologies des moyens de conviction à l'égard de ceux qui étaient moins engagés dans ces processus.

Le recadrage intervenu en 2003, donnant la priorité au développement des « *Environnements numériques de travail* », fut l'occasion d'une réorientation axée sur la plus modeste mise à disposition de ressources technologiques et de services en ligne pour l'apprentissage et la formation, abandonnant ainsi l'ambition de remodeler le paysage universitaire de l'offre de formation.

---

55 Article 7 : « Les professeurs des universités ont *vocation prioritaire à assurer leur service d'enseignement sous forme de cours (…)* Les services d'enseignement *en présence d'étudiants* sont déterminés par rapport à une durée annuelle de référence égale à 128 heures de cours ou 192 heures de travaux dirigés ou 288 heures de travaux pratiques ou toute combinaison équivalente ».

Par la suite, les *Universités numériques thématiques* (2004), motivées par le souci légitime d'économie par mutualisation des moyens et basées sur le postulat d'une indépendance entre contenu et activité, se recentrent sur la priorité accordée à la compilation de ressources. Or cette logique, issue de l'enseignement à distance traditionnel, encourage paradoxalement peu le développement de dispositifs hybrides qui prévoient aussi bien la gestion de la distance que celle d'un présentiel pédagogiquement préparé et/ou enrichi par l'apport des supports numériques. Ce projet trouve donc en lui-même plusieurs limites. D'une part, les contenus sont en général peu connus des enseignants qui ne peuvent les exploiter que s'ils disposent dans les lieux de formation des installations techniques nécessaires et si la granularité de ces mêmes contenus est assez fine pour laisser toute latitude d'organisation et de gestion des enseignements. Par ailleurs, les systèmes d'indexation souvent difficiles à manier tendent à décourager l'exploration des ressources[56]. La réflexion sur les usages et les besoins des usagers - enseignants et étudiants - ne parait pas y être prioritaire dans la mesure où l'essentiel des discussions dans ce réseau porte principalement sur les aspects techniques et aborde rarement les interrelations entre outils technologiques et pratiques pédagogiques.

Parallèlement, le projet *Universités numériques en région*, lancé le 13 décembre 2002, visait en priorité l'aménagement des territoires par un financement régionalisé, toujours dans la perspective d'une mutualisation des outils technologiques et des ressources documentaires.

Les initiatives politiques en matière d'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur offrent donc un paysage chaotique qui semble s'agréger au fil des changements de majorité ou de responsables aux postes de décision. De ce fait, malgré quelques périodes marquantes, la tutelle n'a pas, sur ce terrain, trouvé un rôle à sa mesure, notamment quant à l'évaluation de ces projets et de leurs usages. S'il est vrai qu'il apparaît difficile de procéder aux arbitrages décisifs entre impulsion volontariste et suivi continu du pilotage centralisé d'établissements qui revendiquent sous différentes formes leur autonomie, il n'en reste pas moins que cette difficulté est un obstacle au développement et à la lisibilité stratégique d'une offre de formation en prise avec la société contemporaine.

2 Obstacles endogènes : une professionnalité qui reste à construire

Trois obstacles principaux expliquent l'amateurisme apparent des établissements universitaires sur les questions d'enseignement et de formation.

2.1 Enjeux de la qualité pédagogique des enseignements et des formations : un manque d'attention fonctionnel

Contrairement à la recherche - activité de prestige et d'excellence - l'enseignement et la formation ne semblent pas constituer un élément d'attractivité suffisant pour les établissements. Dans la représentation partagée, la qualité de l'enseignement est strictement réduite à la capacité d'informer sur les travaux les plus récents de la recherche, marquant ainsi une différence notable avec les écoles et instituts de l'enseignement supérieur. La qualité des

[56] L'expérience apportée par l'Université Médicale Virtuelle Francophone (UMVF) constitue une exception : http://www.umvf.prd.fr.

prestations pédagogiques dans la diversité et dans l'adéquation des modes d'intervention - pratiques, méthodes et outils - n'est donc pas perçue comme susceptible de figurer parmi les critères de choix du public, candidat à l'inscription à l'université. Pourtant, alors que la concurrence inter-établissements se précise avec la mondialisation et que le *marketing* du recrutement étudiant bat son plein dans certains pays, en France, la tutelle comme les établissements laissent à chaque enseignant-chercheur la responsabilité de la prise en compte éventuelle de cette dimension de son activité, tout comme la responsabilité de la communication sur les diplômes.

L'absence d'interrogation et de remise en cause dans ce domaine maintient ainsi un *modus vivendi* préjudiciable dans une situation institutionnelle déjà tendue. Les problèmes n'en demeurent pas moins présents dans la difficulté de :

- capitaliser l'expérience dans ce domaine ;
- mutualiser les compétences et les ressources ;
- généraliser des principes minimaux de qualité ;
- gérer le patrimoine immatériel des productions pédagogiques ;
- reconnaître, promouvoir et exploiter les talents.

La difficulté à prendre en charge de façon explicite et concrète cette dimension de l'activité des universités est souvent vécue par les acteurs engagés dans ce domaine comme une absence de soutien génératrice de frustration et préjudiciable pour l'institution.

2.2 Gouvernance : une culture encore incertaine

Jusqu'à aujourd'hui, le devenir des établissements est sous la responsabilité des enseignants-chercheurs, élus par leurs pairs, dont la spécialisation disciplinaire ne garantit pas les compétences de « *management* » requises dans ce cas. Deux textes successifs les incitent à se former et à s'entourer de professionnels du domaine : la loi organique relative aux lois de finances (LOLF du 1er août 2001) qui met l'accent sur l'évaluation *a posteriori* des procédures et des performances et la très récente loi du 10 août 2007 – dite « LRU » (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités) – qui vise explicitement la professionnalisation de la gestion des universités.

Même s'il existe de très louables démarches de pilotage déjà opérantes dans le sens d'un mode de gouvernance rationnel, leur caractéristique commune est de ne pas comporter de politique globale en matière pédagogique. Les efforts récents de nombreux établissements pour rendre plus lisible leur offre de formation n'a cependant conduit qu'à une refonte des parcours de formation sans aborder – si ce n'est de manière exceptionnelle – les moyens d'une diversification des modes d'intervention pédagogique articulée à une variété des modes d'appropriation des savoirs. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans l'habitus universitaire, la pédagogie est généralement donnée comme un allant de soi rarement questionné dans ses principes, ses modalités ou ses instruments. La question du pédagogique est donc laissée aux initiatives individuelles et n'est que très rarement débattue dans la globalité et la cohérence du projet d'établissement.

2.3 Confusion des rôles et des missions : déséquilibre entre le politique et le technique

La pédagogie comme allant de soi et la technique comme affaire de spécialistes laissent à l'initiative et au talent personnel la capacité de générer des projets utiles à l'établissement et

à ses publics. Cette conception partagée sur le territoire national néglige et disjoint les paramètres d'une situation qui devrait être travaillée dans sa globalité : le projet d'établissement en matière de recherche et de formation.

Cette disjonction conduit certains personnels – notamment dans les centres ou services de ressources informatiques – à décider des orientations sur les choix techniques, en fonction de critères qui sont ceux de spécialistes, mais dont les liens avec le projet d'établissement et avec la réalité concrète des usages ne sont pas toujours avérés. Les arbitrages ne sont donc pas toujours sous-tendus par une analyse prévisionnelle exhaustive des coûts économiques et humains, comme par exemple une évaluation complète en termes de prix de revient consolidé, ou encore les coûts réels de l'interfaçage et de l'adaptation de logiciels libres.

Par ailleurs, le fréquent mélange entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre conduit à privilégier les techniciens, parce qu'ils maîtrisent la technologie, au détriment des politiques censés fixer des orientations, voire donner des instructions précises quant au champ d'utilisation des outils technologiques. L'exemple du système d'information des établissements est assez révélateur de cet état de fait : faute d'en saisir l'importance stratégique comme s'il s'agissait d'aspects logistiques aux retombées secondaires, les décideurs en abandonnent volontiers la gestion complète[57]. Le système d'information se trouve donc réduit à la fonction de support et les informaticiens finissent par pallier la carence des décideurs en en contrôlant aussi bien le contenant que la disponibilité des contenus. Or, des missions telles que l'enseignement et la formation, surtout lorsqu'elles prennent appui sur les outils de travail contemporains d'information et de communication, sont d'abord l'affaire d'un projet d'établissement cohérent. Ce projet devrait en premier lieu comporter une orientation politique globale et ensuite des moyens mis en œuvre à ces fins, des phases de développement et des chefs de projet qui coordonnent et articulent l'ensemble.

3 Obstacles culturels et idéologiques

Une troisième série d'obstacles est plus difficile à saisir dans sa factualité car elle relève davantage d'un mode de conduite et de représentation professionnel implicite rarement interrogé, d'une culture institutionnelle et d'un ensemble de croyances relatives au rapport au savoir et à sa supposée transmission.

Un ensemble d'indices permet cependant d'avancer quelques hypothèses fortes sur le rapport d'importance accordée par l'institution universitaire à ses missions d'enseignement et de formation : la très faible valorisation de la fonction enseignante, l'image caricaturale d'un enseignant-chercheur omniscient et l'impossible mutualisation.

3.1 La fonction enseignante : une valorisation quasi nulle

Les représentations partagées dans l'institution universitaire du rapport au savoir et des conditions requises pour sa supposée transmission et sa non moins supposée acquisition conduisent à interpréter l'acte pédagogique de l'activité enseignante comme un allant-de-soi. De ce fait, les conditions de réalisation de cette activité ne sont ni interrogées, ni instruites au regard des apports de la recherche du domaine, ni même collectivement énoncées au sein des établissements.

[57] La loi du 10 août 2007, dite LRU, revoit cette vision des systèmes d'information dans les établissements

Cette situation conduit à une sorte de déni collégial de l'activité pédagogique comme compétence en soi. C'est ainsi que les nombreux enseignants-chercheurs, qui déploient de réels talents dans ce domaine, ne sont pas reconnus dans l'exercice de cette activité, alors même qu'elle est indispensable à la vie des départements, des UFR et de l'établissement tout entier. Par conséquent, ces talents ne sont que très exceptionnellement valorisés à hauteur des compétences, de l'énergie et du temps investis par les personnels. Les productions pédagogiques ne sont que trop rarement capitalisées et les dispositifs de formation courent le risque permanent d'être remis en cause à l'occasion d'un départ, d'une mutation ou d'un changement de maquette.

Le problème que rencontre l'université dans sa fonction de formation est lié aux traditions et aux perceptions universitaires tacites qui ne correspondent plus aux réalités contemporaines parce qu'elles sont les héritières d'un temps où des chercheurs érudits professaient auprès d'un public choisi pour lequel la question de l'employabilité ne se posait pas et qui pouvait de ce fait se concentrer sur l'acquisition de connaissances visant à enrichir son capital culturel. L'obstacle à lever pour une évolution de cette situation est la transformation des représentations concernant à la fois :

- le rapport au savoir que privilégie l'institution universitaire ;
- le rapport à la formation et à ses fonctions sociales ;
- le rapport à l'intervention professionnalisée dans ce domaine et aux stratégies qui en découlent.

3.2 Rôles de l'enseignant-chercheur : une omniscience et une polyvalence illusoires

Parce que ni sa formation, ni son recrutement, ni le jugement de ses pairs, ni les éventuelles promotions dont il pourrait bénéficier ne sont explicitement adossées à ses capacités ou ses performances pédagogiques, l'enseignant-chercheur est placé de fait en situation de donner la préférence au développement de ses compétences à produire des connaissances. Il est donc conduit dans la gestion de son parcours professionnel, évalué à l'aune du degré de reconnaissance des pairs, à minorer le temps qu'il consacre à ses enseignements et à la formation des étudiants.

Pourtant, l'enseignant-chercheur – comme l'appellation le laisse entendre – est supposé conduire et maîtriser la totalité des activités liées à la recherche, mais aussi la totalité des activités liées à l'enseignement et la formation, avec pour chacun de ces deux domaines des responsabilités pour lesquelles il n'est pas toujours formé ou soutenu. La conséquence se traduit par une intervention plus ou moins inspirée dans :

- la définition des finalités et des objectifs des formations ;
- la mise en place et l'animation de filières cohérentes, en adéquation avec les nouveaux publics, besoins et outils ;
- les relations aux publics étudiants en termes d'information, de conseil et d'orientation ou encore en termes de suivis des cohortes ;
- la qualité et la variété de l'offre de formation ;
- l'adéquation des systèmes d'évaluation et de validation avec les objectifs poursuivis ;
- la maîtrise des supports numériques et de l'innovation organisationnelle que, potentiellement, ils permettent.

Compte tenu des enjeux liés à la qualité de la formation dans les universités, il semble qu'il soit difficile d'exercer avec le même sérieux des activités aussi différentes que celles attachées

à la recherche et celles attachées à la formation. La coordination des diverses maquettes de formation liées aux projets d'établissement, l'ingénierie de la formation, la gestion des ressources matérielles, l'ingénierie pédagogique et la gestion des ressources humaines sont autant de spécialités qui ne sauraient être assumées en totalité et de manière professionnelle par des enseignants-chercheurs non formés à ces domaines et évalués par ailleurs sur des activités liées à la recherche.

3.3 Production de matériaux pédagogiques : craintes du jugement et du plagiat

Quand il y a investissement dans l'activité pédagogique, la vacance de cadres légaux et d'instances de régulation de l'activité est telle que les enseignants tendent à protéger la propriété des matériaux qu'ils ont réalisés. Lorsqu'une possibilité de mise en commun et d'enrichissement de ces matériaux existe, cette tendance devient un obstacle à la mutualisation. Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être avancées. En premier lieu, la pratique tacite du travail pédagogique individuel et isolé fait craindre le jugement par les pairs portant sur la pertinence et la qualité des contenus produits. En second lieu, l'utilisation sans règles établies de ces matériaux fait redouter leur perte et leur dispersion dans des cours autres que ceux de l'enseignant producteur. Enfin, les services des enseignants-chercheurs étant calculés sur la base des heures qu'ils effectuent en présence des étudiants, l'anticipation que ceux-ci pourraient faire des contenus de cours obligerait l'enseignant à travailler davantage encore, et chaque année, à la réorganisation de ces enseignements, alors même que cette reprise, même actualisée, est un mode de fonctionnement économique.

La compréhension de ces divers obstacles permet d'envisager quelques voies de résolutions, car ces entraves sont vouées à être bousculées et dépassées par le foisonnement des initiatives et des idées induites par les évolutions sociétales.

4

Changer pour évoluer ?

Sommaire de la partie 4

Que changer pour faire évoluer l'enseignement et la formation ?

1. Donner sa place à la mission d'enseignement et de formation dans les établissements et les carrières 51

1.1. Amendement du décret de 1984 sur les conditions d'exercice des enseignants-chercheurs 51

1.2 Prise en compte des activités d'enseignement dans les carrières 52

1.3 Valorisation des activités pédagogiques 53

2. Professionnaliser la fonction d'enseignement et de formation à l'université 53

2.1. Définition d'une politique d'établissement 54

2.2 Ressources humaines : une stratégie appropriée 54

2.3 Instauration d'une période d'intégration après le recrutement 55

2.4 Accompagnement pédagogique et formation continue 55

2.5 Services Universitaires de pédagogie (SUP) et centres de ressources informatique (CRI) 56

2.6 Soutien d'une recherche sur les apprentissages et les modalités d'intervention réflexives 56

3. De l'ère Gutenberg à l'ère numérique : accompagner le changement 57

3.1. Une communication institutionnelle à la hauteur des enjeux 57

3.2 Recomposition des environnements de travail et l'ouverture sur la société et l'international 58

Que changer pour faire évoluer l'enseignement et la formation ?

Les conditions décrites montrent que l'accompagnement d'une évolution des pratiques pédagogiques qui prennent en compte les modes contemporains de travail, d'étude et de communication, demande un effort particulier de tous les acteurs de l'institution. Cet effort ne peut être réalisé que par une compréhension partagée des enjeux de ce changement qui conduit à mettre en place une politique globale pour l'université sur tout le territoire. Dans le cadre de l'autonomie universitaire confortée par la loi dite "LRU", cette politique n'a de chance d'aboutir que si elle est relayée par des équipes de direction des établissements qui adhèrent et partagent la revalorisation effective de la mission d'enseignement et de formation. Cet effort collectif ne peut se faire sans l'engagement des enseignants-chercheurs sur le terrain même de la formation des publics qui leur sont confiés. Cet engagement ne peut cependant trouver sa concrétisation que s'il est soutenu à divers niveaux et selon une diversité de modalités, afin de faire exister pleinement cette mission dans les établissements et les carrières sur un mode professionnalisé.

1 Donner sa place à la mission d'enseignement et de formation dans les établissements et les carrières

Le premier niveau à assurer consiste à passer d'une situation de survalorisation de la recherche dans les établissements et les carrières à une situation d'équilibre entre la production de connaissances et la formation des publics étudiants. Dans le premier cas, l'institution se boucle sur elle-même visant une excellence scientifique légitime et se limitant à reproduire cette seule capacité. Dans le second cas, l'institution s'ouvre à une mission sociale d'éducation et de formation :

- d'une part des publics les plus jeunes dans une visée de développement de la culture générale et spécialisée, des capacités de raisonnement et de travail autonome, d'expression et de communication à des niveaux élevés ;
- d'autre part, des publics déjà insérés dans le tissu social dans une visée de développement des connaissances les plus contemporaines dans des domaines spécialisés, des compétences d'analyse, de réflexivité, de régulation de l'activité individuelle et en réseau ;
- enfin, d'un grand public à qui l'université peut offrir un espace d'acquisition de connaissances diverses et un lieu d'échanges intellectuels et de débats instruits dans une visée citoyenne.

Trois mesures très concrètes peuvent permettre de progresser dans cette direction.

1.1 Amendement du décret de 1984 sur les conditions d'exercice des enseignants-chercheurs

Il est difficile d'envisager toute évolution des pratiques universitaires sans modification du texte qui fixe les obligations des enseignants-chercheurs et précise les conditions de leur exercice : le décret N° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixe les dispositions statutaires communes

applicables aux enseignants-chercheurs qu'ils soient professeurs des universités ou maîtres de conférences.

Les articles 7 et 41 en particulier nécessitent d'être revus, de manière à permettre l'exercice de cette mission sous des formes aujourd'hui plus variées que les seuls cours magistraux et travaux dirigés en présence des étudiants. Une rédaction moins contraignante quant aux modalités d'exercice de la mission d'enseignement confiée aux enseignants-chercheurs, si elle ne suffit pas à résoudre l'ensemble des problèmes posés, constitue un préalable non négligeable. Par exemple, en ouvrant la possibilité d'assurer à cette mission à des postes de responsabilité et de management ou encore d'expertise, des fonctions d'élaboration d'ingénierie et de matériaux, d'enseignement et de tutorat à distance, de conseil en centre de ressources, etc.

1.2 Prise en compte des activités d'enseignement dans les carrières

Les témoignages sont depuis trop longtemps récurrents sur ce point : la quasi-absence de reconnaissance des efforts pédagogiques accomplis par les enseignants-chercheurs constitue un frein considérable au développement de cette activité à des niveaux de professionnalisation satisfaisants. Les personnels engagés dans ces missions sont perçus et se vivent comme ayant renoncé à toute carrière universitaire. Il serait contre-productif pour l'institution de maintenir une telle situation au regard des enjeux considérables de cette mission, au niveau national et international.

En 2001, les conclusions de la commission présidée par Éric Espéret[58] suggéraient déjà quelques pistes qui prenaient appui sur deux leviers : une pratique généralisée du rapport d'activité pour les enseignants-chercheurs assortie d'une évaluation pour décider des promotions d'une part, et le profilage des recrutements d'autre part. Jusqu'à présent, aucune de ces options n'est réellement parvenue à imposer d'autres modes de gestion des recrutements et des carrières.

En 2003, Bernard Belloc, s'appuyant sur les conclusions issues des travaux de la commission Espéret, proposait à son tour une rédaction nouvelle du décret du 6 juin 1984 qui distinguait au sein des missions des enseignants-chercheurs trois catégories principales d'activités :

- l'enseignement[59] ;
- l'animation et les responsabilités pédagogiques ;
- la recherche.

Sa proposition était assortie d'un tableau national d'équivalence horaire entre ces tâches, tableau qui visait la transparence entre ces composantes du travail des enseignants en université par l'introduction d'une éventuelle modulation équitable entre ces tâches, en fonction des aspirations des intéressés et du contexte local.

Plus récemment, le 9 juillet 2008, la commission présidée par Rémy Schwartz a rendu son rapport à la Ministre Valérie Pécresse. Ce rapport revient notamment sur le paradoxe de l'évaluation actuelle des activités des enseignants-chercheurs limitée au seul versant de la recherche, alors que celle-ci n'est pas définie en termes horaires, au rebours de l'activité d'enseignement dont les horaires sont définis sans pour autant donner lieu à évaluation. Il préconise donc que l'enseignement, comme les autres missions, fasse également l'objet d'une

---

58 *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, Commission constituée par M. Jack Lang, Ministre de l'Éducation Nationale, p. 40.

59 *Le service des enseignants-chercheurs comprend […] des activités formelles d'enseignement, en formation initiale ou continue et en présence d'étudiants ou non, notamment lorsqu'il s'agit d'enseignements utilisant les technologies de l'information et de la communication ou d'enseignements à distance*, Bernard Belloc – Rapport, p. 9.

évaluation régulière par les pairs afin d'être prise en compte pour les promotions et l'évolution des carrières des enseignants-chercheurs[60]. Le rapport Schwartz envisage que cette évaluation s'appuie sur l'arsenal réglementaire en vigueur – arrêtés de 1992, 1997 et 2002 – et se déroule sur un plan local (département d'enseignement) selon des modalités et des critères définis en conseil d'administration et validées par l'AERES. Il introduit également deux concepts inédits liés au recrutement des enseignants-chercheurs : celui de la vérification des aptitudes à l'enseignement des candidats par le biais de prestations publiques (cours, entretiens etc.) et celui d'une stratégie de recrutement propre à l'établissement dont on peut subodorer qu'elle serait alors issue d'une politique pédagogique de l'établissement préalablement déterminée…

1.3 Valorisation des activités pédagogiques

La modification des textes et la prise en compte des activités pédagogiques dans la carrière ne feront pas avancer la situation si, dans les établissements, des mesures très concrètes de valorisation ne se mettent pas en place. A titre d'exemple, l'université Claude Bernard - Lyon I, s'inspirant des pratiques de campus canadiens, décerne annuellement des prix aux enseignants dont les projets technopédagogiques apparaissent les plus novateurs et les plus utilisés par les étudiants sur la plateforme numérique[61]. Il s'agit avant tout d'impulser une dynamique en suscitant une émulation et en affirmant ainsi toute la valeur que l'établissement accorde aux efforts accomplis en faveur des innovations dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

A l'étranger, de nombreux établissements demandent aux enseignants de constituer un portfolio numérique relatif à leurs activités pédagogiques[62]. Services, types d'enseignements, dispositifs et expériences pédagogiques, résultats des étudiants, publications pédagogiques, appréciations par les pairs et tout type d'information peuvent y être consignés de façon à donner un aperçu de la manière dont cette mission est assurée. Cette compilation des activités permet à l'enseignant-chercheur de disposer d'un dossier global sur ses réalisations professionnelles, dossier qui, couplé à la liste de ses publications de recherche, peut être utilisé à toutes les étapes de sa carrière[63] (promotion, mobilité, recrutement au sein d'un autre établissement etc.).

