
La construction de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur

Rapport d'enquête
Institut français de l'éducation, ENS de Lyon

Sylvain Brunier & Aude Soubiron

Étude exploratoire menée à l'Institut français de l'Éducation (IFE-ENS de Lyon) en vue de la création d'un observatoire des politiques et pratiques d'enseignement dans le supérieur, dans le cadre d'une convention avec la Direction de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche).

L'observatoire des politiques et pratiques d'enseignement dans le supérieur (OPPES), proposé par l'IFÉ dans le cadre de la convention 2016-17 signée entre l'ENS de Lyon et la DGESIP vise à produire une connaissance scientifique des dynamiques locales abondant une amélioration de la qualité de l'enseignement.

Sa mise en place s'inscrit dans la perspective de transformation pédagogique soutenue activement par la DGESIP, en particulier suite à la publication du rapport Bertrand (2014), et repose sur une collaboration étroite avec la MIPNES (Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur).

En ciblant l'organisation des cursus, l'OPPES entend se positionner à la croisée des dimensions institutionnelle et pédagogique. Son ambition est d'apporter une contribution originale à la compréhension des évolutions en cours, complémentaire aux travaux menés dans le cadre du projet NeopassSup porté par l'IFÉ, centré sur l'analyse des modalités d'intervention pédagogique devant les étudiants et conçu comme un support à la formation des enseignants du supérieur.

Cette étude exploratoire se concentre sur la refonte en cours des maquettes de master pour identifier quelques questionnements pertinents à porter par l'OPPES, afin d'éclairer les logiques organisationnelles relatives à l'offre de formation dans les établissements d'enseignement supérieur.

Laure Endrizzi,
Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon, avril 2017

Introduction	4
1. Les transformations de l'activité de responsable pédagogique	7
1.1. Une activité qui fait l'objet de cadrages administratifs à différents niveaux	7
1.1.1. Le contrôle de la conformité réglementaire du curriculum dans les composantes	8
1.1.2. Le contrôle de conformité budgétaire dans les administrations centrales des établissements	10
1.2. Une responsabilité qui oblige à de multiples négociations	12
1.2.1. La difficulté de coordonner une équipe d'enseignants-chercheurs	12
1.2.2. Le travail de négociation auprès des directions des composantes et des établissements	13
1.2.3. La consultation d'interlocuteurs extérieurs à l'équipe pédagogique	15
1.2.4. La question de l'attractivité de la formation	17
1.3. L'exercice d'une responsabilité pédagogique : une reconnaissance en demi-teinte	18
1.3.1. De faibles rétributions matérielles	18
1.3.2. Des retombées symboliques ambivalentes : consécration de la recherche vs spécialisation pédagogique	20
2. La rationalisation administrative de la construction de l'offre de formation	22
2.1. La création d'une administration de la pédagogie	22
2.1.1. La création d'un service administratif dédié au soutien à l'innovation pédagogique	23
2.1.2. Le développement d'instruments d'auto-évaluation à l'usage des enseignants-chercheurs	23
2.1.3. La traduction des formations en compétences	25
2.1.4. L'émergence d'appels à projets pédagogiques	26
2.2. Inciter les composantes à développer leurs ressources propres	28
2.2.1. De l'autonomie des universités à l'autonomie des composantes	28
2.2.2. Les limites du développement de la formation continue	29
2.3. L'innovation pédagogique, un levier politique pour les établissements ?	31
Conclusion et pistes de réflexion.....	34



Introduction

Cette notice méthodologique constitue un premier bilan de l'étude engagée suite à la signature d'une convention entre l'Institut Français d'Education (IFE-ENS Lyon) et la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) en vue de la création d'un Observatoire des politiques et pratiques d'enseignement dans le supérieur (OPPE). Cette étude exploratoire vise à faire émerger des questions relatives à l'élaboration et à la mise en œuvre de l'offre de formation dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, questions qui sont au cœur des pratiques des différents acteurs engagés dans ce travail et qui restent pourtant invisibles si l'on s'en tient à l'analyse des seules procédures administratives. Premièrement, comment décrire l'activité de responsable pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Quelles sont les transformations récentes qui affectent cette activité ? Quelles sont les ressources dont il dispose ? Deuxièmement, quels sont les effets des réformes gestionnaires sur la définition de l'offre de formation ? Quels nouveaux cadrages émergent ? Quelles sont les marges de manœuvre des différents acteurs ? Comment les pratiques pédagogiques évoluent-elles dans ce contexte ?

La question de la fabrique des maquettes d'enseignement nous est apparue comme un point de départ pertinent dans la mesure où elle permet de croiser les logiques organisationnelles et les logiques académiques. Il s'agissait ainsi de faire varier les échelles d'observation pour tenir compte des impératifs nationaux, des projets d'établissements, de la médiation des départements et de l'implication des enseignants-chercheurs eux-mêmes. Une revue de la littérature existante nous a incité à nous focaliser en particulier sur l'élaboration des maquettes de masters. En effet, il s'agit d'un sujet d'actualité au plan des politiques publiques : depuis une dizaine d'années,

nombreuses sont les injonctions réformatrices des curricula¹, qu'il s'agisse de la réforme LMD², de la professionnalisation des diplômes³ ou de l'innovation pédagogique⁴. Notons également la réforme en cours du recrutement en master. Au plan scientifique, les curricula du supérieur sont un objet encore relativement peu travaillé, mais qui bénéficie d'une mise à l'agenda scientifique récente, en témoigne le récent colloque sur la fabrique des programmes universitaires organisé à Lyon par le RESUP⁵. Une enquête sociologique localisée permet d'éclairer tout un ensemble de pratiques qui n'apparaissent pas directement à la lecture des échanges entre le ministère et les établissements auxquels donnent lieu les procédures d'habilitation des maquettes d'enseignement⁶.

La recherche réalisée vise ainsi à saisir et analyser les pratiques individuelles et collectives d'organisation des cursus, pour mieux comprendre les conditions dans lesquelles l'enseignement est mis en œuvre à l'échelle d'un site, d'un établissement, d'un département ou d'un diplôme. Nous avons travaillé par enquête monographique sur deux sites universitaires, qui présentaient des caractéristiques communes : deux universités qui ont récemment fait l'objet d'une « fusion », pluridisciplinaires, non parisiennes, et menant une politique active et coordonnée en matière de formation et de pédagogie. Dans chaque établissement, nous avons procédé à une première analyse de l'offre de master afin de préparer le travail d'entretiens. Nous avons ensuite rencontré les différents acteurs intervenant dans la gouvernance de l'établissement, entendue dans un sens élargi : membres des conseils d'établissement, cadres et personnels administratifs des services centraux et des composantes, enseignants-chercheurs exerçant différents niveaux de responsabilités administratives et pédagogiques (direction d'UFR, responsable de mention de master ou de licence, responsable de parcours de master). Nous avons choisi de concentrer le regard sur deux disciplines : la biologie et la géographie. Ces deux disciplines permettent des observations contrastées du fait des différences de débouchés professionnels en dehors de la recherche (davantage de débouchés dans les collectivités territoriales pour la géographie, dans l'industrie pour la biologie), des écarts de moyens financiers (les sciences dures sont généralement mieux dotées que les sciences humaines et sociales). Suivant l'engagement que nous avons pris auprès de nos interlocuteurs, l'identité des établissements étudiés n'est pas rendue publique ; de même, les entretiens réalisés sont anonymes et confidentiels : les propos des personnes interrogées ne sont pas cités de façon nominative.

¹ BERNSTEIN, Basil (2000), *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*, Revised ed., Oxford, Rowman & Littlefield.

² MUSSELIN, Christine (2006), « Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification », in J.-Ph. Leresche, M. Benninghoff, F., Crettaz von Roten et M. Merz (dir.), *La Fabrique des sciences*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 25-42.

³ AGULHON, Catherine, CONVERT, Bernard, GUGENHEIM, Francis et JAKUBOWSKI, Sébastien (2012), *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, Paris, L'Harmattan ; MAILLARD, Fabienne (dir.) (2012), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes, PUR.

⁴ DE KETELE, Jean-Marie (2010). « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». *Revue française de pédagogie*, n° 172. pp. 5-13.

⁵ BARRIER J., QUÉRÉ O., VANNEUVILLE R., *La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur : Institutions, pratiques enseignantes et reconfigurations curriculaires*, Journées d'études du RESUP, Lyon, 24-25 novembre 2016.

⁶ AGULHON C. (2013), « Accréditation-habilitation dans l'enseignement supérieur : de la distinction à la sanction », *Carrefours de l'éducation* 2013/2 (n° 36), p. 131-148.



L'analyse des entretiens fait ressortir une question centrale - comment l'ensemble des acteurs interrogés composent-ils avec le principe de la liberté pédagogique des enseignants-chercheurs tout en proposant une offre de formation cohérente? - ainsi qu'une série d'interrogations secondaires : Quelles sont alors les différentes conceptions de cette cohérence de l'offre de formation ? Quelles procédures et quels instruments de mesure sont utilisés ? De quelles ressources les différents acteurs disposent-ils ? Quels sont les effets des profondes réformes administratives de l'enseignement supérieur et de la recherche engagés depuis le début des années 2000 ? S'il nous est difficile de traiter en profondeur l'ensemble de ces questions dans le cadre de ce rapport, nous souhaitons néanmoins proposer des éléments d'analyse et des hypothèses de recherche qui nourriront la création d'un observatoire des politiques et pratiques d'enseignement dans le supérieur. Deux points ont particulièrement retenu notre attention : les transformations de l'activité de responsable pédagogique, et la rationalisation administrative de la construction de l'offre de formation dans le contexte des Responsabilités et Compétences Elargies accordées aux établissements après la loi LRU de 2007. La notice se conclut par une série de recommandations méthodologiques qui permettraient de réaliser une enquête plus détaillée et inscrite dans le temps long, qui serait actualisée fréquemment par le futur observatoire.



1. Les transformations de l'activité de responsable pédagogique

L'activité de responsable pédagogique dans l'enseignement supérieur recouvre différentes fonctions. Nous nous sommes concentrés dans cette étude sur des enseignants-chercheurs exerçant des responsabilités pédagogiques au niveau des mentions et des parcours de masters. Les premiers ont davantage un rôle de coordination entre les différents porteurs de parcours (une même personne pouvant occuper les deux fonctions), et remplissent des tâches administratives assez lourdes. Les seconds coordonnent les enseignements des différents intervenants à l'intérieur du parcours ce qui suppose un travail plus important sur les contenus d'enseignements au moment de la conception de la maquette mais également au fil de sa mise en œuvre. Ces fonctions sont relativement mal identifiées au sein des établissements et souvent peu valorisées dans les carrières académiques. Elles impliquent pourtant un important travail d'interface avec les services administratifs des composantes et des établissements. Elles supposent aussi des capacités de négociation avec de nombreux interlocuteurs à l'intérieur et en dehors du monde académique pour parvenir à garantir la cohérence de l'offre de formation proposée aux étudiants.

