

**LE METIER D'ENSEIGNANT DU
SUPERIEUR**

APPORTS D'UN COLLOQUE EUROPEEN

Commission nationale française pour l'UNESCO

Sommaire

Préambule	p.5
Introduction	p.6
Table ronde « Vers un nouveau métier d’enseignant du supérieur »... p.15	
Travaux d’ateliers sur « Les missions de l’enseignant du supérieur et son rôle sociétal »	p.37
Travaux d’ateliers sur « Quelles compétences en matière de recherche et de formation pour l’enseignant du supérieur ».....	p.53
Travaux d’ateliers sur « L’évaluation de l’enseignant du supérieur ». p.71	
Synthèse du colloque	p.87
Commentaires du Grand Témoin.....	p.93
Annexes	
Annexe 1 Programme.....	p.99
Annexe 2 Argumentaire	p.107
Annexe 3 Liste des participants	p.117

Coordinateur de la publication : Jean-Pierre REGNIER

Préambule

La Commission française pour l'UNESCO a organisé au siège de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) un colloque européen sur le métier d'enseignant du supérieur, qui s'est tenu à Lyon du 22 au 24 juin 2006.

Les participants ont été accueillis par Martine Müller, directrice par intérim de l'INRP, qui a mis l'accent sur les liens qui unissent cet Institut et la Commission française pour l'UNESCO. Elle a particulièrement insisté sur l'intérêt de la réflexion sur le métier de l'enseignant du supérieur et souligné que les différents aspects de cette question constituent autant de problématiques de recherche pour l'INRP. Elle s'est félicitée de l'occasion ainsi donnée de mettre en valeur la mission confiée à l'Institut National de Recherche Pédagogique d'être un lieu d'échanges et de rencontre.

Jean Favier, membre de l'Institut de France, président de la Commission française pour l'UNESCO, a remercié Martine Müller de son hospitalité. Il a souligné la collaboration ancienne et fréquente entre l'Institut National de Recherche Pédagogique et la Commission nationale dont l'Institut est un membre éminent.

Il a également exprimé ses remerciements aux autorités françaises qui ont apporté leur concours financier à la réalisation du projet : le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, notamment la Direction des Relations Européennes et Internationales et de la Coopération et la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur ; le Ministère des Affaires Etrangères, tout particulièrement la Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement et en son sein la Direction de la Coopération scientifique et universitaire ; le Conseil régional Rhône-Alpes.

La présente publication offre les principales idées exprimées lors de la rencontre et les propositions qui se sont dégagées ainsi qu'une synthèse de nature à poursuivre la réflexion aussi bien dans le cadre national qu'à l'échelon international.

Introduction

Dans le cadre de ses activités dans le domaine de l'enseignement supérieur, la Commission française pour l'UNESCO a chargé un groupe de travail de conduire une réflexion sur l'évolution du métier d'enseignant de l'enseignement supérieur prenant en compte l'état de la question dans les différents pays européens. La proposition d'organiser un séminaire réunissant les pays européens de l'Ouest et de l'Est, l'Amérique du Nord et Israël a été formulée comme étant la plus adéquate pour rassembler des idées, échanger des expériences et aboutir à des conclusions intéressantes aussi bien les échelons nationaux que le niveau international, principalement celui de l'UNESCO. Les travaux de préparation se sont rapidement portés sur les trois questions prégnantes de la formation, de l'image de l'enseignant du supérieur, enfin de son évaluation, comme le souligne l'argumentaire établi pour faciliter l'échange entre les participants au séminaire.

Le colloque s'est ouvert par une séance solennelle au cours de laquelle ont pu s'exprimer les personnalités suivantes : Jean Favier, membre de l'Institut de France et Président de la Commission française pour l'UNESCO, Bernard Bosredon, Second Vice-président de la Conférence des Présidents d'Université, Michel Thiers, Vice-président du Conseil général du Rhône et Délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, Michel Favier, chargé de mission à la Direction de l'enseignement supérieur du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Jean Favier a rappelé le contexte dans lequel cette rencontre européenne a vu le jour. Dans le prolongement de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur tenue en 1998, la Commission a accompagné l'UNESCO dans une série de travaux sur ce niveau d'enseignement et sur sa place dans le développement de l'éducation pour tous. Dans ce cadre, il lui est apparu naturel de s'intéresser au devenir du métier d'enseignant dans l'enseignement supérieur, sous l'angle de l'image de l'enseignant, de sa

formation, de son évaluation. La question qui se pose aujourd'hui porte sur la problématique du métier. Les motivations de l'enseignant du supérieur sont en effet fondamentalement différentes de celle du professeur de l'enseignement secondaire qui elles-mêmes diffèrent largement de celles de l'enseignant du primaire. Etre enseignant du supérieur, c'est d'abord et avant tout s'engager dans la carrière par excellence, celle qui permet de se consacrer aux avancées de la recherche. Le choix du métier d'enseignant ne serait pas d'abord de nature altruiste. En revanche, il est une autre motivation de l'enseignant du supérieur qui est plus généreuse. C'est de transmettre les connaissances, de faire partager un savoir, de former des disciples. En revanche, il en est bien peu qui soient entrés dans le métier pour être des pédagogues. Il est vrai que l'étudiant dans le passé pouvait suppléer le défaut de pédagogie et s'accommoder d'un mauvais professeur, parce que c'était un grand savant. Cela est probablement en train de changer progressivement parce qu'il y a une mutation du milieu, une mutation des étudiants qui s'accompagne d'une mutation des données à transmettre. Ainsi apparaissent de nouveaux problèmes pour la formation initiale comme pour la formation permanente. De nouvelles perspectives s'ouvrent avec une vision de l'éducation tout au long de la vie. La place de l'enseignement et du métier d'enseigner dans le milieu sociétal est sans doute à repenser. Des initiatives comme celles portant sur la reconnaissance des acquis de l'expérience, sur laquelle la Commission française conduit des réflexions en liaison avec l'UNESCO et d'autres institutions internationales, peuvent être de nature à renouveler l'enseignement supérieur en permettant de suppléer à des manques de formation initiale. L'enseignement supérieur devra, dans les temps qui viennent, tenir compte de plus en plus de cette forme de promotion sociale et de promotion intellectuelle dans la société qui met en œuvre des connaissances et des savoir-faire acquis hors des circuits normaux, on pourrait dire fabriqués à cette fin. Ces remarques sur l'évolution de l'enseignement supérieur ne doivent cependant pas nous éloigner de l'essentiel, à savoir qu'enseignement et recherche sont indissociables. La recherche est le seul moyen de vivifier l'enseignement supérieur et l'enseignement supérieur le moyen de donner un premier aboutissement à la recherche, ce qui ne veut pas dire naturellement que les soutiens aux universités doivent être donnés

uniquement en fonction du nombre de thèses soutenues. Il faut avoir conscience que l'enseignement supérieur, au moins en Europe mais aussi dans de nombreux pays d'autres régions du monde, est un problème de société dont la différence d'intensité tient au niveau des priorités ou des capacités. Il y a de nombreuses attentes par rapport à l'enseignement supérieur et aux enseignants. A ce titre, l'évaluation apparaît comme une activité essentielle autant que difficile. On ne peut qu'exprimer un certain scepticisme sur la capacité d'une évaluation qui ne saurait être que numérique, qui serait uniquement quantitative. Une évaluation qualitative est nécessaire tout en étant inévitablement frustrante, parce qu'elle se prête à des classements et à des interprétations qui ne sont pas toujours justes. L'échange international et plus précisément européen offert par le séminaire de Lyon offre, selon Jean Favier, l'occasion de débattre de ces questions importantes et sensibles dans un cadre de coopération susceptible d'aboutir, au-delà du partage d'expériences et de pratiques, à des propositions nouvelles pour les pays comme pour l'UNESCO.

Bernard Bosredon souligne l'intérêt que la Conférence des Présidents d'Université attache aux travaux de la Commission française pour l'UNESCO et notamment à ce projet qui porte sur l'évolution du métier d'enseignant du supérieur. Il met l'accent sur le rapport entre l'enseignement et la recherche et de ce fait, sur le métier d'enseignant-chercheur. Les établissements français d'enseignement supérieur et de recherche partagent avec l'UNESCO les mêmes valeurs en matière d'éducation, en matière de formation des jeunes, en matière de développement. Les universités françaises, dans les grands débats actuels, en Europe, ont des orientations qui sont loin d'être partagées par tous, ce qui rend particulièrement utile leur présentation. Parmi celles-ci, la notion de bien public ou de bien commun, selon que l'on se réfère aux concepts dans les langues anglaise ou française, est quelque chose qui nous guide, qui guide l'action de la formation et de la recherche.

Quelles sont les missions de l'université ? C'est d'abord le programme, qui est en quelque sorte la carte de route de l'université. Les missions premières – cela est fondamental – sont de fabriquer, de construire des savoirs pour ensuite les enseigner. C'est la raison pour laquelle on parle en

France des missions d'enseignant-chercheur. Après avoir construit les savoirs, il nous appartient de les diffuser le plus largement possible étant donné que la société tout entière a besoin de ses universités et de sa recherche. Ce qui est très souvent oublié. On a malheureusement le sentiment que pour les professeurs et les enseignants-chercheurs, voire d'autres personnels qui travaillent au sein de l'établissement d'enseignement supérieur, l'université serait leur propriété. Dans le même temps, apparaissent de nouvelles formes d'appropriation par les usagers eux-mêmes, c'est-à-dire les étudiants. Dès lors, l'université devient une affaire entre soi, l'objet de quelques-uns, au lieu d'être, comme dans beaucoup de pays, l'affaire de la nation tout entière. Les universitaires doivent se rappeler qu'ils sont sinon des opérateurs, au moins des coopérateurs, et certainement des acteurs presque en mission.

Construire, enseigner, diffuser, exploiter risque d'introduire un clivage entre des établissements qui seraient consacrés à la recherche, d'autres à l'enseignement, d'autres aux métiers, pour simplifier. Cela ne correspond pas aux orientations que nous avons prises en France depuis longtemps, ni à celles que nous prenons aujourd'hui, plus encore, dans le débat sur la rénovation du dispositif d'enseignement supérieur et de recherche incluant les options actuelles sur les pôles de recherche et d'enseignement supérieur, les PRES. Ce qui est important dans cette question des pôles, c'est l'idée de remettre progressivement ensemble des fonctions un peu trop institutionnellement séparées : une recherche existant en dehors de l'enseignement ; un enseignement se sentant un peu trop isolé des institutions de recherche. La question de la préparation à des métiers est également prégnante tout en sachant qu'il s'agit essentiellement d'une préparation à des compétences permettant de s'approcher de métiers dont les industriels ne savent pas eux-mêmes ce qu'ils seront demain. C'est dans l'université, grâce à la pluridisciplinarité, avec nécessairement moins de rigidité du fait de l'intersection des disciplines, que peut se fédérer un ensemble de capacités. Un exemple peut être donné concernant le pôle de compétitivité du Nord qui s'intéresse notamment à la recherche et au développement des entreprises et, dans ce cadre, travaille sur les jeux vidéo. Sur une telle question coopèrent inévitablement ensemble non seulement des spécialistes de la vidéo, mais aussi des sociologues, des

psychologues, des graphistes, nombre de personnes ayant d'autres spécialités que l'informatique ou des métiers autres que l'intelligence artificielle.

L'évolution de la notion d'acteurs apparaît très liée à celle d'enseignant-chercheur à laquelle l'université française est très attachée. Peut-être ne faut-il pas y voir seulement une question de statut, mais aussi une question de capacité, à savoir la capacité de faire de l'enseignement et de la recherche pour ces institutions qui ont en charge la diffusion du savoir et la valorisation de la science. Dans ce cadre, il convient de faire preuve d'innovation et d'imagination. Le métier d'enseignant du supérieur doit sans doute être plus ouvert, bénéficiant d'assouplissements possibles permettant des périodes d'activités fortes en recherche, d'autres fortes en enseignement, d'autres caractérisées par le mixage. Il s'agirait de mieux donner aux jeunes chercheurs les moyens d'avancer au niveau de la recherche, ce que d'ailleurs la loi française permet déjà.

Le métier d'enseignant-chercheur ne peut sans doute être pensé aujourd'hui que dans une perspective institutionnelle forte, centrée sur la formation à la recherche. Les chercheurs doivent aujourd'hui travailler dans l'esprit d'un laboratoire et dans l'optique de la pluridisciplinarité. A ce titre, la réflexion très importante qui est en cours sur la question des écoles doctorales devrait impliquer nécessairement une réflexion sur les enseignants-chercheurs.

L'université n'appartient pas aux universitaires et aux chercheurs ; elle appartient à la nation. Elle ne saurait donc pratiquer le repli sur soi. Les débats actuels sur l'université et l'emploi le montrent. Tout cela a une implication directe sur le métier d'enseignant-chercheur. Etre ouvert sur la société, ouvert sur ses développements est une responsabilité qu'il convient aujourd'hui de bien mettre ensemble avec les autres responsabilités de l'enseignant du supérieur.

Michel Thiers, Vice-Président du Conseil général du Rhône et Délégué à l'enseignement du supérieur et à la recherche du Conseil représentant le Président Michel Mercier, rappelle que les collectivités territoriales françaises et notamment les conseils généraux qui sont à la tête des départements ont à cœur de s'intéresser naturellement à ce qui entre

dans les préoccupations de leur population ; au premier rang desquelles l'éducation et plus particulièrement l'université, les étudiants et les enseignants-chercheurs. Les collectivités territoriales sont aux côtés de l'université depuis longtemps, bien avant les contrats de plan Etat-Région qui ont été préparés en 1991 et lancés en 1994. Les collectivités se sont trouvées sollicitées à hauteur de 50 % des investissements qu'il y avait lieu d'effectuer dans l'université, côté recherche ou enseignement et côté rénovation. Les collectivités françaises ont bien répondu et dans le premier contrat de plan 1994-2000 presque tous les projets envisagés ont été réalisés. Au niveau du Département du Rhône, il y a eu une quinzaine de maîtrises d'ouvrage à hauteur de cent millions de francs de l'époque, concernant notamment les universités Lyon 1, Lyon 2, Lyon 3, l'Institut National des Sciences Appliquées, l'Institut d'Etudes Politiques, l'Institut d'Administration des Entreprises, l'Institut des Sciences et des Techniques de l'Ingénieur de Lyon, l'Ecole Centrale. Pour le deuxième contrat, Université 3M, (Troisième Millénaire), 2000-2006, qui aurait dû être achevé fin 2006, il faut noter un certain retard qui n'est pas forcément imputable aux collectivités territoriales à savoir Ville de Lyon, « Grand Lyon », Région Rhône-Alpes ou Conseil Général du Département du Rhône, mais au choix de telle ou telle infrastructure. Les collectivités territoriales ont été impliquées financièrement dans tous les projets y compris les deux écoles normales supérieures implantées à Lyon.

En référence à l'engagement de la collectivité qu'il représente, M. Thiers souligne la pertinence d'une réflexion sur le métier d'enseignant du supérieur et sur les thématiques de l'image de l'enseignant du supérieur, de sa formation, de son évaluation, qui sont des questions qui intéressent au plus haut point le Comité des régions de l'Union européenne. Le défi est important. En effet, l'enseignement supérieur et la recherche apparaissent être la clé de voûte de la réussite française dans l'Europe.

Michel Favier, représentant le Directeur général de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche souligne l'importance de l'échange d'informations et d'expériences au niveau européen sur la question du métier d'enseignant du supérieur. Le contexte général dépeint, les

premières pistes de recherche déjà esquissées, les partenariats nécessaires montrent qu'il y a des attentes communes et des objectifs partagés. Dans ce cadre, il pourrait être judicieux d'entreprendre sur le plan européen une étude similaire à celle publiée par Eurydice, le réseau d'échange sur l'éducation entre les pays de l'Union européenne, sur les enseignants du secondaire. Proposer une telle étude portant sur les enseignants du supérieur à la Commission européenne à Bruxelles permettrait de tracer des tendances, mais aussi de mettre en perspective des expériences et des pratiques qui pourraient se révéler utiles dans différents contextes.

Pour clore cette séance d'ouverture, Jean Favier invite Suzy Halimi, Présidente du Comité de l'éducation et de la formation de la Commission française pour l'UNESCO à prendre la parole pour dire quelques mots sur l'action qu'elle mène au sein de cette Commission

Suzy Halimi souligne le très grand plaisir qui est le sien de voir aujourd'hui s'ouvrir une réunion européenne, aboutissement de deux ans de travail. Elle tient à replacer cette manifestation dans le contexte dans lequel elle a pris naissance, c'est-à-dire le Comité de l'éducation et de la formation de la Commission nationale pour l'UNESCO, qui comprend une soixantaine de membres travaillant en pleine liberté sur des thèmes d'actualité, dans une perspective internationale. La méthode de travail est toujours la même : elle commence par un état des lieux en France ; elle s'élargit au niveau européen puis international. Chaque thème de réflexion aboutit à une publication et à des propositions portées vers l'UNESCO mais aussi vers les ministères de tutelle de la Commission. C'est ainsi qu'ont été entrepris ces dernières années des travaux sur l'enseignant du secondaire, sur l'éducation aux médias, sur la reconnaissance des acquis de l'expérience, plus récemment sur la réussite éducative (de l'accès au succès).

Parmi ces travaux figure le métier d'enseignant du supérieur. C'est un champ très riche et extrêmement complexe. Au fil des réflexions du groupe de travail mis en place, des auditions des personnalités qui ont été invitées, il est apparu que le métier d'enseignant du supérieur évolue

rapidement sous l'influence d'un certain nombre de facteurs dont la table ronde va débattre : d'abord, la démocratisation de l'enseignement supérieur qui entraîne sa massification et change complètement les conditions de travail de l'enseignant ; ensuite l'évolution des sciences elles-mêmes, des connaissances et le développement nécessaire de la pluridisciplinarité ; puis les nouvelles technologies qui révolutionnent l'accès à l'information ; enfin l'internationalisation qui implique les échanges d'enseignants-chercheurs, la mobilité des étudiants avec validation des périodes d'études à l'étranger, la comparaison des différents systèmes d'enseignement supérieur dans les pays partenaires, ou encore le dispositif de la co-tutelle de thèse. L'ouverture internationale conduit à considérer le métier d'enseignant du supérieur tout autrement qu'il y a encore une dizaine d'années. Ce débat constituera une introduction aux trois volets identifiés pour être discutés en ateliers. Le premier volet, c'est le rôle sociétal de l'enseignant du supérieur, sa place dans la société, son image dès lors que les attentes de la société ne sont plus les mêmes. Le second volet, c'est la formation de l'enseignant du supérieur. Est-il formé, est-il prêt à assumer ce nouveau rôle en évolution ? Enfin, le troisième volet, ô combien sensible, c'est l'évaluation. Comment l'enseignant est-il évalué dans son travail et dans son enseignement ? Ce seront les trois thèmes de travail sur lesquels de nombreux participants au colloque ont déjà fourni des contributions utiles et notamment des témoignages récents.

En conclusion, Suzy Halimi souligne l'importance de la coopération et de l'ouverture internationales et le fait de travailler ensemble en référence à des valeurs qui sont celles portées par l'UNESCO. Elle remercie les membres du groupe de travail, les intervenants et les experts qui ont accepté de participer, ainsi que l'équipe chargée de l'organisation du colloque.

Table-ronde « Vers un nouveau métier d'enseignant du supérieur ? »

*Animée par Georges Haddad,
Directeur de la Division de l'enseignement supérieur à l'UNESCO*

Jean Favier propose à Georges Haddad, Directeur de la Division de l'Enseignement Supérieur à l'UNESCO, de bien vouloir prendre la présidence de la table ronde qui s'ouvre.

*Au début de son intervention introductive, **Georges Haddad** tient à souligner combien il se sent honoré de la proposition qui lui a été faite de modérer cette table ronde sur les nouveaux métiers de l'enseignement du supérieur. Il évoque la réforme, en cours à l'UNESCO, du Secteur de l'éducation destinée à mener l'Organisation vers plus d'efficacité et de modernité. Il évoque la mission de l'enseignement supérieur et des métiers de l'enseignement supérieur qui ne se borne pas à la transmission de savoirs et à l'innovation par la recherche mais prend également en compte une dimension professionnalisante, qui est aujourd'hui un des enjeux essentiels de l'éducation et de l'enseignement supérieur à travers le monde.*

La conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, que l'UNESCO a organisée en 1998, a été l'aboutissement d'un processus de préparation de cinq années marqué par des débats nationaux et régionaux. C'est la première conférence mondiale sur l'enseignement supérieur jamais organisée, et il appartenait à l'UNESCO de le faire. Elle a eu une influence considérable notamment dans les pays en développement. Grâce à l'UNESCO et à cette conférence, de nombreux pays ont mis en place des procédures et plans nationaux de réforme de l'enseignement supérieur, de modernisation, voire de construction d'un enseignement supérieur pour les pays sortant d'un conflit ou pour les moins développés n'ayant qu'un enseignement supérieur embryonnaire. L'UNESCO a joué à cette occasion

sa mission de plate-forme intellectuelle universelle pour créer le dialogue, pour favoriser l'échange d'expériences, pour susciter les actions à mettre en place. Elle continue à le faire.