2 Professionnaliser la fonction d'enseignement et de formation à l'université

Selon l'habitus institué, l'enseignant-chercheur doit être capable d'enseigner les rudiments de sa discipline et communiquer sur ses résultats de recherche. Si cette pratique a pu s'avérer pertinente à certaines époques, elle ne correspond plus aujourd'hui aux besoins réels. La diversité des publics, des objectifs de formation, des débouchés attribuée à la diplômation s'ajoutent à la diversité des parcours de formation des universitaires eux-mêmes pour

60 *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur*, Recomman. N°16, Rapport p. 129.

61 Annexe 5.2 : *PRACTICE : une structure fédératrice pour développer l'usage des TICe*, Martine Heyde.

62 *Plan de soutien pédagogique et technologique 2005-2010*, Recommandation N° 7, Université du Québec à Trois-Rivières.

63 *Comment sortir des contradictions de l'enseignement universitaire ?*, Texte de propositions du réseau national des services universitaires de pédagogie, octobre 2007, p. 3.

créer dans l'institution une variété des identités professionnelles et des formes d'activité qui constituent autant sa richesse que sa fragilité. La polyvalence nécessaire aujourd'hui à un enseignant-chercheur dans la prise en charge d'une diversité de tâches à des niveaux de professionnalisation dont l'exigence ne cesse de croître conduit à une spécialisation en secteurs :

- politique et management ;
- administration et gestion ;
- ingénieries diverses ;
- enseignement et formation ;
- recherche et formation à la recherche.

Si la question reste de savoir jusqu'où et comment cette spécialisation peut être conduite sans préjudice pour les individus et les collectifs, il est possible néanmoins d'envisager l'opportunité de six orientations principales qui permettraient d'assurer l'avancée de la situation dans le secteur de l'enseignement et de la formation.

2.1 Définition d'une politique d'établissement

Seule une équipe présidentielle, en concertation avec les instances requises, peut élaborer une politique globale[64] dans le domaine de l'enseignement et de la formation fixant :

- les grandes orientations choisies pour l'établissement en fonction du contexte international, national et local ;
- les priorités en termes d'ouverture de nouvelles formations[65] et de création de diplômes ;
- les priorités en termes de ressources matérielles et humaines ;
- les mesures pratiques en termes de création de services, missions, valorisation des activités.

Toute élaboration d'une politique devrait pouvoir être assortie des critères qui permettent de l'évaluer à terme. Dans ce domaine, un bilan régulier[66] devrait pouvoir être publié de manière à trouver les moyens, soutiens et alliances nécessaires à sa réalisation. Comparable au bilan social et financier, ce document pourrait être soutenu annuellement devant le CEVU, comme le seront désormais les actions du bureau d'aide à l'insertion professionnelle[67].

2.2 Stratégie appropriée de ressources humaines

Une politique d'établissement constituant un ensemble cohérent en matière d'enseignement et de formation ne peut être que liée à une stratégie régulièrement réajustée de prise en compte des ressources humaines de l'établissement et de celles qui sont nécessaires au développement des projets.

De ce point de vue, la loi « LRU » du 10 août 2007 élargit, sous la responsabilité du président de l'établissement[68], les possibilités de recruter les techniciens et ingénieurs pédagogiques dont les centres de ressources, les services TICE et les SUP ont le plus grand besoin. Par ailleurs, les branches d'activité professionnelle (BAP) - et notamment la BAP : F - ayant été récemment amendées pour tenir compte de l'évolution des possibilités technopédagogiques,

64 *Comment sortir des contradictions de l'enseignement universitaire ?*, Texte de propositions du réseau national des services universitaires de pédagogie, octobre 2007, p. 4.

65 *Vade-mecum de la scolarité et de la vie de l'étudiant,* Amue, 2007. http://www.amue.fr/formation-vie-de-letudiant/metier/vademecum-de-la-scolarite/offre-de-formation/les-orientations-generales-les-objectifs-et-les-propositions-nouvelles/

66 Article 20 de l'arrêté du 30 avril 2002 relatif au grade de licence (LMD).

67 Loi du 10/08/2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (loi dite « LRU »), article 21.

68 Dans son article 19 (Art. L. 954-3 du livre IX du code de l'éducation).

il est désormais possible d'y puiser pour satisfaire les besoins croissants en compétences[69] de ces structures spécialisées. Pourtant, à cet égard, plusieurs interrogations restent posées en ce qui concerne la stabilité et la pérennité de ces emplois, quand on sait combien la mise en place d'une dynamique d'établissement autour de projets innovants s'inscrit dans la durée et la mise en synergie d'une diversité d'acteurs[70]. Une deuxième interrogation est liée à l'articulation des activités de ces spécialistes à celles des enseignants-chercheurs, notamment après avoir étudié les besoins en compétences, ainsi que les modalités et les limites de leurs interventions respectives.

2.3 Instauration d'une période d'intégration après le recrutement

En 2001, le rapport Espéret avait déjà suggéré l'attribution systématique d'une décharge partielle aux enseignants-chercheurs nouvellement recrutés, afin qu'ils bénéficient d'une formation appropriée lors de leurs deux premières années. Pour l'instant, cette proposition est restée lettre morte et le cumul des tâches et responsabilités à prendre en charge dans un nouveau contexte peut laisser penser que la pédagogie est la dernière priorité en termes d'urgence. Dans une préoccupation proche, l'université Claude Bernard - Lyon 1 organise chaque année un cycle de trois jours de sensibilisation à la pédagogie pour les enseignants nouvellement nommés. Ce cycle d'accueil inclut notamment une journée dédiée aux technologies et à leur utilisation locale, comportant un atelier de familiarisation à la plateforme d'enseignement SPIRAL[71] et des retours d'expériences d'enseignants de l'établissement. C'est là une manière d'assurer l'accueil des nouveaux arrivants, de leur donner les moyens de prendre en main un outil technique nouveau pour eux et de faire connaissance avec les personnes-ressources de l'établissement, de façon à poursuivre, après ces trois journées, des relations de travail. Ces deux propositions ajoutées l'une à l'autre constitueraient des conditions plus propices à engager l'intérêt des jeunes enseignants du côté des modalités d'intervention et des outils qui sont à leur disposition pour ce faire.

Tout comme depuis 2006-2007, les stagiaires inscrits en IUFM entrent dans le processus de formation et de certification des compétences du C2i niveau 2 enseignant[72], Henri Isaac préconise l'instauration d'un C2i « enseignant du supérieur »[73] adapté aux besoins des enseignants-chercheurs de manière à assurer *a minima* la prise en main des outils contemporains de leur activité.

2.4 Accompagnement pédagogique et formation continue

Même s'il est possible d'envisager des « dominantes d'activité » différentes selon les enseignants-chercheurs ou selon les périodes dans une carrière[74], la plupart des universitaires exer-

69 Descriptif sur Referens, http://referens.univ-poitiers.fr/version/men/liste_emplois.asp?dcp=FF&fp=11.

70 *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers,* Albero B., Linard M., Robin J-Y, 2008 (à paraître).

71 Annexe 6.3 : *Accompagner les enseignants pour améliorer l'apprentissage des étudiants*, Martine Heyde.

72 Circulaire n° 2005-222 du 19 décembre 2005.

73 *Rapport sur l'université numérique*, rapport d'Henri Isaac remis à Mme Valérie Pécresse, Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008, p. 43.

74 Selon les périodes de sa carrière, il arrive fréquemment qu'un enseignant-chercheur se consacre de manière « dominante » à un certain type d'activité. Traditionnellement, celles-ci sont divisées en trois secteurs : recherche, enseignement, administration. Il est aujourd'hui devenu nécessaire d'enrichir les conceptions attachées à ces secteurs et d'en élargir l'empan. Ainsi, la recherche va-t-elle de pair avec l'administration de la recherche et la formation à la recherche ? l'enseignement avec bien d'autres modalités d'intervention (formation, tutorat, conseil) ? l'administration et la gestion peuvent-elle se concevoir sans capacité au *management* ? Si l'on exclut les métiers techniques repérés pour lesquels des spécialistes autres que des enseignants-chercheurs peuvent être recrutés, l'élaboration d'ingénieries et le développement des ressources matérielles et humaines deviennent des secteurs d'activité en soi qui pour l'instant ne sont quasiment pas pris en compte dans leurs spécificités.

cent selon un volume plus ou moins important des activités d'enseignement et de formation. Spécialiste d'un domaine scientifique dont il actualise en permanence la connaissance et parfois auquel il contribue en tant que chercheur, jusqu'où peut-on raisonnablement considérer que l'universitaire doit aussi être spécialiste des techniques d'intervention pédagogique ? Cette exigence de polyvalence à des hauts niveaux de professionnalisation ne peut-elle à terme s'avérer contre-productive ? En prenant appui sur des « pôles de soutien pédagogique »[75], plusieurs scénarios sont sans doute envisageables, depuis la mutualisation des ressources et l'accompagnement pédagogique pour ceux qui s'inscrivent pleinement dans une activité à dominante de recherche ou d'administration, jusqu'à la formation continue pour ceux qui souhaiteraient s'engager plus avant dans une activité à dominante ingénierique et pédagogique. Dans ces conditions, le temps, les moyens et les activités qu'assumeraient les personnels à l'issue de ces parcours d'accompagnement ou de formation ne peuvent être les mêmes. Cela exige donc, en amont, une politique qui définit les priorités dans ce domaine et en conséquence les moyens et les modes de mise en œuvre.

2.5 Services Universitaires de pédagogie (SUP) et centres de ressources informatique (CRI)

Dans une telle perspective, les services transversaux ne peuvent que monter en puissance dans un mouvement de coordination et d'orchestration des activités liées à l'enseignement et à la formation. La veille technologique, didactique et pédagogique, la concrétisation des priorités explicitées par la politique globale de l'établissement, l'accompagnement et la formation des enseignants-chercheurs[76] sont autant de chantiers que de tels services devraient pouvoir prendre en charge. Accueillir les nouveaux enseignants et aider à leur installation et intégration, sensibiliser aux moyens techniques existants, accompagner à la prise en main des outils et techniques, former de manière plus approfondie selon les demandes et besoins, apporter une expertise dans le développement de projets, aider à la gouvernance dans ces domaines en toute connaissance du terrain local, mais aussi national, sont autant de besoins que ces services devraient pouvoir couvrir.

Organisés dans chaque établissement en liaison directe avec l'équipe présidentielle, ces services peuvent également se constituer en réseau national[77] de manière à mutualiser les compétences et ressources à l'échelle du territoire. Cette logique d'action laisserait toute autonomie à chaque établissement tout en garantissant le maintien d'une relative cohésion nationale.

2.6 Soutien d'une recherche sur les apprentissages et les modalités d'intervention réflexives

Si durant ces dernières décennies, l'apport de sciences spécifiques a permis de grandes avancées en termes de connaissance des déterminants biologiques, culturels, psychiques, sociaux, mais aussi philosophiques et socio-politiques de l'éducation et de la formation, les disciplines qui ont porté sur l'analyse des pratiques sociales et notamment professionnelles ont conduit

---

75 *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants,* Albero B., Dumont B., 2002, p. 64.

76 Annexe 6.2 : *Création d'une structure d'accompagnement des enseignants*, Isabelle Chênerie.

77 Le Réseau universitaire des centres d'autoformation (RUCA) en est un exemple. Voir Albero B., 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès / Lavoisier, l'association nationale des services Tice et audiovisuel de l'enseignement supérieur et de la recherche (ANSTIA) en est un autre (cf. webographie)

à une meilleure connaissance des constituants et des processus à l'œuvre dans ces domaines[78]. Dans cette perspective, plus de quatre décennies de travaux méthodiques sur les terrains de l'enseignement et de la formation ont conduit les sciences de l'éducation à montrer que l'intervention pédagogique et l'environnement sociotechnique qu'elle organise pour faciliter les apprentissages se nourrit davantage de l'analyse en retour de l'expérience que d'une formation externalisée qui pourrait ultérieurement être « mise en application ». Des cadres théoriques et d'intervention pratique ont été développés qui permettent aujourd'hui d'inscrire les professionnels dans des dynamiques réflexives qui régulent et instruisent l'activité, individuelle et collective, dans la durée.

Si l'institution universitaire est, au même titre que les autres organisations sociales, mise en demeure de composer avec le monde contemporain, elle n'a pas pour autant à y perdre son identité. La prise en compte des déterminants qui conduisent aujourd'hui à faire de la mission d'enseignement et de formation une mission importante de l'université conduit à inventer de nouveaux équilibres. Il serait regrettable que la mise en valeur de cette mission et l'invention indispensable de nouvelles modalités de travail conduisent à minorer les missions de production de connaissances et de transmission d'un patrimoine culturel et intellectuel qui font sa spécificité. Il y a donc à maintenir la valorisation de cette compétence collective particulière, tout en imaginant une manière de former les générations contemporaines à des hauts niveaux de compétences avec les moyens symboliques et techniques qui sont ceux d'aujourd'hui.

3 De l'ère Gutenberg à l'ère numérique : accompagner le changement

Les enseignants-chercheurs dans leur majorité ont compris l'intérêt d'intégrer les outils numériques dans leurs travaux de recherche (courrier électronique et logiciels divers), ainsi que la dimension internationale immédiate qui est liée à la culture numérique (publication électronique et archives ouvertes, sites et blogs). De la même manière, le passage doit se faire dans le secteur de l'enseignement et de la formation.

Cependant, comme ce passage ne se réduit pas au changement des outils de travail mais comporte de nouvelles compétences dont certaines très spécialisées et induit également des changements importants dans la nature de l'activité, il faut accepter de repenser et de recomposer les environnements de travail. Ce passage est bien trop complexe, engageant la totalité du système institutionnel, pour être abandonné à la seule responsabilité individuelle. Plusieurs pistes de réflexion et d'action peuvent être envisagées pour avancer collectivement dans ce sens.

3.1 Une communication institutionnelle à la hauteur des enjeux

Le message concernant un projet politique pour l'université française à l'ère numérique doit pouvoir être univoque et soutenu par toutes les instances décisionnelles. C'est l'adhésion à un projet politique, culturel et social, les moyens dégagés pour sa mise en œuvre et la recomposition progressive et accompagnée des environnements de travail qui peuvent conduire à s'engager durablement dans ce passage.

---

78 C'est le cas du secteur de l'éducation, de l'information et de la communication, de l'économie et de la gestion, du sport et de la santé, des secteurs de la thérapie clinique.

Dans les établissements, prendre sérieusement en compte l'importance de la communication sur les supports numériques à l'interne et à l'externe doit constituer une priorité : la lisibilité et l'intelligibilité des sites web, des intranets, des plateformes pédagogiques vont de pair avec la lisibilité et l'intelligibilité des projets sociaux, des projets d'établissement et au final des projets de formation.

Cette lisibilité et intelligibilité des contenus effectifs et des supports de leur diffusion sont à la fois des opportunités à saisir aux plans local et national et des impératifs au niveau international.

Si l'internationalisation des échanges est une évidence en matière commerciale, elle l'est tout autant dans les domaines de l'éducation et de la formation, surtout à des hauts niveaux de qualification. L'institution universitaire contemporaine a donc à relever ce défi et à prendre en charge les nouvelles générations qui présentent des caractéristiques[79] bien différentes de leurs aînés : 59 % des 8-19 ans, soit 8.900.000 d'individus, possèdent un téléphone mobile ; 61 % d'entre eux disposent d'une console de jeux vidéo et 89 % sont connectés à Internet depuis plusieurs années ; sur une seule journée type, ces jeunes gens consacrent 4h 44 aux activités multimédias, dont une moyenne de 1h 50 à la navigation sur Internet, tandis que 51 % d'entre eux postent régulièrement des commentaires sur des blogs en ligne.

3.2 La recomposition des environnements de travail et l'ouverture sur la société et l'international

Le domaine de l'enseignement et de la formation est tout à fait révélateur du fait que l'introduction du numérique ne se réduit pas à l'introduction de nouveaux objets techniques, il recompose l'activité et ses environnements. Le passage de l'institution universitaire à l'ère numérique nécessite donc d'accepter le principe de cette recomposition, à condition qu'elle soit instruite et raisonnée.

De nombreuses recherches ont été conduites sur ces questions, il serait important de commencer à réaliser des synthèses sur leurs apports respectifs en termes de connaissances sur les changements culturels et sociétaux, organisationnels et économiques, ingénieriques et pédagogiques. En faisant le partage, chaque fois que cela est possible, entre les perspectives idéologiques de la promotion techniciste et les perspectives scientifiques liées à des résultats de nature empirique, ces synthèses pourraient apporter des éléments de connaissance instruisant les orientations des politiques nationales et locales.

Dans le secteur de l'enseignement et de la formation trois niveaux, interreliés mais indépendants, doivent être travaillés simultanément :

- la e-scolarité[80],
- la e-pédagogie,
- e-diplômation.

L'utilisation répétée du « e » n'est pas une volonté de créer des néologismes inutiles, mais d'insister sur la nature « recomposée » de l'activité. Il ne s'agit pas d'introduire des technologies numériques dans des activités qui resteraient pour l'essentiel identiques dans leur forme et leur contenu (comme c'est souvent encore le cas aujourd'hui), mais de repenser et réorganiser l'activité en fonction des caractéristiques particulières des technologies numériques et des changements culturels, sociaux, organisationnels auxquelles elles sont associées.

La *e-scolarité* s'impose comme une évidence à partir du moment où près de 90 % des

79 Source *Suivez la trace de l'ado techno sapiens*, enquête TNS Média Intelligence, novembre 2007.

80 Administration et gestion des actes de scolarité via une interface numérisée.

étudiants se connectent quotidiennement sur internet. L'information et la mise à disposition de formulaires et de documentations, l'inscription administrative et pédagogique, la vérification de résultats d'examens et l'obtention de listings de notes sont autant d'activités harassantes pour les personnels comme pour les publics qui peuvent se faire très librement, avec une relative sécurité, sur le *web*.

La *e-pédagogie* devrait, de la même manière, conduire les établissements à proposer des services en ligne[81] d'information, d'orientation, de conseil, de conférences et d'enseignements, de monitorat et de tutorat, de correction de travaux, d'entraînement autonome avec ou sans accompagnement. La part la plus didactique de ces services peut être gratuitement ouverte sur la société, offrant ainsi un espace de culture et d'autodidaxie à tous les citoyens[82] ; les parties qui concernent les suivis des apprentissages dans un cursus précis liés à une formation particulière sont payantes à titre de participation et restreintes aux étudiants inscrits. La *e-pédagogie* trouve son prolongement et sa justification sur le campus avec des espaces différenciés : les centres de ressources et d'autoformation[83] qui offrent des lieux ouverts comportant des ressources matérielles et humaines en présentiel ; les laboratoires et salles de travaux en petits groupes ; les amphithéâtres qui permettent les grandes conférences et cours magistraux. On pourrait également imaginer une plus grande diversité de lieux ouverts mais protégés d'expression en musique, peinture, sculpture, danse, théâtre, lectures littéraires, débats et joutes. La virtualisation qu'apporte le numérique devrait conduire à surcompenser dans le présentiel l'indispensable relation humaine et l'irremplaçable lien social sans lequel aucun apprentissage n'est possible.

La *e-diplômation* est sans doute plus futuriste dans sa réalisation concrète, mais c'est dans ce sens que vont actuellement les *port-folios* numériques qui facilitent la mobilité des étudiants dans les universités européennes. Cette mobilité étudiante suppose cependant que les méthodes et les outils technopédagogiques soient utilisés de manière consensuelle entre acteurs de l'enseignement supérieur et que cet usage s'appuie sur des référentiels partagés à l'international.

C'est dans un ordre d'idée comparable que le projet *eLene*[84], lancé dans le sillage de l'étude « *Virtual Models of European Universities* »[85] réalisée en 2002 et 2003 pour la DG Éducation et Culture de la Commission européenne par une société de conseil danoise, réunit des enseignants de huit pays européens[86] intéressés par les pédagogies collaboratives. Ces enseignants souhaitent perfectionner leurs pratiques, mieux comprendre les besoins et les attentes des jeunes générations à l'égard de l'université et développer un référentiel européen de compétences dans le domaine. Ils conçoivent et mettent en œuvre des activités de formation des enseignants pour leur permettre de développer les compétences appropriées à la pédagogie numérique[87]. Leur centre de ressources en ligne[88] propose, indexe et recense les outils et guides méthodologiques sur la e-pédagogie. Il y a donc là émergence d'une dynamique internationale à laquelle contribuent déjà certains collègues sur le territoire[89].

---

81 Annexe 2.2 : *Utilisation d'une plateforme pédagogique en MBA par la formation continue*, Henri Isaac.

82 Annexe 1.3 : *Outils adaptés à des utilisations particulières (C2I, ENT / plateformes, WebTV).*

83 Annexe 7.1: *Centre de ressources mutualisées en langues*, Nicole Poteaux. Voir aussi : Albero B. 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès / Lavoisier ; Albero B., Poteaux N., 2008 (à paraître), *Centres de ressources en autoformation à l'université. Une étude de cas*, Paris, Maison des sciences de l'Homme.

84 *E-learning Network*.

85 Document consultable sur le site de la Commission : http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?lng=en&page=doc&doc_id=5082&doclng=8

86 Allemagne, Espagne, Finlande, France, Italie, Pays-Bas, Pologne et Suède.

87 Annexe 8 : *Le réseau collaboratif européen eLene.*

88 eLene-TLC (Teaching and Learning service Centre) http://www.tlcentre.net

89 http://www.univ-nancy2.fr/VIDEOSCOP/activites/index.htm

Éléments pour une conclusion provisoire

Les travaux conduits dans ce groupe de travail consacré à la « e-pédagogie » constitué à l'initiative de l'Amue jettent une lumière crue sur un paysage contrasté et révèlent au passage plusieurs hiatus dans le mouvement de rénovation pédagogique de l'enseignement supérieur : entre des orientations politiques parfois ambitieuses et la fragilité des réalisations locales, confrontées aux contingences et aux incertitudes des terrains ; entre le contenu de projets d'établissements volontaristes et une multitude de parcours de formation et de diplômes conçus en fonction des géologies locales ; entre des installations techniques sophistiquées et un usage restreint ; ou encore, au grand étonnement des étudiants, hiatus entre des initiatives pédagogiques audacieuses et des méthodes totalement obsolètes.

Malgré ces clivages marqués par la période de transition dans laquelle se trouve l'institution, la pression socio-économique en faveur de changements importants dans les modalités de formation à l'université débouche sur un grand nombre d'initiatives, de réflexions et de promesses dont cet ouvrage a tenté de rendre compte.

Au plan des incitations, toutes les expériences observées plaident pour la nécessaire évolution des missions des enseignants-chercheurs au bénéfice de la valorisation des initiatives pédagogiques et de leur réelle prise en compte, dans le cadre encore contraint du déroulement des carrières. Elles militent également pour une prise en compte très sérieuse des changements à réaliser dans les environnements de travail en amont et en aval des situations de formation. Le déploiement d'une pédagogie du numérique requiert, en outre, des efforts accrus de coopération entre services et acteurs aux compétences complémentaires, ainsi que la multiplication des initiatives de mutualisation si l'on veut appuyer l'extension d'une dynamique déjà perceptible dans les actions recensées et les propos des personnes interrogées.