1.1. Une activité qui fait l'objet de cadrages administratifs à différents niveaux

Nous avons cherché à identifier et analyser les opérations très concrètes qui mises bout à bout permettent de construire une maquette de master. Ce travail implique la coordination des activités de différentes parties : pour la sphère pédagogique, le responsable de la mention de master, les responsables des parcours de master, le directeur de l'UFR et les membres du conseil de master lorsqu'il existe ; pour la partie administrative, le responsable de la formation au sein de l'UFR, assistée parfois du responsable administratif de la composante, le chargé de suivi des masters au sein des services centraux de l'Université, les experts du HCERES qui évaluent le dossier, les services centraux du ministère de l'Education nationale de l'Enseignement Supérieur et

de la Recherche qui accordent à l'établissement l'habilitation à délivrer tel ou tel master. L'obtention de l'habilitation, pour une durée de cinq années, suppose un travail considérable au cours de l'année précédant la mise en œuvre de la nouvelle maquette. L'année suivante est aussi considérée par l'ensemble des personnels comme particulièrement lourde en raison des nombreux ajustements à réaliser entre le modèle prévu et le fonctionnement réel. Pour les enseignants-chercheurs et les services administratifs, la fabrication d'une maquette de master apparaît donc toujours comme une surcharge de travail par rapport au déroulé courant d'une année scolaire, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'organisation du travail.

1.1.1. Le contrôle de la conformité réglementaire du curriculum dans les composantes

Le temps dédié au montage des maquettes est souvent réduit au temps nécessaire au respect des obligations réglementaires. L'enquête que nous avons menée montre que les responsables pédagogiques regrettent souvent de ne pas être en mesure de s'investir davantage dans la définition et l'articulation des contenus d'enseignement proprement dits. Dans la somme des tâches qui permettent d'élaborer une maquette, le temps de travail consacré au montage administratif de la maquette prend en effet une place considérable par rapport au temps effectif consacré à la conception de la maquette.

« J'ai d'une part tout le lien avec la scolarité. Ça, c'est super important... notamment... je dirais d'abord il y a deux grandes étapes dans ce travail. Il y a les années où on porte la maquette, c'est-à-dire comme l'année dernière, où il fallait monter la maquette... et où là, c'est super lourd en termes de montage, et puis après il y a le quotidien, de faire tourner les formations. Si on est sur l'année très spécifique qui est celle du montage d'une maquette, c'est des heures et des heures à la fois de cadrage administratif... c'est-à-dire qu'en fait, moi, j'ai passé des heures à faire des tableaux Excel... » (Entretien n° 14, avec la responsable d'une mention de master)

Dans les composantes, les responsables administratifs en charge des questions de formation jouent un rôle important pour saisir le curriculum dans les différentes applications informatiques qui permettront de mettre en œuvre la formation de manière concrète : répartition des heures entre les enseignants, gestion des emplois du temps et des locaux, visibilité de l'offre de formation pour les étudiants. Ce travail de modélisation donne lieu à une forme de contrôle de conformité et de cohérence du curriculum par rapport aux nomenclatures administratives :

« Il faut que ce soit... dans les UE mutualisées... si c'est la même... alors, nous aussi, après, on a une nomenclature concernant Apogée [l'application dans laquelle sont saisies la description des UE], concernant la codification des enseignements. Parce qu'il y a une codification pour les enseignements. Bien évidemment, si vous voulez... et ça a un lien avec les charges d'enseignement... une UE mutualisée, il faut qu'elle ait la même codification, si vous voulez. Parce qu'il faut qu'elle n'apparaisse qu'une fois. Elle ne peut pas apparaître deux fois avec deux codes différents où il va y avoir des charges d'enseignement qui seront associées. » (Entretien n° 4, avec la responsable administrative de la scolarité dans une composante)

Ce travail peut alors donner lieu à une révision de la maquette telle qu'elle avait été initialement prévue par les enseignants-chercheurs.

« Quand j'ai voulu travailler sur ce dossier-là, sur l'accréditation, je me suis aperçue qu'il y avait plein d'incohérences, notamment sur les UE mutualisées, sur le tronc commun, notamment pour un parcours [commun avec une autre composante] où ça ne concordait pas, où il y avait des choses qui n'allaient pas... les crédits ECTS... enfin, toutes ces choses-là qui n'allaient pas. Donc, il a fallu bien évidemment que je travaille avec chaque responsable de parcours... [Rires] je les ai invités... voilà, pour revoir les choses qui n'allaient pas. Et bien évidemment, il y a eu



aussi un changement de responsable de mention. [...] Moi, je lui ai fait part, si vous voulez, de tous les problèmes rencontrés, et on a pu ensuite travailler ensemble... Donc, moi, si vous voulez, j'ai fait ressortir toutes les incohérences qu'il y avait, qui n'allaient pas. C'est là où concrètement je me suis imprégnée de tout le... [Rires] et ce n'était pas inintéressant. [...] Il a fallu déblayer tout ça. J'espère que... oui, pour la prochaine accréditation... il faut y associer le personnel administratif. C'est important. Parce que bon... voilà, les enseignants ne peuvent pas toujours avoir... nous, on a nos côtés... nous, administratifs, on a des contraintes, etc., et puis eux, ils ne le voient pas forcément. » (Entretien n° 4, avec la responsable administrative de la scolarité dans une composante)

Les personnels administratifs des composantes semblent souvent impliqués a posteriori dans le montage des maquettes bien qu'ils jouent un rôle très important de cadrage du fait de leur maîtrise des cadres réglementaires, intégrés dans les différentes applications informatiques qu'ils utilisent dans leur travail quotidien. Les responsables pédagogiques de mentions et de parcours de masters doivent alors ajuster le déroulement des enseignements.

Dans certains cas, cette activité de contrôle peut se compléter d'une intervention directe auprès des enseignants-chercheurs pour réformer les maquettes. C'est ainsi le cas de cette directrice générale adjointe à la formation, qui accompagné du vice-président formation, s'implique dans la conception des maquettes d'un département qui n'a pas respecté les conditions imposées par les services centraux en matière d'enveloppe d'heures.

« Ils ont fait tout le travail, les maquettes, tout ça, et c'est quand, nous, on a chiffré, on a dit : 'ce n'est pas possible, ça ne passe pas, donc il faut recommencer'. Du coup, c'est la VP formation de l'époque et moi qui avons été carrément dans les UFR à reprendre les maquettes une par une, à dire : 'là, il faut réduire le temps', 'là, il faut qu'il y ait ça', etc. » (Entretien n°19, avec l'adjointe à la direction du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

Les responsables administratifs et financiers de composantes peuvent être une ressource importante pour ces dernières qui leur permet de conserver une certaine autonomie vis-à-vis des services centraux. C'est par exemple le cas de cette cadre administrative qui a construit des outils de gestion permettant à l'UFR de ne pas dépendre des analyses des services centraux et de pouvoir négocier avec les services centraux le maintien de ses enveloppes.

« [La construction des nouvelles maquettes], c'était une procédure très lourde : il a fallu saisir quatre fois les mêmes informations ; le service de la scolarité, c'est une désorganisation absolument consternante. On a eu la chance que [X] [la responsable administrative de l'UFR] a compris et développé ses propres outils, parce que si on avait attendu que ce soit fait à la scol ou à la DGS, on se retrouvait dans le brouillard. C'est une forme d'autonomisation, ça a permis de pas se retrouver... parce que ça permettait de voir que dans les calculs de la DGS, il y avait des trucs qui ne collaient pas, et de dire 'on n'est pas d'accord'. Ça permet d'être moins dépendant et d'anticiper. » (Entretien n° 21, avec un directeur d'UFR)

Les compétences d'un tel responsable administratif, capable d'anticiper les procédures et contraintes imposées par les services centraux, est une ressource rare que les enseignants-chercheurs se mobilisent pour conserver quand les services centraux décident de l'affecter à une autre composante.

« La responsable du pôle étude de l'UFR [U] a démissionné. Donc il y avait un vide, il y avait urgence, en plus dans une UFR qui était en plein bordel. Donc on a dit 'ah oui, [X] – notre responsable du pôle formation – elle est super, [les services centraux] lui [ont] demandé si elle était d'accord pour aller... [prendre le poste laissé vacant dans l'UFR U]'. Elle leur a dit 'je suis fonctionnaire donc j'irai où on m'envoie, mais me demandez pas en plus d'y aller avec le sourire.' »



On lui a dit 'on va vous affecter définitivement à l'UFR [U]. Là, ça a commencé à chauffer. C'est là que j'ai pu rentrer en jeu. Il y a eu une réunion assez chaude. On a dit, pour résumer, une affectation définitive, c'est hors de question ; une affectation jusqu'à la rentrée prochaine, le temps que vous recrutiez, il n'en est pas question non plus. [...] Nous avons une contre-proposition – c'est [X] elle-même qui l'avait réfléchi – elle a dit voilà, en gros, enfin on est arrivé à ça : pendant trois mois, elle était à plein temps responsable du pôle étude de l'UFR [U]. C'était une mise à disposition. On s'est organisés, elle est restée en contact. Nous avons de la chance, non seulement elle, elle est compétente, mais la responsable du pôle affaires générales a donné un coup de main. On a dit on peut tenir trois mois, et après, le temps que vous recrutiez quelqu'un, elle sera là bas à mi-temps. Nous avons deux-trois armes que nous étions prêts à mettre en œuvre, notamment la démission massive. [...] Si la présidence avait décidé de l'affecter définitivement, là, on aurait sorti l'artillerie lourde. Mais on n'a pas eu besoin.» (Entretien n° 21, avec un directeur d'UFR)

Le contrôle réglementaire opéré par les services administratifs des composantes sur les maquettes élaborées par les enseignants-chercheurs se double d'un contrôle budgétaire réalisé dans les administrations centrales des établissements. Mais la relation de ces derniers avec les enseignants-chercheurs est beaucoup plus distante, moins dans l'accompagnement et davantage dans le contrôle de conformité.

1.1.2. Le contrôle de conformité budgétaire dans les administrations centrales des établissements

Les maquettes sont soumises à l'administration centrale de l'établissement mais les enseignants-chercheurs en charge des mentions ou parcours de masters ne sont pas en contact direct avec les personnels de ces services. Ces derniers se focalisent principalement sur la « soutenabilité » budgétaire des maquettes, c'est-à-dire sur le fait de vérifier que les composantes possèdent bien les moyens financiers de mettre en œuvre les enseignements annoncés. Ce travail serait se révèle très complexe à réaliser du fait de la complexité de l'offre de formation à l'Université et de l'absence d'instrument permettant d'anticiper les coûts de l'année à venir dans chaque composante :

« L'idée, c'est qu'on est en train d'essayer de faire de la soutenabilité, de faire de la prévision. Là, j'essaye de trouver un moyen... sans outil pour l'instant, parce qu'on n'a pas d'outils, donc il faut qu'on développe des outils... on a des idées, mais... on est en train d'essayer de chiffrer combien coûte chaque maquette, en gros. En gros, l'idée, ce serait de dire : on fait évoluer les étudiants à l'entrée, et puis on regarde ce que ça donne en termes de charge prévisionnelle. Après, il y a des phénomènes de mutualisation, de groupe, etc... enfin, de normes, de groupes... un TD, c'est 40 ou 30, un amphi... bah oui, mais moi, j'ai des amphes de 150, donc je ne peux pas faire des amphes de 300, parce que je n'ai pas les locaux pour... enfin, il y a des choses de ce type-là à traiter. Mais pour vous donner un ordre d'idée de la complexité de l'engin, là, j'ai sorti... je suis en train de travailler sur la licence de philo et le parcours sciences sociales... il y a 38 pages, juste sur un parcours. Des parcours, il y en a à peu près... je ne sais pas, on doit être à 400 parcours... voilà, pour situer. À l'intérieur de ça, c'est toute la complexité de l'offre de formation, c'est-à-dire qu'on a des unités d'enseignement où à l'intérieur il y a des matières, et puis à l'intérieur des matières il y a des enseignements, des enseignements qui sont en option, pas en option... je dois en prendre deux dans un choix de quatre, etc., et ça se mutualise à la fin dans plusieurs formations, etc. Ça veut dire que pour faire des chiffrages de prévision, il faut des outils très-très robustes. On ne peut pas faire ça à la petite semaine. Il faut des vrais outils. C'est ça qu'on n'a pas aujourd'hui. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de



formation au niveau de l'établissement)

L'administration centrale de l'établissement n'a pas véritablement les moyens techniques et humains nécessaires pour faire une gestion prévisionnelle complète du coût de l'offre de formation. Le contrôle qu'elle exerce est donc nécessairement limité, centré en particulier sur la question du taux d'encadrement et de l'utilisation des heures complémentaires. L'absence de visibilité sur les effectifs étudiants de l'année suivante complique les calculs, tout comme la multiplication des parcours possibles, dont l'attractivité peut elle aussi varier d'une année sur l'autre. Il est ainsi difficile d'anticiper sur le nombre de groupes de TD, et de là le nombre d'heures d'enseignement à démultiplier, le nombre de salles à réserver, d'équipement à mobiliser, etc.