Dans deux ans sera célébré le 10^{ème} anniversaire de cette conférence et ce serait un signe fort que de l'associer à l'anniversaire de la conférence mondiale sur les sciences organisée en 1999 à Budapest. Le projet, qui requiert l'appui de tous, devrait aboutir avec comme fil conducteur « *Une nouvelle vision pour de nouvelles actions* ». Des débats préparatoires seront organisés afin de faire le point sur la réalité de l'enseignement supérieur dans les différents pays, sur ses missions et, sur cette base, sur les métiers de l'enseignement supérieur. Cette recherche d'une nouvelle vision devrait conduire à de nouvelles actions. C'est le sens de cet événement prévu pour 2008-2009 que la Division de l'Enseignement Supérieur aura la tâche de préparer.

D'une manière générale, cette Division a trois responsabilités. La première, nouvelle, porte sur la formation aux métiers, professionnalisante et technologique. La deuxième concerne les politiques de réforme, d'innovation et d'assurance-qualité en termes d'enseignement supérieur, donc l'aide aux pays pour leur permettre de disposer de systèmes d'enseignement supérieur de qualité et de la capacité d'évaluer à la fois les missions et les métiers de l'enseignement supérieur. L'UNESCO intervient donc fortement auprès des pays, et en particulier des pays en développement. La troisième fonction, très importante, de la Division concerne la mise en réseau des établissements d'enseignement supérieur à travers ce qu'on appelle le programme UNITWIN et celui des Chaires UNESCO qui ont tous deux évolué vers une optique de développement durable et de solidarité internationale. On attend de ces réseaux universitaires et de recherche, tournés tout particulièrement mais pas seulement vers les pays en développement, d'initier et de développer des capacités à l'innovation. Les chaires UNESCO, qui sont aujourd'hui 572 à travers le monde, abordent les questions de société : de la culture aux questions scientifiques, de l'éducation aux questions économiques. Elles ont pour but de créer de nouvelles coopérations et de nouvelles synergies par la mise en réseau. Il en est ainsi pour les chaires, notamment en

Afrique, qui travaillent sur la formation des enseignants et plus largement sur le métier d'enseignant.

Cette question de la formation des enseignants et des politiques autour de l'enseignant du primaire au supérieur constitue une autre mission de la Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO. Pourquoi une telle mission ? Parce que la formation d'un enseignant est l'affaire de l'enseignement supérieur. On ne peut concevoir aujourd'hui de former des enseignants du primaire, du secondaire et naturellement du supérieur sans l'intervention et la présence d'un enseignement supérieur fort qualifié et engagé. Tous les pays aujourd'hui, des moins développés aux plus développés, comprennent que l'enseignement supérieur a, parmi les nombreuses missions qui sont les siennes, celle de former les enseignants.

Après avoir évoqué d'autres activités de la Division de l'enseignement supérieur comme le forum mondial d'évaluation des politiques de recherche, de développement économique et industriel, Georges Haddad s'attache à donner quelques pistes de réflexion avant de passer la parole aux experts, membres du panel.

Tous les pays, y compris les plus développés comme les Etats-Unis, ont des difficultés à former leurs enseignants et à assurer un enseignement de qualité sous la forme d'un bien public. En termes d'éducation, tous les pays sont en développement et aucun d'entre eux n'a de solution absolue pour ce qui concerne la formation des enseignants. Une certaine modestie s'impose, ce qui n'exclut pas réalisme et ambition. S'agissant du métier d'enseignant du supérieur, il faut se demander d'une part ce qu'il conviendrait de garder de ses fondements mêmes, et d'autre part à quelles nouvelles tendances et nouveaux enjeux il serait souhaitable de s'ouvrir ? Il apparaît assez clairement que le cœur du métier de l'enseignant du supérieur est la transmission des savoirs et, en même temps, l'innovation ou plutôt une capacité à l'innovation. Un enseignant du supérieur ne saurait en effet se permettre d'être éloigné de l'innovation, c'est-à-dire de la recherche.

Est-ce qu'un enseignant du supérieur doit être un chercheur ? Si la réponse est, sans hésitation, affirmative, elle est cependant assortie d'une

remarque importante : il est difficile aujourd'hui de demander à un enseignant du supérieur d'être un chercheur, et surtout un chercheur imaginatif et productif, tout au long de sa carrière. Dans certaines disciplines comme les mathématiques, les chercheurs les plus innovants sont les plus productifs avant 40 ans.

Etre au contact de la recherche, cela ne veut pas seulement dire mener des recherches si on en a les moyens et les capacités ; cela veut d'abord dire être au contact de l'innovation, au contact des résultats et des produits de la recherche. Un enseignant du supérieur devrait toujours être relié à un laboratoire universitaire, un centre de recherche, afin de s'enrichir de leurs activités et de leurs résultats, au premier chef dans les disciplines qui correspondent à son enseignement. Cet enseignant-chercheur, qu'il serait plus judicieux d'appeler « enseignant au contact de la recherche », grâce à cette capacité à s'enrichir de l'innovation, va se trouver constamment entouré de jeunes chercheurs ou de chercheurs plus performants venant régulièrement alimenter son enseignement. Cela est très important parce qu'un enseignant du supérieur ne peut pas se permettre d'enseigner les mêmes choses pendant 20 ans, ce qui est malheureusement le cas dans beaucoup d'universités de nombreux pays. On constate que les mêmes enseignements s'y perpétuent sans le moindre changement. Ce qui doit caractériser un enseignant du supérieur aujourd'hui, c'est sa faculté à faire évoluer son enseignement d'une année à l'autre, parce qu'il s'enrichit de l'innovation.

Quels sont les grands enjeux internationaux de ces nouveaux métiers de l'enseignement supérieur aujourd'hui ?

- La massification va avoir une incidence sur les métiers de l'enseignant du supérieur et sur sa formation. Peut-on assurer la qualité de l'enseignement supérieur tout en répondant aux besoins quantitatifs qui se posent de plus en plus ?

- Les nouvelles technologies constituent un deuxième enjeu. L'enseignant du supérieur ne doit-il pas en accepter l'émergence de plus en plus forte au cœur de son métier ?

- La globalisation conduit l'enseignant du supérieur à devenir un vecteur de l'éducation et de la recherche sur un plan international. N'y a-t-il pas une opportunité d'ouverture sur l'extérieur avec la faculté de se remettre en cause, la capacité à voyager, la maîtrise des langues étrangères qui facilite l'intervention dans des colloques internationaux ? La globalisation va également entraîner une nouvelle conception de l'évaluation grâce à la concurrence, à la compétitivité et à une visibilité élargie.

- La notion de professionnalisation est un nouveau défi pour l'enseignant du supérieur. La demande étant très forte à l'égard de l'enseignement supérieur au niveau des étudiants comme au niveau de la société tout entière, une ouverture sur les métiers devient nécessaire, indispensable même. Sans parler d'enseignements professionnalisés, n'est-il pas important de former des jeunes capables d'aller vers des professions ? Ce que le monde économique attend de l'Université, c'est de former des gens capables de devenir des professionnels, de s'adapter à l'entreprise et d'en comprendre les enjeux.

S'impose la notion importante de formation tout au long de la vie. Les enseignants du supérieur doivent être capables d'accueillir de manière intensive des professionnels qui viennent à l'université recevoir une nouvelle formation. Cela exige une capacité au dialogue et au partenariat avec les différents secteurs d'activité socio-économiques. L'enseignant du supérieur, lui aussi, doit donc être capable de se remettre en cause, non seulement au niveau des nouveaux savoirs mais aussi au niveau des enjeux professionnalisants, au niveau de ses missions. On ne lui demande pas d'être un expert, ce que des personnels associés à temps partiel peuvent faire en apportant leur expérience professionnelle, remettant ainsi un peu en cause la façon d'enseigner et ce qu'on enseigne à l'université.

Enfin, l'enseignant du supérieur doit développer de plus en plus sa dimension entrepreneuriale, ce qui signifie savoir se considérer comme un entrepreneur et non pas un industriel. Il lui faut être quelqu'un qui sait valoriser ce qu'il produit, défendre son université ou son laboratoire, mettre en valeur les résultats de la recherche, être capable de diriger un laboratoire. Il s'agit de former un nouvel esprit dans l'enseignement supérieur, afin que gérer un budget, négocier un contrat, promouvoir des

travaux de recherche soient une dimension nouvelle et importante de la fonction d'enseignant du supérieur.

Les sciences constituent un des enjeux majeurs de l'enseignement du supérieur. L'enjeu, c'est de savoir motiver les jeunes pour devenir des enseignants en sciences à un moment où l'on constate une déperdition dramatique au niveau des disciplines scientifiques. Les jeunes talents, pour peu qu'ils aient une capacité en mathématiques, en physique, en biologie, préfèrent se diriger vers les métiers de l'industrie ou des services voire de la finance. La discipline qui a ainsi le plus de succès auprès des jeunes talents en mathématiques est la finance, au détriment de la biologie, des biotechnologies, de la physique, de la chimie et de la génétique. Or il n'y aura aucun développement sans des scientifiques et des enseignants scientifiques bien formés. Comment faire venir les jeunes talents vers les sciences et qu'ils acceptent d'accéder aux métiers de l'enseignement supérieur scientifique ? Les politiques publiques devraient sans doute mettre davantage l'accent sur la motivation des jeunes pour les métiers scientifiques et les métiers de la recherche. Il y a beaucoup à faire dans ce domaine. Il faut d'ailleurs reconnaître que bien des pays que l'on considère en développement ont une politique assez efficace, positive pour motiver les jeunes talents à venir vers les métiers de l'enseignement supérieur de la recherche, et en particulier de la science. L'UNESCO, dans ce cadre aussi, est un lieu de dialogue et de ressources qui peut contribuer à la coopération au sein de la communauté scientifique.

Georges Haddad passe ensuite la parole aux différents experts sollicités pour intervenir dans la table ronde.

*M. Jean Bornarel,
Professeur à l'Université Joseph Fourier à Grenoble,
Directeur scientifique de Grenoble Sciences
Président de l'Alliance Université-Entreprise de Grenoble (AUEG)*

Les attentes de la société envers l'enseignement supérieur, envers l'enseignant du supérieur

L'universitaire dans la recherche

L'universitaire, l'enseignant-chercheur comme on l'appelle en France, est un chercheur qui doit, pour faire progresser les connaissances, échanger avec ceux qui travaillent sur le même thème. Il est bien loin le temps où de longs voyages et séjours permettaient de s'informer mutuellement. Aux nombreux séminaires, congrès, conférences facilités par le développement des moyens de transport, s'ajoutent depuis deux décennies les fantastiques possibilités de la toile du net. Ainsi les nouvelles idées scientifiques, les innovations technologiques qui, pendant des siècles, ont suivi les continents d'Est en Ouest, d'Ouest en Est, ne sont plus gênées dans leur transmission par les océans. Sans barrière géographique, les freins aujourd'hui sont plutôt ceux de nos cultures, avec nos modes de raisonnement différents.

D'autres barrières s'estompent pour le chercheur scientifique, celles des disciplines. Lorsque deux scientifiques se rencontraient il y a une trentaine d'années, ils se demandaient : « De quel laboratoire es-tu ? » et la réponse (laboratoire de magnétisme, laboratoire de biologie végétale...) constituait une indication sur un champ de compétence mais aussi une limite sur des explorations que l'on ne tenterait pas, une contrainte que l'on n'oserait pas dépasser. Aujourd'hui, les jeunes chercheurs demandent : « Qu'est-ce que tu fais ? ». C'est un bonheur pour moi de croiser à mon étage dans un laboratoire initialement de physique du solide des chercheurs qui continuent les transitions de phase et les interfaces solide-solide et d'autres qui tirent sur des chromosomes, d'autres étudiant les vésicules

biologiques ou les bulles dans un mélange de biologistes, chimistes, mathématiciens et physiciens. C'est un changement profond du contexte qui permet de lever les interdits plus ou moins conscients, d'accroître la curiosité, donc la créativité.

Nous atteignons un autre contexte dans le cheminement scientifique. Il nous a fallu des siècles pour passer du temps d'Aristote aux artisans de la science expérimentale de Galilée, Copernic pour la physique, Lavoisier en chimie, Bacon, Boyle, Descartes..., science expérimentale sur laquelle repose notre fantastique évolution depuis le XIX^{ème} siècle. Nous sommes empreints de raisonnements construits sur des bases mécanistes de démarche causale mais confrontés à une réalité double où interviennent la quantification des petits objets, des petites énergies et la complexité du vivant. Ainsi l'enseignant-chercheur dispose de plus de connaissances, mais aussi des interrogations quant à la méthode, aux démarches qui évoluent.

L'universitaire, l'innovation et la création de valeurs

L'universitaire contribue au cycle recherche fondamentale – recherche appliquée – recherche développement – innovation – création de valeurs, de services et de produits, cycle qui alimente le changement économique, social, culturel de la société. Ce fut toujours le cas, mais il y a trente ans il fallait bien dix ans pour que la découverte en recherche fondamentale commence à apparaître dans les applications concrètes. Aujourd'hui, une découverte fondamentale peut basculer dans l'entreprise en quelques années et la société attend ainsi du chercheur qu'il soit en jonction avec l'entreprise. Mais là aussi, le monde a changé. Les grandes entreprises sur votre site, dans votre ville représentaient, il y a quelques décennies, le monde de l'innovation et de l'industrie. Il suffisait de connaître une dizaine d'industriels pour établir les liens universités-industrie. Aujourd'hui, les implantations des grands groupes internationaux industriels qui nous sont proches n'ont plus de pouvoir de décision et c'est dans des centaines de PME-PMI (petites et moyennes entreprises, industries) que l'innovation et l'anticipation sont souvent les clés de leur développement et de leur survie. Ainsi la société attend que les échanges

s'amplifient entre deux mondes qui sont devenus plus complexes, celui de la recherche, des laboratoires, où les thèmes s'entrecroisent à travers les disciplines qui s'interpénètrent et celui des entreprises avec leurs réseaux propres et leur culture du secret. Ce challenge passionnant a quelques similitudes avec celui des neurones dans la complexité du vivant.

Diffusion de la culture et des savoirs aux citoyens

On demande ainsi à l'enseignant-chercheur de faire connaître les résultats de sa recherche aux entreprises, de travailler avec elles, mais aussi plus largement de participer à l'information du public. Dans un contexte de fantastiques développements de la communication, des médias, l'attente de la société n'est pas toujours clairement formulée. Ainsi concernant la culture scientifique, technique et industrielle (CSTI), les demandes sont de deux types : parfois on considère l'universitaire comme un savant dont les spécialistes de la communication tirent quelques informations, parfois on voudrait qu'il soit le chercheur, le découvreur, le journaliste et possède tous les dons de communication. A vrai dire, la société, les médias sont rarement disponibles pour entendre le chercheur, l'universitaire lorsqu'il émet des doutes, des craintes voire des prévisions. Ils lui demandent plutôt de répondre par oui ou par non à une question de fait très compliquée parce qu'elle est d'actualité, de mode. On attend donc de l'universitaire de vraies compétences de communicant. Mais il faut qu'il contribue à changer l'attitude des citoyens devant le savoir pour qu'ils comprennent mieux qu'il est parfois plus sain de douter, ce qui n'empêche pas d'émettre des prévisions.

Enseignant d'une élite et du plus grand nombre

L'universitaire est en situation pour changer les mentalités, puisque dans de nombreux pays on attend de lui qu'il enseigne à un très grand nombre d'individus. Les problèmes qui se posent à lui sont les mêmes pour l'enseignement des étudiants et pour celui des adultes (« tout au long de la vie »).

L'accroissement du nombre d'étudiants est en fait celui de leur diversité. Pour prendre l'exemple de la France, la proportion de la tranche d'âge des 18 ans qui obtient le baccalauréat a été multiplié par 6 en quarante ans, mais celle de ceux qui obtiennent le premier diplôme post-secondaire, universitaire a été multiplié par 100. Cela pose deux problèmes. Celui de la diversité des intelligences. Quand seulement quelques pour cent d'une tranche accèdent à l'enseignement supérieur, c'est la stratégie pédagogique, qu'on le veuille ou non, qui a effectué une sélection sur le type d'intelligence. Quand la majorité de la tranche d'âge est concernée, cette stratégie ne suffit plus. En sciences par exemple, trois stratégies permettent la réussite des uns et des autres : celle des présentations synthétiques, des lois unifiées, celle qui s'appuie sur la découverte par l'expérimental et le concret, celle du débat scientifique. Si l'ambition est d'accueillir une grande proportion d'une tranche d'âge, il est donc nécessaire de proposer que les enseignants du supérieur soient capables de les mettre en œuvre.

Le second problème d'un grand nombre d'étudiants est celui des fondamentaux qui constituent les pré-requis nécessaires à la formation. Avec ces fondamentaux, l'étudiant se motive, prend en charge sa formation, sans eux, il la subit comme une contrainte et va vers l'échec. La question pour l'enseignant du supérieur est de savoir en même temps enseigner des concepts les plus novateurs et récents, et parfois presque en même temps, proposer des solutions pour combler rapidement les lacunes de fondamentaux. Cela pose la question de la formation, de l'expérience de l'enseignant du supérieur.

Enfin quelles sont en termes de compétences et connaissances des diplômés les missions de l'enseignement supérieur ? L'enseignant-chercheur enseigne-t-il seulement dans les domaines à la pointe des connaissances ? La société demande-t-elle à l'enseignant-chercheur de former les techniciens supérieurs dans les diverses thématiques et vers toutes les professions ? La variété des situations d'un pays à un autre démontre combien cette question est d'actualité et combien être enseignant mais être aussi chercheur peut prendre des significations différentes.

La chance de la démarche européenne

Aujourd'hui où les contextes changent pour l'universitaire dans sa recherche, son enseignement, dans les autres missions que la société veut lui confier, on pourrait être déstabilisé devant tant de chantiers. La démarche de Lisbonne est une chance car elle nous indique l'objectif ambitieux : créer une société de la connaissance compétitive en s'appuyant sur une croissance durable et une solide cohésion sociale. Les ingrédients sont là pour travailler : le LMD pour définir les compétences et connaissances des diplômés entre les universités et en tenant compte des besoins de la société, l'ECTS pour prendre du recul par rapport à nos pratiques pédagogiques. L'objectif est ambitieux, il est difficile, mais bien défini. Il nous suffit si l'on peut dire de travailler ensemble.

*M. Patrick Lévy,
Direction des personnels enseignants
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche
France*

Démocratisation et massification de l'enseignement supérieur Nouvelles formes de gestion et conséquences sur le métier

Au point de départ du problème, il y a l'explosion de la démographie étudiante avec deux dates d'observation.

Depuis 1960, les effectifs étudiants en université ont été multipliés par 7, passant de 214 700 à 1 553 761.

Depuis les années 1980 (ce point d'observation est intéressant pour deux raisons : tout d'abord l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac a été fixé à cette époque et ensuite la loi Savary et le statut des enseignants datent de 1984), il y a eu une multiplication par un peu moins de 2 (de 850 000 à 1 500 000) du nombre d'étudiants. Pendant ce même temps, la population enseignante passait de 36 800 à 64 700. Donc un effort d'accompagnement en termes de création d'emplois est indéniable et le taux étudiant par enseignant qui était de 26 en 1985, après être passé à 29 en 1994, se stabilise autour de 24.

Il n'empêche que cette dynamique a complètement modifié les conditions d'exercice du métier d'enseignant dans le supérieur :

- l'environnement de l'acte pédagogique n'est plus le même
- la nature du contenu du service n'est plus la même
- le temps dévolu à l'activité recherche pose la question de la nécessité de l'évaluation et celle de la relation entre enseignement et recherche

A l'arrière-plan de tout cela émerge la question de la gouvernance des universités.

L'environnement de l'acte pédagogique n'est plus le même parce que les étudiants sont plus nombreux, qu'ils sont plus divers socialement et que certains sont marqués par l'échec qu'ils rencontrent dès l'entrée en université, du fait d'une mauvaise orientation.

Quand l'effet du nombre a pour conséquence qu'on passe du cours traditionnel devant un petit groupe de disciples à une prestation plus impersonnelle devant un amphithéâtre surbondé, les professeurs les plus titrés ont tendance à privilégier l'enseignement devant les 3^{ème} cycles et à laisser le reste (en particulier les parcours licence) aux jeunes maîtres de conférence et aux enseignants de type lycée, dont le nombre a été multiplié pratiquement par 4 depuis 1986 (de 3 988 à 13 380).

Un triple phénomène accompagne cette évolution :

- le risque de secondarisation des 1^{ère} années de l'enseignement supérieur + université concurrencée par les classes préparatoires
- parallèlement une professionnalisation des enseignements supérieurs qui fonctionne comme un mode de sélection, car l'entrée en Institut Universitaire Technologique fondée sur un choix sélectif attire les meilleurs étudiants au détriment de ceux pour lesquels ce type de formation était conçu au départ
- l'émergence d'un besoin de formation des enseignants du supérieur qui apparaît de façon très claire dans les contrats quadriennaux : formation à la pédagogie des jeunes moniteurs (CIES) et formation aux TIC rendue nécessaire par le développement de l'enseignement à distance (corollaire des amphis chargés et des délocalisations)

NB : un autre phénomène est notable. Le contact direct avec les étudiants est d'autant plus difficile que les universités sont à l'étroit : conditions immobilières et matérielles regrettables (dans la pratique, pas de bureau pour que les enseignants reçoivent leurs étudiants et cet état de fait est aggravé par une autre réalité, de nombreux enseignants ne résident pas dans la ville de leur université).

Parler du contact avec les étudiants, c'est aussi parler de la diversification du service et du développement de nouvelles fonctions. Or...