Cependant, à l'instar des autres chantiers de l'enseignement supérieur, l'emprunt par un établissement de créations ou de procédures pédagogiques par un autre établissement suppose un travail important d'appropriation par les équipes qui s'en saisissent, ne serait-ce que pour l'adapter au contexte qui est le leur. Cette réappropriation délicate exige des compétences particulières sans lesquelles le modèle servira peu ou n'atteindra pas complètement ses objectifs initiaux.

Au regard des multiples observations et entretiens, il apparaît clairement que si l'université française possède toutes les ressources intellectuelles et techniques propres à porter sa propre mutation, les intervenants actifs qui constituent les ressources humaines de ce changement ne seront en mesure de poursuivre leurs efforts que s'ils bénéficient d'une véritable légitimation institutionnelle et sociale.

La transformation des pratiques d'enseignement et de formation à l'université ne se fera pas seulement par les instruments techniques, mais par la valeur matérielle et symbolique qui sera reconnue à cette mission et par les mesures tangibles qui seront prises en conséquence.

Annexes

Sommaire des annexes

1. Outils appropriés dans leur usage 68

1.1. Conception d'un dispositif pour le développement d'une plateforme de formation Isabelle Chênerie, université Paul Sabatier - Toulouse 3 68

1.2 Utilisation d'une plateforme pédagogique en MBA pour la formation continue, Henri Isaac, université Paris-Dauphine 69

1.3 L'aire d'U, WebTV, Patrice Roturier vice-président chargé des technologies de l'information et de la communication, université Rennes 2. 70

2. Présentiel enrichi par l'utilisation de supports numériques 72

2.1. Enseignement en amphi assisté par les outils du web.2, Nicolas Coltice, université Claude Bernard - Lyon 1 72

2.2 Enseignement de l'anatomie fonctionnelle à des étudiants en STAPS , Patrice Thiriet, université Claude Bernard - Lyon 1 74

2.3 Chimie organique en 1ère année de Pharmacie, Nadia Walchshoffer, université Claude Bernard - Lyon 1 76

3. Pratiques hybrides 78

3.1. Utilisation pédagogique du Podcast, Sophie Pène, université Paris Descartes 78

3.2 Formation hybride en Licence 3, Henri Isaac, université Paris-Dauphine 80

3.3 Utilisation d'un blog pédagogique, Henri Isaac, université Paris-Dauphine 81

4. Enseignement à distance 82

4.1. Pratiques et matériels d'enseignement à distance, Patrice Roturier, université Rennes 2 - Haute-Bretagne, chef de projet Campus numérique CIAN (Convergence Internet Audiovisuel Numérique 82

4.2 Pratiques et matériels d'enseignement à distance, Carole Nocéra-Picand, université Rennes 1, Porteur du projet Campus numérique ENVAM 84

4.3 L'Université hors campus : les points étude, Carole Nocéra Picand et Laetitia Casimir, université Rennes 1 pour l'UNR Bretagne 87

5. Accompagnement par la gouvernance 89

5.1. Structure support pour l'innovation pédagogique, le SUP, Martine Heyde, université Claude Bernard - Lyon 1 89

5.2 PRACTICE : une structure fédératrice pour développer l'usage des TICe, Martine Heyde, université Claude Bernard - Lyon 1 91

6. Accompagnement des enseignants 93

6.1. Outil éditorial adapté aux besoins pédagogiques « ChainEdit », Carole Nocéra Picand et Romuald Lorthioir, université Rennes 1 93

6.2 Création d'une structure d'accompagnement pédagogique des enseignants, Isabelle Chênerie, université Paul Sabatier - Toulouse 3 95

6.3 Accompagner les enseignants pour améliorer l'apprentissage des étudiants, Martine Heyde, université Claude Bernard - Lyon 1 96

7. Accompagnement des étudiants 98

7.1. Centre de ressources de langues (CRL), Nicole Poteaux, université Strasbourg 1 - Louis Pasteur 98

7.2 Portfolios numériques de suivi et d'insertion des étudiants, Sophie Pène, université Paris Descartes 99

8. Mutualisations européennes intéressantes 101

eLene : le réseau collaboratif européen de e-pédagogie 101

9. Le point de vue des étudiants 104

9.1 Perception d'un étudiant utilisateur 104

9.2 Formulaire d'enquête de la CEVPU 106

9.3 Réponses apportées au questionnaire de la CEVPU 110

10. Exemple de profil de poste défini en vue du recrutement d'un « ingénieur pédagogique » 113

Les fiches qui suivent décrivent de manière synthétique des pratiques pédagogiques innovantes dans l'enseignement supérieur qui intègrent les technologies numériques.
La grille a été mise au point collectivement dans le groupe de travail. Chaque universitaire l'a ensuite complétée localement. Leurs contenus ont enrichi les analyses produites.

Les fiches descriptives ont été ordonnées de la manière suivante :

- **Annexe 1 :** Outils adaptés à des utilisations particulières (C2I, ENT / plateformes, WebTV…)
- **Annexe 2 :** Présentiel enrichi entraînant une modification des pratiques
- **Annexe 3 :** Pratiques hybrides d'interventions à distance et en face à face
- **Annexe 4 :** Enseignements à distance
- **Annexe 5 :** Mesures d'accompagnement de / par la gouvernance des établissements
- **Annexe 6 :** Mesures d'accompagnement des enseignants
- **Annexe 7 :** Mesures d'accompagnement des étudiants
- **Annexe 8 :** Mutualisations européennes intéressantes pour le contexte national
- **Annexe 9 :** Le point de vue des étudiants
- **Annexe 10 :** Exemple de profil de poste défini en vue du recrutement d'un « ingénieur pédagogique »

Annexe 1 Outils appropriés dans leur usage

1.1 Conception d'un dispositif pour le développement d'une plateforme de formation Isabelle Chênerie, université Paul Sabatier - Toulouse 3

Contexte	➢ Université Toulouse 3 Sciences, Sport et Santé ➢ 28 000 étudiants et 1800 enseignants ➢ Faible taux d'utilisation de la plateforme de formation, par les enseignants
Intentions	➢ Développer l'usage d'une plateforme de formation, chez les enseignants, au service de projets pédagogiques construits
Stratégies	➢ Création d'une ligne éditoriale Toulouse 3 ➢ Accompagnement et formation pédagogique et technique pour des projets TICE ➢ Choix d'accompagnant ayant la double compétence TICE et pédagogie (profil type Ingénieur Pédagogique)
Soutiens	➢ De l'établissement dans le cadre du contrat quadriennal
Description	
Actions	➢ Sensibilisation à l'utilisation d'une plateforme de formation (public large), ➢ Formation à l'outil, avec une visée pédagogique (petit groupe) ➢ Accompagnement des projets TICE (apport techniques, pédagogiques et de conduite de projet) ➢ Dispositif d'assistance ➢ Evaluation
Publics	➢ Le dispositif est ouvert à tous les enseignants de l'université : • Enseignants-chercheurs • Enseignants détachés du secondaire • ATER • Moniteurs
Équipe et logistique	➢ 3 enseignants chercheurs à temps partiel pour l'équivalent d'1,2 service d'enseignement ➢ 4 personnels BIATOSS
Modes de régulation	➢ Dispositif d'assistance : hotline, *forum*, guide d'utilisation ➢ Questionnaire d'évaluation sur le dispositif, pour les enseignants ➢ Questionnaire d'évaluation sur les services fournis par la plateforme, pour les étudiants
Plus-value	➢ Induire une utilisation de la plateforme de formation au service d'une démarche pédagogique ➢ Lever les résistances aux TICE par une approche progressive et proche de la culture des enseignants (approche pédagogique et effort de vulgarisation)
Dimensions à optimiser	➢ Élargir le nombre d'utilisateurs, avec les aspects logistiques ➢ Accroître l'autonomie des enseignants déjà formés
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Améliorer les services aux étudiants par une meilleure intégration de la plateforme dans l'ENT ➢ Améliorer l'intégration de l'utilisation de la plateforme dans les maquettes de formation

1.2 Utilisation d'une plateforme pédagogique en MBA pour la formation continue, Henri Isaac, Université Paris-Dauphine

Contexte	L'executive MBA Dauphine-Uqam est un programme lancé par l'université Paris-Dauphine destiné à des cadres en activité souhaitant acquérir une formation de haut niveau en management. Sur un marché très concurrentiel, l'université Paris-Dauphine souhaite offrir une prestation pédagogique de qualité afin d'asseoir sa différenciation sur le marché.
Intentions	L'objectif est bien de maintenir le présentiel dans la mesure où, dans ce type de programme, l'apprentissage passe par des phases d'échanges intenses entre participants. Compte tenu de la venue une fois par mois sur un week-end complet (vendredi-samedi-dimanche), il est également souhaité de maintenir un lien entre les apprenants et les enseignants et entre les apprenants.
Stratégies	Le déploiement d'une pédagogie mixte présentiel et en ligne laissée au libre choix de chaque enseignant du programme est décidée et s'appuie sur une plate-forme LMS (WebCT).
Soutiens	La direction du programme est convaincue de la nécessité d'un Intranet pédagogique dans ce type de programme dès l'ouverture de celui-ci (1999). Le Centre d'Ingénierie Pédagogique (CIP) installera la plate-forme et s'occupera de la formation des apprenants et du support.
Description	
Actions	
Publics	Cadres en activités issus des grands groupes français et étrangers (40 personnes / an depuis 2000). Moyenne d'âge : 37 ans, 13 années d'expérience professionnelle dans tous secteurs. Plus d'informations :http://www.mba.dauphine.fr/index.php?zone=annuaires&rubrique=promotions&langue
Équipe et logistique	Responsable TICE du programme (MCF) Équipe de la CIP : 1 administrateur serveur, 1 administrateur plate-forme, 1 responsable support utilisateur 2 serveurs dédiés
Modes de régulation	
Plus-value	Effet de levier de la partie en ligne sur la partie présentielle. Les débats commencent avant chaque séance, se poursuivent en ligne dans de nombreux cours sans la modération ni l'animation des enseignants. La plupart des participants reconnaissent l'apport indéniable de la plate-forme dans leur formation comme accélérateur des échanges et support de ces échanges. Une culture du partage de la connaissance réelle s'établie et se renforce grâce à l'outil sur lequel les *forums* attestent d'un fort niveau de mutualisation des expériences
Dimensions à optimiser	Convaincre davantage d'enseignants dans l'utilisation de ces outils au sein du programme. Des usages sans l'enseignant se sont développés dans certains cours du fait de l'usage de la plate-forme dans d'autres cours. Les enseignants non utilisateurs (très bien évalués par les étudiants par ailleurs) ne souhaitent pas faire évoluer leur pédagogie dans la mesure où celle-ci fonctionne très bien et ne voit pas l'intérêt (malgré les formations et l'accompagnement mis en place) d'une telle complémentarité.
Perspective de développement et aspects prospectifs	La généralisation de ce type d'usage dans la formation continue est souhaitable au sein des programmes au sein de l'université Paris-Dauphine mais nécessite de faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants qui sont souvent efficaces. L'utilisation d'une plate-forme collaborative est perçue comme un investissement lourd dont la « rentabilité » pédagogique est incertaine, surtout pour des collègues en fin de carrière.

1.3 L'aire d'U[90], WebTV, Patrice Roturier, vice-président chargé des technologies de l'information et de la communication, université Rennes 2 - Haute-Bretagne

Contexte	Depuis 1986, le CREA (centre de ressources et d'études audiovisuelles de l'université Rennes 2 - Haute-Bretagne produit ou co-produit des documents destinés à la formation ou à la diffusion de la recherche. En 2002, une campagne de numérisation du fond audiovisuel (environ 400 documents) a été lancée. Dès le début du projet, c'est la qualité audiovisuelle du player et l'ergonomie de l'usage qui ont été pris en compte (utilisation du logiciel Flash Communication server). Parallèlement à cette action de numérisation du fond, une recherche de partenariat sur la mise en ligne de ressources autour de la diffusion culturelle et scientifique a été entreprise. Une première expérimentation a été menée en 2005/2006 dans le cadre de l'opération université numérique en Région. Chaque université partenaire (Rennes 2 - Haute-Bretagne, Rennes 1, IUFM, université de Bretagne Occidentale, université de Bretagne Sud, conférence des grandes écoles) a proposé 2 conférences. En 2006, un autre partenariat a été initié avec l'Espace des Sciences de Rennes pour la captation d'une douzaine de conférences des « Mardis de la science ». Par ailleurs, en 2006 université Rennes 2 - Haute-Bretagne a décidé de proposer l'ensemble de son cours public en ligne Enfin en 2007, un nouveau partenariat a été mis en place avec le département 22 dans le cadre du dispositif « *Forum* de savoirs ». Cette expérimentation d'université populaire en ligne a été baptisée « Univ Pop Armor ».
Intentions	Dès le début de projet, c'est la mise à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire des ressources audiovisuelles existantes qui a été le principal enjeu. Dans un second temps, la catégorisation en fonction des publics et l'indexation des ressources ont été raisonnés.
Stratégies	Inscrire et décliner le projet WebTV dans un maximum d'actions en cours (université uumérique de Bretagne, volet "ressources en ligne" de l'Environnement Numérique de Travail, ressources "fléchées" pour les dispositifs de formation en ligne : campus numériques, etc.). Par exemple la mise en ligne des concerts CIAN (évaluation terminale des pratiques professionnelles de la licence professionnelle TAIS/CIAN) motive fortement les groupes invités (http://www.uhb.fr/webtv/appel_film.php?lienFilm=336)
Soutiens	La stratégie décrite précédemment a permis de bénéficier de "petits", mais nombreux, soutiens financiers. Le développement de « L'aire d'U » a pu se poursuivre sans trop de difficulté depuis 2004. Le principal soutien étant bien sûr celui de l'université Rennes 2 - Haute-Bretagne, qui a inscrit ce projet dans son contrat quadriennal.

[90] www.univ-rennes2.fr/lairedu

Description	
Actions	Les principales étapes ont été les suivantes : ➢ Numérisation du fond audiovisuel de l'université ➢ Définition du cahier des charges techniques ➢ Réalisation des la charte graphique (la charte actuelle est la V3) ➢ Constitution de l'équipe éditoriale ➢ Définition de la classification des programmes ➢ Recherche de partenaires (autres établissements d'enseignement supérieur, Région Bretagne, collectivités territoriales, Rennes métropole…) ➢ Captations de « paroles de chercheurs » (cours filmé, colloque, cours publics, mardis de la science, conférences de l'université populaire…) ➢ Définition d'une fiche descriptive permettant l'indexation ➢ Evolution de la charte graphique ➢ Mise en place de nouvelle fonctionnalité, chapitrage, accès direct par URL, diffusion plein écran… ➢ Constitution d'une base de données statistique performante
Publics	L'aire d'U étant accessible à partir de la page d'accueil du site de l'université, tout internaute peut consulter le programme de son choix. Toutefois les étudiants (apprenants) et les enseignants (formateurs) demeurent les cibles privilégiées, comme en témoigne l'accès via l'ENT (Environnement Numérique de Travail de l'université). Actuellement, 2000 documents sont consultés chaque mois.
Équipe et logistique	L'ensemble du soutien technique et logistique étant assuré par le CREA-Rennes2 (un directeur artistique, un ingénieur intégrateur et un assistant ingénieur infographiste + une équipe de 2 à 3 techniciens pour la captation et l'encodage).
Modes de régulation	Une équipe projet a été mise en place au sein de l'université Rennes 2 - Haute-Bretagne. La tutelle politique est assurée au sein de l'établissement par le comité d'experts pédagogiques et scientifiques (émanation du Conseil des TIC/TICE).
Plus-value	Ce dispositif présente une dimension patrimoniale évidente : « stocker » et rendre accessible au plus grand nombre les « paroles de chercheurs ». La dimension « évènementielle » est également importante : permettre à un public « ciblé » d'accéder à un programme en live ou en léger différé.
Dimensions à optimiser	Le téléchargement audio et/ou vidéo sous la forme podcast. La « veille » scientifique qui permettrait d'éviter des « impasses » de programmation préjudiciable. La communication en général.
Perspective de développement et aspects prospectifs	Intégration personnalisée au sein de l'ENT. Afficher les programmes en fonction du parcours de l'étudiant. Amélioration de la plateforme technique (augmentation des capacités de stockage, augmentation des consultations simultanées). Création d'un player « nomade » permettant aux partenaires de donner accès aux programmes spécifiques les concernant dans leur propre environnement Web Nouveaux partenariats.

Annexe 2 Présentiel enrichi par l'utilisation de supports numériques

2.1 Enseignement en amphi assisté par les outils du web.2, Nicolas Coltice, université Claude Bernard - Lyon 1

Contexte	➢ Cours magistral de Sciences de la Terre en L1 à l'UCBL[91] ➢ 200 étudiants en Sciences de la vie et de la Terre ➢ Cours peu apprécié par les étudiants
Intentions	➢ Rendre le cours plus attractif notamment pour attirer les étudiants dans la filière Sciences de la Terre ➢ Rendre le cours plus interactif pour garder l'intérêt tout au long du semestre ➢ Faire le lien entre les modèles, les grandes théories et les observations sur le terrain ➢ Créer un lien d'activités avec les étudiants en dehors des cours magistraux
Stratégies	➢ Intégrer des méthodes de pédagogie active dans le cours magistral ➢ Utiliser les TICE en présentiel pour animer le cours ➢ Utiliser les TICE en complément du présentiel pour maintenir une activité en dehors des cours magistraux (enseignement hybride) ➢ Utiliser les outils web 2.0 qui permettent un travail collaboratif et participatif ➢ Mettre en place une évaluation du dispositif
Soutiens	➢ Soutien politique et financier de l'UCBL et de la région Rhône-Alpes : • Aide technique du service PRACTICE[92] • Plateforme pédagogique SPIRAL[93] • Aide pédagogique via le Service Universitaire de Pédagogie • Heures de décharge de cours accordées par le CEVU ➢ Lauréat du prix SPIRAL en 2007 (module avec le plus d'activités variées)
Description	
Actions	➢ Faire participer un amphi de manière active en impliquant les étudiants dans la construction du cours ➢ Faire réaliser pendant le cours en amphi des petits calculs aux étudiants permettant de leur donner des ordres de grandeur ➢ Utiliser une Webcam pendant le cours pour projeter les expériences réalisées en amphi en grand, tout en les enregistrant pour les intégrer dans la plate-forme pédagogique ➢ Faire participer les étudiants à des *wikis* pour répondre à des grandes questions en Sciences de la Terre. Ces *wiki* servent aussi à réviser le cours. ➢ Maintenir un blog en lien avec les cours et intégrant des nouvelles ressources. Discuter des phénomènes physiques ou des observations géologiques hors du commun. ➢ Plus d'informations : http://spiral.univ-lyon1.fr/entree.asp?id=1136
Publics	➢ Première année de Sciences de la Vie et de la Terre (environ 200 étudiants)

[91] UCBL : Université Claude Bernard - Lyon 1. http://univ-lyon1.fr.

[92] PRACTICE : Production, Réalisation, Assistance et Conseil pour les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. http://practice.univ-lyon1.fr.

[93] SPIRAL : Serveur Interactif de Ressources d'Apprentissage de Lyon 1. Plate forme pédagogique de l'UCBL développée et maintenue par le service PRACTICE. http://spiral.univ-lyon1.fr.

Équipe et logistique	➢ Plateforme pédagogique SPIRAL de l'UCBL ➢ Webcam prêtée par le service PRACTICE
Modes de régulation	➢ Commentaires des étudiants sur le blog ➢ Traces sur SPIRAL de la participation et de la consultation du site (augmentation de la fréquentation, forte participation sur les *wikis*) ➢ Évaluation spécifique du cours d'amphi en fin de semestre (évaluation très positive, surtout en termes de "satisfaction") ➢ Évaluation de l'unité d'enseignement en fin de semestre pour comparaison avec les semestres précédents (regain d'intérêts des étudiants pour le cours d'amphi) ➢ Comparaison des résultats finaux (pas de réel mieux au niveau de la réussite globale mais plus de notes excellentes et moins de catastrophiques)
Plus-value	➢ Participation active des étudiants pendant et en dehors des cours ➢ Le cours est construit en partie avec eux et leur implication est plus grande ➢ Les expériences réalisées en cours peuvent être visualisées sur la plateforme avec les autres documents ➢ Les étudiants apprennent à travailler en ligne de manière collaborative ➢ A travers le blog, les étudiants comprennent mieux l'activité de l'enseignant ➢ Les évaluations ont montré un fort intérêt des étudiants pour ce cours, en concordance avec les traces des connexions sur la plateforme
Dimensions à optimiser	➢ L'organisation des *wiki* pour un grand nombre d'étudiants ➢ L'enregistrement sur Webcam pendant le cours nécessite une bonne connexion ➢ Perfectionner l'apprentissage pour une meilleure réussite
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Utilisation des TICE en présentiel en amphi et en temps réel ➢ Utilisation d'une plateforme pédagogique en présentiel en amphi ➢ Trouver les outils technologiques adaptés à une pédagogie active en amphi ➢ Utiliser le complément en ligne du présentiel pour maintenir l'attention et l'activité de l'étudiant au cours d'un semestre

2.2 Enseignement de l'anatomie fonctionnelle à des étudiants en STAPS[94], Patrice Thiriet, université Claude Bernard - Lyon 1

Contexte	*L'anatomie fonctionnelle en STAPS* ➢ Une discipline avec un discours graphique et verbal inspiré des manuels réservés aux professions médicales ➢ Pas de normes : ni objectifs, ni programmes, ni horaires recommandés ➢ Un héritage encombrant : maquettes inspirées des programmes du Capeps ➢ Une discipline souvent « mal vécue », dramatisée par les apprenants ➢ Une évolution nécessaire (nouveaux métiers, inscription des diplômes au Registre National des Certifications Professionnelles) *Des étudiants en L1* ➢ Des promotions très hétérogènes (capacité de travail, intérêt pour les études) et des échecs nombreux, parfois en dépit d'un travail réel ➢ Des difficultés inventoriées chez l'apprenant (structuration de l'espace, création d'images mentales, rotation mentale) *Un enseignant* non initié aux nouvelles technologies, ni médecin, ni kinésithérapeute
Intentions	➢ *Au niveau de la discipline :* définir des contenus spécifiques STAPS, démystifier l'anatomie, professionnaliser le discours, l'adapter aux demandes des employeurs ➢ *Au niveau de l'étudiant* : prendre en compte ses difficultés, l'initier au discours scientifique, le motiver à partir de ses compétences en informatique et en multimédia ➢ *Au niveau de l'enseignant* : concrétiser des hypothèses et une ingénierie de formation développées dans sa thèse de doctorat
Stratégies	➢ Utiliser pour la première fois en anatomie la 3D dans un but didactique ➢ Développer un modèle d'autoformation en ligne de l'apprenant grâce à la plate-forme pédagogique SPIRAL[95] ➢ Développer simultanément une recherche en didactique ➢ Assurer l'avenir du projet en commercialisant les ressources créées ➢ Valider le concept par le secteur santé et les instances concernées ➢ Faire connaître le projet à l'extérieur de l'université Claude Bernard - Lyon 1 ➢ Collaborer avec le service PRACTICE[96] pour assurer le succès de cette stratégie, y compris dans le domaine de la recherche
Soutiens	➢ Soutien de l'UCBL et de la région Rhône-Alpes : attribution de moyens techniques via le service PRACTICE (recrutement d'un infographiste 3D, conseils techniques) ➢ Lauréat prix SPIRAL en 2006 et en 2007 (module avec le plus d'usages)
Description	
Actions	**Production de ressources en 3D** ➢ Définition d'un cadre de simplification des connaissances (contraintes en 3D bien plus complexes qu'en 2D) et d'une charte graphique ➢ Réalisation et mise en ligne sur SPIRAL de vidéos 3D sur le tronc et le membre inférieur, d'un cours et de QCM basés sur ces vidéos. Bilan : de septembre 2007 à mai 2008 : 40 000 connexions, 2,6 millions d'actions http://www.uv2s.fr/index2.php?page=nouveautes

[94] STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

[95] SPIRAL : Serveur Interactif de Ressources d'Apprentissage de l'université Claude Bernard - Lyon 1. Plate forme pédagogique de l'UCBL développée et maintenue par le service PRACTICE. http://spiral.univ-lyon1.fr.