L'administration centrale de l'établissement pilote également le processus d'évaluation par le HCERES. Les procédures sont définies puis imposées par le niveau central, qui construit les indicateurs que les composantes doivent fournir.

« Sur l'évaluation HCERES, on a tout cadré en amont. On a demandé... Alors, sur l'évaluation établissement, c'est nous qui avons tout piloté. On a demandé des contributions aux services. On avait préparé un plan pour le rapport d'autoévaluation... voilà, ça c'est fait vraiment au niveau central. Sur le côté formation, on a beaucoup travaillé, avec le directeur de la scolarité, ensemble, sur le pilotage de toute l'évaluation. On avait proposé des documents types. Les collègues de l'observatoire des étudiants avaient sorti des fiches avec la réussite, l'insertion professionnelle, l'évolution des effectifs, etc., pour qu'il y ait tous les éléments... Tous les indicateurs... Voilà, et l'insertion pro, tout ça, que ça parte d'éléments objectifs, et qu'ensuite les équipes s'en servent pour alimenter le rapport d'autoévaluation, tout ça. [...] Ça a été plus ou moins bien perçu, plus ou moins bien reçu. Mais au final, je crois que c'était pas mal, comme méthode. Je pense qu'on aurait pu faire mieux, mais on n'était pas trop mal sur ça. Après, ça a été compliqué, parce qu'on a eu du mal à mobiliser les équipes pédagogiques pour compléter les documents. » (Entretien n° 19, avec l'adjointe à la direction du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

Certains enseignant-chercheurs font part de leur frustration devant les retours très succincts qu'ils obtiennent de la part des évaluateurs du HCERES, alors même qu'ils passent un temps considérable à préparer les dossiers. Dans la très grande majorité des cas, les observations portent sur des points de détail de l'organisation des enseignements et pratiquement jamais sur les contenus. Cela tient notamment au fait que les évaluateurs ne sont pas choisis en fonction de leur compétence disciplinaire. Un directeur de composante remarque que ce mode d'évaluation et de validation des maquettes n'est pas encore totalement intégré par les enseignants-chercheurs :

« On est passé d'une logique d'habilitation où le ministère devait regarder toutes les maquettes et dire oui ou non à la maquette, à une logique d'accréditation qui est : « oui, votre université est capable de faire un master de bio ». Ce qui n'empêche qu'on leur remonte... comme ils ont plein de monde au ministère, on leur remonte quand même des documents. Mais la maquette, c'est l'université qui la fait. Alors, si on montait une maquette complètement de guingois, peut-être que le ministère dirait : « c'est quand même étonnant, vous ne faites pas assez de bio dans un master de bio », ou ce genre de choses. Mais bon, évidemment, on ne fait pas ça. Et donc, l'autonomie des universités qui existaient déjà en partie avant... peut-être aussi que les universités n'ont pas encore compris qu'elles étaient autonomes, par ailleurs, et qu'elles étaient libres de faire leurs choix elles-mêmes, et donc de faire évoluer leurs maquettes elles-mêmes. [...] Ce qui est habilité, c'est la mention. Du moment qu'on fait un master de bio, un master de chimie, un master de procédés et un master de biodiversité, et qu'on n'en crée pas d'autres, on peut faire ce qu'on veut. On peut en fermer un... On ne peut pas créer une nouvelle mention pendant cinq ans. Mais dans le cadre d'une mention, on peut faire plein de choses, et on fait



plein de choses. » (Entretien n° 10, avec le directeur d'une UFR)

La logique d'accréditation donne une autonomie importante aux composantes pour transformer leur offre de formation. Si les cadrages administratifs sont multiples et participent directement à l'élaboration de la maquette, les responsables pédagogiques de mention, et surtout de parcours, bénéficient d'une latitude considérable pour faire évoluer l'offre de formation. Mais ils doivent alors composer avec l'absence de hiérarchie au sein de la communauté des enseignants-chercheurs, et la nécessité de respecter le principe de la liberté pédagogique des enseignants à l'Université.

1.2. Une responsabilité qui oblige à de multiples négociations

La position de responsable pédagogique n'impliquant aucun pouvoir de coercition sur les autres enseignants-chercheurs, il est nécessaire d'analyser les multiples négociations qui permettent de coordonner les enseignements pour assurer le montage et la mise en œuvre de l'offre de formation. Les responsables de mentions de masters, et surtout de parcours, se situent à l'interface de multiples interlocuteurs dans et hors de l'Université sur lesquels ils s'appuient pour assurer la cohérence et l'attractivité de l'offre de formation.

1.2.1. La difficulté de coordonner une équipe d'enseignants-chercheurs

L'enseignant-chercheur qui a la charge d'une mention ou d'un parcours de master n'a pas d'autorité particulière sur ses collègues qui vont intervenir dans la formation. Il peut néanmoins jouer un rôle de médiateur lorsqu'il existe des conflits au sein de l'équipe pédagogique :

« Le plus important et le plus délicat, c'est les relations humaines. Même avec une équipe relativement soudée, et qui se connaît, il y a des personnalités différentes, il y en a qui ont des préférences, des modalités de travail qui ne sont pas celles des autres. [...] L'exemple le plus fréquent et qui revient chaque année, il y a deux collègues qui visiblement n'ont pas d'affinité en matière de mode de fonctionnement, alors qu'ils sont obligés de travailler ensemble, de se rencontrer pour partager un enseignement ou un terrain, et systématiquement je suis obligé de faire des réunions à trois pour essayer de les faire travailler ensemble. J'estime que c'est du niveau d'une cours de récréation. Les problèmes sont toujours les mêmes depuis cinq ou six ans. Ça prend du temps. Mais c'est humain, ça arrive tout le temps. » (Entretien n° 27, avec le responsable d'un parcours de master)

Ce travail de médiation constitue une des principales tâches des responsables pédagogiques, la plupart soulignant au passage qu'ils n'ont pas bénéficié de formation spécifique en ce sens. La collégialité des prises de décisions oblige les responsables pédagogiques à se montrer très conciliants pour ne pas créer de conflits qui risqueraient de fragiliser la coordination des enseignements :

« Ouais, je pense que là, il faut qu'on ait un petit retour sur ce qu'il s'est passé cette année, comme c'était la première année de mise en place... pour arriver à réajuster le tir, si possible. Donc, on va essayer. Mais après, c'est toujours la même chose. Si on n'a personne pour faire les... enfin, pas grand monde, pour faire les cours, on s'appuie sur ceux qui veulent bien, et ceux qui veulent bien, on va prendre ce qu'ils proposent. On ne va pas... il n'y a personne qui peut imposer à un prof à la fac : « voilà, le programme, c'est ça, ça, ça ». Il n'y a pas de programme ! Les programmes, on se les fait. Donc, on prend ce qui est proposé, voilà... souvent, c'est bien. Mais si c'est un peu moins bien, eh bien... c'est pareil... On le sait, on le dit, on l'évoque, on en parle... on essaye d'en parler avec le plus de diplomatie possible, mais il n'empêche qu'on n'a

pas non plus un levier très fort... sauf de remplacer quelqu'un, mais on ne le remplace... on n'a pas le pouvoir de ça... ce n'est pas la responsa... moi, je trouve que... un truc qui est quand même très-très flou, c'est justement quels sont nos droits et nos devoirs en tant que... quel est notre rôle exact, jusqu'où on peut aller... jusqu'où on doit aller, et ce qu'on ne peut pas faire... Ça, on se délimite tout seul, en fait. Mais un truc qui est sûr, c'est qu'on ne peut pas imposer aux collègues... parce qu'on n'est pas du tout un supérieur hiérarchique de quoi que ce soit, on est juste missionné sur un truc... donc, on n'impose rien, en fait. On peut juste essayer de discuter, voilà. Mais ça... » (Entretien n° 14, avec le responsable d'une mention de master)

L'absence de rapport hiérarchique oblige les responsables pédagogiques à composer en fonction des propositions des enseignants-chercheurs qui sont impliqués dans la formation qu'ils coordonnent. Les conflits sont d'autant plus redoutés qu'il n'existe pas véritablement d'arbitrage extérieur et que les positions universitaires sont très stables dans le temps.

Outre la coordination des enseignants-chercheurs titulaires, les responsables de parcours sont chargés d'organiser le travail des intervenants pédagogiques contractuels. Ils sont directement impliqués dans le recrutement des vacataires et doivent alors composer avec des situations très diverses :

« On ne peut pas généraliser sur tous les vacataires. Il y en a qui sont ravis et qui viennent tous les ans. Il y en a d'autres qui veulent bien faire quelques heures, mais pas trop, et surtout pas avoir de copies à corriger. Il y en a d'autres qui trouvent qu'ils ne sont vraiment pas beaucoup payés, et qui s'étonnent qu'on les paye aussi peu... alors moi, je dis : bah oui, mais bon, les vacances, elles sont payées comme ça, et puis voilà... donc, voilà, c'est un peu... Après, il y a quoi comme cas de figure ?... Non, c'est surtout ça, en fait, c'est que... c'est quand même un peu compliqué, les vacataires... Ah oui, il y en a aussi qui nous font faux bond. C'est-à-dire qu'ils interviennent régulièrement, et puis une année... non, ils ne peuvent pas, parce qu'ils sont partis (au bout du monde), ou ils font autre chose... voilà, ça peut arriver... » (Entretien n° 12, avec la responsable d'un parcours de master)

La mise en œuvre de la maquette d'enseignement implique donc une suite de tâches très concrètes qui relèveraient dans le monde de l'entreprise des Ressources humaines et qui sont ici le domaine des responsables pédagogiques. Cette manière de travailler ne permet pas d'établir des budgets prévisionnels figés d'une année sur l'autre, ce qui oblige les responsables pédagogiques à négocier des marges de manœuvre financières avec les directions de la composante et de l'établissement.