La nature du contenu du service n'est plus la même. Le statut de 1984 (article 3) énumère les fonctions des enseignants chercheurs à la suite de la loi du 26 janvier 1984 de manière traditionnelle :

- participer à l'élaboration et la diffusion des connaissances
- développer la recherche et valoriser ses résultats
- participer à la diffusion de la culture et à l'enrichissement des collections
- participer à la mission de coopération internationale
- participer aux jurys d'examens et concours

Le même texte fixe le service à partir d'un volume de 192 heures annuelles d'équivalent TD (travaux dirigés) donc détermine la durée du service uniquement à partir des critères d'enseignement. Or il se trouve que dans le domaine pédagogique lui-même de nouvelles tâches se développent : tutorat, direction d'étude, accompagnement de stage, prise de responsabilités diverses dans l'université.

Par ailleurs les jeunes maîtres de conférence qui doivent encore préparer la HDR peuvent avoir tout intérêt à ce que leur charge d'enseignement soit minorée, afin de dégager du temps pour la recherche, alors même que la mise en place du LMD est consommatrice de moyens (mise en place de petits groupes).

Un certain nombre de rapports, rapport Esperet, rapport Belloc, essaient de proposer des voies de réflexion (décharges de service, pondération des activités...). Plus récemment la Commission Hetzel (université-emploi) insiste sur l'importance à réserver à l'orientation.

La préoccupation sera reprise à frais nouveaux dans le cadre de l'application de la loi de programme sur la recherche (loi du 18 avril 2006) qui se penche sur les débuts de carrière des jeunes maîtres de conférence. De multiples voies peuvent être imaginées, y compris celle de revenir à la rédaction initiale du décret qui laissait au Président une marge de manœuvre pour déterminer les durées de service d'enseignement entre 0,5 et 1,5 fois la durée réglementaire. L'essentiel est d'assurer la souplesse dans la détermination du service.

A noter que la solution n'est pas forcément réglementaire et que le contrat d'établissement pourrait être un mode intéressant de gestion de ce problème. Les contrats d'université proposent en effet eux aussi des solutions (ex : partage du service d'enseignement sur un labo ou pluriannualisation des obligations de service ou encore réduction de service d'enseignement sans contre-partie).

La même loi du 18 avril 2006 pose le problème de l'évaluation, liée à l'activité recherche et au déroulement de la carrière.

Le temps dévolu à l'activité recherche, la question de l'évaluation et celle de la relation entre enseignement et recherche dans le développement de la carrière.

Posons d'abord deux principes. Le métier d'enseignant-chercheur est un peu à part dans la fonction publique, comme une profession libérale : c'est d'ailleurs un principe reconnu comme constitutionnel par la jurisprudence depuis 1984, que celui de l'autonomie de gestion du corps avec une inégalité de fait entre les rangs A et B. Posons ensuite le principe que l'évaluation quelle qu'elle soit, est difficile à mettre en œuvre dans un tel cadre ; exemple les arrêtés Bayrou de 1997 préconisaient l'évaluation des enseignements (et non des enseignants), ils ont connu une application limitée.

Autre exemple : un enseignant-chercheur peut très bien vivre toute une vie professionnelle sans être évalué, pourvu qu'il renonce à progresser dans sa carrière. La loi de 2006 semble changer ceci puisqu'elle pose le principe que le CNU pourrait évaluer l'ensemble des enseignants chercheurs tous les quatre ans.

Quoi qu'il en soit, si évaluation il y a, elle ne peut être que par les pairs et quand évaluation il y a, elle privilégie les travaux de recherche, ceci est vrai depuis la qualification préalable au recrutement jusqu'à toutes les opérations d'avancement de grade, que ce soit au niveau national, à la voie locale ou pour l'avancement spécifique.

A ce stade, les notions deviennent floues, l'enseignant-chercheur rejoint le chercheur-enseignant (projet du CNRS) et on est loin du problème de la massification et de la démocratisation, on aborde la question de

l'excellence mais au détriment de la prise en compte de l'activité proprement pédagogique de celui qui est chercheur mais aussi enseignant.

Pour une conclusion : à l'arrière plan de cette évolution se pose le problème de gouvernance (comment gérer les universités). La massification pose la question de la centralisation de la gestion au niveau de l'établissement. Efficacité de la gestion, contrôle des services, maîtrise des HC, définition d'une politique d'établissement.

Ce mouvement est amplifié par la politique de contractualisation entre l'Etat et les universités, qui aide l'échelon central à s'imposer aux facultés ; on change de paradigme, le personnage-clé devient non plus le doyen de faculté mais le président d'université : ce qui pose le problème de l'émergence d'un métier de dirigeant d'établissement tant pour la formation préalable que pour le devenir en fin de mandat (cf. conclusion d'une récente Mission d'évaluation et de contrôle de l'Assemblée nationale).

La qualité de la gouvernance dans les années à venir aura comme pierre de touche la massification des départs à la retraite du corps enseignant recruté depuis les années 1960 : d'ici l'an 2014 (soit 2 contrats) $\geq 25\%$ des EC atteindront l'âge de 65ans.

Les universités doivent donc se préparer à un renouvellement profond et certaines l'affrontent déjà comment le géreront-elles en termes de redéploiement (vers quel secteur ?) ; en termes de vivier (endo recrutement ou exo recrutement) c'est-à-dire comment le reconstituer, comment rester ouvert aux apports extérieurs ? et en termes d'attractivité (quelle politique pour attirer les nouveaux EC) ?

*Mme Vera Stastna,
Expert du Conseil de l'Europe
Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports
République tchèque*

Le processus de Bologne concerne l'Europe dans son ensemble. L'internationalisation ne doit pas se limiter à la mobilité des étudiants et des enseignants : elle va bien au-delà. La société du savoir a comme corollaire une « massification » et une mondialisation de l'enseignement supérieur qui concerne le monde entier.

Un examen des difficultés de l'enseignement supérieur dans différents continents montre que les causes et la nature des problèmes sont semblables. La technologie, la mondialisation et les mutations en Europe permettent pour la première fois une véritable coopération entre les démocraties, plus ou moins récentes, le bloc communiste, le bloc postcommuniste et les pays qui souhaitent adhérer à l'Union européenne. Les sociétés se sont internationalisées et les pays européens ont désormais des minorités étrangères importantes.

Face à cette diversité, qui est un atout, il convient de trouver des solutions pour en tirer le meilleur parti possible. Il n'est pas nécessaire de standardiser toutes les universités – ce qui rendrait la coopération superflue. L'Europe doit promouvoir ses points forts. Tout l'enjeu consiste à concilier « massification » et excellence. En cas d'échec, l'Europe ne sera pas compétitive.

Les universités européennes ne figurent pas parmi les 50 meilleures. Toutefois, la majorité de nos 4 000 universités est dans la première moitié du peloton. On peut donc dire que l'éducation européenne est de très bonne qualité. En Europe, le nombre d'étudiants est plus important, la scolarisation et l'intelligence sont diversifiées et les attentes sont variables. Une main d'œuvre bien formée est gage de compétitivité. L'Europe ne doit pas limiter l'étendue de son enseignement supérieur.

L'excellence dans tous les domaines, requiert un changement profond de nos modes de pensée.

Le processus de Bologne (qui doit s'achever d'ici 2010) utilise ces transformations comme point de départ et a pris la bonne décision en mettant l'accent sur la modernisation. Au cœur de ce processus se trouvent le respect et l'application au niveau national de principes fondamentaux à l'échelle de l'Europe. Ce système permet de sauvegarder les héritages nationaux tout en renforçant la compréhension mutuelle. C'est une chance de redorer le blason européen.

En 2004, un examen de différents cadres législatifs nationaux a démontré que tous les pays étudiés avaient modifié leurs lois pour appliquer Bologne et pour aligner leur architecture sur la base des trois cycles. S'ils sont bien utilisés, les crédits ECTS et les compléments de diplômes standardisés seront cruciaux pour garantir la mobilité des étudiants et permettront une meilleure reconnaissance des qualifications étrangères et des études effectuées à l'étranger.

La coopération en matière d'assurance-qualité est importante dans la mesure où le processus de Bologne n'est pas juridiquement contraignant, même s'il est pris très au sérieux par les pays concernés, qui adoptent des mesures sur la base du volontariat.

Les universités sont davantage en phase avec la société et coopèrent mieux avec le monde de l'entreprise. L'apprentissage tout au long de la vie est une partie importante de la reconnaissance des formations antérieures et de l'expérience professionnelle. Les pays ont parfois des difficultés à manier ce concept mais l'environnement international peut contribuer à la mise en place de systèmes nationaux. L'Europe a besoin d'accorder des reconnaissances de ce type pour être en mesure d'offrir des parcours d'apprentissage plus flexibles et une éducation mieux adaptée à une population de plus en plus diversifiée.

La conférence de Bergen a mis en place des mécanismes spécifiques dans le domaine de l'enseignement supérieur : la Convention de Lisbonne de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe pour la reconnaissance des diplômes. Deux ans avant Bologne, les pays ont accepté une reconnaissance élargie des qualifications étrangères. Les formations sont donc considérées dans leur intégralité et non plus par blocs. Il est regrettable de constater que la Convention de Lisbonne n'a pas encore été ratifiée par tous les pays.

La confiance dans les autres systèmes se verra renforcée dès lors qu'il y aura un accord international et une mise en place nationale des cadres, des descriptions, des standards et des critères d'assurance-qualité définis en commun. C'est ainsi qu'on obtiendra une approche axée davantage sur les systèmes et qui soutiendra la mobilité et la reconnaissance.

L'Europe doit s'inspirer de la structure licence/master/doctorat en place ailleurs, tout en conservant l'héritage de ses universités. L'autonomie des universités et leur capacité à rendre des comptes sont vitales. Les universités tchèques jouissent d'un très haut degré d'autonomie. Elles sont financées par l'Etat, mais décident seules de l'utilisation de leurs ressources. Les aides qu'elles perçoivent dépendent du nombre d'inscrits, du coût des études, des résultats aux examens, de l'employabilité des anciens et du niveau de qualification du personnel.

Les universités choisissent leurs employés, déterminent la charge d'enseignement et le temps consacré à la recherche par les enseignants, elles sélectionnent leurs étudiants (en fonction de négociations avec les autorités publiques) et déterminent le nombre de boursiers. Elles décident également des conditions d'entrée et des examens. L'autonomie nécessite de rendre des comptes, d'être responsable des programmes d'études et de leur élaboration, soumise à une accréditation. La Commission d'accréditation est indépendante. Le ministère ne peut pas accréditer un programme auquel la Commission a opposé son veto.

Les universités sont également responsables vis-à-vis de la société en général. En la matière, elles peuvent même être leaders dans la mesure où il y a de nombreuses demandes du monde de l'entreprise sur des questions cruciales comme l'employabilité. Toutefois, les universités ont également des obligations éthiques et morales vis-à-vis du nombre croissant d'étudiants. Elles doivent en faire des citoyens démocratiques. C'est une mission nouvelle : former nos dirigeants de demain.

La responsabilité publique du financement de la métamorphose de l'enseignement supérieur est essentielle. Un financement sur le long terme permet de bâtir des cadres robustes, qui sont une incitation pour les universités à évoluer en respectant la politique nationale.

La dimension sociale est également vitale. Accès = succès ? Avec l'acceptation de 40 à 60 % de chaque cohorte, tout le monde n'aura pas son master. En outre, il convient d'avoir une offre de premier cycle très large. C'est possible pour les universités qui se concentrent davantage sur l'enseignement et qui répondent à des besoins régionaux. Celles-ci pourraient travailler avec les autorités régionales et le monde de l'entreprise pour offrir des cours de premier niveau et des programmes de licence débouchant sur un emploi. De telles offres pourraient faire augmenter le nombre d'étudiants et réduire le taux d'échec.

Les nombreux freins à la mobilité (entrante et sortante) doivent être écartés : les visas, les compétences linguistiques, et l'apathie de certains étudiants et enseignants pour ne citer que quelques exemples. Les organisations intergouvernementales comme l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne encouragent l'arrivée d'étudiants étrangers, ce qui constitue un fait nouveau en République tchèque et renforce considérablement la compréhension mutuelle. Outre certains problèmes de financement dans certains pays et pour certains groupes, l'Europe fait des progrès en matière de mobilité. D'ici 2010, chaque pays membre de l'Union européenne devra disposer de son propre cadre de qualification et système d'assurance qualité, ainsi que de méthodes de reconnaissance.

On oublie souvent que les enseignants devront soutenir tous ces changements. Toutefois, les données sur la mobilité des enseignants sont limitées, sous prétexte qu'il s'agit d'accords bilatéraux. Aucune évaluation n'a été faite de la contribution de la mobilité des enseignants à l'évolution des institutions, débat qui devra avoir lieu à l'avenir.

Le financement, l'élaboration de contrats, le développement de programmes et les instruments d'investissement du programme international Tempus ont été les moteurs des mutations du début des années 90 en Tchécoslovaquie. Le processus de Bologne, qui comprend plusieurs pays, fait de même. Transformer l'enseignement supérieur a un coût. Le ministère tchèque de l'éducation a trois priorités à long terme : l'internationalisation ; la qualité et l'excellence des activités universitaires ; la qualité et la culture de la vie universitaire. Le système tchèque s'adapte aux processus de Bologne et de Lisbonne. 8 % du budget y sont consacrés. Les universités préparent leurs projets de développement en janvier tous les ans. Ces plans nécessitent l'accord du ministère.

En conclusion, outre ses fonctions traditionnelles, l'enseignement supérieur doit éduquer pour la société dans son ensemble. Les enseignants sont les principaux responsables des changements internationaux ; ils ont besoin d'informations et de soutien pour les comprendre. L'apprentissage tout au long de la vie doit être repensé et dépasser le cadre de l'apprentissage formel. Enfin, les questions liées à l'immigration et aux différences culturelles gagnent en visibilité. Quel sera le bon équilibre ? Quel niveau de tolérance faut-il ? Dans quelle mesure les institutions d'enseignement supérieur peuvent-elles aider ? Les universités ont toujours posé des jalons pour l'avenir. Elles pourraient apporter une formation spécifique aux enseignants issus de tous les niveaux du système.

Ateliers

Premier thème

Les missions de l'enseignant du supérieur et son rôle sociétal : quelle est la place de l'enseignant dans la société ? quelles sont les attentes de celle-ci à son égard ?

Deuxième thème

Quelles compétences en matière de recherche et de formation pour l'enseignant du supérieur ?

Troisième thème

L'évaluation de l'enseignant du supérieur : les différentes pratiques en Europe

Premier thème

Les missions de l'enseignant du supérieur et son rôle sociétal : quelle est la place de l'enseignant dans la société ? quelles sont les attentes de celle-ci à son égard ?

Monsieur Jean Nakache, professeur des Universités, Vice-président du Comité de l'Education et de la Formation de la Commission française pour l'UNESCO a présidé la séance plénière introductive à ce thème. Il a rappelé les questions soumises à la réflexion des ateliers, qui ont trait aux partenariats, avec les milieux économiques et avec la société civile ; aux moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de la démocratisation tout au long des cursus universitaires ; à la formation continue ; aux disponibilités pour la relation des enseignants avec les étudiants ; à l'aptitude à gérer des projets et à participer à la gouvernance de l'Université ; aux coopérations scientifiques internationales (transfert du savoir ; mobilité ; contribution au développement durable...) ; au bon usage des nouvelles technologies ; enfin à la place accordée à la recherche cognitive et didactique, à l'invention et l'innovation technologique, à la recherche appliquée en liaison avec l'industrie...

Il a souligné l'importance du débat sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qui concerne aussi le public universitaire, y compris des titulaires de thèse, qui pose un double défi : celui de la citoyenneté par l'éducation et celui de l'accès à l'emploi.

Jean Nakache a estimé que la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur répondait à cet objectif mais que sa massification a créé de nouvelles responsabilités pour les enseignants à l'égard des étudiants. Il n'est plus seulement question de l'accès pour tous au savoir, mais aussi, de l'accès pour tous à un emploi qualifié. Les enseignants sont tenus d'inscrire leur intervention dans un projet de réussite professionnelle qui, lui-même, est appelé à évoluer dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

Jean Nakache a conclu son introduction en soulignant le grand défi que pose l'effet "Planète village". La survie économique de l'Europe tient à sa capacité de développement et de valorisation de sa richesse immatérielle c'est-à-dire sa capacité de création, d'invention et d'innovation laquelle repose sur son potentiel de "cerveaux" que l'enseignement supérieur a pour mission de lui fournir.

Constatant que ces questions sont au cœur des débats européens sur la mobilité des chercheurs, des universitaires et des diplômés, de ceux qui ont lieu actuellement sur la reconnaissance mutuelle des certifications, il invite Per Nyborg, expert norvégien auprès du Conseil de l'Europe, à introduire les travaux sur les missions de l'enseignant du supérieur et son rôle sociétal.

*M. Per Nyborg,
Expert du Conseil de l'Europe
Norvège*

Depuis 50 ans, le secteur tertiaire est passé de la formation des élites à l'enseignement de masse. Pendant les années 60, les demandes d'inscription à l'université ont augmenté du fait des nombreuses offres disponibles sur le marché du travail et de l'évolution des attentes sociales et culturelles. Il y a 50 ans, il y avait moins de 6 000 étudiants en Norvège, chiffre qui n'avait pas évolué depuis les années 30. L'administration nationale et l'université s'occupaient du recrutement. Au milieu des années 60, au moment de la création de la commission gouvernementale nationale chargée de planifier l'avenir de l'enseignement tertiaire, le nombre d'étudiants atteignait environ 20 000 ; l'objectif était d'accueillir 100 000 étudiants d'ici le milieu des années 80.

Ce nombre, quoique élevé, fut atteint en 1987 et à l'heure actuelle, la Norvège compte environ 200 000 étudiants, pour une population de 4,5 millions d'habitants. Cette augmentation a profondément modifié le système éducatif, les méthodes utilisées et la relation enseignant / étudiant.

Plus d'étudiants inscrits entraîne une nécessité d'augmenter le nombre d'institutions. Nous avons non seulement agrandi les universités, mais nous avons également mis en place un système d'écoles régionales proposant des cursus modernisés, d'une durée de deux à trois ans, destinés à favoriser le développement de la région. Il a donc fallu s'attacher à modifier les conceptions pour aménager des cycles d'étude de plus courte durée. Ces cycles, qui se soldent par la licence et peuvent mener à un master, sont devenus depuis l'un des piliers de notre système.

Les objectifs de la politique norvégienne reflètent très clairement son rôle sociétal : l'enseignement supérieur fait partie intégrante de la politique nationale et les institutions sont autant de partenaires qui participent à la mise en œuvre de cette politique nationale. Ainsi, l'objectif

premier est-il de favoriser le développement personnel et de préparer les candidats aux besoins de l'industrie, du secteur social et de la recherche. Mais les objectifs sont nombreux :

- Améliorer et entretenir les compétences communes et notre culture ;
- Renforcer la démocratie ;
- Contribuer au dialogue social essentiel ;
- Contribuer à la mise en œuvre des structures sociales et de la solidarité ;
- Renforcer la coopération avec la communauté nationale ;
- Développer des connaissances pour apporter de nouvelles réponses, dans tous les secteurs de la société ;
- Favoriser l'égalité des sexes ;
- Contribuer au développement régional et aux politiques.

Cette politique a reçu le soutien des gouvernements de gauche et de droite.

L'amélioration de l'accès a été l'un des éléments cruciaux de ce processus. Les conditions d'accès sont les mêmes pour tous les résidents, peu importe leur sexe, leur lieu de résidence et leur milieu socio-économique. La création du fonds national de prêt a joué un rôle primordial.

Le paysage universitaire a radicalement changé : l'enseignement tertiaire est une attente de la société et est devenu indispensable pour trouver un emploi, alors que par le passé, une formation de niveau secondaire suffisait.

L'éducation est également un atout sur le plan personnel. Elle est ainsi bénéfique tant à l'individu qu'à la collectivité.

De ce fait, comme le Conseil de l'Europe l'a défini, l'enseignement supérieur vise à :

- Contribuer à l'épanouissement personnel ;

- Préparer au marché du travail ;
- Préparer au rôle de citoyen actif ;
- Entretenir, développer et faire avancer la connaissance ;

Des changements similaires ont eu lieu dans la plupart des pays européens, même si dans certains pays du sud de l'Europe, le processus n'est pas encore terminé. En Europe occidentale, les immigrés de cultures différentes ne sont pas toujours sur un pied d'égalité, que ce soit sur le marché du travail ou dans le système éducatif. Pourtant, tous les résidents devraient avoir les mêmes droits d'accès, indépendamment de leur race ou de leur religion. Afin que l'enseignement supérieur soit véritablement un bien public, il faut que les gouvernements assurent l'égalité de traitement, tant en matière d'accès qu'en matière d'assistance aux étudiants.

Il incombe aux autorités publiques de financer l'enseignement supérieur. Ce financement doit être complété par d'autres biais, y compris les frais d'inscription des étudiants. Toutefois, les financements complémentaires ne doivent jamais servir d'alibi pour ne pas fournir suffisamment de ressources publiques.

Désormais, 46 pays européens forment l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Des structures communes ont été approuvées lors de réunions ministérielles entre Bologne en 1999 et Bergen en 2005. A Paris, un séminaire portant sur la dimension sociale de ce processus a constaté que cette dimension devait inclure toutes les dispositions garantissant à chacun d'accéder aux études, d'avancer dans son cursus et de finir ses études. Par ailleurs, les fossés existants ne doivent pas continuer de se creuser. Les disparités nationales entre ceux qui bénéficient d'une éducation tertiaire et ceux qui n'en bénéficient pas doivent disparaître.