[96] PRACTICE : Production, Réalisation, Assistance et Conseil pour les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. http://practice.univ-lyon1.fr.

	Organisation de l'enseignement : ➢ des TD en salle informatique avec un squelette par étudiant ➢ un contrôle continu au cours de chaque séance de TD et affichage immédiat de la notation pour favoriser un travail régulier ➢ des QCM d'entraînement après chaque cours magistral et un bonus de points en fonction du nombre de QCM réalisés ➢ dialogue par mail avec les étudiants (réponse assurée dans les 24 heures) ➢ test d'utilisation de la manette de jeu Wii (Nintendo) pour permettre à l'enseignant d'évoluer plus librement dans son amphithéâtre et pour motiver l'étudiant devant son ordinateur **Collaborations, mutualisation :** ➢ Collaborations avec d'autres UFR STAPS et le monde de la kinésithérapie ➢ Création d'une équipe « neuro-sciences et enseignement de l'anatomie », EA 647 (Quadriennal 2007-2010). Publication de deux articles ➢ Mise en ligne de ressources sur le site de l'UMVF ➢ Édition chez De Boeck d'un manuel-DVD
Publics	Tout public non initié au discours de l'anatomie
Équipe et logistique	Un enseignant chercheur, les personnels du service PRACTICE dont un IGE contractuel dédié au projet
Modes de régulation	➢ Évaluation du dispositif par les étudiants (en projet) ➢ Élaboration progressive des ressources, en fonction des réactions des étudiants, de l'adaptation de l'enseignant et de ses contraintes
Plus-value	➢ Unanimité apparente des étudiants devant la qualité des ressources ➢ Des étudiants plus motivés, « complices » et soutiens de l'enseignant dans son effort d'adaptation du cours aux nouvelles technologies ➢ Des règles d'évaluation plus précises, une notation plus objective (QCM) ➢ Des résultats a priori meilleurs
Dimensions à optimiser	➢ Parer à l'impression de facilité et de compréhension immédiate de certains étudiants devant les ressources en ligne conduisant à un travail insuffisant en TD et à l'absence aux Cours ➢ Amélioration du libellé des questions des QCM ➢ Adaptation de l'enseignant aux nouvelles difficultés rencontrées par les étudiants et au fait qu'il n'est plus au « cœur du cours ». ➢ Réorganisation des TD car l'apprentissage reste trop passif ➢ Évaluation de l'apport de la 3D au niveau des résultats des apprenants
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Mise en ligne d'images 3D en temps réel ➢ Couvrir l'ensemble du programme d'anatomie en STAPS en réalisant les vidéos 3D du membre supérieur ➢ Renforcer les liens avec le secteur médical et réaliser des vidéo 3D à l'usage des étudiants en médecine et en kinésithérapie ➢ Développer un logiciel permettant des rotations dans l'espace d'objets se déformant ➢ Faire évoluer l'organisation des enseignements et des programmes : apprentissage des notions fondamentales à distance, présentiel affecté à d'autres objectifs (ex : apprentissage de la palpation) ➢ Traduction du manuel-DVD et création de produits dérivés

2.3 Chimie organique en 1ère année de Pharmacie, Nadia Walchshoffer, université Claude Bernard - Lyon 1

Contexte	➢ L'enseignement de chimie organique en 1ère année de Pharmacie à l'UCBL[98] (environ 800 étudiants) s'effectue sur un semestre. Jusqu'en 2006-2007, il comportait 40 h de cours magistraux en amphi, complétés par 18 h de travaux dirigés en groupes de 30 étudiants. La capacité de l'amphi de cours étant de 420 places, les étudiants étaient répartis en deux groupes. Le même cours était dispensé deux fois devant un amphi souvent surchargé, avec les problèmes inhérents à la discipline pénibles à la fois pour les enseignants et les étudiants, et la nécessité de reproduire exactement le même cours devant les deux groupes pour des raisons d'égalité de chances au concours de fin d'année. ➢ Les études universitaires nécessitent beaucoup d'autonomie. Les étudiants de 1ère année ont parfois l'impression de manquer d'encadrement. ➢ Au sein des 800 étudiants, le niveau des connaissances déjà acquises est très hétérogène : environ 1/3 de redoublants, 2/3 de primants.
Intentions	➢ S'affranchir des contraintes de temps et d'espace ➢ Favoriser un apprentissage actif ➢ Permettre aux étudiants de s'auto former, de situer leur niveau au cours du semestre par rapport aux autres et de mieux se préparer au concours
Stratégies	➢ Renforcer les liens entre enseignants et apprenants ➢ Mettre en place le cours sur support numérique accessible à tous ➢ Augmenter le volume des travaux dirigés en petits groupes ➢ Mettre en place des rencontres enseignants-apprenants régulières ➢ Proposer tout le long du semestre un entraînement au concours
Soutiens	UCBL et région Rhône-Alpes : attribution de moyens techniques (création de ressources par le service PRACTICE[99]) et d'heures de décharge de cours aux enseignants-chercheurs.
Description	Dispositif mis en place en 2007-2008
Actions	➢ Distribution en début d'année d'un CD contenant en particulier : • un calendrier d'apprentissage du cours • le cours sous forme de diaporamas avec commentaires audio • un fascicule d'exercices et d'annales corrigés • une présentation de l'équipe enseignante avec les contacts • http://spiral.univ-lyon1.fr/files_m/M1054/web/SITE-ISPB%20SPIRAL/index.html ➢ Mise en place d'un module en ligne dédié sur la plate-forme pédagogique de l'UCBL (SPIRAL[100]) avec : • des *forums* pour les questions sur le cours et les exercices • des informations sur le déroulement de l'enseignement ➢ En présentiel : • Passage de 18 h de travaux dirigés à 19,5 h. • Neuf séances « questions-réponses » d'une heure par semaine par groupes de 120 étudiants, destinées à préciser certains points du cours • Mise en place à intervalles réguliers de 3 QCM, de type concours, d'une heure avec correction et restitution des notes obtenues

98 UCBL : Université Claude Bernard - Lyon 1. http://univ-lyon1.fr.

99 PRACTICE : Production, Réalisation, Assistance et Conseil pour les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. http://practice.univ-lyon1.fr.

100 SPIRAL : Serveur Interactif de Ressources d'Apprentissage de Lyon 1. Plate forme pédagogique de l'UCBL développée et maintenue par le service PRACTICE. http://spiral.univ-lyon1.fr.

Publics	Étudiants de 1ère année de Pharmacie à l'UCBL
Équipe et logistique	➢ Équipe enseignante : six enseignants-chercheurs (P. Nebois, S. Radix, Z. Bouaziz, L. Rocheblave, C. Marminon, N. Walchshofer) ➢ Équipe technique : service PRACTICE (C. Chenavas, chef de projet)
Modes de régulation	➢ Questionnaire d'évaluation rempli par les étudiants à la fin de l'enseignement ➢ Discussions informelles avec les étudiants en particulier lors des travaux dirigés ➢ Comparaison des résultats obtenus au concours 2008 avec ceux des années précédentes
Plus-value	➢ **Pour les enseignants :** • la personnalisation possible des réponses aux nombreuses questions posées, soit sur le *forum* directement, soit lors des séances de questions-réponses, s'avère une réponse satisfaisante à l'hétérogénéité des parcours antérieurs des étudiants. De plus, la qualité des questions semble indiquer un meilleur degré de compréhension du cours qu'auparavant. • des rappels de notions de base, nécessaires à certains étudiants, peuvent être inclus dans le cours sur support numérique. Ceci est plus difficile à réaliser lors d'un cours magistral en très grand groupe, l'attention de tous les étudiants devant être maintenue pour que le cours se déroule dans de bonnes conditions. • les séances régulières de QCM permettent l'identification des points mal compris et/ou non acquis. ➢ **Pour les étudiants :** selon les premiers éléments de l'enquête d'évaluation réalisée, la méthode a été très bien perçue par la majorité des étudiants. Ceux-ci ont particulièrement apprécié : • le fait de pouvoir réécouter le cours à volonté • les TD en petits groupes permettant d'éclaircir les points difficiles du cours • les QCM d'entraînement au concours leur permettant de se fixer des objectifs intermédiaires et de se tester en cours de semestre • la disponibilité des enseignants (dialogue direct ou en ligne et lors des TD)
Dimensions à optimiser	➢ Les *forums* sont une source importante d'informations pour tous les étudiants. Mais ils sont pour l'instant insuffisamment exploités du fait du nombre élevé de questions et de leur manque de structuration. ➢ Les séances de « questions-réponses » n'ont pas paru très utiles, à la fois aux enseignants et aux étudiants. Ceci est sans doute du au fait que le lien avec les étudiants s'établit déjà très bien à travers les travaux dirigés et les *forums*. Ces séances pourraient être remplacées par des QCM supplémentaires.
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Le bon accueil réservé au dispositif par les étudiants permet d'envisager son élargissement à d'autres disciplines, particulièrement à l'heure de la mise en place d'un L1 Santé commun à médecine, pharmacie, odontologie et maïeutique. ➢ Les ressources numériques créées pourraient être mises à disposition d'autres étudiants dans le cadre de cursus similaires, de révision de pré requis pour l'entrée en cycles supérieurs.

Annexe 3 Pratiques hybrides

3.1 Utilisation pédagogique du Podcast, Sophie Pène, université Paris-Descartes

Contexte	Les universités mettent en place des systèmes d'enregistrement automatique de cours. La technique s'est simplifiée. Elle est accessible à nos universités. Mais son utilité pour les étudiants implique une réflexion pédagogique bien conduite. A cette condition, ces enregistrements ont des intérêts pédagogiques multiples. Cette fiche contient des conseils pour la mise en place d'une opération Podcast pédagogique. Elle laisse de côté la dimension informatique et audiovisuelle, pour se concentrer sur les usages en contexte d'apprentissage.
Intentions	Créer des banques vidéo et audio de documents pédagogiques ouvertes ➢ Mettre à la disposition des cursus Licence et Master des collections de cours enregistrés ➢ Enregistrer des ensembles tels que colloques et conférences et les valoriser par une publication sous forme de streaming et Podcast ➢ Développer la modularité et les passerelles en faisant de ces contenus les noyaux
Stratégies	➢ Communication auprès des instances de direction et de consultation ➢ Association large des services supports ➢ Communication auprès des équipes pédagogiques des différents cursus ➢ Implication des administrations des composantes
Soutiens	TICE, Service informatique, Service audio visuel, BIATOSS des composantes (informatique, pédagogie).
Description	
Actions	**Action de communication préalable** ➢ présentation au CEVU, mise en valeur du concept : « création *low cost* de contenus de forte valeur » : l'enseignant n'a pas d'effort particulier de conception. Il est dans son environnement. C'est une ressource « en plus », qui permet des adaptations très plastiques. ➢ lancement d'un appel à projet, adressé aux équipes pédagogiques via les responsables de diplômes. Trois critères de recevabilité des projets : • une équipe • une réflexion sur le gain pédagogique pour des publics spécifiés : réussite des étudiants de licence, documentation des cours pour les tuteurs, diminution de certains cours magistraux, intégration… • mise en place d'un dispositif d'évaluation du processus (questionnaires utilisateurs, indicateurs) • mise en place d'un dispositif de formation/accompagnement des enseignants, des BIATOSS associés et éventuellement des étudiants. **Support pédagogique** ➢ assistants TICE disponibles pour publication des cours, indexation ➢ scénarios dans lesquels le document audio vidéo est enchâssé : chapitrages, résumés, problématisation des contenus, ouverture de *forums* problématisant les contenus du cours, création à partir des cours vidéo d'exercices pour le travail autonome…

Publics	➢ Licence : Plan réussite en licence ➢ Master : mutualisation d'enseignement, part time
Équipe et logistique	TICE, Service informatique, Service audio visuel, BIATOSS des composantes (informatique, pédagogie)
Modes de régulation	**Pré requis technique et logistique assuré à l'utilisateur :** ➢ formation de BIATOSS dans les composantes impliquées : assistance technique de niveau 1 ➢ procédure qualité pour la maintenance des matériels dans les salles de cours ➢ existence d'un workflow d'indexation (collaboration entre l'enseignant, le service de documentation et le service TICE) ➢ cadre juridique (contrat d'auteur, autorisation de publication, définition du cadre de publication, ouvert ou restreint, dans ce cas, en demander le motif)
Plus-value	**Vidéo :** forte demande dans les filières santé et IUT, dans tous les domaines de formation pour lesquels la didactique de l'image est forte. **Audio :** l'enregistrement des cours magistraux de L est un moyen primaire de documenter des enseignements fondés sur la parole.
Dimensions à optimiser	
Perspective de développement et aspects prospectifs	

3.2 Formation hybride en Licence 3, Henri Isaac, université Paris-Dauphine

Contexte	Enseignement d'un cours en L3 en économie managériale
Intentions	Modifier la pratique pédagogique en cours en s'appuyant sur un module d'auto-apprentissage en ligne développé pour l'enseignement à distance.
Stratégies	Mise à disposition du module d'auto-formation en ligne sur plate-forme LMS (WebCT) en complément du cours présentiel. Le cours présentiel est centré sur les points-clés et sur des cas d'applications et des réponses aux questions des étudiants. Le module d'auto-apprentissage comprend : 1 polycopié en ligne, 1 didacticiel en Flash équivalent en contenu aux 12 séances présentiels, des exercices d'auto-entraînement, des quizz d'auto-évaluation.
Soutiens	Cellule d'Innovation Pédagogique pour l'inscription des étudiants et le support en ligne.
Description	La reconfiguration pédagogique est difficile à accepter par les étudiants dans un premier temps car ils ne comprennent pas pourquoi le présentiel est maintenu. Une partie des étudiants décident de ne plus venir en cours. Une majorité (25/35) décide de venir en cours. Dés lors, la formule se met en place progressivement, les étudiants ayant du mal à synchroniser leur travail avec les séances (préparation par apprentissage en ligne), des retours sur le cours sont nombreux de ce fait.
Actions	Démonstration et formation à la plate-forme
Publics	Étudiants en formation initiale L3
Équipe et logistique	Centre Ingénierie Pédagogique
Modes de régulation	
Plus-value	Les étudiants ont apprécié d'avoir un support pour reprendre, réviser le cours et de continuer à avoir un enseignement en présentiel. Sur l'efficacité pédagogique, le bénéfice est difficile à mesurer. Les étudiants étrangers (7/35) ont particulièrement apprécié le dispositif.
Dimensions à optimiser	Formation des étudiants à l'auto-apprentissage.
Perspective de développement et aspects prospectifs	

3.3 Utilisation d'un blog pédagogique, Henri Isaac, université Paris-Dauphine

Contexte	Enseignement d'un cours en M2 « Système d'information pour la distribution »
Intentions	➢ Modifier la pratique pédagogique en cours. ➢ Faire comprendre l'intérêt d'une plate-forme de blog pour : • co-construire un corpus de connaissances relatives au cours. • faire comprendre les technologies web 2.0, leurs intérêts et limites
Stratégies	Ouverture d'un blog par l'enseignant préalablement au cours : http://courssimasterdistribution.blogspot.com/
Soutiens	Aucun
Description	Chaque étudiant est invité à contribuer au blog après une séance d'explication et d'introduction/démonstration. L'objectif est que les connaissances soient apportées également par les étudiants sur les sujets de chaque séance, que des liens soient partagés, des retours d'expérience, des partages d'avis, des sondages en ligne.
Actions	Création d'un blog Mise en place d'un suivi des flux RSS (suivi de l'usage) Formation des étudiants (1h)
Publics	Étudiants en formation initiale M2
Équipe et logistique	Aucune
Modes de régulation	
Plus-value	Faible voire nulle ! L'expérimentation n'a pas fonctionné. Les étudiants ont faiblement participé après les trois premières séances malgré des relances multiples auprès d'eux.
Dimensions à optimiser	Beaucoup d'étudiants ont été surpris par la démarche, voire déstabilisés par le fait que le blog soit ouvert au web entier et que n'importe qui puisse puiser dans ce blog ! La démarche collaborative n'a pas été comprise L'évaluation du cours n'incluant pas la participation / contribution au blog n'a pas incité les étudiants à s'impliquer
Perspective de développement et aspects prospectifs	Définir des rôles pour les étudiants comme par exemple : ➢ veilleur d'informations ➢ modérateur ➢ synthétiseur Inclure les contributions dans l'évaluation finale du cours

Annexe 4 Enseignement à distance

4.1 Pratiques et matériels d'enseignement à distance, Patrice Roturier, université Rennes 2 - Haute-Bretagne, chef de projet Campus numérique CIAN (Convergence Internet Audiovisuel Numérique)

Contexte	Un projet commun Rennes 1/Rennes 2 en 2001 issu des « concours Allègre » (appels d'offre formation continue du ministère entre 1998 et 2000 avec octroi de postes d'enseignants). ➢ Une structuration en cours en Bretagne annoncée en 2000 pour la fondation d'une coopération dans le domaine du numérique à l'échelle régionale après 10 ans de coopération sur la production de ressources audiovisuelles et multimédia au sein du PEAD (Pôle Européen d'Enseignement à Distance) ➢ L'identification de formations enseignées distinctement dans les deux universités mais ayant vocation sur le terrain à converger fortement : audiovisuel et numérique / sciences de gestion et sciences sociales / environnement et aménagement ➢ L'appel d'offre Campus Numérique du bureau 3 de la SDTICE qui commence en 2000 et qui permet donc la mise en perspective de véritables dispositifs de formation en ligne, au-delà de la simple production de ressources. ➢ La présentation du projet CIAN à l'appel à projet CNF pour une étude de faisabilité en 2001 puis pour le lancement du campus en 2002/ parallèlement au projet ENVAM ➢ L'inscription d'un axe CIAN dans le projet régional de co production de ressources numériques (Campus numérique de Bretagne).
Intentions	Créer les conditions concrètes de la formation tout au long de la vie en affranchissant les apprenants des contraintes de temps et d'espace. Raisonner une nouvelle organisation de formation diplômante s'adressant aux publics de formations initiale et continue, en présentiel et en distanciel. Contribuer à la rénovation pédagogique en profitant du changement de support pour introduire deux innovations : la constitution d'équipes auteur inter-établissements et inter disciplinaire. Articuler nouveaux dispositifs et nouveaux projets pédagogiques (licences professionnelles).
Stratégies	Introduire dès le début du projet l'intervention d'une équipe-projet comprenant à la fois des enseignants et des ingénieurs pour la scénarisation de modules de formation et d'espace-cours. Planifier les différentes étapes du projet pour donner conscience aux auteurs qu'ils font partie d'une chaîne de conception/production. Parler dès la phase amont des activités d'apprentissage que l'on proposera à l'apprenant Constituer des équipes auteur mixtes : universitaires / professionnels permettant dès l'origine du projet d'affirmer la convergence entre culture scientifique et culture technique.
Soutiens	Le projet a été retenu par la SDTICE pour l'étude de faisabilité en 2001 puis pour la mise en place du projet en 2002. Le conseil régional, via le campus numérique de Bretagne apporte son appui au financement de module depuis 2002. L'université Rennes 2 - Haute-Bretagne, établissement porteur a fortement soutenu le projet en mettant à disposition des moyens et des personnels, l'appui logistique et administratif, la constitution juridique et financière du consortium (conventions, partenariat, contrat de cession de droits, modèle économique…). En outre le responsable/coordinateur pédagogique du projet bénéficie de 36 heures de décharge annuelle pour sa participation au management du projet. L'implantation de la licence CIAN sur le site de Saint-Brieuc a permis de bénéficier des soutiens des collectivités territoriales costarmoricaines et d'être éligible aux fonds FEDER.