1.2.2. Le travail de négociation auprès des directions des composantes et des établissements

Les responsables pédagogiques de mention et de parcours peuvent mettre en avant les spécificités de leur discipline et des méthodes pédagogiques pour négocier le montant des financements obtenus de l'établissement, en jouant sur le fait qu'il n'existe pas de procédures de calculs strictement formalisées :

« En fait, on aimerait bien faire ça, c'est-à-dire que... globalement, se dire : allez, j'ai 500 étudiants à l'UFR [U1], le taux moyen d'encadrement en administration, c'est tant, je divise, et voilà, vous pouvez avoir 4 administratifs dans votre scolarité, et pas un de plus... ou 4,2... Là, vous êtes 640, je divise, vous devez être 3,8... voilà. Ça, ça n'existe pas, parce que chaque secteur revendique des particularités. À l'UFR [U2], ils vont dire : « mais nous, on a beaucoup de sorties terrain »... À l'UFR [U3], ils vont me dire : « moi, j'ai beaucoup de stages ». Et puis en biologie, ils vont me dire : « j'ai beaucoup de TP, donc moi, j'ai besoin de préparer des TP, donc il me faut des administratifs pour préparer les TP »... Chacun va revendiquer une spécificité.

C'est des choses, on a du mal à avancer, clairement. C'est aussi en partie là-dessus que je travaille, là, en ce moment, c'est de dire : finalement, comment on dote les composantes, comment on leur donne une dotation, à la fois en heures, en euros et en personnels qui sont en correspondance avec leur activité. Ça, c'est vraiment... c'est le nerf de la guerre, mais ce n'est pas facile. Ça, c'est vraiment un vrai sujet... très-très dur politiquement, surtout après fusion, on va dire. Après, on a essayé de faire des calculs, en comptant les stages, le nombre de formations, de parcours, le nombre de mentions, le nombre d'étudiants... mais ce n'est pas évident. Après, il faudra des règles, à un moment donné, pour répartir, mais pour l'instant, on n'y est pas. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

Cette négociation auprès de l'établissement porte essentiellement sur la définition du nombre d'heures d'enseignement que la composante sera en mesure de payer. L'administration centrale de l'établissement peut tirer parti d'une situation de crise au sein d'une composante pour intervenir plus directement sur la structuration de l'offre de formation :

« Imposer un cadre... c'est difficile d'imposer un cadre. Dans ce cas-là, comme c'est eux qui viennent un peu avec leurs problèmes, et puis un petit peu en... [...] Dans le cadre des contrats d'objectifs et de moyens, ils sont arrivés... toujours avec leurs problèmes de... comment on fait avec la L1, la L2... on est coincé sur telle et telle question... là, j'ai saisi la balle au bond en redisant ce que je leur avais déjà dit plusieurs fois – mais peut-être que ce jour-là, c'était le meilleur moment pour l'entendre –, qu'on allait venir les voir avec la vice-présidente orientation et insertion professionnelle pour travailler sur la partie pré professionnalisation, compétences, écriture de leur formation en compétences... pour travailler sur un meilleur profilage, en termes de préparation à l'insertion professionnelle, etc., réécriture de leur programme en compétences... de façon à identifier également, ou en tout cas les aider à se rendre compte que, dans leurs maquettes, il y a peut-être des cours qui ne servent à rien par rapport à l'objectif de leur formation, et qu'il y a des cours qui manquent par rapport à l'objectif de leur formation... se poser la question de « on prépare à quoi ? » » (Entretien n° 7, avec le vice-président en charge de la formation)

Dans ce cas, le vice-président chargé de la formation est sollicité directement par les responsables pédagogiques d'une UFR, ici au niveau licence, car leur offre de formation ne respecte pas les cadres réglementaires et budgétaires qui ont été fixés en amont. Cette situation, relativement rare, donne des prises à la politique d'établissement en faveur de l'insertion professionnelle des étudiants en déplaçant la négociation entre enseignants-chercheurs à l'extérieur de la composante. En parallèle, à l'intérieur des UFR, le choix d'investir sur tel ou tel équipement revêt une dimension stratégique importante puisque de fait, il peut s'agir de privilégier le développement de tel parcours de formation par rapport à tel autre :

« Sur l'investissement, oui... sur les choix d'investissement... On a la chance d'avoir des plateformes de TP de très bon niveau, donc on peut choisir d'acheter telle ou telle machine. Par exemple, la mise en place de la halle procédés qui est une halle professionnalisante... alors, elle a été faite il y a quelque temps, mais de continuer à investir sur la halle procédés, de fait, c'est favoriser une formation professionnalisante. Ça, c'est clair. Après, sur le financement d'une formation, c'est un nombre d'heures d'enseignants. Or, de fait, on les paye, les heures. » (Entretien n° 10, avec le directeur d'une UFR)

Dans la seconde partie de ce rapport, nous revenons sur la manière dont sont faits ces choix à l'intérieur des composantes, en montrant le poids croissant de l'injonction au développement des ressources propres par le biais de la formation continue et/ou de la formation professionnalisante.



1.2.3. La consultation d'interlocuteurs extérieurs à l'équipe pédagogique

La construction de l'offre de formation ne relève pas seulement d'un processus de négociation à l'intérieur de la communauté académique, mais aussi de la consultation de plusieurs acteurs extérieurs, différents selon les disciplines envisagées. Deux types d'interlocuteurs sont ainsi mobilisés : les représentants des futurs employeurs des étudiants d'un côté, et les étudiants eux-mêmes de l'autre. Dans certains cas, des représentants du monde patronal peuvent être invités à participer à des commissions consultatives au niveau de la composante, ou de la mention de master. La réunion de conseils de perfectionnement des formations, qui peut être annuelle ou biannuelle, permet de faire remonter les demandes des représentants patronaux en matière de formation professionnalisante au niveau licence et master. Ils sont ensuite associés à la mise en œuvre de la formation à travers les stages des étudiants en entreprises. Certains professionnels peuvent également être sollicités pour enseigner, le plus souvent sur la base du récit de leur expérience personnelle. Dans des cas plus rares, ils peuvent même être associés aux jurys d'admission des étudiants dans tel ou tel parcours de master. Selon les domaines d'activités considérés, les interlocuteurs des responsables pédagogiques ne sont pas les mêmes, ou ne sont pas structurés de la même manière :

« En chimie, il y a l'UIC, l'union des industries chimiques, qui ont des représentants à [V] [ville universitaire]. Eux, on les connaît. Ils sont dans nos conseils de perfectionnement. Il n'y a pas d'UIB... c'est dire à quel point l'industrie biologique en France n'est pas très développée. Donc, c'est plus compliqué en bio. L'UIC centralise tous les besoins de l'industrie chimique. Alors, que l'IUC soit bien représentée à [V], ce n'est pas étonnant, il y a une telle chimie à [V] que... Il n'y a pas l'équivalent pour la bio. Donc, la bio, ça passe obligatoirement industrie par industrie, ou industriel par industriel, start-up par start-up... mais aussi... alors, quand je parle des produits bio, c'est les collectivités territoriales. C'est le département de [D], le département de [D1] qui disent : on va investir sur les produits bio, qu'est-ce que vous faites ? » (Entretien n° 10, avec le directeur d'une UFR)

Les partenaires qui peuvent donc être privés ou publics, font ainsi passer un certain nombre de demandes qui servent ensuite d'arguments pour les responsables pédagogiques pour transformer l'offre de formation. Ce processus de consultation se retrouve à un niveau plus individuel lorsqu'il s'agit de faire évoluer le contenu des parcours. Dans les masters les plus liés au monde de l'entreprise, les responsables s'appuient sur le réseau de connaissances qu'ils ont constitué au fil de leur expérience :

« - Q : Donc le résultat de ces réunions de concertation [pour la fabrication de la nouvelle maquette], c'est l'ouverture d'un troisième parcours ?

- R : Oui, ça, c'était avec le labo, et il y a eu aussi avec les partenaires extérieurs, des interlocuteurs du ministère de la Culture ou d'établissements publics, qui nous ont dit « on a vos étudiants, bon, ils savent plein de choses mais côté pratique, il faudrait qu'ils sachent ça, ça et ça », et on a ajusté les trucs par rapport à ce qu'ils nous ont dit. Il n'y avait donc pas que la création d'un troisième parcours, il y a eu aussi ajuster dans le concret. Par exemple maintenant on fait un stage de trois semaines qui n'existait pas avant. » (Entretien n° 27, avec le responsable d'un parcours de master)

La mobilisation d'un réseau de professionnels apparaît comme une ressource considérable pour le responsable pédagogique de parcours de master. Ils sont les garants de la future insertion professionnelle des étudiants, et ils constituent une main d'œuvre non négligeable bien que souvent invisible pour assurer le déroulement des formations :

« On fait appel à des collègues [chercheurs] qui viennent gratuitement faire deux heures de cours et faire deux heures d'analyse d'articles... [...] »

- Q : Ça, comment est-ce que vous gérez ? Parce que quand on fait intervenir un chercheur, par rapport à un enseignant-chercheur, c'est de l'heure complémentaire...

- R : Non, ils ne sont pas payés.

- Q : Ils le font bénévolement...

- R : Oui. C'est mieux, parce que... s'ils ne le font pas bénévolement, on n'est pas bon...

- Q : C'est ça, je me demandais parce que la moitié des heures qu'il faut payer en heures comp, ça coûte plus cher que des heures de service...

- R : Voilà. Donc, du coup, ça nous avantage, parce que comme ils le font gratuitement...

- Q : En fait, vous économisez des heures...

- R : Ça nous fait économiser des heures. » (Entretien n° 17, avec le responsable d'un parcours de master)

Les intervenants issus du monde professionnel sont principalement sollicités pour donner un aperçu de leur expérience, éventuellement présenter l'entreprise ou le service administratif pour lequel ils travaillent. Ils ne sont pas directement impliqués dans la réflexion sur les contenus d'enseignement et la pédagogie :

« Oui, je leur dis ce que je voudrais qu'ils fassent... mais en fait, ce que je veux qu'ils fassent, c'est qu'ils présentent leur boulot, éventuellement qu'ils proposent... c'est vrai que je les laisse proposer eux-mêmes... par exemple, ils vont les emmener sur le terrain, voir des choses concrètes... je leur dis d'essayer de montrer aux étudiants les choses les plus concrètes possible sur leur boulot. Mais je ne leur donne pas vraiment des conseils, non. D'ailleurs... enfin... quelque part, je ne me sens pas tellement légitime pour donner des conseils sur la façon d'enseigner, parce que moi-même, je n'ai pas été vraiment formée à l'enseignement... enfin, je veux dire... maintenant, c'est vrai que les jeunes ils ont du monitorat et des machins comme ça, mais moi, je n'ai jamais eu ça. J'espère que je sais enseigner à peu près, mais... je veux dire, je n'ai jamais vraiment appris. C'est un peu sur le tas. » (Entretien n° 12, avec la responsable d'un parcours de master)

Les représentants du monde professionnel sont donc mobilisés de deux manières différentes : comme consultants dans les conseils de perfectionnement des masters permettant d'orienter les formations en fonction des tendances du marché de l'emploi, comme intervenants pédagogiques dans les parcours d'enseignement en utilisant leur connaissance pratique sur leur domaine d'activités et leur capacité à faciliter l'insertion professionnelle des étudiants.