Les ministres se sont de nouveau engagés à garantir l'égalité pour tous dans l'accès et à mettre en place les conditions nécessaires à ce que chacun puisse poursuivre ses études tertiaires sans obstacle économique ou social. Ils ont insisté sur le fait que la dimension sociale comprend des

mesures gouvernementales visant à aider les étudiants, notamment les plus défavorisés, en leur apportant soutien financier et conseils. Des structures d'assurance-qualité sont mises en place, en fonction de normes communes. Par conséquent, des lignes directrices existent pour continuer de faire évoluer le système dans les pays participants.

Les ministres fixent des principes, des lois et des règles sur les institutions d'enseignement supérieur et leur personnel. Il incombe aux enseignants, aux facultés et aux universités de faire leur part (bien souvent dans des conditions qui sont loin d'être optimales). De nouvelles méthodes d'apprentissage mettent l'accent sur les nouveaux programmes d'études axés sur les résultats, la qualité et un contact plus direct avec les étudiants (comme principales tâches des enseignants). Tout l'enjeu consiste à s'ouvrir aux étudiants pauvres.

Les institutions universitaires doivent être réactives et répondre à la société. La réactivité, c'est être à la hauteur des attentes de la société et répondre, c'est participer à l'élaboration des politiques dans une société donnée. Les universités excellent et font de nouvelles découvertes dans toutes les disciplines de la science et de la technologie, mais elles doivent également étudier systématiquement toutes les tendances lourdes qui affectent l'évolution de nos environnements sociaux.

*Apports des ateliers sur les missions
de l'enseignement supérieur
et son rôle sociétal.*

Les ateliers sur ce thème ont été respectivement présidés par :

- Madame Jacqueline Smith (OCDE)
- Monsieur Francisco Michavila, directeur de la Chaire UNESCO « gestion et politique universitaire » (Espagne)
- Monsieur Richard März, Université médicale de Vienne (Autriche)

Ont joué le rôle de rapporteur :

- Madame Suzy Halimi, professeur des universités, présidente du Comité de l'éducation de la Commission française pour l'UNESCO.
- Monsieur Maurice Porchet, ancien directeur du CIES Nord-Pas-de-Calais (France)
- Monsieur Antonio Candeias, professeur à l'Université nouvelle de Lisbonne (Portugal)

De ces travaux se dégagent les idées et les propositions suivantes :

Définitions :

Les termes *supérieur*, *université*, et *tertiaire*, sont tous utilisés pour décrire ce niveau d'enseignement.

La définition de l'OCDE a été retenue : enseignement universitaire de type A couvrant tous les types d'enseignements post-secondaires, le type B étant le niveau le plus élevé. Il a également été fait référence au processus de Bologne qui comprend deux cycles : avant, et après la licence.

Problématique :

Depuis 1970, tous les pouvoirs politiques ont souhaité ouvrir largement les portes de l'université. Cette démocratisation ou massification

a conduit à l'élaboration d'un nouveau positionnement du monde de l'université, selon une relation ternaire : étudiants-parents / université-institutions / société civile – économie – politique.

Un vocabulaire nouveau est apparu, bousculant l'ordre universitaire traditionnel et celui des « héritiers » :

- besoins de la société (employabilité)
- compétences
- droits et reconnaissance des étudiants
- recherche appliquée, innovation

Le monde extérieur a une vision souvent critique du milieu universitaire et le temps des réformes permanentes s'annonce.

La mondialisation de l'économie aboutit à une pression supplémentaire se traduisant par :

- des classements internationaux des établissements universitaires
- l'accueil de plus en plus fréquent d'étudiants étrangers qui témoignent de pratiques pédagogiques différentes
- une responsabilité nouvelle des universitaires de participer à l'élaboration d'une société de la connaissance (processus de Lisbonne), fondement d'une nouvelle compétition économique entre les grandes régions (Europe, Amérique du Nord, Asie, ...).

On assiste à une diversification de plus en plus grande des demandes venues de la société. Celle-ci attend toujours plus des professeurs d'université : développement personnel, qualification professionnelle, service public, traitement personnalisé des étudiants, et gouvernance. Il faut enseigner aux étudiants le contenu de chaque matière mais également leur apprendre à apprendre. Les professeurs ne sont pas formés dans ces domaines.

Face aux multiples demandes de la société civile, le métier d'enseignant du supérieur est devenu très complexe. L'enseignant-chercheur est une sorte d'homme ou de femme orchestre et il devient

impossible de résumer son métier d'universitaire aux seules activités de recherche et d'enseignement.

La difficulté majeure est l'écart qui se creuse de plus en plus entre la rhétorique réformatrice et la réalité quotidienne de l'universitaire. Il est ainsi très délicat d'évaluer son implication dans les tâches collectives que pourtant tout le monde réclame.

Certains souhaitent en rester aux deux premières missions : l'enseignement et la recherche et refuser les autres afin de demeurer professionnels et de ne pas se disperser dans des actions de plus en plus nombreuses et ponctuelles qui finalement seraient sans intérêt pour la carrière de l'enseignant du supérieur. D'autres au contraire, ont estimé que dans l'intérêt même de leur carrière, les enseignants devraient avoir le temps d'enseigner, de faire de la recherche et de la gouvernance. Le débat demeure ouvert.

Propositions :

1- Diversité à maintenir et à développer :

- Proscription des systèmes binaires dans lesquels certains font de la recherche et d'autres enseignent.
- Diversité des institutions pour répondre aux différentes attentes de la société (écoles polytechniques, universités, ...)
- Diversité dans le domaine de la recherche, qu'elle soit fondamentale ou appliquée ; évolution de la part de temps consacrée à la recherche au cours de la carrière des enseignants.
- Diversité des sources de financement encourageant l'innovation tout en permettant d'éviter une trop grande pression des bailleurs de fonds (dont certaines attentes peuvent être par ailleurs légitimes).

2- Partenariat université-société civile à encourager :

- Améliorer l'**ouverture** vers le monde économique
 - opérations « portes ouvertes » des universités
 - développer la mobilité des enseignants-chercheurs vers le monde de l'entreprise et les administrations
 - encourager les stages étudiants en dehors du milieu universitaire
- Multiplier les actions « **Science – Société** »
 - forums de discussion
 - conférences grand public
 - débats dans les médias
- Encourager la **transdisciplinarité**
 - décloisonnement des connaissances
 - émergence des débats de société au sein des disciplines
- Mettre en place une véritable **formation des enseignants-chercheurs** (en plus de leur fonction de chercheurs)
- Développer une **évaluation** (expertise) **collective** en plus de l'évaluation individuelle des enseignants du supérieur
- Mettre en place des normes de **démarche qualité** (certification) à l'université

3- Gouvernance universitaire

- Développer l'**évaluation** et une démarche qualité
- Recruter des **professionnels** non-universitaires
- Appréhender les **compétences globales** des professeurs qui ont très souvent une démarche plus individuelle

4- Nouvelles technologies de la communication et enseignants-chercheurs* :

- Rénover le **cadre juridique** régissant l'activité des enseignants du supérieur en l'ouvrant aux formes nouvelles de transmission du savoir et à la formation à distance (propriété intellectuelle : favoriser l'institution ou l'individu).
- **Intégrer** ces nouvelles charges dans le service des enseignants (reconnaissance).
- Formation des enseignants à leur nouveau rôle de **tuteur** qui va guider l'étudiant dans le foisonnement des sources de documentation.
- Formation d'un **nouveau public étudiant** (adultes, formation permanente, grand public, ...).

5- Internationalisation de l'enseignement supérieur :

- Favoriser les enseignements suivis à l'étranger (échanges)
- Attacher une grande importance aux **étudiants étrangers** (égalité de traitement au niveau de l'accueil)
- Encourager les enseignants du supérieur à entrer dans des **réseaux** les plus internationaux possibles (animer des débats, des colloques, ...)

Quelques conclusions :

1ère conclusion

L'ouverture du milieu universitaire vers la société civile et le monde économique est une tendance lourde mais incontournable.

Il y a pourtant consensus pour réaffirmer que le principe d'enseigner dans le supérieur est une mission de service public qui doit être accessible à tous. Cela implique une éthique du partage opposée à la logique

* *Moins de 10% des enseignants chercheurs utilisent régulièrement les nouvelles technologies.*

marchande. Une forme de discrimination positive est réclamée pour l'université.

2ème conclusion

Les enseignants du supérieur font face à de nouvelles responsabilités personnelles et collectives.

Au-delà du respect de normes pré-professionnelles rigoureuses, l'enjeu est une sorte de « décolonisation des savoirs » et l'émergence d'une société plus démocratique amenuisant les fractures sociales au niveau des connaissances.

L'universitaire est un intellectuel qui doit contribuer à mieux faire comprendre le monde actuel et les messages qui proviennent de la société civile en crise permanente.

3ème conclusion

Dans tous les pays du monde, l'université est en crise et un malaise palpable touche actuellement les enseignants-chercheurs et met en évidence :

- les lourdeurs des processus de financement
- la menace sur la collégialité
- la perturbation de la vie des départements
- la dévalorisation des fonctions et activités collectives
- les tensions dans les rapports interpersonnels (émergence d'une forme de violence)
- le découragement des jeunes en début de carrière, allant parfois jusqu'à la démission

L'université doit devenir une vraie préoccupation des gouvernants et gagner leur soutien.

4ème conclusion

L'université traditionnelle peine à admettre les ingérences externes l'obligeant à s'adapter à la société civile actuelle. Celle-ci attend des résultats probants, rapides et simples pour mesurer les progrès réalisés dans des secteurs nouveaux par rapport à la pensée universitaire classique.

Dans quelle mesure une culture entrepreneuriale pourrait-elle se substituer à la culture universitaire sans altérer le climat scientifique propice à la recherche fondamentale ?

L'université de marché ne paraît pas conciliable avec le concept de bien public qui anime l'immense majorité des enseignants du supérieur.

Un nouveau service public de l'enseignement supérieur est à inventer. Conformément à tous les textes internationaux, l'indépendance totale, politique ou religieuse, vis-à-vis de tous les pouvoirs, doit être reconnue pour les professeurs du supérieur.

5ème conclusion

L'enseignant chercheur actuel n'est pas préparé à assumer toutes ces missions. Il faut profiter du recrutement massif de jeunes universitaires dans les années à venir pour bâtir une véritable formation professionnelle des enseignants du supérieur.

Deuxième thème :

Quelles compétences en matière de recherche et de formation pour l'enseignant du supérieur ?

La séance a été présidée par Madame Nicole Bécarud du Conseil national des ingénieurs et scientifiques de France (CNISF). Elle a mis l'accent sur le rôle de son organisation, qui fédère les associations de sociétés savantes, comme par exemple la Société française de physique, ce qui représente quelque 600 000 ingénieurs diplômés. Une des vocations du CNISF est de faire connaître, en particulier auprès des jeunes, le métier d'ingénieur dans toute sa diversité, et notamment quand il est exercé par une femme.

Nicole Bécarud précise que des ingénieurs bénévoles organisent dans toute la France des réunions pour les élèves de lycées et de collèges à partir de la classe de 3^{ème}, en liaison très étroite avec les professeurs, en vue de présenter le métier d'ingénieur.

Elle insiste sur une autre mission du CNISF, de suivre les questions de formation en liaison étroite avec la Conférence des Grandes Ecoles (CGE). Celle-ci réunit quelque 200 établissements qui, en France, sont habilités à délivrer le diplôme d'ingénieur. Ces établissements sont pleinement des établissements de l'enseignement supérieur, même si leur tutelle administrative peut être très diverse : ministère de l'éducation nationale, mais aussi celui de l'agriculture ou encore de l'industrie ou de la défense.

Le thème des compétences en matière de formation et de recherche se place très logiquement, selon Nicole Bécarud, entre la question des missions déjà abordée et celle de l'évaluation de l'enseignant du supérieur. Il s'agit d'un sujet très complexe qui appelle des réponses variables d'un pays à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'une université à l'autre.

Pour l'aborder, Nicole Bécarud passe successivement la parole à Marc Romainville, professeur d'université à Namur (Belgique) et à Olivier Rey de l'Institut national de recherche pédagogique (France).

*M. Marc Romainville,
Facultés universitaires de Namur
Belgique*

Chargé d'introduire le thème de la préparation et de la formation au métier de l'enseignant du supérieur, Monsieur Marc Romainville rappelle qu'en tant que responsable du service de pédagogie universitaire, il intervient dans la formation pédagogique des enseignants du supérieur.

Sa présentation porte sur trois points :

Le premier point concerne la formation, la préparation au métier d'enseignant, qui est une nécessité pédagogique.

Le deuxième point demande de bien étudier les modalités selon lesquelles la formation doit être organisée. Il ne faudrait pas se contenter d'importer les modalités de la formation des enseignants des premier et second degrés. Il y a dans le métier d'enseignant du supérieur, un certain nombre de spécificités qu'il faut impérativement prendre en compte dans la formation elle-même.

Le troisième point résulte des deux premiers. En cas d'accord sur la nécessité logique de la formation et sur ses modalités de mise en œuvre, un certain nombre de conséquences organisationnelles et institutionnelles vont en découler.

Il est sans doute utile de dire quelques mots sur la situation d'avant la massification, dont il a été beaucoup question au début du colloque. La préparation à la recherche était traditionnellement, elle l'est toujours d'ailleurs, assurée par le doctorat. Elle est jugée satisfaisante, et demeure extrêmement valorisée au sein d'établissements pour qui le critère d'excellence reste celui de la recherche. La préparation aux tâches des services - services à la communauté, internes et externes - est faite « sur le tas ». En Belgique, on devient président ou vice-président d'une université tout simplement parce que l'on a géré préalablement des unités de personnels plus petites, et dans l'ensemble, avec succès. Cette dernière occupation restait, et reste encore marginale par rapport aux préoccupations

essentielles de recherche des enseignants-chercheurs, qui en considèrent la préparation tout à fait suffisante.

Quant à la préparation à l'enseignement, elle était inexistante et même jugée inutile, voire incongrue. A partir du moment où l'enseignant estime qu'il occupe son poste à la suite d'une série de sélections effectivement très difficiles quant à la maîtrise de sa discipline, il ne devrait souffrir aucun doute sur le fait qu'il est à même de transmettre celle-ci avec beaucoup de talent.

Après la massification, un certain nombre de choses ont évidemment changé dans l'université. Ce n'est pas seulement un problème d'échelle. En termes de motivation des étudiants, une diversité beaucoup plus importante des compétences de départ est apparue. On peut citer l'émergence, troublante pour les enseignants-chercheurs traditionnels, d'une nouvelle génération d'étudiants développant des motivations instrumentales (entretenant par exemple des études supérieures essentiellement en vue d'une insertion professionnelle). La diversité s'est également manifestée de façon importante en matière de rapport aux études.

Un deuxième élément a également changé la donne. L'échec a en effet été construit socialement en tant que réel problème. Bien que beaucoup d'études montrent que l'échec dans l'enseignement supérieur n'est pas, en termes de pourcentage, très éloigné de la situation d'avant la massification, en revanche, en termes de perception sociale, le problème devient très sensible à partir du moment où 60% d'une classe d'âge accède à l'enseignement supérieur, et où 50% d'entre eux rencontrent un échec la première année.

Un troisième élément est à prendre en compte. On peut noter des attentes quelque peu différentes, et quelque peu nouvelles de la société du savoir. Cette dernière attend de l'enseignement supérieur qu'il ne joue plus seulement son rôle de filtre, sélectionnant un nombre limité d'individus ayant – ce que l'on espérait dans le passé – les compétences nécessaires. Notre nouveau défi est de doter tous les étudiants, ou une grande partie d'entre eux, d'authentiques compétences. Cela implique l'apparition de nouveaux enjeux pédagogiques, la gestion de la diversité des profils étudiants, la gestion de grands groupes (il n'est pas toujours facile pour un

jeune enseignant qui termine son doctorat de se retrouver dans « un amphithéâtre » avec près de 400 étudiants), le développement d'une approche beaucoup plus centrée sur les compétences, mais aussi le développement de méthodes actives (le développement de compétences passe inévitablement par le recours à des méthodes beaucoup plus actives que la simple transmission de connaissances), etc.

Relever ces défis, c'est se convaincre de l'impérieuse nécessité de la formation pédagogique.

S'agissant des modalités en termes de formation initiale, on peut effectivement imaginer - différents pays l'ont fait d'ailleurs - une formation initiale, nécessairement minimale qui doit être créditée. Ce dernier aspect est très important. Pour l'étudiant qui la suit avec succès, la formation doit en effet être reconnue comme telle. Elle prendra place par exemple, durant un doctorat. C'est le cas des CIES (Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur) français. C'est une formule qui existe depuis quelques années en Belgique francophone, au premier grade de la carrière. Pour les enseignants hors université, nous avons introduit un certificat qui est le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques approprié à l'enseignement supérieur. Le personnel enseignant du supérieur hors université doit l'obtenir en ayant les six premières années de sa carrière. Il y a bien sûr un certain nombre de problèmes qui montrent que l'on ne peut pas tout fonder sur la formation initiale. Un grand nombre de docteurs ne finiront pas professeurs dans nos universités, ou bien un grand nombre de nos professeurs dans nos universités auront fait un doctorat soit à l'étranger, soit dans d'autres universités du même pays.

Le message central que je voudrais faire passer, c'est le besoin de développer une formation continue. Il faut insister sur un point fondamental : cette formation doit rester ciblée, souple, et légère*. Elle doit être parfaitement compatible avec la complexification du métier d'enseignant-chercheur qui doit faire face à une concurrence sur la recherche de plus en plus forte, et désormais à l'échelle internationale. L'augmentation des tâches de services, tant internes qu'externes, est par

* Il existe quelques dérives comme des diplômes d'études spécialisés en pédagogie universitaire de 300 heures.

ailleurs considérable. Une enquête récente conduite dans mon établissement montre qu'un grand nombre de jeunes enseignants-chercheurs éprouvent beaucoup de difficultés à concilier vie professionnelle et vie familiale. Dans ce contexte, il devient clair que la formation pédagogique doit se glisser parmi les autres aspects du métier d'enseignant-chercheur. Il est capital qu'elle soit respectueuse des modes de développement professionnels de l'enseignant.

Une enquête récente a été conduite au Royaume-Uni par Peter Knight sur la façon dont les enseignants-chercheurs eux-mêmes apprennent. Il les a interrogés dans différents domaines : recherche, services, et formation. Les questions ont porté notamment sur le sentiment qu'avaient les enseignants de s'être développés professionnellement, d'avoir acquis certaines techniques, d'avoir réfléchi sur leur pratique. Les situations informelles se sont révélées les plus déterminantes, cela concerne les réunions d'équipe pédagogique, et la participation à des projets pédagogiques en commun. En définitive, l'apport de cours, de séminaires traditionnels, est apparu relativement minime dans ce développement professionnel général.

Autrement dit, il faut partir de situations de travail personnelles et effectives : au lieu de donner un cours sur l'approche par compétences, faire un séminaire sur les situations des enseignants centré sur la résolution de problèmes ; respecter aussi les spécificités disciplinaires auxquelles les enseignants-chercheurs sont extrêmement attachés ; enfin, inclure un certain nombre de processus de recherche, ce qui est fondamental.

Il faut donc réfléchir à une formation des enseignants du supérieur dont la forme doit être différente de celle des enseignants des premier et second degrés. Il ne s'agit pas de former de façon académique classique, magistrale, mais plutôt d'impliquer le personnel, le jeune personnel en particulier, dans des projets collectifs portant sur leur propre situation de travail.

Monsieur Romainville évoque un projet collectif sur trois ans, conduit dans son institut universitaire, portant sur les pré-requis des formations universitaires. Ce projet est apparu comme une recherche-

action menée avec deux chercheurs, sept personnels détachés de différentes facultés et une quarantaine d'enseignants de première année qui sont intervenus plus modestement. Selon Monsieur Romainville, ce travail collectif constitue la meilleure des formations possibles, une formation qui résulte d'un engagement dans un projet commun.

A partir du moment où l'on est d'accord sur la nécessité d'une formation pédagogique, sur le fait qu'elle doit se réaliser selon certaines modalités, il faut en tirer les conséquences : créer des centres de formation et de soutien à l'enseignement. Il faut impérativement instaurer des mécanismes de reconnaissance de l'investissement dans la mission d'enseignement. S'il y a formation, s'il y a investissement dans ce domaine de formation, il faut que les personnes formées soient reconnues et puissent en tirer un certain bénéfice. Cela passe nécessairement par l'évaluation de l'enseignement, non pas dans un souci de contrôle, mais dans une visée positive. Une bonne évaluation de l'enseignement permet en effet à l'enseignant de mettre à jour son investissement effectif dans cette mission particulière. D'autres techniques comme celle que l'on utilise à l'université de Louvain, consistent en la création de fonds (financiers) de développement pédagogique, auxquels les enseignants ont accès sur la base de projets pédagogiques innovants.

Monsieur Romainville achève son exposé en soulignant que ce qu'il vient de dire aura aussi des conséquences dans la gestion des carrières, une gestion qui devrait être beaucoup plus souple et contractuelle.