Description	
Actions	Montage du consortium CNF regroupant à l'origine les universités Rennes 2, Rennes 1, de Bretagne Occidentale, Nancy 2, Toulon-Var et Radio-France. ➢ Création d'une maquette pour les modules en 2002-2003 ➢ Étude des besoins des professionnels confiée à un cabinet de consultants en 2002-2003 ➢ Lancement de la production de 8 modules en 2003-2004 ➢ Ouverture de la formation avec 40 apprenants (20 en présentiel et 20 en distanciel) en septembre 2004 ➢ Mise en place d'un dispositif de captation de cours permettant de mettre à disposition les cours présentiels aux distanciels (2005). ➢ Production annuelle programmée de 3 à 4 modules, chaque établissement en auto finançant 1 par an sur son contrat quadriennal et les autres étant co-financés par le conseil régional de Bretagne (2005-2006) ➢ Design d'une nouvelle charte graphique et d'un nouveau site d'information sur la formation (2006) ➢ Création des « concerts CIAN » en partenariat avec Radio-France. Journées de regroupements permettant de mettre en situation professionnelle l'ensemble des étudiants d'une promotion (options son et image). Voir :http://www.uhb.fr/webtv/appel_film.php?lienFilm=336
Publics	La licence, qui permet d'accéder au niveau II, accueille un public (75% formation initiale et 25% formation continue) qui vise les métiers suivants : ➢ chef de projet audiovisuel numérique ➢ JRI/opérateur WebTV ➢ intégrateur multimédia spécialisé dans l'audiovisuel ➢ cadreur/monteur ➢ opérateur son ➢ assistant en post-production numérique ➢ technicien audiovisuel multimédia
Équipe et logistique	Un chef de projet, un coordinateur pédagogique, un ingénieur plateforme, une conseillère en VAE. Appui sur le service commun CREA (Centre de Ressources et d'Études Audiovisuelles) pour la logistique
Modes de régulation	**A l'origine du projet :** ➢ un comité de direction composé des présidents et directeurs ➢ un comité de pilotage composé de deux représentants par établissement membre du consortium ➢ une équipe projet (voir ci-dessus) **En phase d'exploitation :** ➢ une coordination pédagogique comprenant des représentants des 3 domaines : images, son, Web (enseignants + professionnels)
Plus-value	La plateforme internet de formation intègre un nombre important d'outils, permettant aux enseignants et aux étudiants de communiquer entre eux : *forums*, *chats*, visio, plannings, trombinoscopes, etc. Chaque cours dispose de son espace permettant aux tuteurs de donner leurs consignes et de proposer des exercices d'entraînement. Les modules multimédias sophistiqués intègrent images animés, sons et schémas variés permettent l'acquisition de connaissance à distance dans différents domaines (analyse cinématographique, acoustique, image numérique, réseaux, etc.) Les cours filmés permettent aux étudiants distants de suivre certains cours en vidéo. Des outils de podcasting audio/vidéo seront prochainement disponibles pour favoriser la mobilité.
Perspective de développement et aspects prospectifs	Communication et prospection à intensifier pour faire mieux connaître ce campus numérique innovant à l'étranger afin d'intégrer la dimension internationale. Concrétiser le partenariat engagé avec le Maroc

4.2 Pratiques et matériels d'enseignement à distance, Carole Nocéra-Picand, université Rennes 1, Porteur du projet Campus numérique ENVAM

Contexte	Un projet commun Rennes 1/Rennes 2 en 2001 issu des « concours Allègre » (appels d'offre formation continue du ministère entre 98 et 2000 avec octroi de postes d'enseignants). ➢ Une structuration en cours en Bretagne annoncée en 2000 pour la fondation d'une coopération dans le domaine du numérique à l'échelle régionale ➢ L'identification de formations enseignées distinctement dans les deux universités mais ayant vocation sur le terrain à converger fortement : audiovisuel et numérique / sciences de gestion et sciences sociales / environnement et aménagement ➢ L'appel d'offre Campus Numérique du bureau 3 de la SDTICE qui commence en 2000 et qui permet donc la mise en perspective de véritables dispositifs de formation en ligne, au-delà de la simple production de ressources ➢ Mon arrivée en septembre 2000 à Rennes et le choix immédiat de monter le projet FC Rennes 1/ Rennes 2 au niveau régional et national, en le portant clairement comme un projet de e-learning ➢ La présentation du projet ENVAM à l'appel à projet CNF pour une étude de faisabilité en 2001 puis pour le lancement du campus en 2002 ➢ L'inscription d'un axe environnement et aménagement dans le projet régional de co production de ressources numériques (Campus numérique de Bretagne)
Intentions	➢ Créer les conditions concrètes de la formation tout au long de la vie en affranchissant les apprenants des contraintes de temps et d'espace. ➢ Apporter une nouvelle souplesse à l'offre de formation qui se combine avec la capitalisation (crédits) et la validation des acquis (VAE). ➢ Répondre aux besoins des professionnels à deux niveaux : le désir de promotion technicien supérieur => cadre / la nécessité de maintenir ses compétences au niveau master régulièrement (sorte de service « après diplomation » comme l'est le service après-vente). ➢ Apporter aux professionnels du secteur une sécurisation par rapport à leurs savoirs et compétences, dans la mesure où ce domaine est très porté par le grand public, le monde associatif, les élus, et que la pression est forte sur les professionnels pour qu'ils soient en permanence au meilleur de leur potentiel. ➢ Contribuer à la rénovation pédagogique en profitant du changement de support pour introduire deux innovations : la constitution d'équipes auteur inter-établissements et le choix d'une approche intégrée des problématiques de l'environnement et de l'aménagement, ce qui impliquait une démarche au moins pluridisciplinaire et si possible inter disciplinaire.
Stratégies	➢ Introduire dès le début du projet l'intervention d'un ingénieur pédagogique pour la scénarisation du module de formation. ➢ S'appuyer sur une équipe technique très compétente mais aussi très à l'écoute qui n'impose pas ses choix systématiquement. ➢ Planifier les différentes étapes du projet pour donner conscience aux auteurs qu'ils font partie d'une chaîne de conception/production. ➢ Parler dès la phase amont des activités d'apprentissage que l'on proposera à l'apprenant. ➢ Surtout ne pas aborder les enseignants chercheurs en tant qu'enseignants des masters mais en tant que chercheurs et partir des projets de recherche qu'ils conduisent ensemble dans la fédération de recherche à laquelle ils appartiennent ; prendre appui sur la notion de transfert d'expertise et de valorisation de la recherche par la formation.

Soutiens	Le projet a été retenu par la SDTICE pour l'étude de faisabilité en 2001 puis pour la mise en place du projet en 2002. Le conseil régional, via le campus numérique de Bretagne apporte son appui au financement de module depuis 2002. L'université Rennes 1, établissement porteur a fortement soutenu le projet en mettant à disposition une part de temps du chef de projet, l'appui logistique et administratif, la constitution juridique et financière du consortium (conventions, partenariat, contrat de cession de droits, modèle économique…), et en finançant depuis 10 mois un poste de chargé de valorisation sur son contrat quadriennal pour deux ans. En outre le responsable scientifique du projet bénéficie de 96 h de TD annuelles pour sa participation au management du projet. Le campus numérique ENVAM est adhérent de l'UNT UVED (confiée à la Bretagne en vertu du succès d'ENVAM) et a largement contribué par les transferts d'ingénierie au montage de cette UNT. Le consortium répond aux appels d'offre de l'UNT notamment sur la ligne « valorisation des ressources existantes ».
Description	
Actions	Montage du consortium CNF regroupant à l'origine les universités Rennes 1, Rennes 2, de Bretagne Occidentale, de Clermont-Ferrand 2, Agrocampus Rennes, Montpellier 2. ➢ Création d'une maquette pour les modules en 2002-2003. ➢ Étude des besoins des professionnels confiée à un cabinet de consultants en 2002-2003. ➢ Lancement de la production de 7 modules en 2003-2004. ➢ Montage d'une formation au tutorat en ligne en collaboration avec la Télé Université du Québec sur 3 ans, formation à destination des auteurs mais aussi de moniteurs du CIES destinés à travailler sur ENVAM (accord avec le CIES grand ouest). ➢ Expérimentation des 7 modules avec 50 apprenants en 2004. ➢ Écriture des protocoles d'ingénierie, refonte de la charte graphique, constitution du comité d'experts en 2004. ➢ Intégration au consortium de l'École de Chimie de Rennes et de l'Institut national d'Horticulture d'Angers, sortie de Montpellier 2. ➢ Production annuelle programmée de 10 à 12 modules, chaque établissement en auto finançant 1 par an sur son contrat quadriennal et les autres étant co-financés par le conseil régional de Bretagne. ➢ Organisation de l'offre de formation sous forme d'une « marguerite » (voir le site) qui permet d'identifier les trois types d'offre : modules autonomes qualifiants, blocs de compétence constitués en parcours, préparation à l'entrée en master, modules transversaux. ➢ Entrée de l'université du Québec en 2007 dans le consortium. ➢ Travail fait en 2006-2007 auprès des responsables de master à l'occasion de la réfection des maquettes pour qu'ils positionnent des modules ENVAM dans les enseignements FI. ➢ Création en 2008 d'un DIU ENVAM qui permet de diplômer les parcours de compétence (niveau 1 de préparation à l'entrée master et niveau 2 d'acquisition de nouvelles compétences au niveau master 2). ➢ Design d'une nouvelle charte graphique et d'un nouveau site en 2007-2008. ➢ Création d'une lettre d'information trimestrielle destinée aux auteurs ENVAM.

Publics	En FI tous les étudiants concernés par le domaine du L3 (modules d'entrée en master, appelés modules fondamentaux) au doctorat (modules de transfert d'expertise de niveau M2 pouvant être utilisés également dans le cadre des études doctorales). En FC les professionnels du secteur de l'environnement et de l'aménagement (voir liste des métiers sur le site), plus particulièrement les ingénieurs des cabinets d'étude, les cadres des collectivités territoriales, les cadres des services de l'État, les responsables environnement des entreprises.
Équipe et logistique	Un directeur de projet, un responsable scientifique, un ingénieur pédagogique, un ingénieur de valorisation, un conseiller en formation continue. Appui sur le service commun TICE pour la logistique.
Modes de régulation	Un comité de direction composé des présidents et directeurs. Un comité de pilotage composé de deux représentants par établissement membre du consortium. Une équipe projet (voir précédemment). Un comité d'experts composé à 50 % d'enseignants chercheurs issus des établissements du consortium, à 50 % de personnalités extérieures.
Plus-value	Banque de ressources de qualité tant sur le plan scientifique que technique et pédagogique. Introduction de la bi-modalité progressive dans les cours présentiels. ➢ Service nouveau offert aux professionnels, qui correspond à leurs besoins et à leur disponibilité. Nouveau mode d'enseignement et formation-action auprès des enseignants beaucoup plus efficace que les formations classiques. Qualité des ressources composées par des équipes auteurs, et garantie de leur « utilisabilité ». Efficacité de l'organisation qui permet de produire environ 300 heures annuelles de formation. Évolution permanente entretenue au niveau des ressources et des produits de formation. Travail en mode projet au sein du service. Mise en place d'une formation pour les moniteurs et doctorants au tutorat en ligne qui enrichit leur expérience d'enseignement. Modèle de valorisation de la recherche par un volet « dissémination » cher aux projets internationaux notamment.
Dimensions à optimiser	Suivi des apprenants et du tutorat pour garantir la qualité de service qui commence à devenir important au vu de l'augmentation des apprenants. Communication et prospection à intensifier pour faire mieux connaître ce campus numérique innovant. Travail sur de nouvelles orientations thématiques en lien avec les débats actuels (éco conception, éco technologies, éco toxicologie).
Perspective de développement et aspects prospectifs	Programmation d'une centaine de modules à horizon 2011. Réorganisation de l'offre de formation avec l'adjonction de « nouveaux pétales ». Apport des universités québécoises notamment en écologie forestière et en énergie. Mise en place d'une démarche d'apprentissage par problème dans certains modules de formation. Discussion avec de nouveaux partenaires et signature d'une convention avec le Campus Virtuel Marocain.

4.3 L'Université hors campus : les points étude, Carole Nocéra Picand et Laetitia Casimir, Université de Rennes 1 pour l'UNR Bretagne

Contexte	Projet « Points Étude ». Les 4 universités de Bretagne travaillent depuis 2004 au développement des services numériques et de leur accessibilité au sein du projet Université Numérique en Région Bretagne (UNRB). En parallèle au développement des services et des outils de l'ENT, le Comité Opérationnel de l'UNRB a voulu s'assurer que tous les étudiants puissent accéder gratuitement et facilement à ses services quelles que soient leur conditions personnelles (géographiques, sociales, d'équipement). Une expérimentation a été menée en 2005/2006 pour la mise en place de points d'accès gratuit dans des bibliothèques/médiathèques, dédiés aux étudiants pour travailler sur leur ENT. Suite à cette expérimentation et grâce au soutien de l'État (DUI) et des collectivités territoriales (conseil régional, conseils généraux et collectivités locales), 2 phases d'extension ont été réalisées, ce qui porte le nombre de Points Étude à 112, répartis sur tout le territoire breton.
Intentions	➢ Assurer une gratuité et une équité d'accès pour tous les étudiants aux services numériques de leur établissement. ➢ S'adapter à l'évolution des profils étudiants qui sont moins présents sur les campus : étudiants salariés, en stage, en Formation Continue, en FTLV… ➢ Garantir une qualité et une continuité des services universitaires en dehors des campus. ➢ Assurer la même qualité de service aux étudiants des 4 universités de Bretagne quel que soit le lieu de leur résidence principale.
Stratégies	➢ Partenariat avec les collectivités territoriales (Région et Départements) pour assurer la prise en compte de la dimension aménagement du territoire dans le choix des localisations. ➢ Sélection des bibliothèques en lien avec les directeurs départementaux des bibliothèques. ➢ Implication des CG et du CR, qui, en tant que gestionnaires des lycées et des collèges, devront à terme garantir aux élèves et à leurs parents une équité d'accès à l'ENT du secondaire : ils préparent donc un service qui sera opérationnel dès l'ouverture de l'ENT du secondaire en 2009. ➢ Installation des Points Étude dans des structures existantes et connues des étudiants : les bibliothèques. ➢ Collaboration avec le Rectorat pour une ouverture progressive de l'accès aux élèves du secondaire.
Soutiens	➢ Soutien de l'État via les Opérations MIPE ➢ Subventions de la Région et des Conseils généraux ➢ Mise en place d'un comité de pilotage régional réunissant un élu et un chargé de mission de la Région et de chaque Conseil général en plus de l'équipe projet UNRB.
Description	
Actions	**Concept Point Étude** ➢ mise en place d'une borne *wifi* et d'un poste fixe dans des bibliothèques, **Mise en œuvre du réseau** ➢ réunion du Comité de pilotage régional : définition de la mise en œuvre du réseau régional

	➢ commission de sélection dans chaque département en charge du processus de sélection des Points Étude (implication des Directeurs départementaux des bibliothèques) ➢ critères de sélection : Répartition étudiante, Aménagement du territoire et ouverture des bibliothèques le soir et week-end ➢ réunion de bilan du Comité de pilotage régional **Mise en œuvre technique** ➢ mise en place de 2 solutions technologiques (la solution Radius et la solution Fédération d'identité) prenant en compte les spécificités techniques des universités (authentification, sécurité) ➢ appel d'offre pour l'achat des bornes et l'achat des ordinateurs se fait via les services des marchés ➢ cahier des charges des Points Étude envoyé aux communes candidates **Communication** ➢ création d'un site Point Étude : http://unrb.univ-bretagne.fr/pointetude/accueil.html ➢ réalisation de supports de communication : Affiche, flyers, signalétiques ➢ organisation d'inaugurations au niveau régional, départemental et local ➢ communication régulière auprès des étudiants par mail via les listes de diffusion **Accompagnement** ➢ recrutement de 15 étudiants moniteurs pour l'année universitaire 2007/2008 ➢ organisation de session d'information sur l'ENT et les Points Étude pour les personnels des bibliothèques ➢ offre de formation au C2i aux étudiants moniteurs et aux personnels des bibliothèques abritant un point Étude : 15 moniteurs formés, 17 personnels de bibliothèque qui ont préparé le C2i à distance
Publics	➢ Étudiants des universités de Bretagne Occidentale, Bretagne Sud, Rennes 1 et Rennes 2 - Haute-Bretagne. ➢ Les collégiens disposant d'un Ordi 35 peuvent utiliser le réseau *wifi* des Points Étude pour se connecter à Internet. ➢ Les collégiens et lycéens de 39 établissements du secondaire.
Équipe et logistique	➢ Une chargée de projet Point Étude. ➢ Le Centre de ressources Informatique de Rennes 1 pour la gestion technique du serveur Radius et de la Fédération d'identité.
Modes de régulation	➢ Les commissions départementales et régionales cités ci-dessus, le comité opérationnel de l'UNRB qui fait un point régulier sur le projet, la réunion bilan annuelle au conseil régional et des rapports d'activité.
Plus-value	➢ Création d'un nouveau service public en milieu local grâce au partenariat universités / collectivités ➢ Le réseau Points Étude est un service d'accessibilité complémentaire aux points d'accès dans les campus universitaires (Salles Carrefour, salles libre-service) ➢ Les étudiants peuvent accéder gratuitement à leur ENT partout en Bretagne et à tout moment de l'année ➢ Retour du public étudiant dans les bibliothèques
Dimensions à optimiser	➢ Généralisation de l'accès aux élèves du secondaire ➢ Actions de communication auprès des publics en reprises d'études ou en FTLV ➢ Politique de communication soutenue et régulière auprès des étudiants ➢ Réflexion sur l'accès aux Points Étude aux étudiants handicapés (un accès aux ENT a déjà été ouvert à Rennes sur les Bornes d'accès à Internet Pour Tous) ➢ Implantation de Point Étude dans des structures médicalisées ?
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Extension nationale du réseau Point Étude (15 Points Étude ouvriront en 2009 en Languedoc Roussillon) ➢ Extension européenne du projet Point Étude

Annexe 5 Accompagnement par la gouvernance

5.1 Structure support pour l'innovation pédagogique : le SUP , Martine Heyde, université Claude Bernard - Lyon 1

Contexte	➢ Harmonisation européenne de l'enseignement supérieur et création du LMD : une prise de conscience du rôle de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants pour permettre la réussite du plus grand nombre ➢ Dès le début des années 2000, une politique avant-gardiste du CEVU avec la mise en place d'une formation de trois jours pour les nouveaux enseignants, associée à une décharge d'enseignement de 42 heures ETD[101] et à un mois de professeur invité par an ➢ Dès 2003, une politique ambitieuse pour le développement de l'usage des TICe.
Intentions	➢ Coordonner et pérenniser les actions existantes ➢ Encourager l'innovation pédagogique sous toutes ses formes ➢ Mettre en place une culture de l'évaluation et de la qualité de l'enseignement ➢ Accompagner les enseignants[102] dans le questionnement en profondeur de leurs pratiques pédagogiques et dans leur démarche d'appropriation des nouveaux outils
Stratégies	➢ Création en 2003 d'un Service Universitaire de Pédagogie http://sup.univ-lyon1.fr Structure directement rattachée au CEVU. Pas de statut juridique. Placée initialement sous la responsabilité d'un chargé de mission enseignant, puis depuis 2007 sous la responsabilité d'un Vice Président Délégué du CEVU en charge du SUP et des TICe ➢ Recrutement des personnels compétents dans le domaine des Sciences de l'Éducation et des pratiques éducatives de l'enseignement supérieur ➢ Travail en étroite relation avec le service PRACTICE (voir annexe 5.2) ➢ Mise en place en décembre 2006 d'une vice-présidence déléguée du CEVU chargée du SUP et des TICe (VPD SUP et TICe)
Soutiens	➢ Fort soutien politique et financier (UCBL[103], Ministère, Région Rhône-Alpes) ➢ Action figurant dans le projet d'établissement 2007-2010
Description	
Actions	Articulation autour de cinq activités qui constituent un réel levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants **Formation des enseignants** ➢ Thématiques autour de la pédagogie universitaire et des TICe ➢ Formation initiale de moniteurs doctorants via le CIES[104] et d'environ 80 nouveaux enseignants par an sur une durée de 3 jours associée à 42 heures de décharge ➢ Formation continue pour tous les enseignants soit sous la forme d'un plan de formation, soit à façon en fonction de leurs besoins **Évaluation formative de l'Enseignement par les Étudiants (EEE)** ➢ Dès 2005, élaboration d'une politique et d'une stratégie pour institutionnaliser l'EEE à visée formative. Mise en place au sein du CEVU d'une commission d'évaluation paritaire étudiant/enseignant. Détermination des critères pour évaluer les UE[105] et les Formations / Programmes et élaboration de deux questionnaires type. ➢ Entre 2005 et 2007 : organisation de campagnes semestrielles d'évaluation en direction des responsables d'UE et de Formation ➢ Constat en 2007 que les objectifs fixés ne sont pas atteints et que l'EEE ne s'est pas propagée dans tout l'établissement

101 ETD : Équivalent Travaux Dirigés.
102 Le terme « enseignant » est utilisé pour désigner les personnels ayant une activité d'enseignement quels que soient leur statut et leur sexe.
103 UCBL : Université Claude Bernard - Lyon 1.
104 CIES : Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur.
105 UE : Unité d'Enseignement.

	➢ Courant 2007 : évaluation du dispositif existant, identification des points de force et de faiblesses, élaboration d'un nouveau dispositif (une charte, un nouveau cadre opérationnel et un portail internet dédié) dans le cadre de la démarche qualité de l'UCBL et du groupe de travail qualité du CA[106]. Opérationnel en octobre 2008. Plus d'informations : http://spiral.univ-lyon1.fr/files_m/M778/web/evaluation/article_AIPU_2008_évaluation_V3_avril_2008_final.pdf **Conseil pédagogique** ➢ Il vise à apporter un accompagnement individualisé aux enseignants sur leur propre problématique. Activité mise en place au printemps 2008 d'une part, pour l'appel à projets TICE (voir fiche …) afin que les technologies soient mises au service d'un projet pédagogique réfléchi, d'autre part, pour favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le cadre de l'EEE. **Valorisation de l'enseignement** ➢ Une première prise de conscience avec des dispositifs tels que l'attribution de décharges de 40 h ETD pour les nouveaux maîtres de conférences et la remise d'un livre sur la pratique de l'enseignement à tous les nouveaux enseignants **Mutualisation des expériences** ➢ Participation à des réseaux (SUP de France, BSQ[107], REF[108]) ➢ Participation à de nombreux colloques de pédagogie universitaire. Prise en charge financière de la participation d'enseignants qui communiquent sur leurs innovations
Publics	Tous les enseignants et les étudiants de l'UCBL
Équipe et logistique	➢ Mise en place très progressive ➢ En 2005, un premier emploi contractuel à temps plein pour mettre en place le dispositif d'EEE et de formation continue des enseignants à la pédagogie ➢ En 2007, dans un souci de lisibilité, transfert de l'activité de formation des enseignants aux technologies du service PRACTICE au SUP (un emploi à mi temps) ➢ Début 2008, trois emplois de contractuels additionnels affectés au SUP ➢ Soit un effectif de 4,5 emplois contractuels plus un enseignant chercheur rattaché
Modes de régulation	➢ La commission d'évaluation paritaire enseignants/étudiants au sein du CEVU ➢ Bilan régulier des activités en réunion du CEVU et en équipe présidentielle par le VPD SUP et TICE ➢ Budget reposant exclusivement sur le financement de projets. Des justificatifs réguliers de l'avancée des projets notamment pour la région Rhône Alpes. Des indicateurs de résultats pour l'Etat et la Région.
Plus-value	Une lisibilité qui progresse, une structure qui commence à être connue, une reconnaissance officielle de l'importance accordée à la qualité de l'enseignement
Dimensions à optimiser	➢ Pérenniser une partie des personnels et des financements ➢ Le faire évoluer vers un statut de service général ➢ Structure largement sous estimée par rapport à la taille de l'UCBL ➢ Implanter durablement l'activité de conseil pédagogique ➢ Favoriser la mise en place d'une culture de l'évaluation et de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants ➢ Valoriser en profondeur l'activité d'enseignement via la prise en compte lors de la carrière d'un enseignant
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Création en septembre 2008 d'un service général d'appui à l'enseignement mixant les compétences issues du service PRACTICE et du SUP et placé sous la responsabilité du CEVU. Il aura pour mission de (i) soutenir et encourager l'innovation pédagogique, (ii) faciliter l'intégration des technologies dans des dispositifs pédagogiques réfléchis, (iii) contribuer à améliorer la qualité, (iv) valoriser la fonction enseignante.