Les responsables pédagogiques de mention et de parcours de master peuvent également s'appuyer sur les étudiants eux-mêmes pour faire évoluer l'offre de formation grâce à la généralisation de l'évaluation des enseignements par les étudiants. Les retours des étudiants sont utilisés pour ajuster les contenus et les méthodes d'enseignement. Ils constituent pour le responsable pédagogique une des seules manières d'apprécier les contenus enseignés par les différents intervenants de la formation. Dans de rares cas, le responsable peut décider de ne pas renouveler le contrat d'un vacataire si les retours des étudiants sont très négatifs. Lorsqu'il s'agit d'évaluations portant sur les enseignements de collègues enseignants-chercheurs titulaires, le responsable peut se servir des appréciations des étudiants comme d'un argument dans la discussion pour infléchir les contenus et les méthodes à l'intérieur de la formation dont il a la

charge.

1.2.4. La question de l'attractivité de la formation

En dernière instance, le facteur le plus déterminant pour justifier l'ouverture, la fermeture ou la réorientation d'un parcours de formation reste son attractivité auprès des étudiants. L'évolution des effectifs constitue un argument de poids auprès des enseignants-chercheurs :

« La maquette, elle est validée financièrement au niveau de l'université. Il y a une étude du coût global de la formation, et ça doit être soutenable, comme on dit. C'est le mot que je cherchais. Donc, normalement, on a des maquettes qui sont assez proches de ce qu'on va enseigner réellement. Alors, un directeur d'UFR pourrait dire : sur cette formation, je ne mets plus d'heures, ou je mets la moitié des heures... C'est assez difficile. Quand quelque chose est en place, fermer quelque chose... on ferme quelque chose quand il n'y a plus assez d'étudiants. Donc, c'est l'étudiant qui est moteur finalement de la transformation. Sauf que l'étudiant qui a été moteur de la transformation, lui, il n'en a pas bénéficié, puisque c'est parce qu'ils n'étaient pas assez nombreux qu'on a fermé la formation. » (Entretien n° 10, avec le directeur d'une UFR)

L'attractivité de formations constitue donc un enjeu central pour les responsables pédagogiques. Dans le cas du lancement d'une nouvelle formation, le responsable peut mettre en œuvre une stratégie de communication à travers la participation à des salons étudiants, la publication d'encarts dans des revues spécialisées ou la mise en ligne d'informations sur des portails web.

« C'est lui qui était en charge de la communication pour [l'UFR] – il ne l'est plus depuis cette année –, et qui du coup avait notamment, pour les forums des masters, fait faire des plaquettes comme ça... On a le site internet... alors, il y a des choses à actualiser, c'est sûr... mais bon, il y a le site internet de l'UFR [U4] sur lequel le master est présenté. Et puis, après, en termes de com, on est aussi sur la com... sur le site de [l'université] qui présente toutes les formations. Et l'année dernière – mais ça, c'était quand [X1] s'en occupait, parce que c'est quand même lui qui a été ultra actif là-dessus... mais là, cette année, comme il n'y est plus, il se passe moins de choses –, on avait un encart dans le journal de l'Étudiant... voilà, on essayait d'avoir des encarts un petit peu comme ça... Mais après, on n'a pas je dirais une com agressive... enfin, très proactive, c'est-à-dire qu'on n'envoie pas... on n'a pas un mailing où on envoie des éléments sur le master, donc il faut quand même que les étudiants viennent chercher sur les sites pour le trouver. » (Entretien n° 14, avec la responsable d'une mention de master)

Dans ce cas précis, la stratégie de communication dépend beaucoup des capacités d'initiative d'un enseignant-chercheur en particulier. Mais on retrouve le même type de pratiques dans d'autres masters, en particulier lorsqu'il s'agit de lancer une nouvelle formation. Dans certains cas, le coût relativement faible de l'inscription par rapport à d'autres masters équivalents dans d'autres pays européens peut apparaître comme un argument décisif pour attirer de nombreux étudiants internationaux.

Les situations sont toutefois très différentes d'un parcours de master à l'autre. Ceux qui sont en sous-effectif subissent des pressions de la part de l'établissement qui contrôle le taux d'encadrement et le coût de la formation par étudiant. D'autres sont au contraire dans des stratégies de sélection des étudiants. Jusque là, ce travail de sélection était opéré entre l'année de M1 et l'année de M2. La réforme des masters mise en place à la rentrée 2017 modifie considérablement la donne puisque la sélection devra désormais s'opérer à l'entrée en M1. Les étudiants qui ne seront retenus dans aucun des masters auxquels ils ont postulé se verront proposer trois choix de réaffectations possibles par le rectorat. Au moment de notre enquête, les personnels administratifs et les enseignants-chercheurs commençaient simplement à recevoir les

premières informations sur cette réforme. Il n'a donc pas été possible de développer le sujet outre mesure. Il est apparu néanmoins que certains responsables pédagogiques souhaitaient définir des quotas d'admission relativement faibles dans leurs parcours afin d'éviter que le rectorat leur affecte des étudiants qu'ils n'auraient pas choisis en utilisant les places vacantes.

Les responsables des parcours de masters ont souvent une connaissance limitée des offres de formation avec lesquelles leur propre parcours pourrait entrer en concurrence. Ils utilisent le plus souvent leur connaissance pratique de la discipline et leurs réseaux de recherche :

« Alors, je connais bien les autres formations équivalentes, en France, parce que... je ne sais pas pourquoi je les connais, mais... parce que... tout simplement, j'ai des collègues que je connais bien qui interviennent dedans. Je sais que... mine de rien... enfin, on fonctionne tous de la même façon... la recherche alimente vraiment l'enseignement, et du coup les masters sont différents selon les endroits, parce que c'est adossé à une recherche qui est différente. »
(Entretien n° 12, avec la responsable d'un parcours de master)

Les orientations de recherche guident pour une large part la construction de l'offre de formation en master. La répartition des masters sur le territoire national correspond ainsi davantage à l'implantation des équipes de recherche qu'à une logique de coordination territoriale de l'offre de formation. Un tel travail de positionnement des formations les unes par rapport aux autres peut néanmoins exister à l'échelle régionale, mais il reste relativement marginal par rapport à l'ensemble des masters. Au niveau des parcours de licence, la question se pose différemment car les rectorats ont tendance à encourager le maintien d'une offre de formation la plus large possible afin que les bacheliers puissent poursuivre leurs études dans l'académie.

À la lumière des différents éléments présentés ici, il apparaît que le travail de responsable pédagogique consiste pour une part importante en une suite de négociations avec les autres enseignants-chercheurs, les directions de la composante et de l'établissement, les partenaires extérieurs, les étudiants. Pour chaque responsable, il s'agit d'assurer la pérennité et l'attractivité de son offre de formation, en se dégageant des marges de manœuvre par rapport aux cadres réglementaires et budgétaires imposés par les services administratifs de la composante, de l'établissement et du ministère.

1.3. L'exercice d'une responsabilité pédagogique : une reconnaissance en demi-teinte

Le fait d'être responsable d'un parcours ou d'une mention de master constitue une forme de reconnaissance professionnelle dans le monde académique mais elle peut prendre des significations différentes selon les trajectoires professionnelles des responsables. Surtout, cette position est peu valorisée en tant que telle dans les progressions de carrière des enseignants-chercheurs.

1.3.1. De faibles rétributions matérielles

Le temps de travail consacré au montage et à la mise en œuvre d'une formation fait l'objet d'une compensation sous la forme de décharges d'heures de cours : le service de l'enseignant-chercheur est allégé. S'il continue d'effectuer un service complet d'enseignement, la décharge est convertie en heures complémentaires :

« Salaire, rien. On ne peut pas donner de prime. La seule chose qu'on peut donner à un enseignant, c'est des heures. Alors, c'est vrai que ces heures... si on lui dit « pour cette

formation-là, on te donne 50 heures », s'il enseigne quand même beaucoup, ces 50 heures-là vont se retrouver en heures complémentaires. Il va toucher 50 fois 40 euros, c'est 2 000 euros. Ce n'est pas rien, mais ce n'est pas non plus énorme... donc, il peut être tenté de faire beaucoup plus d'heures complémentaires, et du coup de ne plus faire de recherche, ce qui n'est pas très satisfaisant. En termes de carrière, pour un passage prof, ça ne sert à rien. Ça peut servir à un maître de conf pour passer... on a aussi une hors classe des maîtres de conf. Là, ça peut avoir un certain rôle, mais c'est sur une promotion qui n'est quand même pas la plus prestigieuse à l'université. Pour quelqu'un qui est prof de deuxième classe, pour passer prof de première classe... si, ça peut être utile de l'avoir fait. Mais vous voyez, c'est sur des promotions qui sont... la promotion majeure, à l'université, c'est passer prof. C'est clair que dans notre université, on passe prof sur la recherche. Ce qui ne me semble pas anormal. Mais on pourrait peut-être... Moi, je ne peux pas dire à un collègue : « fais ça, et tu passeras prof » » (Entretien n° 10, avec le directeur d'une UFR)

Au-delà de la question du paiement des heures complémentaires les responsabilités pédagogiques sont faiblement valorisées dans les progressions de carrière des enseignants-chercheurs, notamment lorsqu'il s'agit de passer du corps des maîtres de conférences à celui des professeurs des universités. Il peut en résulter des difficultés à trouver des successeurs aux responsables pédagogiques qui quittent leur fonction. Dans certains cas, le fait d'accepter une responsabilité pédagogique semble n'avoir pas été un choix véritable, mais plutôt une contrainte à accepter :

« Mon prédécesseur a démissionné, alors je n'avais pas vraiment le choix, et puis j'étais le seul prof [de la discipline] » (Entretien n° 27, avec le responsable d'un parcours de master)

« Le problème s'est déjà posé sur des départs. Jusqu'à présent, on a toujours trouvé des personnes pour prendre la suite. On sait... on a un collègue qui a été promu... qui était maître de conf ici, qui portait un parcours, et qui a été promu prof à Chambéry. Donc, il part... ça, c'est une promotion... on est là en juin, on n'est plus là en septembre, et il n'y a plus personne pour porter la formation. Pour porter la formation, j'ai dû dire : « je donne 64 heures à la personne qui le prend ». Alors que la personne qui le faisait avant avait 24 heures pour la porter. Donc, je sais dire ça. Et ce n'est pas non plus... je pense que le collègue qui l'a pris, il ne l'a pas pris que pour ça. Il souhaitait le faire avant. C'est un élément de négociation. Le seul bon élément de négociation devrait être la garantie de l'avenir de nos étudiants. Mais ça ne pourrait être pris en compte que si la formation comptait pour quelque chose dans la carrière... ce que les écoles d'ingénieurs savent faire, je crois. Alors que nous... » (Entretien n° 10, avec le directeur d'une UFR)

Le volume des décharges de cours peut faire l'objet de négociations selon la charge de travail estimée et l'attractivité relative de la position. Mais il semble néanmoins fréquent que la décharge accordée ne compense pas véritablement l'investissement en temps que nécessite l'organisation d'une mention ou d'un parcours de master. La responsabilité de formation semble être assumée soit par de jeunes enseignants-chercheurs, soit par des enseignants-chercheurs en fin de carrière. Pour ces derniers, cette activité est parfois comparée avec les responsabilités administratives de recherche et ainsi présentée comme moins valorisée.