*M. Olivier Rey,
Veille scientifique
Institut national de recherche pédagogique
France*

Quelques tendances actuelles concernant le métier universitaire

Jusqu'à la fin du XX^e siècle, l'enseignant du supérieur était généralement perçu à travers la figure dominante de l'universitaire, à la fois érudit et maître de jeunes disciplines en formation. Largement en décalage avec la réalité, cette image est devenue marginale face aux profondes évolutions des universités dans le monde contemporain. Chacun ressent aujourd'hui avec plus ou moins de netteté que les universités sont peuplées de professionnels dont les missions et les activités sont profondément diverses et variées dans le temps.

Quelles sont néanmoins les grandes tendances qu'on peut identifier à l'heure actuelle, au regard des quelques travaux existants en la matière ?

Un métier à multiples facettes

C'est un truisme de rappeler qu'il est aujourd'hui impossible de résumer le métier d'universitaire aux activités d'enseignement et de recherche. De multiples définitions et descriptions de cette diversité ont été proposées.

On peut par exemple rassembler les activités universitaires autour de cinq catégories :

- l'enseignement
- la recherche
- l'administration et le « management »
- la publication scientifique
- la participation aux réseaux scientifiques

Certaines sont traditionnelles, d'autres prennent un poids grandissant dans la vie d'un universitaire.

Ces derniers doivent par exemple assumer de plus en plus de tâches organisationnelles, au-delà des rôles usuels de représentation des pairs et de régulation de la communauté (recrutements, jurys, comités...). Il ne s'agit plus en effet seulement d'un « alourdissement » des charges administratives de gestion d'un diplôme ou d'un département, ce dont ils se plaignent souvent, mais de compétences plus managériales requises pour des enjeux stratégiques, qu'il s'agisse d'organiser la réponse à un appel d'offre, d'améliorer les relations internationales de son institution, de monter une formation en relation avec des partenaires économiques...

Dans la majeure partie des champs disciplinaires, la course à la publication d'articles dans les revues internationales les plus prestigieuses est de plus en plus intense (*publish or perish*). Il ne s'agit plus seulement d'un objectif de confrontation scientifique, mais aussi de répondre à la demande croissante d'indicateurs de qualité de la part des décideurs de tous genres (pouvoirs publics, agences et fondations...) qui financent les moyens de la recherche.

Enfin, la pérennité scientifique se joue aussi sur sa capacité à entrer dans des réseaux, les plus internationaux possibles, voire à les animer, à organiser des colloques, à monter des banques de données de référence dans son champ de responsabilité, à assumer le pilotage d'une revue, à participer à la rédaction d'un rapport officiel, etc., toutes activités certes directement liées à l'activité scientifique, mais extrêmement prenantes et qui font appel à des compétences souvent bien différentes de la seule maîtrise de sa discipline académique.

Chacune de ces catégories, de plus, connaît des changements plus ou moins importants, même les plus traditionnelles.

Ainsi, encadrer des étudiants dans un séminaire doctoral n'a évidemment pas grand chose à voir avec dispenser un cours aux étudiants

des premières années d'enseignement supérieur, qui se sont ouvertes à de nouveaux publics dans de nombreux pays.

Former des étudiants avec l'idée implicite qu'ils puissent un jour devenir de futurs enseignants-chercheurs n'a pas du tout la même signification que former des étudiants afin qu'ils deviennent des professionnels compétents et mobiles dans des secteurs très éloignés de l'université.

Monter un service de valorisation de la recherche en partenariat entre son laboratoire et plusieurs entreprises du même secteur n'a de même pas grand chose à voir avec les longues heures de solitude de l'historien passées à consulter des archives... quand ce dernier n'est pas occupé à lancer un projet de numérisation et de mise en ligne d'une banque de données de précieux manuscrits !

Sous le regard de la société

Le monde universitaire reste par bien des aspects un « tout petit monde », notamment dans le fonctionnement de ses réseaux disciplinaires, mais il est de plus en plus l'objet d'attentions soutenues du « grand monde ». On attend beaucoup de lui désormais, en matière de formation des jeunes et du « capital humain », en matière de contribution à la compétitivité, de développement de la matière grise, cette nouvelle richesse des nations à l'heure de « l'économie de la connaissance ». Ce qui signifie aussi que la société, par l'entremise de ses représentants, attend des résultats probants, rapides et simples à mesurer.

L'enseignement et la recherche n'échappent pas aux nouvelles tendances des politiques publiques dans lesquelles la régulation par les procédures s'efface derrière le pilotage par les objectifs, avec les concepts-clés de responsabilité, d'indicateurs et d'imputabilité.

Les universitaires sont donc tenus eux aussi responsables de l'utilisation qu'ils comptent faire des financements sollicités, sommés de rendre compte des résultats des formations qu'ils dispensent, tenus de

présenter des éléments tangibles de productivité scientifique, invités à démontrer les retombées positives de leurs activités sur leur environnement local...

Loin du modèle mythique du savant reclus dans sa tour d'ivoire, l'enseignant-chercheur du 21^e siècle semble devoir se rapprocher de la figure de l'entrepreneur académique, capable d'orchestrer des cycles vertueux d'échanges entre la science et la société. Certains chercheurs sont allés jusqu'à parler de « capitalisme académique » ou d'« universités de marché » pour qualifier les pressions de l'économie mondiale sur l'enseignement supérieur et la recherche.

Dans quelle mesure une culture entrepreneuriale peut-elle se substituer à la culture universitaire, sans altérer le climat scientifique propice à la recherche ?

Sans prêter forcément un caractère mondial à ces diagnostics largement influencés par des établissements australiens ou nord-américains, il reste qu'une commune recherche de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche caractérise la plupart des systèmes universitaires, signe d'un souci général d'évaluer le service rendu à la société par les institutions universitaires.

Comment évaluer la diversité des missions autres que la recherche ?

Le problème rester entier des critères permettant de jauger de la qualité des diverses activités universitaires, si tant est qu'on estime que l'unicité de l'universitaire, et notamment le lien entre enseignement et recherche, ne doit pas être remis en cause...

En matière de recherche, une longue tradition de compétition et d'évaluation scientifique a permis dans chaque champ disciplinaire d'établir des normes assez consensuelles. Aussi discutables que soient des éléments tels que le nombre de citations dans les revues à comité de lecture, il est un fait que les universitaires ont l'habitude d'être recrutés, promus et

jugés entre pairs, sur des critères bénéficiant d'une légitimité qui rayonne au-delà des cercles spécialisés.

Pour autant, des travaux récents sur le recrutement des universitaires montrent que d'autres facettes du métier peuvent être prises en compte par les commissions ad-hoc, telles que la capacité à ne pas être un « mauvais » enseignant ou celle à être un « bon collègue » qui va s'impliquer dans la vie de son établissement.

Reste qu'en la matière, on ne dispose pas des outils et des normes permettant de sortir de l'appréciation éminemment subjective.

Peut-on par exemple déterminer des éléments objectifs de qualité de l'enseignement, grâce à l'évaluation des étudiants ?

Certaines cultures universitaires nationales nourrissent une conception beaucoup plus méfiante que d'autres en la matière, avec la crainte récurrente d'une évaluation de l'enseignant induite par l'évaluation de sa prestation.

D'autres vont au contraire très loin en la matière, l'affichage des résultats des évaluations par les étudiants faisant partie des signaux susceptibles d'attirer de futurs « clients » pour l'institution universitaire.

Pour ce qui concerne les capacités de gestion, d'animation et de coordination des universitaires, jusqu'où les prendre en compte dans la carrière ?

Comment attendre un engagement fort au service de la vie de l'établissement si dans le même temps la recherche la plus traditionnelle sert de seul étalon ?

Comment espérer que les universitaires développent les compétences professionnelles de leurs étudiants, promeuvent les TIC dans leurs enseignements, conçoivent des formations innovantes, si leur intérêt est au contraire de privilégier les activités académiques les plus routinières ?

A l'inverse, ne faut-il pas en fin de compte laisser les universitaires exercer leurs compétences académiques, et favoriser l'implication de personnalités extérieures dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche pour prendre en charge les activités qui ne nécessitent pas d'expertise scientifique avérée ?

Etablissement, discipline, nation, scène internationale : quel niveau pertinent de régulation ?

Le constat est paradoxal, mais on ne peut que constater que le même universitaire qui échange chaque jour des messages électroniques avec son collègue à l'autre bout du monde, est rompu aux communications dans les colloques internationaux et accumule les séjours dans les universités étrangères, voit en revanche l'essentiel de ses conditions d'existence régi par des règles nationales très particulières, tant au niveau du recrutement, du statut ou de la rémunération.

Peut-on imaginer qu'un marché universitaire «international» s'impose progressivement à la place des règles nationales ?

Dans tous les cas de figure, l'une des particularités de la profession universitaire réside aussi dans ses particularités disciplinaires qui mêlent souvent traditions nationales et internationales à degrés variés.

A ce niveau, la frontière entre sciences dites «exactes» et sciences humaines n'est pas la seule pertinente. Il faut aussi prendre en compte les différences entre disciplines qui requièrent une forte instrumentation (grands équipements par exemple) et celles qui nécessitent d'abord des sources documentaires, entre disciplines expérimentales et disciplines plus narratives, entre disciplines articulées autour d'un corps scientifique mondial et disciplines orientées vers l'action et culturellement plus localisées, etc.

Si pour certaines disciplines la mondialisation est un fait acquis depuis leur naissance, pour d'autres le passage de la barrière culturelle et linguistique représente un saut périlleux dans l'inconnu.

Avec le recours accru aux technologies de l'information et de la communication, le développement des échanges physiques et virtuels ou encore la formation de scènes scientifiques de plus en plus globalisées, se dirige-t-on vers un modèle d'universitaire «trans-disciplinaire» international ?

Cette question d'un nouveau modèle éventuel interpelle aussi la place de l'universitaire dans le système d'enseignement supérieur et de recherche.

Dans le cadre des cultures nationales, des espaces plus ou moins importants de liberté académique ont en effet été aménagés, dans des configurations historiques à géométrie variable : parfois à l'intérieur des universités et contre l'Etat, parfois avec la complicité de l'Etat contre les établissements, parfois à l'abri de l'échelon fédéral contre les pouvoirs régionaux, etc.

Du département de formation à l'organisation de la discipline nationale en passant par le laboratoire, la faculté et l'université, l'articulation des niveaux de régulation s'est cristallisée dans une situation de compromis dont l'évolution peut poser question.

Ainsi, l'autonomie des universitaires en France peut se trouver par certains aspects remise en cause par une montée en puissance progressive de l'autonomie des universités, alors qu'en Angleterre, l'affirmation d'un pilotage national par les indicateurs a remis en cause une certaine indépendance des universités.

On peut se demander, par conséquent, si le modèle de développement universitaire dominant à l'échelle internationale sera celui des libres échanges entre « établissements » particulièrement autonomes, celui de la convergence négociée entre systèmes nationaux à pilotage essentiellement national ou encore celui de la définition de standards internationaux à déclinaisons par zones culturelles (pays anglo-saxons ?), continentales (Europe ?) ou linguistiques (hispaniques ?)...

*Apports des ateliers sur les compétences
en matière de recherche et de formation
pour l'enseignant du supérieur*

Les ateliers sur ce thème ont été respectivement présidés par :

- Monsieur Claude Benhamou, directeur de l'université médicale virtuelle francophone (France)
- Monsieur Christoph Wulf, professeur des universités, Berlin (Allemagne)
- Madame Vanja Ivošević, présidente ESIB 2005, (Conseil de l'Europe)

Ont joué le rôle de rapporteur :

- Monsieur Michael Groneberg, université de Fribourg (Suisse)
- Madame Vassiliki Papatsiba, chercheur à l'université d'Oxford
- Monsieur Robert Lefranc, expert de la Commission française pour l'UNESCO

De ces travaux se dégagent les idées et les propositions suivantes :

Problématique :

Dans le contexte des adaptations nécessaires, l'amélioration de la formation formelle mais aussi de la formation informelle des enseignants du supérieur, apparaît essentielle.

L'échange interactif est encore trop souvent absent du cours universitaire. Comment apporter des améliorations qualitatives à ce type d'enseignement tout en s'adaptant à la massification de la demande ?

Plusieurs questions se posent particulièrement en ce qui concerne l'évolution des compétences et des tâches des enseignants du supérieur :

- Comment forme-t-on les enseignants à leur mission fondamentale qui est d'abord de s'adapter à la pédagogie ? Comment le fait-on dans la formation initiale comme dans la formation continue ? Comment sur un

fond thématique disciplinaire prend-on en compte les compétences transversales dont il est beaucoup question aujourd'hui ?

- Quelle est l'adaptation de l'enseignant du supérieur aux missions sociétales de l'université, aux missions culturelles, de solidarité, de partage, d'éthique, etc ? Comment peut-on conduire les enseignants à avoir une sorte de protocole de fonctionnement qui soit cohérent avec le modèle que l'on souhaite développer ? C'est poser la question d'une formation aux missions collectives de l'université.

- N'est-il pas nécessaire d'adapter les futurs enseignants, et les enseignants en exercice, au fait que l'université est un groupe social, un monde particulier qui a ses règles que l'on doit connaître (ce qui jusqu'à présent n'est pas appris des enseignants) ?

La question est soulevée de la formation à la gouvernance du système.

- Comment mieux former les enseignants qui vont davantage s'orienter vers la recherche, à la supervision des travaux d'étudiants qui s'inscrivent dans un parcours de recherche (doctorants, etc) en vue de leur fournir les meilleurs outils dont ils ont besoin ?

- Comment veiller à la complémentarité entre la formation à la recherche et la formation à l'enseignement ?

Ces différentes questions conduisent à une autre, essentielle : est-ce que l'enseignant du supérieur est tout simplement prêt à s'adapter aux changements ? Un exemple peut être donné en ce qui concerne l'introduction des nouvelles technologies dans l'enseignement.

Définition :

Plus que jamais il faut se situer pour la définition des compétences à la fois dans l'université et en dehors de celle-ci.

Pour la définition des compétences penser que le but de la formation n'est plus de reproduire un modèle mais d'innover et, au-delà, de former des citoyens au sens large du mot.

Compétences requises de l'enseignant du supérieur :

Cinq compétences clés ont été retenues :

- interdisciplinarité
- internationalisation
- les moyens de communication entre le professeur et l'étudiant
- travail de groupe
- connaissance d'au moins une langue étrangère

Propositions :

1- La diversité des compétences

Les compétences requises sont aussi très variées :

- selon les disciplines
- le niveau des enseignants selon qu'ils enseignent en cycle 1, 2 ou 3

2- L'imbrication des compétences requises

- beaucoup de compétences sont requises au-delà de la fonction d'enseignant.

- ne pas dissocier les compétences requises pour la recherche et la formation

- ne pas dissocier l'enseignant et le chercheur

- insister sur la « compétence relationnelle » liant étroitement enseignants et chercheurs (professeurs, assistants, tuteurs... et les étudiants)

- les compétences requises varient en fonction des projets pédagogiques exigeant au préalable la définition d'objectifs, ce qui peut être parfois difficile.

- l'échange de points de vue entre les enseignants sur la façon d'évaluer l'apprentissage de l'étudiant est nécessaire. Il faut en effet procéder à l'intégration de compétences très diverses.

- il faut veiller à toujours mêler théorie et pratique.

3- La nécessité de tester des hypothèses

Elle s'impose dans le cadre des liens recherchés entre théorie et pratique. Tester des hypothèses devrait être entrepris principalement dans les domaines suivants :

- aptitudes à la communication
- « class management »
- complémentarité enseignement/apprentissage

4- La spécificité des enseignements à distance

Ceux-ci exigent l'intervention d'enseignants ayant des compétences et des connaissances très diverses mais complémentaires :

- multiplication des enseignants professeurs, assistantes, tuteurs, moniteurs...
- compétences poussées dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC)
- l'enseignement l'emporte sur la recherche
- formations adaptées à des enseignants qui ne sont plus qu'exceptionnellement dans une situation présentielle

Il est proposé la mise en place pour tous les enseignants-chercheurs d'une « stratégie de construction » impliquant à divers niveaux, l'utilisation des TICs. Ces dernières exigent des compétences nouvelles et des innovations constantes en fonction des nouveaux équipements. Les étudiants y sont souvent mieux préparés que les enseignants, habitués à un enseignement traditionnel.

Troisième thème :

L'évaluation de l'enseignant du supérieur : les différentes pratiques en Europe

Madame Michèle Guigue de l'université de Lille a présidé la troisième séance consacrée à l'évaluation. Elle a estimé qu'on ne peut pas s'en tenir à l'évaluation personnelle des enseignants chercheurs. Elle a soulevé la question du dispositif et des établissements de formation, ainsi que celle des normes de qualité et des accréditations. De ce fait elle a considéré qu'il était nécessaire de replacer l'enseignant dans son contexte de travail.

Parler des normes de qualité et des accréditations conduit selon Madame Guigue à réfléchir en termes de reconnaissance et de visibilité. Un nouvel angle se présente, celui de la conséquence de l'évaluation, de son impact sur la carrière de l'enseignant.

On voit que la question de l'évaluation ne se limite pas seulement à des principes mais relève aussi, peut-être d'abord, de la pratique. Dans ce cadre, Madame Guigue souligne la référence faite aux « bonnes pratiques », tout en s'interrogeant sur le degré de connaissance que l'on en a.

Elle met l'accent sur le rôle des enseignants du supérieur comme évaluateurs par rapport à leurs pairs, mais aussi dans différentes circonstances. Cette position d'évaluateurs se retrouve aussi bien dans des instances élues administratives, que dans des situations de face à face, par exemple lorsqu'on remplit un dossier pour un collègue. Cette question de la place, et pas seulement des principes, mériterait de remonter à la surface.

Madame Guigue passe successivement la parole à M. Dejean (France), puis à M. Khawaled (Israël) pour introduire les travaux d'ateliers sur le thème de l'évaluation.

*M. Jacques Dejean
Consultant
Professeur à l'ESIEE (Ecole d'ingénieurs)
France*

Monsieur Dejean vient de la formation d'adultes. Il évoque son arrivée il y a une dizaine d'années dans une école d'ingénieurs pour y travailler à mi-temps comme professeur de management. Il rappelle qu'en tant que consultant, il avait aidé l'université catholique de Lyon à se doter d'un dispositif d'évaluation des enseignants en 1998. Il a travaillé sur les questions d'évaluation de l'enseignement, et à ce titre, a été l'auteur d'un rapport sur l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école en 2002. Monsieur Dejean est en relation avec de nombreux universitaires d'autres pays d'Europe ou d'Amérique du Nord. Son propos reste cependant marqué par le contexte français.

Les organisateurs m'ont demandé de lancer des pistes de réflexion, de poser un certain nombre de questions, qui pourront être au cœur de nos débats

Ce que l'on sait déjà, c'est la diversité des situations dans les différents pays, que ce soit pour l'évaluation au moment du recrutement des enseignants ou au moment de leurs promotions au cours de leur carrière. On sait aussi que l'évaluation des enseignants est tout à fait admise par ceux-ci, quand il s'agit d'évaluer leurs travaux de recherche, parfois beaucoup moins quand il s'agit d'évaluer leurs activités d'enseignement, leur investissement pédagogique ou même leur investissement au profit de la collectivité dans les tâches d'animation ou de gestion. Ces activités sont d'ailleurs, en général, moins valorisées que les activités de recherche. Cette différence conduit à apporter deux précisions :

1- Beaucoup d'enseignants ont une idée floue, voire inexacte, de l'évaluation parce qu'ils la confondent avec le contrôle, la notation. Il m'a fallu plusieurs années dans l'enseignement supérieur, alors que je travaille

sur les questions de l'évaluation depuis 20 ou 30 ans, pour réaliser que, m'entendant parler d'évaluation, la plupart de mes interlocuteurs comprenaient contrôle ou mesure. De plus, leur perception du mot « contrôle » était plutôt négative. C'est peut-être la raison pour laquelle ils sont plutôt contre l'idée qu'on les évalue, alors que paradoxalement ils passent leur temps à contrôler les connaissances de leurs étudiants. Il m'est arrivé de me demander si la raison ne venait pas de leurs doutes sur la validité du contrôle des connaissances. Pour revenir à la distinction entre évaluation et contrôle, on pourrait dire que, dans l'évaluation, on se trouve dans une logique d'appréciation, on se préoccupe en priorité d'apprécier les effets d'un projet, d'un programme, d'une politique. Avec le contrôle, on est davantage dans une logique de vérification. On va se référer à des normes, des règles, des procédures, on n'est pas là pour apprécier mais pour vérifier. Qui dit aussi évaluation, dit référence à des valeurs. Evaluer c'est apprécier la valeur, d'un bien, d'un service,... Or la valeur d'un service comme l'enseignement ou la recherche ne peut être décrétée par un seul acteur. L'évaluation implique donc le débat. Elle implique la confrontation d'opinions, même si elle ne s'y limite pas. Elle suppose aussi la participation dans l'évaluation des acteurs impliqués. C'est là un point différent, important par rapport au contrôle, car celui-ci peut ou doit être réalisé par des experts extérieurs à la réalité évaluée. De plus il n'implique pas forcément le débat qui, selon moi, est au cœur de l'évaluation. Enfin, dans l'évaluation (cela doit imprégner la conscience collective des enseignants), on ne se trouve ni dans le domaine de l'objectivité absolue, ni dans celui de la mesure. La mesure peut servir à l'évaluation, mais elle n'est pas l'évaluation. Dans l'évaluation il y a toujours en plus une part d'interprétation. Même si elle vise à objectiver, même si elle se veut rigoureuse, la démarche d'évaluation comporte nécessairement une telle part d'interprétation. Penser le contraire, estimer que c'est un processus tout à fait rationnel, c'est être dans l'illusion. Or cette conception de l'évaluation qui implique le débat, ne correspond pas, semble-t-il, à la représentation dominante qu'en ont les enseignants et les enseignants chercheurs, alors qu'elle semble assez communément admise par tous ceux qui travaillent dans le cadre des évaluations des politiques publiques.