106 CA : Conseil d'Administration
107 BSQ : Regroupement des conseillers pédagogiques francophones de Suisse, Belgique et Québec
108 REF : Réseau international de Recherche en Éducation et en Formation

5.2 PRACTICE : une structure fédératrice pour développer l'usage des TICe, Martine Heyde, université Claude Bernard - Lyon 1

Contexte	➢ Dès 2002, face à l'essor rapide des TIC, impulsion par l'UCBL[109] d'une politique générale et ambitieuse pour soutenir et encadrer le développement des TICe ➢ Objectif de favoriser l'apprentissage des étudiants, de permettre la réussite du plus grand nombre tout en prenant en compte la diversité et l'évolution de la mentalité des publics étudiants, d'encourager l'innovation pédagogique et d'améliorer la qualité de l'enseignement dans le cadre de la démarche qualité de l'UCBL ➢ Une priorité dans le cadre des projets d'établissement successifs ➢ Une forte mobilisation de la région Rhône Alpes
Intentions	➢ Regrouper, centraliser et fédérer toutes les actions et tous les moyens pour éviter l'éparpillement des réalisations, des individus et des équipements ➢ Mettre les technologies au service de la pédagogie. Développer des dispositifs pour enrichir et/ou de compléter l'enseignement en face à face ➢ Accompagner les enseignants[110] dans leur démarche pédagogique pour favoriser l'innovation et l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des étudiants via les technologies
Stratégies	➢ Création en 2003 d'un service général, unique et fédérateur, PRACTICE[111] qui répond aux commandes du CEVU. Direction assurée par un enseignant ➢ Communication récurrente pour faire connaître la structure et ses services. Création de relais dans les composantes via la nomination en 2006 de correspondants TICE http://www.univ-lyon1.fr/13080559/0/fiche___pagelibre/&RH=1188413134365 ➢ Une structure réactive et une organisation pragmatique et flexible pour adapter aux moyens financiers fluctuants et à l'évolution de la demande ➢ Recrutement de personnels orientés usages et fortement investis dans le projet ➢ Travail en étroite collaboration avec le SUP[112] pour renforcer la composante pédagogique et avec les services réseaux et informatiques ➢ Mise en place en décembre 2006 d'une vice-présidence déléguée du CEVU chargée du SUP et des TICe (VPD SUP et TICe) ➢ Pour plus d'informations, voir le site internet : http://www.univ-lyon1.fr/adminsite/objetspartages/liste_fichiergw.jsp?OBJET=DOCUMENT&CODE=1154073286491&LANGUE=0
Soutiens	➢ Fort soutien politique et financier (UCBL, Ministère, Région Rhône-Alpes). ➢ Action figurant dans les projets d'établissement successifs.
Description	
Actions	➢ Accompagnement au changement pour les enseignants et les étudiants ➢ Ralliement des pratiques et des usages autour d'une même plateforme pédagogique (SPIRAL[113]) développée et maintenue par ce service ➢ Production et diffusion de ressources pédagogiques ➢ Prêt de matériel et veille /test par les enseignants des matériels les plus récents. ➢ Évaluation des dispositifs et des usages en relation avec le SUP (voir annexe 5.1) ➢ Formation des enseignants à l'usage des technologies. Activité transférée au SUP en 2006

109 UCBL : Université Claude Bernard - Lyon 1 http://univ-lyon1.fr.

110 Le terme « enseignant » est utilisé pour désigner les personnels ayant une activité d'enseignement quels que soient leur statut et leur sexe.

111 PRACTICE : Production, Réalisation, Assistance, Conseil en Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement http://practice.univ-lyon1.fr.

112 SUP : Service Universitaire de Pédagogie. http://sup.univ-lyon1.fr.

113 SPIRAL : Serveur Interactif de Ressources d'Apprentissage de Lyon 1. http://spiral.univ-lyon1.fr.

	➢ Mutualisation des outils, des ressources et des expériences via une implication croissante dans des groupes d'experts et dans les réseaux régionaux, nationaux et internationaux et la mise à disposition de SPIRAL pour d'autres établissements ➢ Valorisation des activités d'innovation via l'attribution de décharges d'enseignement (900 h ETD par an), d'heures de monitorat TICE (192 h ETD par an) et de prix SPIRAL ➢ Plus d'informations : http://practice.univ-lyon1.fr
Publics	➢ Etudiants UCBL (très majoritairement formation initiale), enseignants de l'UCBL et des établissements qui utilisent SPIRAL via une convention
Équipe et logistique	➢ A sa création, une quinzaine de personnes. Des effectifs qui varient ces dernières années entre 25 et 31 personnes en fonction du montant des subventions annuelles ➢ Seuls 12 emplois occupés par des personnels titulaires ce qui rend cette structure fortement dépendante des subventions obtenues ➢ Entre 21 et 25 personnes ayant une activité associée à l'accompagnement des enseignants. Seules 4 à 6 d'entre elles sont affectées à la maintenance évolutive de SPIRAL et des outils associés ➢ Une organisation avec (i) un responsable recherche et un responsable communication rattachés directement au directeur et (ii) trois chefs de projets qui animent le développement de SPIRAL et l'accompagnement des enseignants du secteur sciences d'une part et du secteur santé d'autre part ➢ Des compétences techniques qui relèvent du développement informatique, de l'ergonomie et de l'infographie, de l'élaboration d'animations et de simulations en deux et trois dimensions, de la prise de vue photographique et vidéo, du montage vidéo, de l'usage optimisée et facilitée de SPIRAL ➢ Une personne à temps plein pour la communication en interne et vers l'extérieur
Modes de régulation	➢ Des statuts http://www.univ-lyon1.fr/16165280/0/fiche___pagelibre/&RH=PRAC_PRE ORG&RF=PRAC_PRE-ORG-STA qui prévoient un bureau pour assister le directeur dans ses missions et un conseil compétent pour donner tout avis qui concerne le fonctionnement du service, à l'exception des décisions réservées au conseil d'administration de l'UCBL. Il est présidé par le président de l'UCBL ou son représentant ➢ Bilan régulier des activités en réunion du CEVU et en équipe présidentielle par le VPD SUP et TICE ➢ Budget reposant exclusivement sur le financement de projets. Des justificatifs réguliers de l'avancée des projets notamment pour la région Rhône Alpes. Des indicateurs de résultats pour l'Etat et la Région
Plus-value	➢ Une grande lisibilité, un point de ralliement pour les enseignants et les étudiants, une structure devenue incontournable et reconnue pour sa très grande efficacité. ➢ Une reconnaissance européenne http://www2.spi.pt/innounilearning/webBasedModule.htm
Dimensions à optimiser	➢ Pérenniser une partie des personnels et des financements ➢ Recruter des personnels disposant de compétences élargies à la pédagogie ➢ Mener une réflexion plus approfondie sur la pédagogie aidée par les TICe et s'appuyer sur les recherches menées dans ce domaine
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Création en septembre 2008 d'un service général d'appui à l'enseignement mixant les compétences issues du service PRACTICE et du SUP et proposant des compétences en conseil pédagogique. Il sera placé sous la responsabilité du CEVU. Des connexions seront développées avec la Direction des Systèmes d'Information (en cours de création à l'UCBL) pour l'activité de maintenance évolutive de la plate-forme SPIRAL. L'objectif est de maintenir une vision « usage pédagogique » et de ne pas tomber dans le piège « outil informatique ».

Annexe 6 Accompagnement des enseignants

6.1 Outil éditorial adapté aux besoins pédagogiques « ChainEdit », Carole Nocéra Picand et Romuald Lorthioir, université Rennes 1

Cette application est une chaîne éditoriale développée par le CIRM (Centre de Ressources et d'Ingénierie Multimédia) de l'université Rennes 1 en Open Source avec un soutien financier du Campus Numérique de Bretagne. Elle est diffusée auprès de tous les établissements de l'UNRB.

Elle est également utilisée par d'autres établissements français ou étranger (Québec).

L'objectif de cet outil est de permettre le développement de ressources pédagogiques intégrant des médias (images, vidéo, animations..).

Le contenu, décrit en XML, permet ensuite une génération dans différentes chartes graphiques, dans le respect des normes d'accessibilité.

Il est également possible de produire des ressources au format SCORM ou dans des formats documentaires plus classiques (OpenOffice, Word, Pdf).

Il est possible de concevoir différents modèles adaptés aux pratiques pédagogiques des enseignants.

Les ressources produites peuvent être décomposées et être utilisées en présentiel, en complément au présentiel ou en distanciel (http://www.chainedit.fr).

Contexte	➢ Plusieurs établissements produisent dans un même contexte dont il faut assurer la cohérence ➢ Dans un même établissement plusieurs projets peuvent être menés en parallèle au niveau de la production, il faut là aussi une rationalisation des process de production ➢ Pérennité des productions (sauvegarde, réutilisation…) ➢ Réduction des coûts de production et de maintenance des ressources ➢ Évolution des pratiques pédagogiques ➢ Respect des normes (accessibilité, Internet…) ➢ Environnement technologique changeant (navigateur, Flash…)
Intentions	➢ Industrialisation de la production ➢ Simplification des mises à jour ➢ Adaptation à de multiples contextes ➢ Mutualisation des pratiques (scénarisation, production) ➢ Cohérence des productions
Stratégies	➢ Mutualisation des éléments techniques (chartes graphiques, modèles pédagogiques…) ➢ Mutualisation de la production ➢ Séparation fond / forme (contenu / affichage) ➢ Utilisation du XML comme support (archivage, réutilisation) ➢ Utilisation d'une plateforme connue des CRI (JAVA, XSL)
Soutiens	UNRB ; CNB, université Rennes 1 ; Rennes 2 ; UBO ; UBS

Description	
Actions	➢ Développement de l'application sur une base Esup-commons ➢ Développement d'un modèle XML correspondant au modèle pédagogique ➢ Développement des chartes graphiques (établissement, ENVAM, CNB...) ➢ Installation de l'outil dans les établissements ➢ Formation des acteurs (utilisateurs et développeurs) ➢ Communication externe (valorisation)
Publics	Services TICE, enseignants, CRI
Équipe et logistique	Un responsable de projet, 3 développeurs, un ingénieur pédagogique et un correspondant technique par établissement
Modes de régulation	Réunions d'information et Conseil du CIRM
Plus-value	➢ Réduction des coûts de production et de maintenance ➢ Mise à jour rapide des ressources et à bas coût ➢ Cohérence et harmonisation des productions ➢ Technologie maîtrisée par les CRI ➢ Ne nécessite pas d'installation sur le poste client, un navigateur suffit ➢ Fonctionnement indépendant du portail mais intégration possible ➢ Import de documents externes (OpenOffice, Schéma inter-UNT…)
Dimensions à optimiser	Intégration complète en mode Portlet et formation des acteurs
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Lien avec les outils de référencement pour un référencement automatique ➢ Respect du schéma pivot inter-UNT pour le partage de ressources ➢ Développement des contacts à l'international

6.2 Création d'une structure d'accompagnement pédagogique des enseignants, Isabelle Chênerie, université Paul Sabatier - Toulouse 3

Contexte	➢ Université Toulouse 3, Sciences Sport et Santé ➢ 28 000 étudiants, 1800 enseignants ➢ Désaffection des filières en Sciences dures ➢ Public hétérogène, souvent démotivé ou faiblement engagé ➢ Exigences croissantes du monde extérieur
Intentions	Aider les enseignants à identifier, mettre en œuvre et évaluer de nouvelles stratégies d'enseignement pour s'adapter à ce contexte nouveau et difficile.
Stratégies	➢ Création d'un Service Universitaire de Pédagogie regroupant toutes les activités en lien avec l'enseignement (formation continue à la pédagogie, évaluation des formations par les étudiants, TICE, innovations pédagogiques) ➢ Le rôle de ce service est de proposer un accompagnement aux enseignants volontaires, dans leurs réflexions et projets pédagogiques
Soutiens	La présidence de l'université et les trois conseils (votes favorables pour la création du service).
Description	
Actions	➢ Deux modalités d'action complémentaires : les unes en réponse à la demande d'équipes pédagogiques ; les autres proposées par le SUP ➢ Deux registres d'action complémentaires : les unes en termes de sensibilisation pour les enseignants qui veulent découvrir certains thèmes pédagogiques ; les autres en termes d'accompagnement de projet, soutenus par des formations, pour des enseignants prêts à s'engager dans des actions
Publics	➢ Le service est ouvert à tous les enseignants de l'université : enseignants-chercheurs, enseignants détachés du secondaire, ATER et moniteurs
Équipe et logistique	➢ 3 enseignants chercheurs à temps partiel (équivalent à 1.2 temps plein) ➢ 4 personnels BIATOSS
Modes de régulation	➢ Évaluation des actions du service par les enseignants utilisateurs par le biais de questionnaires ➢ Présentation du bilan annuel et du projet pour l'année suivante au Conseil de service, pour approbation
Plus-value	➢ Cohérence améliorée et accès simplifié pour les enseignants à tous les services proposés en pédagogie ➢ Création d'une dynamique dans l'établissement ➢ Mutualisation et valorisation des projets et ressources dispersés dans l'université ➢ Synergie des compétences en pédagogie et en outils TICE
Dimensions à optimiser	➢ Coordonner les axes de travail du SUP avec la politique générale de l'établissement ➢ Promouvoir des dispositifs pour la reconnaissance de l'investissement des enseignants dans la conception de projets pédagogiques sous la forme d'heures de décharge
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Une part importante du travail du service consiste à produire des documents de vulgarisation des résultats de la recherche en pédagogie, des études comparatives d'outils, des études d'ingénierie des dispositifs pédagogiques. Cette activité pourrait être mutualisée entre les établissements d'enseignement supérieurs toulousains, via le PRES toulousain. Un groupe de travail diligenté par le PRES réfléchit actuellement à l'éventualité de la mise en place d'un SUP au niveau du PRES, qui sans remettre en cause la nécessité d'un SUP « de proximité » dans chaque établissement, leur fournirait un appui en termes de ressources ainsi qu'un espace de partage d'expériences

6.3 Accompagner les enseignants pour améliorer l'apprentissage des étudiants, Martine Heyde, université Claude Bernard - Lyon 1

Contexte	➢ Volonté de l'UCBL[114] de favoriser le développement de : l'innovation pédagogique, l'enseignement hybride et la qualité des apprentissages des étudiants. ➢ Création de deux structures fédératrices, le service PRACTICE[115] et le SUP[116] pour regrouper les compétences et les moyens ➢ Forte implication de la région Rhône-Alpes
Intentions	Accompagner les enseignants[117] dans leur démarche progressive (i) d'appropriation des nouveaux outils technologiques pour qu'ils aillent au-delà du seul dépôt de document en ligne et (ii) de questionnement en profondeur de leurs pratiques
Stratégies	➢ Un dispositif d'accompagnement au changement constitue un réel défi qui doit s'inscrire dans la diversité, la durée et la continuité. Il relève des services PRACTICE et SUP et il s'articule autour de cinq actions qui sont la communication, les outils, la formation, l'incitation et le conseil ➢ L'enseignant et ses étudiants sont placés au centre du dispositif. Une totale liberté pédagogique laissée à l'enseignant et respect du son rythme ➢ Des moyens à la hauteur des enjeux et des ambitions
Soutiens	➢ Voir fiche PRACTICE… et SUP….
Description	
Actions	**Communication :** des moyens mis en œuvre très variés, mais complémentaires (feuillet d'information, plaquettes, mémentos, affiches, sites web, blog http://spiral.univ-lyon1.fr/entree.asp?id=6240&id2=213&objet=blog, journées de retour d'expériences, rencontres avec les directeurs des composantes, correspondants TICe et responsables de l'EEE[118] dans chaque composante, etc.)*. **Outils :** développement de la plate-forme pédagogique SPIRAL en fonction des besoins et des usages des enseignants de l'UCBL et en leur laissant toute liberté pédagogique. Développement progressif et continu, chez les enseignants et les étudiants, d'un fort sentiment d'appartenance à une communauté**. **Formation :** permettre aux enseignants de documenter, d'analyser et de prendre du recul par rapport à leurs pratiques pédagogiques, de faciliter et d'optimiser l'usage des outils technologiques, de leur permettre de progresser dans leur expertise pédagogique pour que les technologies soient mises au service de la pédagogie et non l'inverse. ➢ Thématiques autour de la pédagogie universitaire et des TICe ➢ Formation initiale de moniteurs doctorants via le CIES[119] et d'environ 80 nouveaux enseignants par an sur une durée de 3 jours ➢ Formation continue pour tous les enseignants soit sous la forme d'un plan de formation, soit à façon en fonction de leurs besoins Incitation : Plusieurs dispositifs existants à ce jour. 42 heures ETD[120] de décharge pour les nouveaux Maîtres de Conférence, 900 heures ETD annuel attribuées sous la forme de décharge pour les enseignants engagés dans la rénovation de leur enseignement via les technologies, 192 heure ETD de moniteurs doctorants affectées à

114 UCBL : Université Claude Bernard - Lyon 1
115 PRACTICE : Production, Réalisation, Assistance, Conseil en Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement http://practice.univ-lyon1.fr
116 SUP : Service Universitaire de Pédagogie. http://sup.univ-lyon1.fr
117 Le terme « enseignant » est utilisé pour désigner les personnels ayant une activité d'enseignement quels que soient leur statut et leur sexe
118 EEE : Évaluation de l'Enseignement par les étudiants
119 CIES : Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur
120 ETD : Équivalent Travaux Dirigés

* Pour plus d'informations : http://practice.univ-lyon1.fr et http://sup.univ-lyon1.fr
** Pour plus d'informations : http://spiral.univ-lyon1.fr et http://www.univ-lyon1.fr/adminsite/objetspartages/liste_fichiergw.jsp?OBJET=DOCUMENT&CODE=1154073286491&LANGUE=0

	ces projets, trois prix annuels pour les usages de SPIRAL, la prise en charge financière de la participation d'enseignants à des colloques pour présenter leurs dispositifs innovants, le prêt d'ordinateurs portables aux enseignants et de divers matériels multimédias. **Conseil :** activité qui constitue la clef de voûte de l'accompagnement au changement. ➢ A divers niveaux tels que la création, la production, la diffusion et l'usage de ressources pédagogiques multimédia, la création de nouveaux dispositifs pédagogiques, les usages des nouveaux dispositifs par les étudiants et plus récemment l'EEE[121]. ➢ Deux approches non exclusives : • les appels à projets TICe constituent une méthode très volontariste qui consiste à engager les enseignants dans des projets structurés et validés par le CEVU. Le nombre de projets déposés et retenus n'a cessé de croître au fil des années*. • l'aide ponctuelle apportée au jour le jour correspond à une démarche plus souple et pragmatique. Elle est adaptée aux besoins des enseignants qui souhaitent faire leur premier petit pas dans l'usage des technologies avec leurs étudiants. L'expérience montre sans aucune ambiguïté l'efficacité de l'approche.
Publics	Tous les enseignants de l'UCBL et indirectement tous les étudiants.
Équipe et logistique	➢ Mise en commun des compétences du service PRACTICE et du SUP ➢ Communication vers les enseignants assurée depuis 2006 par un personnel à temps plein du service PRACTICE ➢ Conseil assuré depuis 2004 par deux chefs de projet multimédia (contractuels) du service PRACTICE. Leurs missions sont d'aller au devant des enseignants, d'être à l'écoute de leurs besoins et de leurs contraintes, de les conseiller dans la construction de leur projet, de les accompagner dans les étapes de réalisation technique et la mise en ligne de dispositifs pédagogiques spécifiques. En 2008, un conseiller pédagogique a été recruté par le SUP. Ces trois personnes travaillent de manière concertée pour apporter aux enseignants un accompagnement à la fois technique et pédagogique
Modes de régulation	➢ Expertise des projets TICE par des enseignants élus du CEVU et participation du CEVU à la commission qui valide les projets retenus ➢ Implication du CEVU dans l'évaluation systématique des réalisations et des usages des dispositifs pédagogiques réalisés
Plus-value	➢ Une progression forte et continue du nombre d'enseignants impliqués ➢ Une très grande diversité et richesse des usages ➢ Un nombre croissant d'étudiants qui utilisent et cautionnent ces dispositifs ➢ Une reconnaissance européenne pour la mise en place d'un ensemble de bonnes pratiques http://www2.spi.pt/innounilearning/webBasedModule.htm
Dimensions à optimiser	➢ Informer les enseignants sur les tenants et aboutissants du conseil pédagogique et les inciter à solliciter ce mode d'accompagnement. Utiliser les portes d'entrée que constituent les nouveaux enseignants, les appels à projets TICE et l'EEE ➢ Prendre en compte la fonction d'enseignement dans l'évolution de carrière
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ Évolution de l'appel à projet TICE vers un appel à projet « Innovation Pédagogique » incluant ou non des technologies ➢ Développer l'activité de conseil pédagogique pour que se mette en place progressivement une culture de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ➢ Le service général d'appui à l'enseignement qui sera créé en septembre 2008 sera le creuset de cette dynamique d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'innovation pédagogique, améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants et valoriser l'activité d'enseignement

[121] EEE : Évaluation formative de l'Enseignement par les Étudiants

* Pour plus d'informations : http://www.univ-lyon1.fr/70667331/0/fiche___pagelibre/&RH=PRAC_ACT-SER.