« Avant j'étais directeur du laboratoire, donc j'ai plutôt eu des responsabilités moins importantes en prenant la responsabilité de la mention [de master]. Directeur de labo, j'ai fait deux mandats, donc c'était une très grosse responsabilité, autre que celle là. Donc je trouve ça plutôt reposant. » (Entretien n° 27, avec le responsable d'un parcours de master)

Parmi les jeunes enseignants-chercheurs mobilisés pour assurer des responsabilités pédagogiques, certains ont le statut de professeur agrégé (PRAG), ce qui peut paraître étonnant de prime abord car ce statut est dévalorisé dans le monde académique, les PRAG ayant les



progressions de carrière les plus difficiles notamment pour accéder aux fonctions de professeur des universités. Une approche quantitative des trajectoires des enseignants-chercheurs permettraient de saisir avec plus de finesse les situations types dans lesquelles ils sont amenés à prendre des responsabilités pédagogiques. En l'état, il est intéressant de constater qu'il existe une forte ambivalence, particulièrement en master. D'un côté, « diriger » son propre parcours de master constitue une forme de reconnaissance de l'intérêt de ses travaux de recherche et de son rayonnement dans le monde académique. Mais de l'autre, cette responsabilité constitue une lourde charge de travail administratif et relationnel peu valorisée qui peut dès lors être déléguée à des enseignants-chercheurs qui font peu de recherche et sont de fait spécialisés dans les questions de formation, au premier rang desquels on retrouve les PRAG ou les maîtres de conférences en fin de carrière qui ont abandonné l'idée de passer professeur des universités.

1.3.2. Des retombées symboliques ambivalentes : consécration de la recherche vs spécialisation pédagogique

Que ce soit en géographie et en biologie, les enseignants-chercheurs rencontrés s'accordent sur le fait que la recherche prime largement sur l'enseignement dans les hiérarchies symboliques internes au monde académique. Mais le fait de diriger un parcours de master peut être perçu dans le monde académique comme une marque de reconnaissance de l'originalité et de la qualité des recherches d'un enseignant-chercheur. Le responsable de la mention peut ainsi se situer à l'interface avec les laboratoires de recherche :

« Il y a des responsabilités administratives vis-à-vis de l'établissement, c'est clair, il leur faut un nom, une personne ressource. [...] il y a aussi une responsabilité pédagogique. Et il y a un volet qui est très important, c'est l'interface avec le laboratoire [...] notre master est très adossé au laboratoire, il se confond même avec les thématiques du laboratoire. Il y a pas mal de chercheurs du labo qui font partie du panorama pédagogique. On est très attendus par le laboratoire de ce qu'on peut produire comme enseignement et comment on peut inscrire le master, les sujets de recherche par rapport à la politique du labo, maintenant que les masters sont gratifiés, on sent que tout ça est beaucoup plus proche que quand j'ai commencé. C'est une part qui a pris beaucoup d'importance, l'interface labo-formation. » (Entretien n° 27, avec le responsable d'un parcours de master)

Certains des responsables pédagogiques rencontrés se distinguent par leur fort ancrage dans le monde de la recherche et le fait qu'ils disposent d'une importante légitimité scientifique : ils sont professeurs des universités, sont ou ont été directeurs de laboratoire.

À l'inverse, un enseignant peut aussi avoir une carrière marquée par un investissement exclusif dans les fonctions pédagogiques. Cette orientation s'explique souvent par un statut de PRAG et un service d'enseignement ne permettant pas de se consacrer à la recherche.

« Avant, j'étais chargée de mission innovation pour le président... [...] je suis PRAG en [sciences]. [...] Et j'ai été directrice des études pendant cinq ans [d'un grand établissement], donc assez au fait de toute cette partie-là un peu innovation. J'ai été élue pendant longtemps au CEVU. Donc, ça fait pas mal d'années que je baigne un peu dans cette mouvance... [...] L'histoire a fait que la connaissance que je peux avoir de ce qui est les pratiques pédagogiques et l'enseignement à distance, c'est réellement quelque chose que je sais manipuler, que j'utilise, et que... voilà. » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

Ces derniers déplorent le manque d'investissement de leurs collègues dans la réflexion sur les



méthodes pédagogiques :

« Par exemple, j'ai monté une formation pour les nouveaux enseignants recrutés. C'est que quatre jours dans l'année. Normalement, sur [l'université], je devais avoir 70 noms. Et j'ai eu 4 personnes présentes. Ça explique à quel niveau les gens mettent... ça montre le manque d'intérêt. [...] ça veut bien dire que la question de connaître l'environnement dans lequel ils sont d'un point de vue pédagogique, ce sur quoi ils peuvent s'appuyer etc., ça a du mal à... [...] Et on a la même chose qui se joue avec les doctorants, parce que leur directeur de thèse leur dit 'non tu ne vas pas t'inscrire [à cette formation à la pédagogie], tu as autre chose à faire, [...] tu n'as pas de temps à perdre pour ça'. » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

Les enseignants-chercheurs qui investissent les activités de formation et d'enseignement regrettent souvent l'absence de pratique d'échange sur la pédagogie et de lieu qui le permette dans le milieu universitaire.

« On parle de ses projets de recherche et on dit 'mince, j'ai plus le temps de parler avec toi parce qu'il faut que j'aïlle en cours'. Et le cours est plus subi que faisant partie d'une vraie réflexion. Et le problème, c'est qu'il n'y a pas de lieu dédié à l'enseignement. » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

Dans certaines disciplines, cela peut s'expliquer par une hiérarchie entre le statut de chercheur et celui d'enseignant-chercheur, le premier étant le plus valorisé.

« Il y a plein d'enseignants-chercheurs qui sont là parce qu'ils n'ont pas pu aller au CNRS ou [dans d'autres organismes de recherche publique]. Et qui ne prennent pas de plaisir à [enseigner]. [...] En santé, en biologie, c'est net. Pourquoi les enseignants-chercheurs ne sont pas contents d'aller enseigner, c'est parce qu'ils préféreraient être chercheurs à temps plein. L'excuse, c'est de dire que le CNU ne le reconnaît pas, mais c'est eux, le CNU ! » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

Les parcours de master les plus liés au monde de l'entreprise semblent souvent placés sous la responsabilité d'enseignants-chercheurs qui ont une activité de recherche réduite et ont privilégié la constitution et l'entretien d'un important réseau de partenaires professionnels dans le secteur d'activités lié à leur enseignement.



2. La rationalisation administrative de la construction de l'offre de formation

La deuxième partie du rapport est consacrée à l'analyse du processus de rationalisation administrative de la construction de l'offre de formation dans le contexte des politiques favorisant l'autonomie de gestion des universités. Au niveau des établissements, de nouveaux services se structurent progressivement dans la perspective d'un contrôle administratif plus resserré des enjeux de formation dans l'enseignement supérieur. Les nouvelles compétences budgétaires des établissements, dans un contexte de restriction globale des investissements publics, se traduisent par une forte injonction au développement des ressources propres, non seulement par les établissements mais aussi par les composantes. Sur le plan des pratiques pédagogiques, les leviers d'orientation dont disposent les établissements restent limités : l'innovation pédagogique est souvent ramenée à l'introduction de technologies numériques dans l'enseignement. L'internationalisation des formations apparaît également comme un axe structurant dans la politique des établissements, ce qui peut s'expliquer par le fait que les universités sont évaluées sur ce point.

2.1. La création d'une administration de la pédagogie

L'enquête a permis de mettre au jour une transformation récente au sein de l'administration des établissements universitaires : la place croissante accordée à ce qu'on peut appeler l'administration de la pédagogie. Cette administration de la pédagogie se différencie des services existants qui s'attachent aux questions de scolarité d'un côté et de recherche de l'autre. Elle repose sur l'émergence de nouveaux services, structurés par exemple en Mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation, sur la diffusion de nouveaux instruments statistiques permettant de suivi plus fin de l'insertion professionnelle des étudiants, sur la traduction des formations en compétences, et sur la distribution de financements via des appels à projets spécifiques. Cette transformation organisationnelle interroge sur la concurrence nouvelle entre cadres administratifs des universités

et enseignants-chercheurs pour la définition et la mise en œuvre d'une politique pédagogique à l'échelle des établissements.

2.1.1. La création d'un service administratif dédié au soutien à l'innovation pédagogique

Le service de la pédagogie est clairement conçu comme un service administratif, suivant des logiques administratives. C'est ce qu'explique l'enseignant-chercheur qui en assure la direction scientifique, regrettant son manque de légitimité et la concurrence avec la direction administrative jouant en sa défaveur.

« [Le service est] dans un organigramme administratif et pas dans un organigramme politique. ça rend compliquée la situation, parce que c'est plus l'impact administratif qui va prédominer sur l'organisation même de la structure. Et on voit la différence entre une gouvernance administrative et une gouvernance plus académique. Ça change les politiques, les priorités, les choix qui peuvent être faits. [...] Un directeur scientifique, on n'est ni élu, ni avec une charge de mission définie. [...] Pour moi un directeur, ça veut dire la gestion, et ça veut dire aussi accompagner les évolutions de carrière, la gestion des personnels, et ça, je ne l'avais pas en charge. Il y avait une division des rôles [avec le directeur administratif] qui n'était pas claire. » (...)

« Je n'avais aucun regard sur le budget, et au niveau du personnel, c'était le directeur administratif le supérieur hiérarchique, et comme je n'avais qu'une petite décharge, je n'étais pas assez présente donc je ne m'occupais que des relations avec les enseignants. » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

Cette situation de concurrence recoupe un enjeu discuté au plan national sur la question de la compétence pédagogique, de la place des enseignants et des ingénieurs pédagogiques dans les structures administratives de soutien à la pédagogie.

2.1.2. Le développement d'instruments d'auto-évaluation à l'usage des enseignants-chercheurs

La volonté de créer une administration de la pédagogie dans les établissements universitaires se traduit par la diffusion de nouveaux instruments d'évaluation des enseignements. La question de l'amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants est utilisée par l'administration centrale de l'établissement pour justifier un droit de regard sur la mise en œuvre de l'offre de formation dans les composantes. Il s'agit d'inciter les enseignants-chercheurs à entrer dans une logique d'auto-évaluation en utilisant les données de suivi des cohortes d'étudiants qui ont assisté à leurs cours.