2- Dans l'enseignement supérieur, l'évaluation des enseignants semble très fortement marquée par deux aspects contradictoires. D'une part, le recours à des chiffres, à des éléments mesurables pour l'évaluation d'un certain nombre d'activités, comme le nombre de publications, le nombre d'heures d'enseignement, est partout présent. En même temps l'évaluation des enseignants est caractérisée par un flou, voire une opacité quant aux critères utilisés ou reconnus pour l'évaluation de compétences d'ordre pédagogique ou d'ordre personnel. On a l'impression qu'il s'agit dans ces domaines-là d'une évaluation implicite. On peut penser qu'un des enjeux de la mise en place d'une évaluation qui porterait sur tous les aspects du métier d'enseignant serait le passage d'une évaluation implicite dont on ne sait pas sur quoi elle est fondée, à une évaluation instituée dans laquelle toutes les étapes de l'évaluation sont susceptibles d'observations et de débats.

Monsieur Dejean en arrive à une observation qu'il a présentée comme un préalable à plusieurs questions.

Dans plusieurs pays, comme en France, les enseignants-chercheurs peuvent être très rarement évalués, et même passer toute une partie de leur carrière sans l'être, en dehors de moments spécifiques comme le recrutement ou la demande de promotion. Cette absence d'évaluation systématique et régulière peut être ressentie comme un manque important et peut avoir des effets négatifs en termes de gestion des carrières, aussi bien pour l'institution, que pour les individus eux-mêmes. Par exemple, de jeunes enseignants peuvent s'investir dans de nombreuses tâches, dans des activités pédagogiques ou d'animation au début de leur carrière, et se rendre compte tardivement qu'ils n'ont pas produit assez de travaux de recherche pour leur habilitation à diriger des recherches. Personne ne les aura prévenus. L'évaluation des enseignants ne semble donc pas conçue comme un instrument de gestion des carrières, comme c'est le cas dans d'autres secteurs d'activité ou d'autres professions. Cela me paraît être le signe d'une absence de réflexion partagée sur le but de l'évaluation des enseignants dans la gestion de leur carrière. Il n'y a sans doute pas d'accord

sur les réponses à apporter à la question *pourquoi évaluer ?*, préalable à l'évaluation elle-même.

Pourquoi évaluer ? Cette question est celle des motifs, des raisons. S'il n'y a pas un minimum d'accord sur les raisons qui amènent à mettre en place une action, un projet ou une évaluation, ce n'est peut-être pas la peine d'aller plus loin.

Quels sont les objectifs, les intentions, les usages prévus ? Il pourrait s'agir de sanctions, positives ou négatives, mais il est extrêmement frappant de voir que dans le monde des enseignants, et pas seulement dans le supérieur, l'idée de sanction n'existe pas. Cela pose des problèmes pour la carrière, pour les possibilités d'agir ou pas de l'établissement. Cela pose aussi la question de l'autonomie des établissements en matière de gestion des carrières. La question de l'évaluation formative est également soulevée, elle est liée à la notion d'amélioration. On ne saurait envisager l'évaluation sans possibilité de se former.

Monsieur Dejean évoque ensuite plusieurs questions portant sur l'évaluation elle-même et ses modalités.

- 1- Les enseignants-chercheurs doivent-ils être évalués à partir des mêmes critères tout au long leur vie professionnelle ou en fonction d'objectifs fixés pour des périodes données, susceptibles de changer dans le temps, et auxquels se référer lors d'évaluations périodiques ?
- 2- La deuxième question, qui a déjà été évoquée, est celle de la régularité ou de la périodicité.
- 3- Quels doivent être les acteurs de la négociation, dans la mesure où on parle de débat pour évaluation ? Face à l'enseignant-chercheur se pose, lors d'une évaluation, la question de la part donnée au local, au régional ou au national. Quelle part leur donner dès lors que l'on souhaite que l'évaluation intervienne dans la gestion des carrières ? Au niveau local, quelle part donner aux spécialistes de la discipline ? Quelle part pour les responsables de l'établissement sachant que dans 95 ou 99 % des cas, les choix faits par les spécialistes sont déterminants. C'est toujours la logique de la discipline, et assez peu la logique de l'établissement qui prévaut, au moins dans un pays comme la France. Quelle autonomie dès lors pour l'établissement dans

la définition de sa politique, dans la gestion des carrières, de ses personnels ? Enfin, question iconoclaste, peut-on imaginer qu'interviennent, dans l'évaluation des enseignants, d'autres acteurs que les pairs ?

4- Quels doivent être les objets de ces évaluations ? On pense en premier lieu à la recherche, à l'enseignement, à l'accompagnement des étudiants, mais surtout au lien entre la recherche et l'enseignement, étant entendu que l'on peut s'interroger sur la pertinence de travaux de recherche qui n'auraient pas un impact sur l'enseignement. Les qualités personnelles, le développement personnel et professionnel d'une période d'évaluation à l'autre, la participation à la vie de l'université, sont également des questions prégnantes.

Si nous parlons des objets de l'évaluation, nous sommes à l'évidence conduits à aborder la question de l'évaluation de l'enseignement. Selon le discours habituel, on ne devrait pas l'évaluer. Nombre de pays le font tout de même, tels que la Belgique et le Canada, en utilisant des dossiers pédagogiques et des portfolios. Dès lors, il serait utile de débattre autour de la question : pourquoi et comment s'évaluent les activités pédagogiques et d'enseignement dans différents pays ? Cela conduit ou conduira à évoquer les rapports entre évaluation des enseignements et évaluation des enseignants.

Malgré le discours dominant, notamment en France, qui sépare l'évaluation des enseignements de l'évaluation des enseignants, les deux sont intimement liées. Quand on évalue les enseignements, on évalue évidemment aussi les enseignants. Il faut affirmer ce lien, et se demander comment le rendre intelligent. Il y a ici deux écueils. Le premier serait pour évaluer les enseignants, de partir de classements établis par les évaluations des étudiants (en Amérique du Nord on s'en rapproche). Le deuxième écueil serait de négliger l'avis des étudiants.

5- Quelle place accorde-t-on à l'évaluation des compétences ? Dans combien de cas estime-t-on nécessaire d'évaluer les compétences recherchées ? Pourquoi cela semble-t-il peu réalisé ? Cela nous renvoie à la question : qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Un certain nombre de travaux d'experts anglo-saxons pour la plupart, ont essayé d'y répondre. Il n'existe sans doute pas un bon enseignant, mais de bons enseignants qui peuvent

être différents selon les contextes, les disciplines, les niveaux. Au moment où nous sommes invités à réfléchir en termes de compétences pour les étudiants, il faudrait également le faire pour les enseignants.

6- Quel est le poids du statut de fonctionnaire dans les pays où l'enseignant du supérieur bénéficie de ce statut ? Il est permis d'être surpris par l'impact symbolique de la titularisation au moins en France. Il serait intéressant et utile de savoir ce qu'il en est dans d'autres pays.

7- Quelle est l'influence de l'ouverture des frontières dans le contexte actuel ? Une évaluation des enseignants et des enseignants-chercheurs portant effectivement sur tous les aspects de leur métier interviendra-t-elle ou non dans l'appréciation de la qualité des universités ? Pourrions-nous avancer en matière d'évaluation sans une plus grande autonomie des établissements eux-mêmes ? Les questions du niveau national et du niveau local sont à nouveau posées.

L'intervenant conclut son propos par deux questions transversales qu'il estime être des énigmes.

D'abord, comment faire changer la culture d'un corps social, celui des enseignants et enseignants-chercheurs, si l'on pense que les facteurs d'ordre réglementaire et statutaire sont déterminants pour favoriser ces changements ?*

Ensuite, et enfin, est-il possible de passer d'une ancienne culture de castes à une culture de type managériale, dans laquelle des termes comme objectif ou évaluation ne seraient pas des termes incongrus ?

* M. Dejean donne à contrario l'exemple de ce qui s'est passé à l'université catholique de Lyon où un dispositif d'évaluation des enseignants par les enseignants a été monté. Des consultants en ont accompagné la mise en place, mais ce sont les enseignants qui ont construit ce dispositif. Il y a eu quelques difficultés de démarrage. Après un changement de la convention collective donnant moins de part à l'ancienneté et plus de part au mérite personnel, le système d'évaluation des enseignants s'est développé et fonctionne aujourd'hui.

M. Kamal Khawaled
Ministère de l'éducation
Israël

Les mutations rapides et les évolutions économiques que connaissent nos sociétés exigent un enseignement supérieur plus efficace et plus à même de faire face à ces changements.

L'enseignement dans le supérieur nécessite une responsabilité personnelle et institutionnelle pour garantir l'éducation et le bien-être des étudiants et de toute la société (avec comme objectif un haut niveau de professionnalisme et de recherche universitaire). Nombreux sont les acteurs qui demandent des comptes et davantage de transparence.

Parallèlement, dans l'enseignement supérieur, beaucoup demandent que l'on accorde davantage d'attention à l'enseignement. Les évaluations contribuent à la qualité de l'enseignement supérieur. L'évaluation de la performance des facultés enseignantes se fait dans trois domaines : l'enseignement, la recherche et le service. Chacun est important, mais chaque institution met plus ou moins l'accent sur tel ou tel domaine au cours de la carrière d'un enseignant.

Dans l'enseignement supérieur, l'évaluation est polyvalente et celle des enseignants s'est largement imposée, malgré des divergences d'un département ou d'un pays à un autre.

Quels sont les objectifs de l'évaluation ? Comment encourager le personnel enseignant à s'améliorer ? Les institutions d'enseignement supérieur doivent-elles considérer l'efficacité de l'enseignement parmi leurs critères de promotion ? Comment garantir une bonne qualité de l'enseignement et de la recherche ?

Autre question : peut-on mesurer et quantifier la qualité de l'enseignement ? Si oui, comment ? Doit-on tenir compte de la qualité des

diplômés ? Quels sont les facteurs de performance réelle dans l'enseignement, la recherche et le service ? Quelle politique permettra d'améliorer l'évaluation dans l'enseignement secondaire ? Quels sont les éléments à prendre en compte ? Que faut-il évaluer ? Ces critères ont-ils la même importance dans les différentes facultés et dans les différents départements ? Comment les appliquer au fur et à mesure de la carrière d'un enseignant ?

Pourquoi évaluer ? Evaluation interne ou externe ? Evaluation par les diplômés ? Quelle doit être la pondération de chaque type d'évaluation ? Comment aider le personnel universitaire à se familiariser avec les différentes méthodes d'évaluation ?

Une autre question se pose : quand évaluer et selon quelle fréquence ? Cette fréquence doit-elle être la même pour tous les enseignants du supérieur ?

Apports des ateliers sur l'évaluation de l'enseignement supérieur

Les ateliers sur ce thème ont été respectivement présidés par :

- Madame Danuse Nezvalova, professeure d'université (République Tchèque)
- Monsieur Angiolo Boncompagni, professeur d'université (Italie)
- Monsieur Alain Coulon, professeur des universités (France)

Ont joué le rôle de rapporteur :

- Madame Arpi Hamalian, professeure d'université (Canada)
- Madame Patricia Pol, professeure des universités (France)
- Monsieur Miltcho Petrov, expert (Bulgarie)

De ces travaux se dégagent les idées et les propositions suivantes :

Etat de la question :

L'évaluation de l'enseignant du supérieur n'est pas un thème facile à cerner tant les pratiques révèlent que dans la grande majorité des pays européens, l'évaluation de l'ensemble des activités de l'enseignant ne va pas de soi. Si l'évaluation de la recherche reste au cœur de ces pratiques, force est de constater que l'enseignement et l'encadrement de responsabilités collectives ne sont que très rarement pris en compte.

Le tableau de l'état des pratiques dans les différents pays est riche, et varie considérablement. Dans certains pays, l'évaluation de l'enseignant provient, en principe, de dispositions législatives, notamment dans les pays de l'Europe centrale et orientale. Dans ces pays, des institutions sont plus ou moins chargées de cette évaluation, laquelle s'inscrit dans le cadre d'une périodicité. Dans les autres pays, aucune disposition normative ne crée une obligation d'évaluation des enseignants. De même, aucune règle n'institutionnalise l'évaluation des enseignants. Cependant, elle est initiée

et réalisée essentiellement par les universités elles-mêmes, qui, au sein d'un même pays, peuvent avoir des démarches d'évaluation différentes.

Principales questions :

Les questions suivantes ont été abordées par les participants dans les ateliers :

- Quels objectifs souhaite t-on atteindre à travers l'évaluation ?
- Que doit-on évaluer : l'individu, les activités, quelles activités ?
- Qui évalue : l'enseignant lui-même, les étudiants, les pairs, des commissions locales, nationales, européennes, internationales... ? Plus précisément, quels sont les acteurs et les partenaires de l'évaluation ?
- Comment définir les indicateurs de qualité ? Doivent-ils s'appliquer de manière uniforme aux étapes successives de la carrière ?
- Quelles parts respectives attribuer aux évaluations externes et au bilan interne ?
- Comment tenir compte de l'autonomie des institutions, de la liberté du chercheur, et respecter le principe académique du jugement par les pairs ?
- Quelles modalités mettre en place pour évaluer l'enseignant du supérieur ?

Points qui ressortent des discussions :

1- L'évaluation doit d'abord être interne. C'est l'enseignant qui développe les moyens adéquats pour cet objectif d'évaluation.

2- L'évaluation doit être coopérative. Les évaluations externes devraient être complémentaires. Les professeurs y sont intéressés, de même que les commanditaires, ainsi que l'institution elle-même et la société en général. Les participants ont estimé que l'on devrait inclure dans l'évaluation de l'enseignant la façon dont ce dernier encadre les étudiants, les tutorats, ce qui relève du suivi, et tout ce qui est en dehors des simples tâches d'enseignement. Peut-être faudrait-il aussi tenir compte du cheminement que l'enseignant fait pour améliorer ses propres enseignements, pour générer de nouveaux outils, etc.

3- L'évaluation doit être périodique. La périodicité est en effet un sujet important à prendre en considération. Il a été avancé qu'elle devrait être calquée sur l'avancement de carrière.

4- L'évaluation suppose que l'on ait apporté réponse à la question : qui la conduit ? Ce pourrait être un organisme national, mais mieux encore un organisme au niveau de l'Europe. Nous avons là des exemples d'évaluation interne et externe. Il y a une tendance à dire que l'évaluation devrait être faite par un organisme reconnu crédible, un organisme indépendant des gouvernements et des institutions universitaires.

Synthèse :

Evaluation, gouvernance des établissements et contexte européen

L'analyse de chacune des questions posées a d'abord mis en valeur la nécessité d'envisager l'évaluation de l'enseignant du supérieur non pas seulement comme un outil mais comme un processus qui s'inscrit dans le cadre plus général des démarches qualité des établissements. En effet, depuis la conférence de Bergen en mai 2005, qui a réuni les ministres de l'éducation de 45 pays européens, « les principes et les lignes d'orientation du management de la qualité pour l'enseignement supérieur en Europe » mettent les établissements au cœur du processus. Les chapitres consacrés à l'évaluation interne et externe des établissements incluent clairement dans leurs propositions la nécessité d'évaluer le personnel enseignant. Dans ce contexte, et au-delà des aspects purement politiques du processus de Bologne, l'évaluation met en jeu des questions liées à la gouvernance des établissements. Quelle stratégie mener pour améliorer en permanence les capacités de l'université à répondre à ses missions principales de formation et de recherche ? La gestion des ressources humaines est une des réponses et l'évaluation de l'enseignant / enseignant-chercheur une de ses composantes. Recruter des enseignants compétents, leur permettre de développer leurs compétences, favoriser des évolutions de carrière et de rémunération sont autant de facteurs justifiant pleinement la nécessité de l'évaluation. D'où une convergence de points de vue sur le caractère incontournable de l'évaluation. A condition toutefois que le processus soit

clairement défini et basé sur des critères admis par tous les acteurs de l'enseignement supérieur. Penser l'évaluation en fonction des différentes missions du personnel enseignant, définies elles-mêmes par rapport à la stratégie globale de l'établissement pourrait ainsi constituer le fil conducteur du processus.

Evaluer au même niveau les différentes activités de l'enseignant du supérieur

Considérant d'une part, que la formation par et pour la recherche caractérise l'enseignement supérieur et que d'autre part, les enseignants sont amenés à prendre des responsabilités de développement et d'encadrement de plus en plus nombreuses, l'évaluation de l'enseignant, et donc de ses activités, ne peut plus être uniforme. Entre les pays tel le Royaume Uni, où l'évaluation de l'enseignant est admise, et ceux comme la France, où l'évaluation des enseignements n'est toujours pas acquise, les différences d'approche existent. Mis à part l'évaluation des activités de recherche qui suit en fait de plus en plus des standards internationaux, il apparaît que la définition même du « bon chercheur », du « bon professeur » ou du « bon Doyen » ne se pose pas encore de façon institutionnelle ou nationale dans la plupart des pays européens. Une première recommandation conduit à considérer au même niveau l'évaluation de la formation, de la recherche et de l'encadrement des responsabilités collectives. Que devrait-on alors évaluer lorsque l'on s'intéresse aux activités d'enseignement ? Les compétences, la performance, l'excellence de l'individu, des équipes pédagogiques, les résultats des étudiants mesurés par exemple par les taux de succès, la dimension émotionnelle de la relation enseignant-étudiant ? De nombreuses recherches en sciences de l'éducation se sont déjà penchées sur la question, notamment pour les professeurs de l'enseignement primaire et secondaire, mais les pratiques dans l'enseignement supérieur mériteraient elles-mêmes d'être évaluées tant les critères d'évaluation ne font pas l'unanimité. Un équilibre entre des indicateurs quantitatifs et qualitatifs doit être trouvé, ce qui constituerait déjà une bonne avancée.

Pour une vision intégrée de l'évaluation

Une fois admise la nécessité d'évaluer l'ensemble des activités de l'enseignant, s'interroger sur l'origine des évaluateurs conduit à proposer une combinaison de solutions. Les situations varient d'un pays à un autre, mais aussi selon le type d'activité que l'on cherche à évaluer. On a cité des commissions nationales disciplinaires, des commissions locales, des commissions au niveau de l'établissement, du département ou de la faculté, composées par des pairs ou des experts nationaux et étrangers, par les étudiants, les enseignants eux-mêmes.

Les étudiants jouent un rôle de plus en plus grand dans l'évaluation des enseignants ou des enseignements. Acteurs incontournables certes, nos collègues nord-américains se demandent parfois si cette seule évaluation ne conduit pas à certaines dérives démagogiques. Dans ce cas, impliquer d'autres acteurs (le responsable de la formation, une équipe d'experts au niveau de la faculté ou de l'établissement) limite les risques. Les équipes de recherche ou les chercheurs sont quant à eux évalués en externe par leurs pairs le plus souvent au niveau national. Toutefois, ce modèle dépend du degré d'autonomie des établissements, notamment au niveau de leur politique de recrutement, de rémunération et de carrière. Favoriser des démarches d'évaluation interne avec des évaluateurs impliqués dans l'établissement mais aussi venant d'autres établissements et de l'étranger permettrait de diffuser la culture de l'évaluation au niveau de l'ensemble des parties prenantes. Plusieurs exemples cités nous amènent cependant à penser que trop d'évaluation nuit à sa qualité. A chaque pays et à chaque établissement de trouver le meilleur équilibre possible.

Conclusion :

Plusieurs participants ont émis l'opinion que l'évaluation ne devrait pas être faite au détriment de l'indépendance de l'enseignant et de sa liberté de conscience. Elle doit aider le développement et l'amélioration du métier de l'enseignant par rapport aux exigences actuelles concernant son rôle sociétal et celui au sein de l'université même. En définitive, l'évaluation devrait servir positivement l'évolution de la carrière de l'enseignant.

Il a par ailleurs été recommandé de mettre en commun les critères et les indicateurs d'évaluation de tous les pays de l'espace européen, afin de composer un registre européen de l'évaluation. Les participants ont été cependant conscients des effets pervers d'une évaluation commune, qui risquerait de faciliter ce qu'on appelle la fuite des cerveaux. Un côté positif a été bien rappelé : celui de la liberté de circulation, avec en partage la richesse de l'Union.

En conclusion, l'évaluation de l'enseignant, même si elle n'est pas une fin en soi, constitue un enjeu considérable pour l'ensemble du système d'enseignement supérieur. Evaluer les activités de recherche, de formation et d'encadrement, intégrer les résultats de cette évaluation dans les parcours de carrière, c'est permettre à l'enseignant de mieux exercer son métier, aux étudiants de s'impliquer davantage, et aux établissements de remplir leurs missions. Mais l'évaluation est une question de changement d'attitude qui ne se décrète pas ; c'est aussi un métier qui ne s'improvise pas. L'adhésion de toutes les parties prenantes à ce processus est indispensable pour qu'il devienne une réalité constructive.

Synthèse du colloque

*Mme Suzy Halimi,
Professeure des universités
Présidente du Comité de l'Education
de la Commission française pour l'UNESCO
France*

Le colloque a commencé par une table ronde qui a remis le thème du « métier d'enseignant du supérieur » en contexte et permis d'en dégager la problématique.