Annexe 7 Accompagnement des étudiants

7.1 Centre de ressources de langues (CRL), Nicole Poteaux, université Strasbourg 1 - Louis Pasteur

Contexte	➢ Mutualisation en vue de la création de centres de ressources en langues dans le cadre du pôle européen de Strasbourg dès 1991 ➢ Mesures dans le cadre du plan réussite en Licence
Intentions	➢ Favoriser la mobilité des étudiants strasbourgeois en leur donnant les capacités linguistiques nécessaires ➢ Permettre le développement de l'apprentissage linguistique d'une grande masse d'étudiants issus de parcours et de disciplines très hétérogènes
Stratégies	➢ Développement de l'autoformation via des outils numériques organisée institutionnellement et encadrée par des enseignants ➢ Grande souplesse d'utilisation des ressources ➢ Lieux dédiés ouverts à tous les acteurs (étudiants, enseignants-chercheurs, BIATOSS)
Soutiens	➢ La gouvernance de chaque établissement universitaire strasbourgeois à travers le Pôle dans un premier temps, puis par celle de l'ULP où se sont développés ces dispositifs
Description	
Actions	➢ Mise en œuvre progressive de 7 centres de ressources de 50 places en langue répartis à proximité des différentes filières ➢ Présence d'enseignants accompagnateurs dans chaque centre
Publics	➢ Tous les étudiants de tous les cursus en tous cycles d'études (formation initiale et continue) ➢ 12 000 étudiants non spécialistes des langues répartis sur sept centres distincts
Équipe et logistique	➢ 35 enseignants de langue ➢ 2 lecteurs ➢ 1 directeur et 1,8 poste de secrétariat, 1 technicien ➢ Travail en interaction avec le service pédagogique interuniversitaire de ressources pour l'autoformation en langues de 1991 à 2000. A présent coordination dans le département ULP-Langues créé en 2004 ➢ Moniteurs étudiants pour assister les enseignants dans les créneaux fixes et assurer l'ouverture libre
Modes de régulation	➢ Séminaires semestriels sur le fonctionnement des Centres et sur les développements nécessaires ➢ Recherches sur des thématiques liées aux CRL : mémoires de master 2 et thèses
Plus-value	➢ Passage de la certification CLES 2 en anglais ou en allemand pour tous les étudiants de licence au semestre 5 ➢ Possibilité de pratiquer les langues tout au long du cursus selon ses besoins
Dimensions à optimiser	➢ Mise en ligne de plus de supports pédagogiques ➢ Communication des objectifs et des compétences visées par les formations aux étudiants ➢ Autoévaluation en ligne en rapport avec les pré requis de chaque cursus
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ La création de l'université de Strasbourg semble induire une remise en question de certaines initiatives en recherchant le plus petit commun dénominateur

7.2 Portfolios numériques de suivi et d'insertion des étudiants, Sophie Pène, université Paris Descartes

Contexte	➢ La mission d'insertion professionnelle est complexe à assumer ➢ Quelle que soit la politique de relations avec les entreprises en vigueur dans l'établissement, un important travail de formation des étudiants et de production de documents repose sur les enseignants : projet personnel, bilans de compétences, connaissance des métiers ➢ La prise en compte des réseaux numériques et la mise à disposition d'outils de gestion de son parcours par l'étudiant sont des pistes à explorer
Intentions	➢ La qualité d'une politique d'insertion dépend de la sensibilisation des étudiants dès la première année de licence. ➢ Ils doivent être éduqués à analyser leurs expériences et à capitaliser des savoir-faire et des compétences, de façon à construire un projet ➢ Une plate-forme de blogs portfolios est une solution intéressante
Stratégies	➢ Chaque étudiant a un portfolio qu'il conserve durant toute la durée de sa présence à l'université. Il peut ensuite l'exporter, ou le conserver par le biais du « réseau d'anciens ». ➢ Ce portfolio numérique se révèle un outil de formation à l'analyse des pratiques et à la capitalisation personnelle, une démarche nécessaire dans la société de la connaissance : nous devons y préparer nos étudiants. ➢ Nous devons également les préparer à gérer leur identité numérique : se montrer pour profiter des réseaux de relations, se protéger pour ne pas exposer de données personnelles dont on perdrait la maîtrise. Insertion professionnelle, gestion personnelle des compétences, éducation aux réseaux numériques sont trois bonnes raisons de recourir au portfolio numérique pour chaque étudiant
Soutiens	➢ Ce dispositif doit être pensé en amont des actions d'insertion menées par la MUE (Mission Université Entreprise) ➢ Il implique une collaboration technique avec les services informatiques ➢ Une solution de portfolios propulsée par le logiciel open source ELGG est déjà utilisée dans de nombreuses universités ➢ L'action doit être présentée au CEVU et soumise à son vote ➢ Un cadre juridique concrétisé par une charte doit être conçu par le secrétariat général et approuvé par le conseil d'administration
Description	
Actions	➢ Chaque formation publie son référentiel de compétences (10 compétences pouvant chacune se décliner en 5 sous compétences) ➢ L'action est présentée lors d'une séance de rentrée ➢ Un calendrier annuel des publications attendues et des évaluations est donné ➢ Un enseignant chercheur coordonnateur de l'action est désigné ➢ Il anime le réseau des enseignants tuteurs ➢ L'étudiant est guidé dans la création de son profil numérique, une image de ses réalisations et de ses projets qu'il peut rendre publique et utiliser pour se rendre visible sur les différents réseaux sociaux publics (Évolution, Viadeo, Plaxo, …) ➢ Un cadre juridique et sociologique lui est donné, de façon à ce qu'il puisse réfléchir aux données personnelles qu'il souhaite publier, et le mode selon lequel il les publie (tout public, restreint à l'université, restreint à son cursus, à son groupe)

	➢ Chaque enseignant suit environ 5 portfolios. Il dispose d'un agrégateur qui lui permet de suivre les publications et de les évaluer facilement ➢ Les billets publiés sur le portfolio s'attachent à attester la maîtrise des compétences cibles ➢ Les études de cas, travaux de synthèse, expériences de stage, mémoires, revues de presse, dossiers se prêtent particulièrement bien à cette démarche ➢ Au moins une séance trimestrielle est prévue pour un suivi en direct ➢ Un *forum* « portfolio » et le tutorat permettent une individualisation
Publics	Tout public en formation
Équipe et logistique	➢ Équipe pédagogique ➢ Support Mission Université Entreprise ➢ Support système d'information et informatique
Modes de régulation	Tutorat et évaluations
Plus-value	➢ Éducation des étudiants à la gestion de leur identité numérique ➢ Insertion dans les réseaux sociaux facilitant l'information sur les stratégies professionnelles et les contacts directs dans les secteurs cibles ➢ Éducation des étudiants aux compétences nécessaires dans la société de la connaissance : capitalisation et valorisation des compétences, preuves des réalisations ➢ Autonomie partielle de l'étudiant ➢ Faisabilité pour l'enseignant
Dimensions à optimiser	➢ Qualité du système informatique (évaluation en ligne, connexion LDAP) ➢ Motivation des équipes pédagogiques ➢ Qualité de la politique d'établissement en matière d'insertion (en particulier compréhension des pratiques réelles et actuelles d'insertion professionnelle, via des réseaux sociaux, rendus tangibles par des plates-formes numériques)
Perspective de développement et aspects prospectifs	➢ De nombreux prototypes existent dans les universités françaises. Un réseau national « portfolios universitaires » devrait se constituer et entrer dans un groupe d'intérêt européen. En effet, la mise au point de la certification européenne des compétences, par secteur d'activités, ne doit pas se faire sans une participation des universités. Les portfolios numériques, en nombre, seront un atout pour influer sur le dispositif de certification qui sera opérationnel dans les prochaines années.

Annexe 8 Mutualisations européennes intéressantes

eLene : le réseau collaboratif européen de e-pédagogie

Auteur : Deborah Arnold, université Nancy 2

Contexte	➢ Collaboration européenne : France, Italie, Allemagne, Espagne, Finlande, Suède, Pays Bas, Pologne ➢ 8 établissements issus des études de cas du rapport « Modèles virtuels des universités européennes » pour la Commission européenne, DG Éducation et Culture, 2003-2004 http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=5082&doclng=6 Partenaires : Vidéoscop-Université Nancy 2 et université Paris-Dauphine (FR), METID Politecnico di Milano (IT), université de Brême (DE), université ouverte de Catalogne (ES), université virtuelle Finlandaise (FI), université d'Umeå (SE), université d'Utrecht (NL), université Marie Curie Sklodowska à Lublin (PL). ➢ 3 réunions préparatoires de développement d'axes stratégiques de travail pour le groupe entre 2003 et 2004 ➢ 3 projets européens dans le cadre du programme eLearning : • 2005-2006 eLene-TT : Teacher Training (formation des enseignants du supérieur), coordonné par Vidéoscop-Université Nancy 2 • 2006-2008 eLene-EE : enjeux économiques du eLearning, coordonné par Umeå University • 2007-2008 eLene-TLC : Préparer les universités à la net génération d'étudiants, coordonné par Vidéoscop-Université Nancy 2
Intentions	➢ Améliorer l'utilisation des TICE par les enseignants du supérieur, d'un point de vue pédagogique plutôt que technologique ➢ Mieux comprendre les comportements, les attentes et les besoins des étudiants da la génération Internet vis à vis de l'utilisation des TICE dans leur apprentissage à l'université ➢ Développer un référentiel européen de compétences TICE pour les enseignants, les étudiants et les personnels de soutien (concepteurs médiatiques, ingénieurs pédagogiques) ➢ Soutenir le développement des compétences TICE par ces groupes cibles par le biais d'actions de formation et d'accompagnement ➢ Développer un centre virtuel de ressources qui recense et référence une large gamme d'outils, de ressources et de guides pratiques et qui favorise l'émergence d'une véritable communauté transnationale de formateurs d'enseignants, d'enseignants, de concepteurs médiatiques et d'étudiants utilisant et contribuant au centre eLene d'enseignement et d'apprentissage ➢ Sensibiliser les décideurs au niveau local, régional, national et européen au besoin de soutenir la bonne utilisation des TICE (focalisée sur la reconnaissance de bonnes pratiques pédagogiques et non pas uniquement sur la technologie et les outils)
Stratégies	➢ Collaboration transnationale dans toutes les actions des projets : partage d'expérience, échange de pratiques et d'expertise, confrontation des contextes nationaux, conception et création collaborative des résultats du projet avec la prise en compte des contextes nationaux ➢ Implication des acteurs de chaque groupe cible dans les activités du projet : • participation d'un groupe de 78 experts européens dans l'enquête Delphi • interviews avec enseignants et étudiants, participation de ces groupes aux actions de formation • établissement d'un comité de direction eLene et rencontres avec décideurs

Soutiens	➢ Soutien financier du programme eLearning : • eLene-TT – 997 000 Euros (80% du budget global) • eLene-TLC – 742 000 Euros (80% du budget global)
Description	NB : La description ci-dessous porte sur le 2e projet, eLene-TLC (Jan 2007- Déc 2008).
Actions	Organisation du projet en 4 lots de travail (Work Packages) dédiés aux différents groupes cibles du projet ainsi que 3 lots transversaux pour la dissémination, l'évaluation et la gestion de projet. **WPA : Décideurs.** Enquête sur le statut des enseignants dans les 8 pays, reconnaissance des pratiques pédagogiques par rapport à la recherche pour aboutir à une série de recommandations. **B1&B2 :** formateurs d'enseignants et enseignants. Enquête transnationale via la méthode Delphi pour définir un référentiel compétences TICE pour les enseignants du supérieur ; conception et implémentation d'une série d'activités de développement professionnel à destination des enseignants pour développer ces compétences (en France dans le cadre des UNT) ; recensement et référencement d'outils, de méthodologies, de guides pratiques. **B3 :** étudiants Enquête auprès d'étudiants et d'enseignants pour définir les caractéristiques, besoins et attentes de la génération Internet, définition des compétences TICE nécessaires, en lien avec les référentiels nationaux tels que le C2i en France et avec le référentiel pour les enseignants ; développement d'un instrument d'autoévaluation pour développer la compétence « digital literacy » ; recensement et référencement d'outils, de méthodologies, de guides pratiques **B4 :** concepteurs médiatiques et ingénieurs pédagogiques. Définition d'un référentiel de compétences ; recensement et référencement d'outils, de méthodologies, de guides pratiques **WPC :** développement du TLCentre (Centre virtuel de ressources) pour l'enseignement et l'apprentissage, donnant accès à toutes les ressources provenant des autres activités du projet et favorisant le développement d'une communauté d'utilisateurs et de contributeurs. www.tlcentre.net **WPD :** dissémination. Développement d'une stratégie de communication (présence web, newsletter, *wiki* / blog, séminaires en ligne ; publications et présentations scientifiques ; historique du projet en vidéo ; étude des utilisations possibles du web 2.0) **WPE :** évaluation. Développement et implémentation d'un plan qualité comprenant évaluation interne et externe, revues par les pairs, indicateurs… **PM :** project management. Coordination administrative et financière, reporting, gestion de projet proactive
Publics	**Décideurs** (responsables TICE, présidents d'université, politiques nationaux, décideurs européens) **Formateurs** et accompagnateurs d'enseignants dans le supérieur **Enseignants** du supérieur **Étudiants** **Concepteurs médiatiques** et ingénieurs pédagogiques
Équipe et logistique	**Vidéoscop-Université Nancy 2, Coordonnateur.** Équipe de 6 personnes composée de : chef de projet, responsable administratif et financier, directrice de production sur aspects juridiques et planification interne, enseignant-chercheur expert en pédagogie numérique, directeur technique, technicien audiovisuel. Collaboration avec les services de Nancy 2 / Nancy Université (présidence, responsable juridique, relations internationales, agent comptable, service de communication, service TICE)

	Partenaires : un total d'environ 30 personnes dans 8 pays – enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation et experts TICE, coordonnateurs locaux, formateurs d'enseignants, ingénieurs pédagogiques, développeur informatique, infographiste, responsable de la communication. **Logistique :** mise à disposition par un des partenaires des solutions techniques pour la dissémination (*wiki*, newsletter, blog) et les réunions de projet à distance (Visioconférence via plate-forme Centra) ; conception développement informatique et hébergement du centre virtuel de ressources).
Modes de régulation	➢ Un partenaire responsable de l'évaluation interne pour valider les contenus et approches pédagogiques (cf. WPE) : définition d'indicateurs, stratégies d'évaluation comprenant revue par les pairs. ➢ Implication d'acteurs des groupes cibles en dehors du partenariat, par le biais de questionnaires et notamment la méthode Delphi qui a réuni 78 experts de 14 pays pour valider le référentiel de compétences. ➢ Un évaluateur externe responsable de l'évaluation du processus du projet et en soutien au chef du projet (communication, collaboration, respect des échéances et des objectifs). ➢ Présentation publique des résultats intermédiaires lors d'une conférence spécifique. ➢ Validation des articles scientifiques et autres publications par les comités de programme de conférences nationales et internationales (Online Educa Berlin, EDEN, etc.).
Plus-value	➢ Collaboration transnationale dans toutes les activités du projet. ➢ Un groupe stable qui travaille ensemble depuis 2003. ➢ Connaissance mutuelle d'autres contextes nationaux et étude des possibilités et des freins à l'adaptation dans chaque pays.
Dimensions à optimiser	➢ L'application des résultats du projet de manière systématique au delà des établissements partenaires (main streaming). ➢ La sensibilisation des décideurs et l'impact sur les stratégies et politiques nationales et européennes.
Perspective de développement et aspects prospectifs	Renforcer les collaborations transnationales, intégrer et utiliser les résultats des projets eLene dans les stratégies et politiques TICE au niveau national : ➢ mener des actions à destination des décideurs (niveaux national et européen) – publications, présentations, réunions et ateliers de réflexion ; ➢ contribuer aux développements des usages pédagogiques des TICE au niveau national (contribuer à un éventuel référentiel de compétences TICE pour les enseignants du supérieur et développer des formations associées, généraliser la collaboration avec les UNT, apporter un complément au C2i étudiants) ; ➢ alimenter le TLCentre avec de nouvelles ressources et développer la collaboration avec d'autres banques de ressources du même type ; ➢ développer la communauté de pratique transnationale.

Annexe 9 Point de vue des étudiants

9.1 Perception d'un étudiant utilisateur

Auteur : Matthieu Piccoli, université Paris Descartes, Faculté de médecine, DCEM1

Contexte	Faculté de Médecine Paris Descartes : pas loin de 6 000 étudiants (sur 32 000 à l'Université Paris Descartes), 900 enseignants (en comptant les enseignants de stage, c'est à dire qu'ils n'exercent quasiment qu'à l'hôpital), (sur presque 2000 à l'université Paris-Descartes). Les enseignements en « cours magistraux » ont lieu sur 3 grands sites majeurs : Cordeliers, Cochin, Necker (+ parfois mais rarement Hôpital Georges Pompidou), et des stages dans presque 20 hôpitaux : une grande mobilité, un grand nombre d'interlocuteurs, un grand besoin de centralisation et de recherche d'une unité (et d'une identité) facultaire
Description	
Du système pédagogique appuyé par l'outil	De nombreux outils pédagogiques. Le plus récent : les cours filmés, dans un amphithéâtre équipé spécialement à cet effet : le professeur est également réalisateur, puisqu'il choisit les supports qu'il publie (diaporamas, fiches synthétiques…), et également le plan qu'il filme : tableau noir (anatomie : dessin à la craie) ou le diaporama (cours théorique)... Cela rassemble sur une même page (un article correspond à un cours) : le cours filmé, le fichier son à télécharger pour l'emporter en MP3, le diaporama (ou tout autre document joint par l'enseignant), un module permettant de laisser une question à l'enseignant, et une page de commentaires. C'est donc un outil interactif, qui vient en complément du cours, pour le moment, le projet pédagogique ne REPOSE pas sur le « virtuel ». http://mediatheque.parisdescartes.fr/ Nous avons également des polycopiés en ligne (cahier d'Enseignements Dirigés), des Annales d'examens sur plusieurs années, les grilles de correction des examens (cela s'apparenterait à de la scolarité, mais la docimologie, pour moi, fait partie de la pédagogie...), la possibilité de consulter des revues spécialisées en ligne. Également des blogs-portfolio, utilisés par les étudiants de 3ème cycle pour présenter un travail de recherche ou leur « rapport de stage » de fin de formation (thèse)...
Réaction du Public étudiant	Quand il est formé pour les outils et qu'il en a connaissance : bonne réaction. L'utilisation peut être sporadique ou intense, mais elle est très personnelle et dépend des méthodes de travail de chacun. Pourtant, chacun aura pu apprécier d'avoir à disposition une liste presque exhaustive des éléments pédagogiques nécessaires à la réussite.
Attitude des enseignants à cet égard (telle que la perçoivent les étudiants)	Au début, très réservée, notamment pour les cours filmés : peur de la vacuité des amphithéâtres, peur d'être vu par les pairs et du coup, jugé. Au final, ils apprécient de voir que les amphis ne se vident pas, et que cela ne leur demande pas davantage de travail, au contraire (notamment l'interaction, avec les questions, qui est simplifiée).
Stratégies développées par les étudiants du fait de ces nouvelles opportunités d'apprentissage	Travail « à la carte », visionnage du cours en fonction de l'emploi du temps : l'étudiant n'a pas toujours la possibilité d'assister au cours, du coup, il y va « virtuellement ». Consommation de supports et contenus pédagogiques. L'avantage étant qu'il y a désormais une unité de lieu (cf contexte) : le site internet de la faculté. https://www.medecine.univ-paris5.fr/spip.php?rubrique460 Utilisation des salles informatiques en libre service, impression des diaporamas.

Plus-value	Unité de lieu et de temps, gain de temps (notamment par rapport à la distribution des polycopiés), interaction avec l'enseignant, ouverture à d'autres horizons (recherche)
Dimensions à optimiser	➢ La e-scolarité ! Bien qu'il existe un module, perfectible par ailleurs, d'emploi du temps en ligne, il manque beaucoup de choses à ce sujet, pourtant complémentaire, de la e-pédagogie (notamment en matière d'examens). ➢ Optimiser l'indexation du contenu ! ➢ Contenu malheureusement pas toujours exhaustif ni publié dans des délais raisonnables (surtout à partir de la 4ème année de médecine)
Points noirs du système	➢ Indexation du contenu, vitesse du serveur, design du site (!) le rendant peu « intuitif » ➢ Plage horaire d'ouverture des salles en libre service et des bibliothèques ➢ Complexité de la procédure de consultation des revues en ligne et absence de méta recherche (encore un problème d'indexation des contenus)
Vœux de développements et souhaits prospectifs	➢ Ouvrages de référence en ligne (logiciel d'anatomie et d'imagerie médicale) ➢ Copies d'examens consultables en ligne : plus value pédagogique énorme : savoir où on a réussi ou échoué pour s'amender… ➢ Exercices dirigés en ligne (correction automatique) pour du contrôle continu par exemple ➢ Projets de groupe, mise en place de comités de suivi mixtes et paritaires (Enseignants, Étudiants, Personnels, Équipe TICE)
Libre expression de l'étudiant	➢ *Développer absolument la e-scolarité qui va de pair avec la e-pédagogie !* ➢ *Continuer à faire de l'Université française un modèle, puisque gratuit et au final performant - contrairement à ce que l'on peut entendre - en passant par le développement de nombreux outils en ligne.* ➢ *Avant de développer un outil, tenter d'en faire un cahier des charges avec les utilisateurs (enseignants, personnels et étudiants) afin que cet outil ne soit pas un jouet des seuls informaticiens/techniciens.* ➢ *Se dédouaner des « instances dirigeantes » de l'Université, qui n'ont pas forcément en tête les contraintes et la valeur ajoutée d'un service en ligne, en privilégiant l'écoute des étudiants !*

9.2 Formulaire d'enquête de la CEVPU

Auteurs : vice-présidents étudiants membres de la Conférence et groupe de travail « e-pédagogie » de l'Amue

CEVPU

Questionnaire sur le e-learning
CEVPU JUILLET 2008

Merci d'écrire et de cocher vos réponses à l'aide d'un **stylo noir** comme dans les exemples ci-contre : ☑ ☒

Caractéristiques de l'enseignement

Secteur de formation :

☐ Santé
☐ Sciences juridiques, économiques et de gestion
☐ Sciences et Technologies
☐ Lettres, Sciences Humaines et Sociales

Cursus et Semestres d'études :

☐ L1 ☐ L2 ☐ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ D

INTITULE DE LA FORMATION :

Caractéristiques de l'étudiant

Année de Naissance : Année de l'obtention du bac : Année de la 1ère inscription dans le cursus :

☐ sexe Masculin ☐ sexe Féminin

☐ Salarié *plein-temps* ☐ Salarié *mi-temps* ☐ Salarié *quart-de-temps*

Niveau maximum d'études souhaitées :

☐ Licence générale ☐ Licence professionnelle ☐ Master Pro ☐ Master Recherche ☐ Doctorat

Quelle profession envisagez-vous ?

Information et Communication

Indiquez votre degré de satisfaction par rapport à :	*Très satisfait*	*Satisfait*	*Insatisfait*	*Très insatisfait*	*Sans réponse*
❶ L'ergonomie du site Web de votre Université	☐	☐	☐	☐	☐
❷ L'aspect graphique de ce site internet	☐	☐	☐	☐	☐
❸ Le C2i (connaissances et compétences acquises)	☐	☐	☐	☐	☐
❹ Informations reçue sur le C2i (utilité, objectifs).	☐	☐	☐	☐	☐
❺ L'ENT	☐	☐	☐	☐	☐

Indiquez quel serait votre degré de satisfaction par rapport à la possibilité :	*Très satisfait*	*Satisfait*	*Insatisfait*	*Très insatisfait*	*Sans réponse*
❶ De suivre vos cours dans le lieu de votre choix	☐	☐	☐	☐	☐
❷ De suivre vos enseignements à l'instant de la journée où vous êtes le plus disponible.	☐	☐	☐	☐	☐
❸ D'avoir des ressources pédagogiques plus accessibles.	☐	☐	☐	☐	☐
❹ De Développer le travail autonome	☐	☐	☐	☐	☐
❺ Autre (Précisez) :.....					

Remarques et suggestions d'amélioration :

Programmes et objectifs par semestre

Avec quelle fréquence souhaiteriez vous disposer d'un ordinateur connecté à Internet pour réaliser les tâches suivantes :	*En Permanence*	*Souvent*	*Parfois*	*Rarement*	*Jamais*	*Sans Réponse*
❶ Recherche d'information pour un travail Universitaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❷ Consultation de votre courrier	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❸ Poser des questions sur un cours à un camarade	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❹ Poser des questions à votre enseignant	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❺ Acquisition de compétences nouvelles	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❻ Interroger des universitaires, des experts en ligne	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❼ Utiliser un forum de discussion pour résoudre un problème	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❽ Utiliser la messagerie instantanée ou la visioconférence pour résoudre un problème	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❾ Autre (Précisez) :.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques et suggestions :

Travail et contrôle des connaissances sur l'année

❶ La quantité de travail requise vous paraît :

☐ Très importante ☐ Importante ☐ Equilibrée ☐ Faible ☐ Sans réponse

Indiquez votre degré de satisfaction par rapport à :	*Très satisfait*	*Satisfait*	*Insatisfait*	*Très insatisfait*	*Sans réponse*
❷ Les informations relatives aux modalités de contrôle des connaissances	☐	☐	☐	☐	☐
❸ La cohérence entre les enseignements et les épreuves	☐	☐	☐	☐	☐
❹ Les conditions d'accès aux copies	☐	☐	☐	☐	☐
❺ Avez-vous eu des commentaires sur vos résultats ?	Oui ☐	Non ☐			
❻ Les éléments de corrigés sont-ils fournis ?	Oui ☐	Non ☐			
Si Oui, quel est votre degré de satisfaction ?	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques et suggestions d'amélioration :

Conditions matérielles et équipement

Indiquez votre degré de satisfaction par rapport à :	*Très satisfait*	*Satisfait*	*Insatisfait*	*Très insatisfait*	*Sans réponse*
❶ Les conditions d'accès	☐	☐	☐	☐	☐
❷ Les postes informatiques en libre accès	☐	☐	☐	☐	☐
❸ La Couverture WIFI sur l'établissement	☐	☐	☐	☐	☐
❹ Les tableaux d'affichage *(visibilité, accès, mise à jour...)*	☐	☐	☐	☐	☐
❺ Les salles informatiques, multimédia	☐	☐	☐	☐	☐
❻ L'accessibilité des prises d'alimentation	☐	☐	☐	☐	☐
❼ La quantité des prises d'alimentation	☐	☐	☐	☐	☐

❽ Si vous n'êtes pas satisfait(e) de l'équipement pédagogique, dans quel domaine l'effort doit-il être fait ? .....