« En fait, l'idée, c'est de dire : on fait cette autoévaluation, et c'est cette base-là qui sert finalement à dire : est-ce qu'on fait évoluer notre offre de formation, ou pas, quelque part ? C'est ça l'idée. Ça, c'est l'idée qui est à mettre en œuvre, qui n'est pas du tout en œuvre pour l'instant. Pour l'instant, ça se fait un peu à la petite semaine, je serais tenté de dire. C'est-à-dire qu'on se doute bien... je nierais de l'avoir dit, mais on se doute bien que... il y a deux pratiques... c'est-à-dire qu'il y a des pratiques plutôt vertueuses qui consistent à dire... et qui sont très humano-dépendantes, c'est-à-dire qu'il y a des enseignants qui vont être très proches du terrain et du tissu économique... pour X raisons, soit par historique, soit parce qu'ils en viennent avant d'avoir bossé ici, soit parce que... etc., soit parce qu'ils ont des relations par la formation continue... enfin, etc. Et du coup, ils vont avoir une certaine sensibilité à la qualité de l'insertion pro (et axer la relation) sur les compétences qu'on met sur le monde du travail, etc. Ça, ça peut avoir

tendance à faire bouger. Ça, c'est la partie un peu vertueuse qui se fait naturellement, on va dire. Et puis, il y a la partie un peu moins sympa qui est : « c'est mon cours... et c'est mon cours, et donc le cours, il reste comme ça, parce que c'est mon cours, et c'est ma liberté académique ». Il y a un peu les deux mondes qui s'affrontent un petit peu souvent. Suivant les secteurs, c'est plus ou moins prononcé d'un côté ou de l'autre. Donc, l'idée d'avoir cette autoévaluation, c'est de pousser des choses un peu plus factuelles sur ces sujets-là. C'est-à-dire : bah voilà, on vous offre sur l'ensemble de vos mentions une cartographie commune de la réussite, des cohortes, de l'arrivée des bacheliers, de la satisfaction des étudiants, de la réussite, etc., etc. Et à partir de là – ça ne reste que des indicateurs, parce que de toute façon, c'est les enseignants qui ont la main –, on peut rajouter un bout de stratégie de l'établissement, éventuellement... et puis à partir de là, on est censé faire bouger l'offre de formation... » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

En différenciant les enseignants-chercheurs qui se sont déjà approprié la question de l'insertion professionnelle de ceux qui mettent en avant leur liberté pédagogique pour définir leurs contenus de cours, le discours de ce cadre administratif montre que la diffusion des nouveaux instruments statistiques est perçue comme un moyen de faire converger les seconds vers les premiers. Il s'agit dès lors de mettre au point des stratégies qui favorisent l'appropriation de ces outils par l'ensemble des enseignants-chercheurs :

« Après, la question, c'est : est-ce que les équipes s'en emparent, ou pas ? L'enjeu, c'est de dire... en fait, nous, notre principal enjeu, là, c'est de dire : on doit maîtriser à la fois... avoir des outils et des process pour le suivi de l'offre en termes de... pas de qualité, mais de quantité... combien de licences, combien de machins, qu'est-ce qui a bougé, etc., combien de parcours, etc. Ça, c'est avoir un SI fiable là-dessus. Et l'autre enjeu, c'est d'avoir un SI avec de la donnée qualitative/quantitative, mais de la donnée qui soit dans un dispositif un peu sexy, c'est-à-dire que... voilà, si on envoie des trucs austères aux enseignants, il ne se passera pas grand-chose. Par contre, si on leur donne des choses un peu sympa, un peu dynamiques, ça peut être un peu plus intéressant. En fait, on travaille beaucoup sur ces sujets-là en ce moment. C'est comment on met à disposition de la donnée dynamique. C'est-à-dire qu'en gros, l'idée, c'est de leur mettre... quand je dis de la donnée dynamique, concrètement c'est des tableaux un peu modernes où on vient un peu cliquer en direct... ça fait des tableaux en live... on clique... je ne voudrais voir que les licences 1, que les licences 2, que la réussite, que le machin... et ça trace des courbes, des machins, des trucs, en automatique... je ne voudrais que les bacs S, que les machins, que les trucs, que les redoublants, pas les redoublants, que les machins... En fait, ils ont tout à dispo. Ça fait comme un tableau de bord où ils peuvent tout paramétrer dedans... C'est ce genre d'outils qu'on essaye de leur mettre à disposition. À partir de ça, l'idée, après, c'est d'animer un réseau de porteurs de mentions, ou de parcours, et puis de voir comment... bah ces conseils de perfectionnement dans les composantes, ils s'emparent un peu de ces sujets-là. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

Il ne s'agit pas seulement de mettre à disposition des enseignants-chercheurs des outils d'auto-évaluation mais aussi de travailler sur la forme de ses outils pour les inciter à se les approprier. Ce travail est présenté ici comme une première étape en vue de la constitution ultérieure de réseaux de porteurs de mentions et de parcours à l'échelle de l'établissement. L'usage d'un instrument statistique commun pour suivre en particulier l'insertion professionnelle des étudiants doit ainsi offrir des prises nouvelles aux services de l'administration centrale qui entendent se focaliser sur la pédagogie.



2.1.3. La traduction des formations en compétences

La traduction des formations en compétences apparaît comme une autre manière pour l'administration des établissements de constituer des prises sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs. Dans un des établissements, le service de la pédagogie et de l'innovation organise des ateliers pour la fabrication de la maquette, consacrés à des échanges sur la formalisation des objectifs et compétences attendues dans les diplômes :

« C'étaient des ateliers où on mélangeait les disciplines. Et ils voyaient que ce qui est discuté en archéo, c'est pas la même chose qu'en socio et c'était riche de cette confrontation. Ils se sont rendu compte que la formulation de leurs objectifs pédagogique et de formation n'étaient pas si naturels que ça, et ils ont commencé à se poser des questions. Ça permet de se rendre compte que rien n'était clair. » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

La traduction en compétences s'inscrit dans la perspective de l'amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants. Ce mouvement est porté par les nouveaux services administratifs de la pédagogie dans les établissements, mais il s'inscrit dans une politique nationale :

« Globalement, l'idée, c'est de dire : dans le supplément au diplôme, on devrait pouvoir identifier les compétences acquises systématiquement. Parce que quand on dit « licence de maths »... une licence de maths ? Une licence de maths ! On ne sait pas trop ce qu'il y a derrière. Alors, quand c'est maths, ça va, on se doute à peu près. Quand ça commence à être sciences de la Terre, ça devient un petit peu plus compliqué. Et plus on monte dans les années, et plus les intitulés de parcours et de mentions sont compliqués, et moins, pour un employeur, c'est lisible. Alors, l'accréditation, au niveau national, elle a permis ça aussi. C'est-à-dire que le nombre de mentions de licence et de master a été considérablement réduit. Donc, il y a aussi ça. Maintenant, on est tous sur les mêmes mentions, qui s'appellent toutes pareil. Donc, il y en a un peu plus... je ne sais plus combien il y en a, en licence et en master... mais c'est vraiment normé, c'est-à-dire qu'une licence de maths, c'est une licence de maths. Quelle que soit l'université, elle s'appelle licence de maths. Après, à l'intérieur, il y a des parcours, mais la mention sur le diplôme, c'est licence de maths, et c'est pour tout le monde pareil. Donc, l'accréditation, elle a regardé qu'on était en capacité de délivrer les compétences nécessaires à ce grade-là, en fait. C'est ça que ça me dit. Après, ça veut dire qu'on doit être capable de décliner ça, à un moment donné, en compétences, pour donner plus de détails. Encore une fois, l'idée, ce n'est pas... l'idée, c'est de donner à l'étudiant un outil pour aller trouver du job. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

Le travail de traduction des contenus d'enseignement en compétences identifiables par un employeur suppose une forme de normalisation de l'offre de formation à l'échelle nationale. Chaque diplôme doit renvoyer aux mêmes ensembles de compétences minimales. Ensuite, les établissements peuvent développer et valoriser d'autres dimensions des formations proposées :

« L'idée, c'est qu'à la fin, un étudiant, il sache dire... il ait une approche réflexive, accompagnée, sur quelles sont les compétences que j'ai développées et que j'ai acquises au cours de ma formation, mais aussi au-delà de ma formation. On a introduit... on a un chantier en parallèle sur les compétences interculturelles, par exemple, parce qu'on considère qu'aujourd'hui c'est super important. C'est d'autant plus important que l'Europe se fissure d'un peu partout. Quelle que soit l'expérience de l'interculturel de nos étudiants, même s'ils n'ont jamais mis un pied à l'étranger, on va essayer de l'approcher par les langues... par les enseignements de langues, l'approcher par l'environnement interculturel auquel ils ont pu être socialisés, soit parce qu'ils ont été avec des étudiants étrangers qui sont venus ici, et ils ont partagé des coups (à boire), ou je n'en sais rien, ensemble... soit parce qu'ils ont fait des stages dans des contextes un minimum

interculturel... mais les aider à prendre du recul là-dessus pour identifier finalement, et comprendre qu'est-ce qu'ils ont développé comme compétences. L'idée, c'est de se dire : OK, je peux continuer à écrire mon CV avec tel diplôme, tel diplôme, tel diplôme, mais il faudrait qu'il soit en capacité aussi de pouvoir l'écrire en... mes aptitudes, mes aptitudes, mes compétences... » (Entretien n° 7, avec le vice-président en charge de la formation)

Ce ne sont donc pas seulement les savoirs enseignés qui sont retraduits en compétences mais aussi les dispositions liées à la sociabilité étudiante, ici le contact avec des étudiants internationaux. La formalisation des savoirs et des dispositions en compétences peut jouer dans certains cas un rôle structurant. Autrement dit, la définition de la liste des compétences à acquérir conditionne la manière dont est pensée et mise en œuvre la formation.

Mais cette manière d'élaborer les maquettes d'enseignement n'est pas généralisée. Dans de très nombreux cas, l'offre de formation est adossée aux domaines de recherche des enseignants-chercheurs et retraduite a posteriori en un ensemble de compétences valorisables sur le marché du travail. Certains enseignants-chercheurs défendent explicitement le fait que l'Université développe d'abord la réflexivité des étudiants, leurs capacités globales d'analyse, avant de se prendre en considération les demandes spécifiques des employeurs :

« Ce n'est pas en faisant le travail quelles compétences on amène aux étudiants qu'on s'est mis à changer notre façon d'enseigner, c'est plutôt le contraire. On s'est dit : finalement, avec tout ce qu'on leur fait en enseignement, ça leur amène ça, ça leur amène ça, ça leur amène ça... et voilà. Ça, on l'a fait il n'y a pas très longtemps, ce travail de compétences... [...] Et on s'est rendu compte qu'en fait, on leur amenait plein-plein de compétences, mine de rien. Mais ce n'est pas ces compétences qui ont fait qu'on a enseigné d'une façon ou d'une autre. » (Entretien n° 12, avec la responsable d'un parcours de master)

Si l'idée d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants fait l'objet d'un très large consensus, les pratiques des enseignants-chercheurs ne sont pas homogènes. Certains utilisent le travail de traduction des savoirs en compétences pour intensifier les liens avec les professionnels de leur domaine d'activités et ajuster l'offre de formation à leurs demandes. Mais la grande majorité des enseignants-chercheurs que nous avons rencontrée présente le travail de traduction en compétences comme un service complémentaire rendu à l'étudiant, qui n'influe pas directement sur l'élaboration et la mise en œuvre de l'offre de formation. Certains d'entre eux insistent sur la nécessité de préserver la dimension « réflexive » des savoirs enseignés à l'Université, en opposition à une logique utilitariste d'ajustement des maquettes en fonction des demandes des employeurs. Cette hétérogénéité des pratiques des enseignants-chercheurs montre bien que l'administration de la pédagogie ne se déploie pas de manière uniforme. L'autonomie des enseignants-chercheurs reste très forte pour ce qui concerne la partie formation de leur métier. Les cadrages administratifs de la pédagogie tendent dès lors à se déployer à la marge, dans les formations très professionnalisantes, ou par le biais de nouveaux financements par projet.

2.1.4. L'émergence d'appels à projets pédagogiques

Les appels à projets constituent un nouvel instrument de la politique de formation des établissements, avec une dimension incitative beaucoup plus forte que dans les services pédagogiques déjà à disposition des enseignants-chercheurs.