Aujourd'hui le métier d'enseignant du supérieur est en train de changer sous l'effet du jeu combiné de plusieurs facteurs :

- à l'heure de la mondialisation, alors que s'affirme le besoin d'une société du savoir dans la compétition internationale, les attentes vis-à-vis de l'enseignant du supérieur se multiplient, se diversifient
- la démocratisation de l'enseignement du supérieur – une bonne chose en soi – conduit à une massification qui transforme le métier d'enseignant avec l'arrivée, dans les institutions, en formation initiale comme en formation continue, d'un public plus nombreux, plus hétérogène. Les objectifs et les modes de formation se modifient en profondeur
- en même temps, les sciences évoluent, la connaissance progresse et se complexifie sous l'effet d'une pluridisciplinarité qui rend l'approche traditionnelle, monodisciplinaire insuffisante et exige de l'enseignant une mise à jour constante de ses acquis, en contact avec les spécialistes d'autres disciplines
- les nouvelles technologies de l'information et de la communication transforment les modalités d'accès au savoir, et les relations entre enseignant et apprenants, ces derniers se familiarisant plus vite avec les nouveaux outils
- l'internationalisation de l'enseignement supérieur avec ses immenses opportunités – mobilité, contacts, échanges, enrichissement mutuel –

mais aussi avec le danger d'une marchandisation de ce qui doit rester un bien public accessible au plus grand nombre – transforme aussi le métier de l'enseignant du supérieur

Tel est l'état des lieux d'où les participants au colloque sont partis pour essayer d'analyser l'impact de ces facteurs nouveaux et de faire des propositions – sur trois aspects du métier d'enseignant :

- son rôle sociétal – ses missions
- sa formation
- son évaluation

Ces aspects du métier furent les thèmes de trois séries de trois ateliers dont les conclusions ont déjà été présentées et dont se dégagent quelques propositions et recommandations.

1/ Le rôle sociétal – Les missions de l'enseignant du supérieur

Il apparaît nécessaire de rappeler l'importance des missions confiées aux enseignants du supérieur :

- Faire progresser la connaissance par la recherche
- Transmettre le savoir par l'enseignement à des publics d'étudiants très divers, des plus jeunes aux plus âgés, en formation initiale et en formation continue
- Jouer un rôle de veille scientifique auprès de la société ; l'informer et diffuser les connaissances auprès d'un public très large
- Préparer les acteurs de la vie économique, en partenariat avec le monde du travail
- Former des citoyens de demain, en leur transmettant un système de valeurs, en restant une référence d'excellence.

Face à la multiplicité de ces rôles et de ces responsabilités que l'enseignant du supérieur ne peut assumer en même temps avec la même intensité, il doit être admis la possibilité d'étapes dans sa carrière où il se consacre davantage à la recherche, davantage à l'enseignement, voire aux

responsabilités collectives pour la bonne marche de l'institution à laquelle il appartient. Il est important d'insister sur la diversité des situations et la nécessaire flexibilité liée à cette diversité. Il existe non pas un mais des métiers d'enseignant du supérieur.

2/ Formation – Compétences

Etant donné l'importance de ses missions, l'enseignant du supérieur est-il préparé à sa tâche ? Quelles sont les compétences que l'on attend de lui ?

Les travaux du colloque ont permis de dresser le profil suivant :

- L'enseignant du supérieur doit être formé par la recherche qui développe l'enthousiasme face à un sujet, mais aussi l'esprit critique, face aux problèmes d'information et de société. Il lui appartient de communiquer ces attitudes et ces aptitudes à ses étudiants

- En raison de la démocratisation et de la massification de l'enseignement du supérieur, l'enseignant doit apprendre à gérer des groupes nombreux d'étudiants de niveau hétérogène, dont les attentes sont très diverses. Le dialogue socratique maître/disciple n'est plus d'actualité

- Il doit, en fonction de l'évolution des sciences, apprendre à aborder la pluridisciplinarité, par le travail en équipe notamment

- Il doit maîtriser les technologies de l'information et de la communication qui se développent rapidement et mettent à sa disposition de nouveaux outils fabuleux ; il doit aussi apprendre à ses étudiants à s'en servir avec discernement et à acquérir cet esprit critique évoqué précédemment

- Enfin, l'ouverture internationale de l'enseignement supérieur, invite l'enseignant du supérieur à apprendre à pratiquer la mobilité, à entrer en contact avec l'autre, voire à maîtriser une ou deux langues vivantes ; à l'heure de la mondialisation, il doit apprendre à accueillir les étudiants étrangers dans son université et à envoyer ses propres étudiants poursuivre une partie de leurs études dans une université d'un autre pays; il lui est demandé d'avoir assez d'humilité pour valider leurs périodes d'études à l'étranger à leur retour, en admettant que les cours de ses voisins sont aussi bons que les siens

Est-il formé pour cela ?

Quelques rares exemples de formation mise en place ont été donnés, tel le cas de Namur présenté par M. Marc Romainville.

Quelques recommandations peuvent être formulées :

- associer les jeunes enseignants aux jurys, aux instances de décision et d'évaluation, afin de les entraîner à leurs tâches futures
- les inciter à sortir de leur tour d'ivoire, à créer des liens, à travailler ensemble

Prendre de telles initiatives paraît d'autant plus important que les enseignants du supérieur seront évalués sur leurs activités, leurs compétences et leurs performances.

3/ L'évaluation

L'enseignant-chercheur joue un rôle déterminant dans une société où la connaissance et la cohésion sociale sont des enjeux fondamentaux à l'heure de la compétitivité internationale. Dans ce contexte, l'évaluation devient un outil nécessaire qui ne saurait être confié au volontariat, encore moins laissé à l'amateurisme.

Un consensus s'est dégagé sur les objectifs de l'évaluation : l'exigence de qualité et d'excellence est le corollaire de tous les facteurs d'évolution soulignés jusqu'à présent.

- Que doit-on évaluer ?

La réponse est claire : il faut évaluer l'ensemble des activités de l'enseignant, en donnant le même poids à l'enseignement, à l'accompagnement pédagogique, aux tâches d'intérêt collectif qu'à la recherche.

- Qui a la responsabilité de la qualité de l'évaluation ?
 - l'enseignant lui-même qui doit se mettre en question
 - l'institution qui lui demande de remplir certains rôles et doit veiller à la qualité du service
 - la nation, puisque de cette qualité dépendent le niveau et la qualité de vie de ses citoyens. L'éducation supérieure est un bien public.

Des normes, des critères peuvent être établis au niveau européen (Bologne) et international. Cependant, s'agissant de la procédure elle-même d'évaluation, elle doit rester de la responsabilité des Etats et de leurs institutions dans le respect de leur autonomie.

- Comment évaluer l'enseignant du supérieur ?

Il est essentiel de l'évaluer :

- dans une parfaite transparence des critères
- dans un dialogue entre l'enseignant et tous les acteurs du processus éducatif : l'institution qui l'emploie, les employeurs pour qui il forme les jeunes, les étudiants qui bénéficient de son enseignement, ses pairs qui oeuvrent à ses côtés

Les critères doivent unir dans un souci d'équilibre le quantitatif (résultats obtenus par l'enseignant) et le qualitatif (qui est plus difficile à évaluer car il relève de la qualité des contacts et des échanges que l'enseignant peut établir avec ses partenaires ainsi que de son charisme).

Le maître est un modèle qui ne se mesure pas toujours en nombre de diplômes délivrés, de même que le bon chercheur ne se mesure pas au nombre d'articles publiés.

La carrière d'un enseignant n'est pas linéaire. L'évaluation est moins un contrôle qu'un outil pour aider l'enseignant à orienter ou guider sa carrière.

Quel est l'impact de l'évaluation sur la carrière de l'enseignant du supérieur ?

Il serait nécessaire de trouver une voie médiane entre l'absence de toute incidence quels que soient les résultats (ce qui équivaut à l'absence d'évaluation) et l'excès d'évaluation qui finit par inhiber la spontanéité et la

créativité de l'enseignant qui s'installe dans la crainte de ce qu'il perçoit comme un contrôle et une sanction.

Au terme de son intervention, Madame Halimi a tenu à remercier chaleureusement tous ceux qui ont concouru à la réussite du colloque :

- les membres du groupe de travail de la Commission nationale française pour l'UNESCO, qui, pendant deux ans, ont donné de leur temps et ont consacré leur énergie à cerner la thématique, à s'informer sur les problématiques, à auditionner des experts, à apporter leur propre expérience et à bâtir le programme

- les participants qui ont répondu à notre invitation, adressé des contributions, animé les ateliers, apporté leur expérience

- les présidents, les rapporteurs des ateliers, tous les intervenants qui ont contribué à la richesse des travaux

- l'Institut National de Recherche Pédagogique qui nous a accueillis dans des conditions de travail optimales et mis à notre disposition ses infrastructures, ses capacités techniques et humaines, ses compétences pédagogiques et toute la générosité de son personnel

- les ministères et organisations qui nous ont apporté leur soutien financier

- enfin, le Secrétariat de la Commission française pour l'UNESCO et notamment Jean-Pierre Régnier et Aude Charreton, qui ont réussi cet exploit d'organiser à deux une manifestation aussi importante.

Commentaires du Grand Témoin

*M. Jean-Richard Cytermann,
Inspection générale de l'Administration de l'éducation nationale
France*

C'est un grand honneur pour moi que de terminer un colloque si riche sur le métier d'enseignant du supérieur, en Europe, honneur peut-être immérité dans la mesure où je ne suis pas un enseignant-chercheur. Il est vrai qu'une vingtaine d'années dans l'administration et la gestion de la recherche et l'apprentissage de métier de chercheur, en tant que professeur associé, m'ont amené à réfléchir sur ce sujet.

1) Améliorer les connaissances sur les enseignants du supérieur

Le mérite de ce colloque est d'abord d'apporter des matériaux nouveaux dans un domaine encore relativement en friche des recherches sur l'enseignement supérieur, même si des pistes ont été tracées à travers les travaux de Christine Musselin, et dans le cadre du réseau de recherche sur l'enseignement supérieur. Les exemples étrangers présentés dans les documents distribués ou au cours des ateliers nous donnent envie d'en savoir plus sur les différents systèmes et leurs pratiques, sachant que plusieurs pays ont engagé des réformes. C'est aussi un domaine où les publications des organisations internationales (OCDE, Commission Européenne) sont muettes, alors qu'elles décrivent largement modes de formation et de recrutement, carrières et rémunérations des enseignants du premier et du second degré. Je ne peux que souscrire à ce qu'a dit le représentant du directeur général de l'enseignement supérieur sur la nécessité pour ces organisations internationales d'entreprendre des études sur ce sujet. Cela pourrait être une recommandation de ce colloque.

2) Tirer la conséquence de la diversité des métiers de l'enseignant du supérieur.

- Il y a eu, au cours de ce colloque, un consensus fort sur la diversité des métiers des enseignants-chercheurs. Cette diversité est elle-même la conséquence d'une diversification des publics comme d'une ouverture plus grande de nos universités à leur environnement socio-économique et d'une complexité croissante de la gestion des universités.

- Il y a de même diversification des situations en fonction des disciplines, des niveaux, voire des lieux d'enseignement. Ainsi on sait que la productivité en recherche est maximale dans les premières années pour les disciplines scientifiques et que la situation est différente pour les sciences humaines et sociales qui fonctionnent par capitalisation de connaissances. Une telle différence rend logique des mesures tendant à décharger d'enseignement les jeunes enseignants-chercheurs.

- Il est évident qu'on ne peut faire en même temps et avec la même intensité les différents métiers d'enseignant du supérieur et que les métiers exercés peuvent varier au cours de la carrière. Des conséquences doivent être tirées de cette diversité des métiers. La première conséquence à en tirer est sur le plan de l'organisation des services des enseignants-chercheurs. La diversité des métiers rend obsolète la définition des services telle qu'elle se fait en France ; avec l'hypothèse d'une répartition intangible entre enseignement supérieur et recherche et d'une typologie limitée des actes d'enseignement à la trilogie, cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques

- La solution est de rejoindre la pratique d'autres pays, et d'avoir une démarche de fixation des services par «contrat pluriannuel» entre l'enseignant et son établissement, définissant les objectifs et les différentes tâches. On passerait ainsi d'une définition nationale des services à une définition locale et négociée, sans remettre pour autant en cause le statut de fonctionnaire. Il n'y a pas pour moi contradiction entre un statut protecteur

et une plus grande flexibilité. C'est parce que le statut est protecteur, qu'on doit pouvoir imposer une plus grande souplesse dans sa mise en œuvre.

- L'évaluation doit prendre en compte l'ensemble des métiers exercés par l'enseignant-chercheur, à partir des objectifs fixés dans le « contrat » entre l'enseignant –chercheur et l'université. Les critères doivent être diversifiés, objectivés et rendus publics, ce qui n'est pas le cas en France actuellement (ni pour le CNU, ni pour les promotions locales). Il faut cependant savoir que l'affichage de critères multiples ne garantit pas qu'au bout du compte, celui des publications ne soit pas prédominant et que les procédures ne soient pas détournées. Ainsi en France, l'attribution aux universités de la moitié des promotions des enseignants-chercheurs, avait pour but explicite de tenir compte des fonctions autres que la recherche, enseignement et administration, plus facilement évaluables au niveau local.

- L'évolution des métiers d'enseignant-chercheur peut aussi prendre en compte le partage avec d'autres catégories de personnel. Est-on sûr que tous les enseignements « prélicence » sont vraiment sous-tendus par la recherche ou que le tutorat doit être accompli par des enseignants-chercheurs ? Est-on sûr que, dans les fonctions de gestion, un meilleur équilibre ne pourrait pas être trouvé avec les personnels non enseignants à condition qu'un climat de confiance s'établisse et que les universités puissent recruter les professionnels compétents dans des domaines pointus comme la valorisation.

- La diversité des métiers implique logiquement une formation d'accompagnement, initiale à l'entrée dans la carrière ou continue lorsqu'on réalise une mobilité fonctionnelle

3) Le métier d'enseignant du supérieur doit être de plus en plus collectif.

- C'est vrai en recherche, pour la quasi-totalité des disciplines, y compris de sciences humaines. Cela le devient de plus en plus dans le

domaine de l'enseignement pour lequel la massification et l'arrivée de nouveaux publics rendent nécessaire la constitution de véritables équipes pédagogiques

- En conséquence, l'évaluation des équipes ne peut être totalement indépendante de l'évaluation des enseignants du supérieur

- L'enseignant du supérieur ne peut plus se considérer seulement comme avant tout caractérisé par son laboratoire d'appartenance ou sa discipline d'enseignement, mais aussi par son appartenance à une institution universitaire dont il ne peut ignorer les objectifs. Or, le «classement de Shanghai» a montré, en France comme ailleurs, un pourcentage important de chercheurs, qui ne se référaient pas, dans leur adresse de publication, à leur université d'appartenance.

- Il est légitime que l'enseignant-chercheur, en corollaire d'un mécanisme contractuel de fixation des services, remette un rapport périodique d'activité à son université, reprenant l'ensemble de ses activités, rapport que l'on peut considérer comme la première étape d'une démarche d'autoévaluation.

4) La mobilité est nécessaire et doit être sanctionnée positivement

- Dans la mesure où les métiers de l'enseignant du supérieur sont divers, la mobilité fonctionnelle entre ces différents métiers est inévitable au cours d'une carrière

- La mobilité géographique est souhaitable. Il n'est plus pensable de faire toute sa carrière dans la même université, de la thèse à la retraite. Le séjour dans une université étrangère sera de plus en plus fréquent et doit être considéré comme un plus pour la carrière. Les conditions de retour dans le pays d'origine, après un séjour à l'étranger, doivent être attractives, sous peine d'un risque de fuite des cerveaux

- La mobilité peut consister en des aller-retours entre l'université et le monde socio-économique, qu'il s'agisse des administrations publiques ou des entreprises, comme cela se fait couramment aux Etats-Unis. Là aussi, cette mobilité en dehors de l'université doit être valorisée. Elle se heurte en France à la faiblesse relative du statut de docteur par rapport à un ingénieur de grande école

- L'évaluation des enseignants-chercheurs doit donc prendre en compte de manière positive ces différentes formes de mobilité.

5) La question des rémunérations des enseignants-chercheurs ne peut être esquivée :

- Dans un certain nombre de pays, et pour un certain nombre de disciplines, le recrutement des enseignants-chercheurs se fait dans un contexte de concurrence défavorable en termes de rémunérations :
- Concurrence avec d'autres secteurs de l'économie, dans les domaines de l'informatique, de l'ingénierie, de l'économie ou de la gestion, où les salaires offerts peuvent être beaucoup plus importants ; concurrence entre universités des différents pays, dans la mesure où se crée un véritable marché pour le recrutement des universitaires
- Le risque est ainsi réel de voir se détourner des carrières de l'enseignement supérieur et de la recherche les meilleurs éléments, ou de les voir partir dans des universités étrangères ; ceci pose la question, dans certains pays, du niveau des rémunérations et de leur revalorisation
- Cette revalorisation ne pourra que difficilement être générale. Elle conduira vraisemblablement à une diversification des rémunérations : facilité accrue pour des activités annexes de consultance, intéressement des enseignants aux produits de la valorisation, sur rémunération des meilleurs, développement des primes incitatives liées à telle ou telle activité.

Annexe 1

Programme du Colloque

Colloque sur le métier d'enseignant du supérieur

Lyon, 22-24 juin 2006

Programme

Institut national de recherche pédagogique
19, Mail de Fontenay
69347 Lyon
Tél. : 04 72 76 61 00



MINISTÈRE
DES
AFFAIRES ÉTRANGÈRES

Rhône-Alpes Région

RHÔNE

LE DÉPARTEMENT

1^{er} jour : 22 juin 2006

12h00 Buffet d'accueil

14h30-15h00 Accueil par **Mme Martine Muller, Directrice par intérim de l'Institut national de recherche pédagogique**

Interventions d'ouverture

- **M. Jean Favier, Président de la Commission française pour l'UNESCO**
- **M. Bernard Bosredon, Second Vice-Président de la Conférence des Présidents d'université**
- **M. Michel Thiers, vice-Président du Conseil général du Rhône, Délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche**
- **M. Michel Favier, représentant le Directeur général de l'enseignement supérieur, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,**
- **Mme Suzy Halimi, professeur des Universités, Présidente du Comité de l'éducation et de la formation de la Commission française pour l'UNESCO**

15h00 Table ronde présidée par **M. George Haddad, Directeur de la Division de l'enseignement supérieur à l'UNESCO**

Vers un nouveau métier d'enseignant du supérieur ?

- *L'enseignant du supérieur face aux besoins et attentes d'une société en pleine évolution :*
 - *adéquation entre formation et insertion professionnelle.*
 - *création de partenariats avec les milieux scientifiques, économiques et culturels.*

M. Jean Bornarel, Professeur des Universités, Grenoble, France

15h40-16h00 Pause

16h00 Suite de la table ronde

- *La démocratisation et la massification de l'enseignement supérieur : nouvelles formes de gestion de l'enseignement supérieur et conséquences sur le métier d'enseignant du supérieur.*

M. Patrick Lévy, Direction des personnels enseignants, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, France

- *Développement de l'internationalisation : ses conséquences sur l'enseignement supérieur et les pratiques de l'enseignant du supérieur.*

Mme Vera Stastna, Expert du Conseil de l'Europe

20h00 Dîner

2^{ème} jour : 23 juin 2006

Matin *Les missions de l'enseignant du supérieur et son rôle sociétal : quelle est la place de l'enseignant dans la société ? Quelles sont les attentes de celle-ci à son égard ?*

9h30-10h00 Séance plénière

Président de séance : **M. Jean Nakache, Professeur des Universités, France**

Brève présentation du thème : **M. Per Nyborg, Expert du Conseil de l'Europe**

10h00-10h15 Pause

10h15-12h00 Groupes de travail

Atelier francophone Modérateur : **M. Francisco Michavila, Directeur Chaire UNESCO « Gestion et politique universitaire », Espagne**
Rapporteur : **M. Maurice Porchet, Ancien Directeur du CIES Nord-Pas-de-Calais, France**

Atelier anglophone Modérateur : **Mme Jacqueline Smith, OCDE**
Rapporteur : **Mme Suzy Halimi, professeur des Universités, Présidente du Comité de l'éducation et de la formation de la Commission française pour l'UNESCO**

Atelier mixte Modérateur : **M. Richard März, Université médicale de Vienne, Autriche**
Rapporteur : **M. Antonio Candeias, Professeur à l'Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal**

12h15-12h45 Restitutions

Après-midi *Quelles compétences en matière de recherche et de formation pour l'enseignant du supérieur ?*

14h30-15h00 Séance plénière

Présidente de séance : **Mme Nicole Bécarud, Conseil national des ingénieurs et scientifiques de France, France**

Brève présentation du thème : **M. Marc Romainville, Facultés universitaires de Namur, Belgique** et **M. Olivier Rey, Institut national de recherche pédagogique, France**

15h00-15h15 Pause

15h15-17h00 Groupes de travail

Atelier francophone Modérateur : **M. Albert Claude Benhamou, Directeur de l'Université médicale virtuelle francophone, France**
Rapporteur : **M. Michael Groneberg, Université de Fribourg, Suisse**

Atelier anglophone Modérateur : **M. Christoph Wulf, Professeur des Universités, Berlin, Allemagne**
Rapporteur : **Mme Vassiliki Papatsiba, Chercheur à l'Université d'Oxford**

Atelier mixte Modérateur : **Mme Vanja Ivošević, Présidente ESIB 2005, Conseil de l'Europe**
Rapporteur : **M. Robert Lefranc, Expert de la Commission française pour l'UNESCO, France**

17h15-17h45 Restitutions

20h00 Dîner

3^{ème} jour : 24 juin 2006

Matin *L'évaluation de l'enseignant du supérieur : les différentes pratiques en Europe.*

9h30-10h00 Séance plénière

Présidente de séance : **Mme Michèle Guigue, Université de Lille, France**

Brève présentation du thème **M. Jacques Dejean, Consultant, Professeur à l'ESIEE (Ecole d'ingénieurs), France** et **M. Kamal Khawaled, Ministère de l'éducation, Israël**

10h00-10h15 Pause

10h15-12h00 Groupes de travail

Atelier francophone Modérateur : **M. Angiolo Boncompagni, Université pour les étrangers de Pérouse, Italie**
Rapporteur : **Mme Arpi Hamalian, Professeur à l'Université de Concordia, Canada**

Atelier anglophone Modérateur : **Mme Danuse Nezvalova, Professeur d'Université, République Tchèque**
Rapporteur : **Mme Patricia Pol, Coordinatrice de l'équipe française des promoteurs de Bologne, France**

Atelier mixte Modérateur : **M. Alain Coulon, Professeur des Universités**
Rapporteur : **M. Miltcho Petrov, Expert d'Etat, Ministère de l'éducation et de la science, Bulgarie**

12h15-12h45 Restitutions

Après-midi Séance de synthèse

14h30-15h15 Présentation de la synthèse et propositions.