☐ Audio-Vidéo ☐ Photocopieurs
☐ Bibliothèque ☐ Accès Internet
☐ Ressources documentaires en ligne
☐ Documents pédagogiques en ligne

Remarques et suggestions d'amélioration :

Méthodes d'apprentissage et d'enseignement utilisées

Avez-vous déjà eu recours aux services suivants en utilisant un ordinateur ?	Oui	Non	Si OUI, indiquez votre degré de satisfaction : *Très satisfait*	*Satisfait*	*Insatisfait*	*Très insatisfait*	*Sans réponse*
❶ Cours, Conférences	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❷ Séminaires, colloques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❸ Travaux en groupes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❹ Apprentissage autodidacte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❺ Formation continue	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❻ Etude de cas pratiques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❼ Plateforme pédagogique d'enseignement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❽ Blogs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Avec quelle fréquence souhaiteriez vous avoir à disposition en ligne les éléments suivants :	*En Permanence*	*Souvent*	*Parfois*	*Rarement*	*Jamais*	*Sans Réponse*
❶ Cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❷ Travaux dirigés (énoncés, corrigés, annales)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❸ Exercices de travaux dirigés supplémentaires avec les corrections	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❹ Des bases de données bibliographiques	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❺ Les protocoles des TP	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❻ Interroger des universitaires, des experts en ligne	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❼ Utiliser un forum de discussion pour résoudre un problème	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❽ Utiliser la messagerie instantanée ou la visioconférence pour résoudre un problème de cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐
❾ Une Université Numérique Thématique (UNT, telles que UMVF, UNISCIEL, UNJF…)						
❿ Autre (Préciser) :.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9.3 Réponses apportées au questionnaire de la CEVPU

Contexte	Questionnaire élaboré par le groupe de travail et soumis par la Conférence des étudiants vice-présidents d'université aux élus étudiants de 27 universités différentes lors des XXVIèmes rencontres organisées à Dijon du 3 au 6/07 2008.
Corpus	**Caractéristiques des répondants**
Genre	Majoritairement masculin (~78%)
Âge	Classes d'âges majoritaires : entre 20 et 24 ans (19% sont plus âgés)
Niveau d'étude en cours	Plus de la moitié en M1 voire au-delà, l'autre moitié est inscrite en L2, L3 et L1
Parcours d'étude	40% en ST, le reste réparti entre LSHS, SJEG et les sciences de la Santé
Diplômes préparés	Extrême diversité : de l'Entrepreneuriat à la psychologie en passant par les STAPS, la biologie, le droit, le génie civil, l'histoire et la médecine.
Activité salariée	Environ 30% des répondants sont salariés pendant leurs études principalement au 1/4 ou à 1/2 temps
Information/communication	**Le degré de satisfaction des répondants au regard de :**
1- l'ergonomie du Web de votre Université	Plus de 60% s'en déclarent satisfaits
2- l'aspect graphique de ce site internet	Plus de 60% en sont satisfaits, voire très satisfaits
3- le C2i	Satisfait plus de 70% de ces étudiants
4- les Informations sur le C2i	En revanche, près de 60% des répondants ne sont pas satisfaits des informations qui leur sont apportées sur le C2i dans leur établissement...
5- l'ENT	Plus de 58% des répondants l'apprécient
	Leur appréciation au regard des possibilités offertes
1- suivre les cours dans le lieu de leur choix	Très apprécié par plus de 87% des répondants
2- suivre les enseignements à l'instant de la journée où ils sont le plus disponibles	Plus de 80% des étudiants s'en déclarent satisfaits
3- rendre les ressources pédagogiques plus accessibles	Plébiscité dans 100% des réponses !
4- développer le travail autonome	Plus de 87% des réponses considèrent positivement cette possibilité
Programmes & objectifs par semestre	**À quelle fréquence souhaiteriez-vous disposer d'un ordinateur connecté à Internet pour réaliser les tâches suivantes**
1- recherche d'information pour un travail Universitaire	88% des répondants en ont un besoin « fréquent » ou « permanent »
2- consultation de votre courrier	85% le consulteraient « en permanence » et le reste « souvent »
3- poser des questions sur un cours à un camarade	Seuls 19% ne l'envisageraient que « rarement », le reste des étudiants souhaiteraient le faire en «permanence» ou « souvent »
4- poser des questions à votre enseignant	La majorité des répondants envisage de poser des questions « fréquentes »
5- acquisition de compétences nouvelles	La totalité des réponses sont positives avec une préférence pour les items « en permanence » et « souvent »
6- interroger des universitaires, des experts en ligne	Les étudiants disent oui à cette possibilité « fréquente » à 81%

7- utiliser un forum de pour résoudre un problème	Seuls 18% des répondants ne l'envisagent que « rarement »
8- utiliser la messagerie instantanée ou la visioconférence pour résoudre un problème	Mêmes types de réponses : 11% des répondants seulement disent vouloir le faire « rarement » ou « jamais »
	Travail et contrôle des connaissances sur l'année
1- la quantité de travail requise vous paraît...	Une majorité trouve la quantité de travail « importante » voire « très importante » (61%) ou « équilibrée » (35%)
2- les informations relatives aux modalités de contrôle des connaissances	Une courte majorité d'étudiants (51%) se disent « insatisfaits » voire « très insatisfaits » des informations relatives aux MCC diffusées
3- la cohérence entre les enseignements et les épreuves	Réponse partagées : 57% en sont « satisfaits » ou « très satisfaits » et le reste peu convaincu...
4- les conditions d'accès aux copies	Plus de 65% des répondants en sont « insatisfaits » ou « très insatisfaits »
5- avez-vous eu des commentaires sur vos résultats ?	Près de 77% de réponses négatives !
6- les éléments de corrigés sont-ils fournis ?	Près de 73% de réponses négatives !
Votre degré de satisfaction par rapport à...	**Conditions matérielles et équipement**
1- les conditions d'accès	Seuls 34% des répondants s'en disent « insatisfait »
2- les postes informatiques en libre accès	Plus de 66% d'entre eux en sont « satisfaits » ou « très satisfaits »
3- la couverture WIFI sur l'établissement	Plus de 70% d'entre eux en sont « satisfaits » ou « très satisfaits »
4- les tableaux d'affichage (lisibilité, accès, mise à jour...)	Réponses mitigées : plus de 40% en sont « insatisfaits » ou « très insatisfaits »
5- les salles informatiques, multimédia	Plus de 59% s'en félicitent globalement
6- l'accessibilité des prises d'alimentation	Plus de 74% des réponses pour « insatisfaits » ou « très insatisfaits »...
7- la quantité des prises d'alimentation	Plus de 77% des réponses pour « insatisfaits » ou « très insatisfaits »...
8- si vous n'êtes pas satisfait(e) de l'équipement pédagogique, dans quel domaine l'effort doit-il être fait :	I - Meilleure disponibilité de documents en ligne II – Accès facilité à une photocopieuse
Avez-vous déjà eu recours aux services suivants en utilisant un ordinateur	**Méthodes d'apprentissage et d'enseignement utilisées :** *(à noter que 40% des étudiants n'ont pas répondu faute d'y avoir déjà eu recours)*
1- cours, Conférences	Plus de 93% de répondants « satisfaits » ou « très satisfaits »
2- séminaires, colloques	Une majorité de répondants « satisfaits » ou « très satisfaits »
3- travaux en groupes	Plus de 92% de répondants « satisfaits » ou « très satisfaits »
4- apprentissage autodidacte	100% Plus de 93% de répondants « satisfaits » ou « très satisfaits »
5- formation continue	Non significatif (taux de réponse trop faible)
6- étude de cas pratiques	Non significatif (taux de réponse trop faible)
7- plateforme pédagogique d'enseignement	72% de répondants « satisfaits » ou « très satisfaits »
8- blogs	75% de répondants « satisfaits » ou « très satisfaits » (25% « d'insatisfaits »)

A quelle fréquence souhaitez-vous avoir à disposition en ligne les éléments suivants :	Réponses possibles : En permanence ; Souvent ; Parfois ; Rarement
1- cours	Plus de 81% « En permanence », le reste « Souvent » !
2- travaux dirigés (énoncés et corrigés)	Plus de 92% « En permanence », le reste « Souvent » !
3- exercices de travaux dirigés supplémentaires avec les corrections	Plus de 76% « En permanence », le reste « Souvent » !
4- bases de données	Plus de 75% « En permanence », le reste « Souvent » !
5- protocoles des TP	Plus de 76% « En permanence », le reste « Souvent »
6- interroger des universitaires, des experts en ligne	Plus de 61% répondent « Rarement » ou « Jamais »
7- utiliser un forum de discussion pour résoudre un problème	Plus de 53% « En permanence » ou « Souvent »
8- utiliser la messagerie instantanée ou la visioconférence pour résoudre un problème de cours	Réponses partagées : ~ 48% disent vouloir pouvoir le faire en « En permanence » ou « Souvent », autant disent l'envisager « Rarement » voire « Jamais »
9- une université thématique	Seuls 50% du corpus répond et se répartit à 61% entre « En permanence » ou « Souvent », 38% l'envisageant « Rarement »

Annexe 10 Exemple de profil de poste défini en vue du recrutement d'un « ingénieur pédagogique »

Ingénieur pédagogique pour la conception et la gestion de projets e-learning

10.1 Description du poste

Compétent à la fois en TICE et en pédagogie cet ingénieur assure le lien entre les aspects techniques des TICE et les enseignants utilisateurs. Il propose les solutions techniques adaptées aux besoins formulés par les enseignants et les met en œuvre. Il est également en charge de l'accompagnement technique des enseignants pour les TICE, depuis le conseil jusqu'à la formation. Ses activités s'inscrivent dans l'ensemble des activités de la SUP, avec une forte dimension de travail d'équipe.

10.2 Activités

- Identifier et analyser les ressources TICE disponibles
- Analyser les contenus de formation, définir les objectifs et les stratégies de médiatisation pour chacun d'entre eux
- Administrer la plateforme de formation
- Concevoir et réaliser des outils d'aide à l'utilisation des TICE (guides, supports de formation, etc.)
- Établir des plannings, des tableaux de bord, des bilans et rendre compte
- Rédiger des procédures
- Faire l'accompagnement technique des enseignants
- Concevoir et réaliser des formations aux outils TICE pour les enseignants
- Effectuer la veille technologique en TICE

10.3 Compétences, connaissances

- Maîtriser les méthodes de gestion de projet
- Posséder une culture des ressources pédagogiques TICE et y associer des usages
- Maîtriser les règles ergonomiques et graphiques qui régissent la conception d'une interface à vocation pédagogique
- Connaître les principaux courants pédagogiques et savoir les mettre en lien avec les choix de médiatisation
- Concevoir et scénariser une ressource TICE
- Connaître les logiciels et langages de production de contenus médiatisés
- Savoir administrer une plateforme de formation
- Savoir développer et entretenir des réseaux de partenariat
- Maîtriser les principes de la communication

10.4 Aptitudes

- Sens de la communication, écoute
- Sens de l'organisation
- Aptitude au travail d'équipe
- Qualités d'animateur
- Autonomie
- Rigueur

Documentation bibliographique et Webographique

Bibliographie

- ALVAREZ Julian, *Du jeu vidéo au serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle,* Thèse soutenue en sciences de la communication et de l'information, sous la direction de Jean-Pierre Jessel et Gilles Methel à l'Université Toulouse 2-Le Mirail et Toulouse 3 - Paul Sabatier le 17 décembre 2007.
- ALBERO Brigitte, THIBAULT Françoise, *Enquête auprès des universités françaises, E-learning and University Education (ELUE). Regard sur la Finlande l'Italie et la France,* Commission européenne Initiative E-learning, 2006, 139 p. (traduit en anglais).
- ALBERO Brigitte, DUMONT Bernard, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants,* Enquête conduite dans le cadre de la fédération ITEM SUP pour le Bureau de l'enseignement supérieur (B3), Ministère de l'éducation nationale et Ministère de la recherche, DT SDTETIC/B3, 2002, 60 p.
- ARRÊTÉ du 23 avril 2002 relatif *« aux études universitaires conduisant au grade de licence »* - NOR : MENS0201070A.
- BASQUE Josiane, *En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ?,* International Journal of Technologies in Higher Education, 2004, Article 7 p.
- BELLOC Bernard, *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants-chercheurs,* Mission confiée par M. Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2003.
- BENHAMOU Albert-Claude, *Quel avenir pour la pédagogie numérique ?,* Le Monde, 1er octobre 2005.
- BEN YOUSSEF Abel / DAHMANI Mounir, *The impact of ICT on student performance in Higher Education: Direct effects, indirect effects and organisational change* Monograph « The economics of e-learning », Universitat Oberta de Catalunya, 2008, p.10.
- C2i, Circulaire N°2006-147 du 5-9-2006 *« Achèvement de la généralisation du C2i® niveau 2 enseignant »,* publiée au B.O N° 33 du 14 septembre 2006, NOR : MENT0602067C.
- CASTILLO-MERINO David (coordinator), *The economics of e-learning* , Monograph, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Universitat Oberta de Catalunya, 2008.
- DAVSI, loi N° 2006-961 du 1er août 2006 relative au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information, NOR : MCCX0300082L, Journal officiel du 3 Août 2006.
- DIONI Christine, Rapport *Métier d'élèves, métier d'enseignant à l'ère numérique,* INRP, Equipe EducTice, Paris, 2008, 28 p.
- ESPERET Éric, *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français,* rapport de la commission réunie par M. Jack LANG, Ministre de l'Éducation Nationale, 2001.

- HOFFMANN Jules, *Attractivité des carrières de la recherche,* rapport remis le 9 juillet 2008 à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- ISAAC Henri, *L'université numérique,* rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2007.
- KARSENTI Thierry, *Intégration des TIC en pédagogie universitaire : bilan d'une enquête auprès de 700 formateurs du Québec,* communication du 21ème congrès de l'AIPU, 2004.
- KERVIEL Sylvie, *Enfants et parents face à la multiplicité des écrans,* Le Monde, 16 mai 2008.
- LAURILLARD Diana, *Rethinking Teaching for the Knowledge Society,* EDUCAUSE Review Vol. 37, 2002, pp. 16-25.
- LEBRUN Marcel, *La formation des enseignants aux TIC : Allier pédagogie et innovation,* Québec, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire – CREPUQ, 2004, pp. 11-21.
- LRU, Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative *« aux libertés et responsabilités des universités »,* NOR: ESRX0757893L, Journal officiel du 11 Août 2007.
- POWER Michael, *Le conseiller pédagogique réflexif : un journal de bord,* Université Laval, Athabasca University Press, 2007, 195 p.
- PRENSKI Marc, *Digital natives, digital immigrants,* On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001, pp. 15.
- RESEAU NATIONAL DES S.U.P, *Comment sortir des contradictions de l'enseignement universitaire ?,* 2007, 4 p.
- UQTR, *Plan de soutien pédagogique et technologique 2005-2010,* Université du Québec à Trois Rivières, 2005, 47 p.
- SCHWARTZ Rémy, *Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,* Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur, 2008, 169 p.

Webographie

- ANSTIA, association 1901, statuts, http://www.anstia.org/
- ALVAREZ Julian, 2007, *Du jeu vidéo au serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle*, thèse soutenue en sciences de la communication et de l'information, sous la direction de Jean-Pierre Jessel et Gilles Methel à l'Université Toulouse 2-Le Mirail et Toulouse 3 - Paul Sabatier le 17 décembre 2007, http://www.jeux-serieux.fr/wp-content/uploads/THESE_SG.pdf
- B.A.P (branche activité professionnelle) série F, spécialité : *Ingénieur en Technologie de la formation* sur Referens, http://referens.univ-poitiers.fr/version/men/emploi.asp?ID=F2D39&BAP=FF&F=11
- BIDEAULT Marc, *Les départs à la retraite des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur entre 2004 et 2013* – Bureau de la gestion prévisionnelle des enseignants du supérieur, http://www.education.gouv.fr/cid5024/les-departs-a-la-retraite-des-enseignants-chercheurs-de-l-enseignement-superieur-entre-2004-et-2013.html
- BUCHETON Dominique, *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion,* http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf

- CAP GEMINI, *How is the younger Generation reshaping the telecom and media Landscape?* http://www.capgemini.com/resources/thought_leadership/digital_natives/
- CHENERIE Isabelle, VENTURINI Patrice, 2008, *Formation des enseignants et dynamique de changement dans les pratiques pédagogiques,* Communication au colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur », Brest, juin 2008, http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2008/les_sessions
- eLene : *Teaching and Learning service Centre,* http://www.tlcentre.net
- ELEARNING EUROPA.INFOS, *Virtual Models of European Universities,* http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=5082&doclng=6
- EVALUATION, *Evaluation des enseignements et des formations : une étape vers la Qualité,* séminaire de l'Amue du 04/10/2007, http://www.amue.fr/formation-vie-de-letudiant/metier/articles/article/seminaire-evaluation-des-enseignements-et-des-formations-une-etape-vers-la-qualite/
- HADJ SADOK Abdelkader, *Le Web 2.0 et les universités au Royaume-Uni*, Service Science et Technologie, Ambassade de France au Royaume-Uni, avril 2008, http://www.bulletins-electroniques.com/rapports/smm08_016.htm
- INFORMATION BEHAVIOUR OF THE RESEARCHER OF THE FUTURE : report University College London, January 2008, http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf
- SDTICE / Centre de ressources multimédias, *Jeux sérieux et autres jeux vidéo – Dossier documentaire,* 2007, http://www.educnet.education.fr/chrgt/jeux_serieux.pdf
- MERCIER Alain, *Le contrat didactique et ses effets,* article http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/mercier/index.html
- PLAN PLURIANNUEL DE REUSSITE EN LICENCE, document d'orientation, p.26, http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/ppt/Document-D-orientation-Licence.ppt
- PENE Sophie, *Les universités sont des réseaux sociaux !* http://www.lemensuel.net/Les-universites-SONT-des-reseaux.html
- PEW INTERNET AND AMERICAN LIFE PROJECT : *Teen and social media* survey, December 2007, http://www.pewinternet.org/
- SIX DEGRES Sté, *Les usages de l'Internet dans l'enseignement supérieur : de la documentation au plagiat,* Étude menée en partenariat avec les universités de Barcelone et de Saragosse, http://www.compilatio.net
- SPIRAL, plateforme pédagogique interactive de ressources d'apprentissage de l'université Claude Bernard – Lyon 1, http://spiral.univ-lyon1.fr/00-perso/index.asp
- THIBAULT Françoise, *Le e-learning à l'université. Comment peut-on être moderne ?* http://www.lemensuel.net/Le-E-learning-a-l-Universite.html
- TNS MEDIA INTELLIGENCE, *L'ado techno sapiens,* étude sur la génération numérique, novembre 2007, http://www.offremedia.com/DocTelech/Newsletter/Adotechnosapiens.pdf

Liste des sigles et acronymes

3-D : Vision ou conception en vue d'une vision tridimensionnelle (largeur, hauteur, profondeur)

AERES : Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

Amue : Agence de mutualisation des universités et des établissements d'enseignement supérieur et de recherche

ANSTIA : Association Nationale des Services Tice et Audiovisuels de l'enseignement supérieur et de la recherche

BIATOSS : Bibliothécaires, Ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers, de service ou de santé (personnels)

BLOG : site web constitué par la réunion de contributions écrites classées du plus récent au plus ancien

BU : Bibliothèque Universitaire

C2I : Certificat Informatique et Internet

CA : Conseil d'Administration

CCI : Chambre de Commerce et d'Industrie

CEVU : Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire

CEVPU : Conférence des Étudiants Vice-présidents d'université

CIAN : Convergence Internet Audiovisuel Numérique (université de Rennes 2)

CIES : Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur

CLES : Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur

CM : Cours magistral

CNOUS : Centre National des Œuvres Universitaires

CPU : Conférence des Présidents d'Universités

CROUS : Centre régional des œuvres universitaires

DADVSI : La loi relative au Droit d'Auteur et Droits Voisins dans la Société de l'Information

DGES : Direction générale de l'enseignement supérieur

DIU : Diplôme Inter-Universitaire

DPP : Disposition Pédagogique Particulière

DU : Diplôme d'Université (par extension : diplôme d'établissement)

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

EAD : Enseignement A Distance

ECTS : European Credit Transfer System (Système de transfert de crédit dans le cadre du processus de Bologne)

EEE : Evaluation Formative de l'Enseignement par les Etudiants

Parus dans la même collection

Le patrimoine immobilier des universités
Guide de l'aide à l'autodiagnostic pour la mise en œuvre d'une politique immobilière (avril 2000)

Pour une politique de l'encadrement dans les universités (juin 2000)

Gérer les ressources humaines dans les universités (janvier 2001)

La gestion des immobilisations dans les universités et les établissements
Guide méthodologique d'aide à l'élaboration de l'inventaire (juillet 2001)

Moderniser la scolarité et la vie de l'étudiant
Guide d'auto-évaluation (août 2001)

L'accueil des nouveaux personnels dans les établissements d'enseignement supérieur (juin 2002)

Le guichet unique d'accueil
Expériences et préconisations dans l'enseignement supérieur (juin 2003)

La TVA dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche
Éléments de compréhension (mars 2004)

Le bilan social dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche (mai 2004)

Le code des marchés publics 2004
Guide d'aide à l'organisation de l'achat (juin 2004)

La gestion financière des établissements d'enseignement supérieur et de recherche
Vade-mecum (octobre 2004)

L'assujettissement à la fiscalité directe des établissements d'enseignement supérieur et de recherche
Principales règles à mettre en œuvre + du Cahier général des annexes (septembre 2005)

La gestion des ressources humaines dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche
Vade-mecum (janvier 2006)

Mise en place d'une comptabilité analytique au sein des EPSCP
Guide méthodologique et recueil des fiches techniques et méthodologiques (mai 2006)

Trois regards sur la gestion du patrimoine immobilier des établissements d'enseignement supérieur
(avril 2007)

Les fonctions d'un directeur de service de formation continue universitaire
(septembre 2007)

La politique de ressources humaines des enseignants du supérieur
Pratiques et illustrations (septembre 2007)

7ème PCRD : calcul de coûts complets
Fiches méthodologiques et techniques (septembre 2008)

Agence de Mutualisation des Universités et Établissements

103, boulevard Saint-Michel - 75005 Paris
Tél : 01 44 32 90 00 - Fax : 01 44 32 91 58
www.amue.fr