Réaction du « grand témoin » **M. Jean-Richard Cytermann, Inspection générale de l'Administration de l'éducation nationale, France**

15h15-16h30 Discussion

16h30-17h00 Clôture

Annexe 2

Argumentaire du colloque

Argumentaire

S’interroger sur l’évolution du métier d’enseignant du supérieur renvoie à des situations et à des dispositions réglementaires très diversifiées d’un pays à l’autre, y compris dans le cadre de l’Union européenne. Au sein même d’un pays, les pratiques, les traditions, les représentations diffèrent aussi selon les grands champs disciplinaires : sciences, médecine, droit, économie, lettres et sciences humaines et sociales. Enfin la profession, si l’on peut employer ce thème, s’est encore infléchie sous l’effet des profondes mutations sociales, économiques, technologiques qui ont marqué les trente dernières années.

L’enseignant est au cœur des changements et il est agent de ces changements. Ce constat s’est imposé pour l’enseignant du premier et du second degrés, thème d’un premier travail conduit par le Comité de l’éducation et de la formation de la Commission française pour l’UNESCO. Il s’avère aussi tout à fait pertinent dans le cas de l’enseignement supérieur, avec toutefois des spécificités propres à ce niveau de formation. Car la diffusion du savoir, le transfert des connaissances supposent en amont la création de nouveaux savoirs par la recherche. L’enseignant est aussi chercheur et cette seule équation soulève le problème de sa formation à cette double mission, celui de la part respective de l’enseignement et de la recherche dans sa carrière, au fil de sa carrière, et dans l’évaluation qui peut intervenir aux étapes successives de cette carrière.

Ces questionnements certes, ne sont pas nouveaux, mais ils revêtent une acuité particulière en ce début de XXI^e siècle, dont on dit qu’il sera celui de la connaissance. Dans la société du savoir qui se construit et non plus seulement à l’échelle des nations mais au niveau international, où chaque pays sait bien qu’il doit former ses élites, offrir au plus grand nombre le plus haut degré de qualification possible pour se maintenir dans la compétition internationale qui est le corollaire de la mondialisation, lourdes sont donc les responsabilités dans ce contexte de l’enseignant chercheur du

supérieur. Peut-il les assumer seul ? ou doit-on parler des métiers d'enseignants du supérieur ?

Comme les grands organismes internationaux – UE, Conseil de l'Europe, OCDE, etc – l'UNESCO s'est bien entendu penché sur la question. En adoptant dès 1996 une recommandation sur la condition du personnel enseignant, il avait doté ses pays membres d'un instrument permettant d'intégrer le rôle fondamental de l'enseignant dans la mise en œuvre de toute stratégie éducative. La recommandation concernant les chercheurs scientifiques de 1974 et surtout celle de 1997 sur la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur insistent sur leur rôle décisif pour contribuer au développement des sociétés et mettent l'accent sur les qualifications, les compétences, les qualités humaines, pédagogiques et professionnelles, ainsi que sur le fait qu'« enseigner dans l'enseignement supérieur est une profession ».

La recommandation de 1997 constitue à cet égard une référence, prenant en compte à la fois les objectifs et les politiques de l'enseignement supérieur ; les devoirs et responsabilités des établissements ; les droits et libertés des enseignants ; leurs devoirs et responsabilités ; la préparation à la profession ; les conditions d'emploi. Elle doit être mise en perspective avec les travaux préparatoires et les résultats de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur que l'UNESCO a réunie, en 1998, associant Etats membres, experts et partenaires internationaux et nationaux, sur la modernisation de l'enseignement supérieur, son accès élargi, sa pertinence sociale et ses liens avec le marché du travail et le monde de l'économie.

La conférence de 1998 est intervenue au moment où des attentes très fortes s'exprimaient, au niveau des Etats et sur le plan international, pour une généralisation à l'horizon 2015 de l'éducation pour tous. L'enseignement supérieur, qui est au cœur du système éducatif, apparaît de plus en plus comme un maillon indispensable de l'éducation pour tous : il forme les enseignants du primaire et du secondaire ; il contribue au pilotage stratégique du système ; il apporte son concours à la qualité de l'éducation au moyen de la recherche.

Dans le cadre du suivi de la Conférence mondiale de 1998, la Commission française pour l'UNESCO approfondit les problématiques déjà exposées il y a bientôt une décennie, en replaçant l'enseignant du supérieur au cœur des mutations profondes et rapides de ces dernières années. La démocratisation de nos sociétés se traduit, entre autres, par la volonté d'ouvrir l'accès au savoir à un nombre croissant de jeunes en formation initiale, mais avec le besoin de mise à jour des connaissances, et l'aspiration à une meilleure qualité de vie. L'éducation tout au long de la vie est devenue une réalité, une nouvelle mission assumée par tous les établissements d'enseignement supérieur.

Par ailleurs, le développement économique a modifié le rapport de ces institutions avec les milieux professionnels, multipliant les opportunités de coopération dans le cadre de partenariats diversifiés, y compris financiers, sans pour autant les transformer en institutions communales. Mais, inséparables de ces évolutions, se posent les questions de leur autonomie et surtout des « normes qualité » de l'offre de formation.

Les technologies de l'information et de la communication bousculent les pratiques d'un métier jusqu'ici fondé sur l'autorité du détenteur du savoir. La multiplication des sources d'information appelle à repenser le rôle et l'exercice de la fonction de l'enseignant et du chercheur.

Enfin, l'internationalisation des activités humaines, qui va s'accéléralant et crée de fortes tensions dans la société et entre les sociétés, touche nécessairement un domaine où la coopération scientifique et culturelle, avec son impact sur les plans économique et social, a toujours joué un rôle important.

Avec une intensité plus ou moins grande selon les pays, l'accroissement de la demande d'enseignement supérieur est sans doute un des défis majeurs qui nous conduit à revisiter le métier d'enseignant du supérieur sous l'angle des missions, du rôle sociétal de l'enseignant, de sa formation et de ses

compétences, de son évaluation enfin, corollaire des deux points précédents.

1. Le rôle sociétal de l'enseignant et l'image du métier

Les réponses de l'enseignement supérieur aux défis qui pèsent sur lui ont forcément des conséquences sur le regard que la société porte sur le métier d'enseignant du supérieur. La recommandation de l'UNESCO mentionnée plus haut stipule en son point 6 : « Enseigner dans l'enseignement supérieur est une profession dont les membres assurent un service public ; cette profession exige [...] non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études et de recherches rigoureuses et continues, mais aussi un sens des responsabilités personnelle et collective qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des étudiants et de leur communauté dans son ensemble, ainsi que le respect de normes professionnelles rigoureuses dans l'étude et la recherche ».

De là, un certain nombre de questions se posent avec acuité :

- Liaison entre recherche et enseignement et, au niveau de la recherche, entre recherche fondamentale et recherche finalisée.
- Capacité à développer des partenariats avec les milieux économiques et la société civile : stages, formation continue, échanges, mutualisation des compétences.
- Moyens mis en œuvre pour assurer la démocratisation de l'enseignement supérieur : accès, aide à la réussite.
- Aptitude à gérer des projets et à participer à la gouvernance de l'institution.
- Sens et pratique de la coopération internationale : transfert des connaissances, mobilité des chercheurs et des étudiants.
- Usage des technologies de l'information et de la communication au service de la formation et de la recherche.

L'enseignant du supérieur est-il formé, préparé à relever ces défis ?

2. Formation et carrière

En Europe, on constate une grande hétérogénéité dans la préparation à la profession. Si la préparation d'une thèse de doctorat est largement répandue -sans être la règle partout- on peut néanmoins se demander si le futur enseignant se trouve ainsi bien formé à son futur métier : à la recherche certes, avec toutes les compétences qu'elle développe chez le doctorant, mais au-delà ? Que sait-il même de la didactique de sa discipline ? Que de brillants jeunes chercheurs se trouvent démunis devant un public hétérogène aux parcours et aux attentes diversifiés !

Et sur quels critères se fait le recrutement de l'enseignant du supérieur et le déroulement de sa carrière ? Quelles sont les compétences requises pour accéder à un poste, puis pour progresser dans la voie choisie ?

Peut-il assumer seul toutes les tâches qui l'attendent : recherche, enseignement, responsabilités administratives ?

D'où un certain nombre de questions :

- Doit-on parler d'un ou de plusieurs métiers d'enseignant ?
- Faut-il reconsidérer la formation initiale de l'enseignant du supérieur en tenant compte des multiples tâches qu'il sera amené à assumer ?
- Le congé de formation doit-il entrer dans une véritable politique de formation permanente ?
- En ce qui concerne la carrière de l'enseignant, quelles parts respectives y occupent l'enseignement, la recherche, l'administration et comment ces parts évoluent-elles au fil des années ?
- Le statut même de l'enseignant, qui varie désormais et selon les pays, de fonctionnaire d'Etat à celui de contractuel recruté sur projet, doit-il être pris en compte au niveau même de la formation puis au recrutement et enfin pour le déroulement de sa carrière ?

Il est bien évident que le corollaire des questions ainsi soulevées est celui de l'évaluation.

3. L'évaluation

Il conviendra ici d'être très clair. Evaluer la performance d'un enseignant est à dissocier de l'évaluation des enseignements dispensés. Les divers niveaux ne peuvent être confondus. L'exigence de qualité, à l'heure de la mondialisation et de la compétition internationale pose avec acuité le problème de l'évaluation, problème qui se décline de diverses manières : qui évalue ? Que doit-on évaluer ? Quels sont les modalités de l'évaluation ?

Comme en matière de formation, la plus grande diversité domine en matière d'évaluation. Une confrontation d'expériences, qu'elles aient été positives ou non, s'avère très souhaitable. Le colloque permettra d'établir une sorte d'anthologie des pratiques en cours, notamment dans la Région Europe.

Là encore se posent de nombreuses questions auxquelles les participants aux ateliers seront invités à réfléchir :

- L'évaluation doit être conduite en fonction des objectifs visés : comment définir ces objectifs ?
- Quels sont les acteurs et les partenaires de l'évaluation ? Quelle part respective attribuer aux évaluations externes, aux bilans internes ?
- Comment tenir compte de l'autonomie des institutions, de la liberté du chercheur et respecter le principe académique de « jugement par les pairs » ?
- Comment définir les indicateurs de qualité, doivent-ils s'appliquer de manière uniforme aux étapes successives de la carrière d'un enseignant ?
- Comment tenir compte de façon équitable des différentes activités de l'enseignant chercheur pour préserver l'excellence de la recherche, de l'enseignement, sans oublier les tâches administratives qu'il est amené à assumer par ailleurs ?

- Enfin, à l'heure de la mobilité internationale et de la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche (Processus de Bologne), faut-il aller vers une meilleure concertation concernant les critères d'évaluation ?

Annexe 3

Liste des participants

COLLOQUE SUR LE METIER D'ENSEIGNANT DU SUPERIEUR

LISTE REVISEE DES PARTICIPANTS

Ali BAYKAL

Doyen, Faculté de l'éducation
Université de Bogazici
Turquie
ali@baykal.tr.tc

Nicole BECARUD

Conseil national des ingénieurs et
scientifiques de France
France
nicole.becarud@wanadoo.fr

Albert-Claude BENHAMOU

Directeur de l'Université médicale virtuelle
francophone
France
albert-claude.benhamou@recherche.gouv.fr

M. Angiolo BONCOMPAGNI

Université pour les étrangers de Pérouse
Italie
promo@unistrapg.it

Anna BISINSKA

Département des Ecoles supérieures,
Ministère de la Science et de l'Enseignement
Supérieur
Pologne
anna.bisinska@mein.gov.pl

Jean-Pierre BOREL

Professeur des Universités, Limoges
France
borel@unilim.fr

Jean BORNAREL

Professeur des Universités
France
jean.bornarel@ujf-grenoble.fr

Bernard BOSREDON

Président Université Paris III
2ème Vice-Président de la Conférence des
Présidents d'Université
France
president@univ-paris3.fr

Aleth BRIAT

Association des Professeurs d'histoire et de
géographie
France
abriat@noos.fr

Antonio CANDEIAS

Université Nouvelle de Lisbonne, Faculté de
sciences sociales
Portugal
acandeias@mail.telepac.pt

Alain COULON

Professeur des Universités
France
a.coulon@noos.fr

Erika CSER

Conseiller principale du Département de
l'Enseignement Supérieur et des Affaires
Scientifiques, Ministère de l'Enseignement et
de la Culture
Hongrie
erika.cser@om.gov.hu
erika.cser@okm.hu

Jean-Richard CYTERMANN

Inspection générale de l'administration de
l'éducation nationale
France
jean-richard.cytermann@education.gouv.fr

Thierry DAMOUR

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
France
thierry.damour@education.gouv.fr

Jacques DEJEAN

Professeur de management à l'ESIEE (Ecole d'ingénieurs)
France
j.dejean@neuf.fr

Jurrien DINGERINK

Centre for educational training, assessment and research
Pays-Bas
j.dengerink@ond.vu.nl

Mykola F. DMYTRYCHENKO

Recteur de l'Université nationale du transport de l'Ukraine
Ukraine
general@ntu.kiev.ua

Edgard ELBAZ

Association internationale des universités
France
edgard.elbaz@univ-lyon1.fr

Jean FAVIER

Membre de l'Institut de France
Président de la Commission française pour l'Unesco
France

Michel FAVIER

Direction de l'enseignement supérieur
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
France
michel.favier@education.gouv.fr

Marie-Josée de FORNEL

Direction des relations européennes, internationales et de la coopération
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
France
marie-josee.de-fornel@education.gouv.fr

Jean-Marie FILLOQUE

Directeur du SUFCEP, Université de Bretagne occidentale
France
jean-marie.filloque@univ-brest.fr

Laurent GEDEON

Institut des Droits de l'Homme
Université catholique de Lyon
France
laurent.gedeon@univ-catholyon.fr

Michael GRONEBERG

Département de philosophie, Université de Fribourg
Suisse
michael.groneberg@unifr.ch

Michèle GUIGUE

Université de Lille
France
mguigue@club-internet.fr

Suzy HALIMI

Université Paris III
Présidente du Comité de l'éducation et de la formation
Commission française pour l'Unesco
France
suzy.halimi@univ-paris3.fr

Arpi HAMALIAN

Professeur à l'Université de Concordia
Québec – Canada
arpi.hamalian@sympatico.ca

Georges HADDAD

Directeur de la Division de l'enseignement
supérieur
UNESCO
g.haddad@unesco.org

Angelika HOFHANSL

Université médicale de Vienne
Autriche
angelika.hofhansl@meduniwien.ac.at

Vanja IVOSEVIC

Présidente ESIB 2005
Conseil de l'Europe
Royaume-Uni
ivosevici_vanja@yahoo.co.uk

Kamal KHAWALED

Department of teachers education, Education
Ministry
Israël
kamalk1@bezeqint.net

Tatjana KOKE

Professeur des Universités
Lettonie
tatjana.koke@izm.gov.lv

Dominique LASSARRE

Internationale de l'éducation
dominique.lassarre@wanadoo.fr

Robert LEFRANC

Expert de la Commission française pour
l'UNESCO
France

Maëlle LE GUYADER

Attachée temporaire d'enseignement et de
recherche au Laboratoire d'analyse des
problèmes sociaux et de l'action collective
Université Bordeaux II
France
lgmaelle@hotmail.com

Denise LE LOUP

Vice- Recteur, Université Catholique de Lyon
France
denise.le-loup@univ-catholyon.fr

Patrick LEVY

Direction des personnels enseignants
Ministère de l'éducation nationale, de
l'enseignement supérieur et de la recherche.
France
patrick.levy@education.gouv.fr

Giunio LUZZATTO

Président du Centre pour la recherche
éducative et didactique de l'Université de
Gênes
Italie
luzzatto@unige.it

Yves MARKOWICZ

Union nationale des syndicats autonomes
(UNSA Education)
France
yves.markowicz@ujf-grenoble.fr

Richard MÄRZ

Université médicale de Vienne
Autriche
richard.maerz@meduniwien.ac.at

France MENARD

Membre de la Commission française pour
l'UNESCO
France
litote1@orange.fr

Francisco MICHAVILA

Directeur Chaire Unesco « Gestion et
politique universitaire »
Espagne
michavila@gampi.upm.es

Martine MULLER

Directrice de l'Institut National de Recherche
pédagogique
France

Jean NAKACHE

Professeur d'Université (Paris VII)
France
jean.nakache2@wanadoo.fr

Evelyne NAKACHE

Professeur des Universités
France
evelyne.nakache@wanadoo.fr

Danuse NEZVALOVA

Professeur, Faculté des Sciences, Palacky
University, Olomouc
République Tchèque
danuse.nezvalova@upol.cz

Fabrice NICOL

Direction de l'évaluation, de la prospective et
de la performance
Ministère de l'éducation nationale, de
l'enseignement supérieur et de la recherche
France
fabrice.nicol@education.gouv.fr

Per NYBORG

Ancien Président du Comité directeur de
l'enseignement supérieur et de la recherche,
Chef du Secrétariat du Processus de Bologne
2003-2005
Conseil de l'Europe
Norvège
pnyb@online.no

Vassiliki PAPATSIBA

Recherche comparative internationale sur
l'enseignement supérieur, Université
d'Oxford
Grèce
vassiliki.papatsiba@educational-
studies.oxford.ac.uk

Miltcho PETROV

Direction de l'enseignement supérieur
Ministère de l'éducation
Bulgarie
m.petrov@minedu.government.bg

Patricia POL

Coordnatrice de l'équipe française des
promoteurs de Bologne
France
pol@univ-paris12.fr

Maurice PORCHET

Ancien Directeur du CIES Nord-Pas-de-
Calais
France
maurice.porchet@univ-lille1.fr

Jean-Pierre REGNIER

Secrétaire général adjoint
Commission française pour l'UNESCO
France
jean-pierre.regnier@diplomatie.gouv.fr

Olivier REY

Chercheur, Institut national de recherche
pédagogique
France
olivier.rey@inrp.fr

Zdzislawa Barbara ROGOWSKA

Département des Ecoles supérieures,
Ministère de la Science et de l'enseignement
supérieur
Pologne
barbara.rogowska@mein.gov.pl

Marc ROMAINVILLE

Département éducation et technologie,
facultés universitaires de Namur
Belgique
marc.romainville@fundp.ac.be

Seppo SAARI

Chercheur au Conseil de l'évaluation de
l'enseignement supérieur
Finlande
seppo.saari@minedu.fi

Iuliana SIMA

Direction générale de l'enseignement
supérieur
Ministère de l'éducation et de la recherche
Roumanie
iuliana.sima@mec.edu.ro

Daniel SIMON

Directeur Service Universitaire de Pédagogie
Université Claude Bernard Lyon 1
France
daniel.simon@univ-lyon1.fr

Jacqueline SMITH

OCDE

jacqueline.smith@oecd.org

Vera STASTNA

Ancienne Présidente du Comité directeur de
l'enseignement supérieur et de la recherche
Conseil de l'Europe
République Tchèque
statna@msmt.cz

Michel THIERS

Vice-Président du Conseil général du Rhône
France
michel.thiers@rhone.fr

Hervé TUGAUT

Institut national de recherche pédagogique
France
herve.tugaut@inrp.fr

Christoph WULF

Professeur d'Université – Berlin
Allemagne
chrwulf@zedat.fu-berlin.de

Joseph YACOUB

Université catholique de Lyon
France
jyacoub@univ-catholyon.fr

ORGANISATION DU COLLOQUE

➤ **Institut National de Recherche
Pédagogique**

Marcelle ALARCON

Hervé TUGAUT

Jean-Claude VERGAS

➤ **Commission Française pour
l'UNESCO**

Monique BARUCHE

Aude CHARRETTON

Jean-Pierre REGNIER