« Alors, l'outil, en fait, il est assez simple. L'outil, c'est... deux choses. Il y a un service qui s'appelle [S]. En gros, c'est un service SUP et un service TICE qui se sont rassemblés. (...) En gros, c'est ça, c'est de l'innovation pédagogique et du SUP, du support aux enseignants, sur de la remédiation, sur des cours qui ne se passent pas bien, des détecteurs de fumée quand il y a



besoin, évaluer des enseignements, des pratiques de formation... [...] Les enseignants vont taper dedans quand ils ont besoin, mais on n'en fait pas... ce n'est pas qu'on n'en fait pas la publicité, mais ça reste très confidentiel, on va dire. [...] Ça, c'est un des premiers supports. Et le deuxième support qui est quand même important, c'est le fait que le site soit lauréat de l'Idex. Et un des gros axes stratégiques de l'Idex, donc des financements qu'on touche là, à partir de maintenant, c'est ça. Donc, le premier appel à projets qui a été lancé sur la formation, c'est un appel à projet de transformation pédagogique, par exemple, qui fait à peu près deux millions d'euros. L'idée, c'est de dire : finalement, on met à disposition, à un moment donné, des appels à projets qui permettent aux composantes d'engager des transformations... non pas dans le but de faire des économies, mais dans le but d'assurer un meilleur service à l'étudiant pour sa réussite, pour son insertion, etc. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

Les financements de l'IDEX ont permis de créer ces appels à projets pédagogiques. C'est un nouveau levier à l'échelle de l'établissement pour influencer directement sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs dans chaque composante. Les effets de ces appels à projets sont d'autant plus importants qu'ils tendent à se combiner avec d'autres dispositifs existants. L'obtention d'un financement IDEX devient la condition de l'attribution d'autres financements au niveau des composantes :

« On est en train de rédiger notre COM, contrats d'objectifs et de moyens, avec l'université, actuellement. [...] Il y a un aspect dans le contrat d'objectifs et de moyens qui est « racontez ce que vous faites », ça, je sais le faire, et puis les perspectives sur quatre ans. Là aussi, c'est lié à de l'argent. À un moment, la politique, c'est de l'argent. On met de l'argent ou on n'en met pas sur le projet. Et donc, ce que je dois écrire... ce que nous devons écrire là, c'est qu'est-ce qu'on va faire de neuf pendant quatre ans... Ce qu'on sait écrire facilement, c'est comment on va faire des TP de plus haut niveau. On est des sciences expérimentales. Pour nous, là où on a un plus... où on est sûrement meilleur que les écoles d'ingénieurs, c'est qu'on a les meilleurs TP. On a des machines meilleures que ce qu'ils ont dans les écoles d'ingénieurs... parce qu'on est proche des labos, parce qu'on peut utiliser les machines des labos, parce qu'on sait se faire financer des machines performantes, et des choses comme ça. Ça, on sait l'écrire. [...] Après, où on n'est pas très bon, c'est sur des projets... enseignement inversé... numérique dans l'enseignement... moi, tous mes cours sont sur Internet, mais c'est mon PDF... euh, mon PPT qui est sur Internet... Je pense qu'on n'est pas très fort là-dessus. Peut-être que l'Idex peut être quelque chose d'incitant là-dessus... [...] Le résultat du COM va être très influencé par l'Idex. Parce que ce qu'on nous dit, c'est : si vous voulez financer vos projets... l'université financera prioritairement les projets qui seront choisis par l'Idex... Donc, l'université va abonder les projets retenus à l'Idex... ce qui peut être, encore une fois, une difficulté pour nous, du coup. Parce qu'on avait l'habitude d'avoir une part de financement sur appel d'offres, mais qu'on savait récupérer tous les ans, et qui était liée à des choix qu'on faisait nous... » (Entretien n° 10, avec le directeur d'une UFR)

Les appels à projets de l'IDEX modifient ainsi par ricochet les demandes de financements des composantes auprès de l'établissement. L'obtention d'un financement de l'IDEX devient un marqueur positif permettant de hiérarchiser les demandes des composantes, formalisées dans les contrats d'objectifs et de moyens. L'incitation à déposer des projets pédagogiques est donc forte, bien qu'il s'agisse de valoriser des pratiques à la marge par rapport aux méthodes pédagogiques habituellement utilisées par les enseignants-chercheurs. Certains enseignants-chercheurs craignent dès lors que ces appels à projets se multiplient et deviennent incontournables pour assurer les enseignements prévus dans les maquettes :

« Non, c'est pénible, parce qu'en fait... déjà, pour la recherche, on passe notre temps à



chercher des sous et à répondre à des appels à projets... donc, déjà, la recherche, c'est fatigant, et maintenant, avec l'Idex... donc ça, c'est nouveau... puisque jusque-là, on n'avait pas ces histoires d'Idex, et donc l'UFR nous payait... enfin, quand on avait besoin de changer du matériel d'enseignement, on demandait à l'UFR, et puis voilà... et maintenant, il y a une couche de plus dans le millefeuille un petit peu, qui fait qu'il y a ces appels à projets Idex pour l'équipement innovant d'un point de vue pédagogique, etc., et donc il faut encore monter un dossier pour demander les trucs, et tout. Donc, on a fait... cette année, on a monté un dossier pour demander des microscopes et des machins pour les salles de TP en environnement. On ne sait pas si ça va aboutir. C'est du boulot, et personne n'avait trop envie de s'y coller. Mais bon, j'ai trouvé des collègues qui voulaient bien le faire, et puis voilà, on a fait. [...] Voilà, chaque équipe pédagogique est censée sortir du chapeau un super projet innovant, monter le dossier, et tout, alors que finalement, jusque-là, pour fonctionner, on demandait à l'UFR... quand on avait des microscopes qui étaient cassés, il fallait remplacer, etc. C'était plus souple que de monter des gros trucs soi-disant innovants, alors que juste les trucs de base, il faut les maintenir en état, de toute façon... » (Entretien n° 12, avec la responsable d'un parcours de master)

La création d'une administration de la pédagogie au niveau des Idex et des établissements éloigne les enseignants-chercheurs de leurs interlocuteurs habituels dans les composantes. Les appels à projets pédagogiques créent une forte incertitude sur les moyens dont va disposer la composante. Ils représentent une charge de travail supplémentaire pour les enseignants-chercheurs, qui vient se superposer à la charge que constitue le fait de répondre à des appels à projets de recherche. Certains de ces enseignants-chercheurs craignent que la priorité donnée à l'innovation pédagogique soit au détriment du maintien et de l'entretien des moyens matériels existants, pourtant indispensables à la bonne marche des enseignements. Dans un contexte global de restriction budgétaire, les composantes sont dès lors incitées à développer leurs ressources propres.

2.2. Inciter les composantes à développer leurs ressources propres

Le passage des universités aux Responsabilités et Compétences Elargies a entraîné une plus grande pression budgétaire sur les établissements. La gestion autonome de la masse salariale a nécessité l'embauche de nouveaux personnels, et en particulier de contrôleurs de gestion pour rationaliser la redistribution des financements vers les composantes. Ces dernières ont été fortement incitées à développer leurs ressources propres pour acquérir leur propre autonomie au sein de l'établissement, en misant en particulier sur l'essor de la formation continue.

2.2.1. De l'autonomie des universités à l'autonomie des composantes

Les composantes bénéficient d'une autonomie de plus en plus importante vis-à-vis de l'établissement du fait de la part croissante des ressources propres dans leurs budgets de fonctionnement :

« Malheureusement, je pense que la fusion... la fusion des universités a été faite en disant : il y aura plus d'autonomie dans les composantes. Je n'en suis pas certain. Ceci dit, on est autonome parce que... moi, c'est entre un tiers et un quart de mon budget qui me vient de mes formations en alternance... de la formation continue, on va dire... ne vient pas de l'établissement. Cette part de budget là, c'est ma marge d'autonomie, d'une certaine manière. Tout cet argent-là doit être réinvesti dans ces formations professionnalisantes. Dans la réalité, on l'utilise... » (Entretien n° 10, avec le directeur d'une UFR)



Si l'argent de la formation continue doit théoriquement financer la formation continue exclusivement, il apparaît que les investissements réalisés bénéficient de fait à l'ensemble des étudiants, par exemple s'il s'agit de financer une salle informatique ou des équipements pour des travaux pratiques. Les établissements tirent parti de la formation continue grâce à un système de prélèvement de frais de gestion, avec des variations en fonction de la répartition de la charge du travail de gestion entre les services centraux et ceux de la composante :

« Sur la formation continue, on a plusieurs schémas, du coup. Comme on vient de fusionner, les schémas ne sont pas encore les mêmes. On a laissé plutôt des options à la carte. C'est-à-dire qu'il y a des composantes qui sont sur un schéma où elles gèrent complètement leurs formations continues et elles en retirent le bénéfice, moins un pourcentage qui revient à l'établissement. Donc, elles sont du coup fortement engagées... plus elles développent leurs ressources, et plus elles en ont, de toute façon, puisque nous on prélève... je ne sais plus, je crois que c'est 10 %, à peine. Et puis, il y a un autre pack... enfin, un autre mode de fonctionnement où on prend en charge toute l'organisation de la formation continue, toute la gestion aussi administrative, et là, je crois qu'on prélève 25 %, et elles gardent 75 %, ou quelque chose comme ça. Donc, l'incitation, elle existe, clairement. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

L'incitation au développement des ressources propres des composantes contribue à créer d'importantes disparités au sein de l'établissement. Et ce, d'autant plus que les informations sur les montages financiers au sein des composantes circulent peu :

« Mais après, je trouve qu'on ne nous répercute... moi, je trouve que sur le budget dédié au master... je suis responsable du master, mais je ne connais rien du budget dédié aux masters. Il n'y a aucune transparence pour moi sur... de combien on dispose pour pouvoir faire tourner le master. En général, il y a un budget d'UFR, mais je ne le connais pas, parce que je ne suis pas au conseil d'UFR, et je ne suis pas dans la direction de l'UFR. Et après, on va piocher éventuellement dans des réserves du budget pour faire tourner telle ou telle chose. Il y a aussi souvent... dans les parcours, il y en a pas mal qui montent des projets avec des collectivités, qui obtiennent des financements parallèles pour financer des ateliers de terrain, pour financer des choses, donc on arrive à avoir des budgets qui rentrent... L'année dernière, la com, ils ont fait un gros boulot sur la taxe d'apprentissage, pour venir alimenter un petit peu... mais je ne sais absolument pas les résultats. Je ne sais absolument pas ce que ça a donné au niveau budget. Ouais, on est censé avoir cette pression, mais finalement on ne la connaît pas très bien. Donc, on respecte les créneaux des heures attribuées, et on nous demande tous les ans : « vous avez besoin de quoi ? »... » (Entretien n° 14, avec la responsable d'une mention de master)

Si la pression financière n'est pas systématiquement répercutée sur les responsables de parcours de masters, en-dehors du contrôle des volumes horaires effectués, les enseignants-chercheurs sont néanmoins incités à trouver des financements complémentaires par le biais de partenariats extérieurs. Ceux qui sont le plus en mesure d'impliquer des entreprises et notamment de faire bénéficier la composante du versement des taxes d'apprentissage trouvent là une opportunité de renverser les hiérarchies académiques fondées sur la reconnaissance accordée aux travaux de recherche. Les enseignants-chercheurs qui développent les ressources propres de la composante acquièrent une nouvelle légitimité par rapport à leurs collègues car ces financements bénéficient à l'ensemble de l'équipe pédagogique.

2.2.2. Les limites du développement de la formation continue

Le développement de la formation continue au sein des universités présente néanmoins un



certain nombre de difficultés, notamment du fait de la concurrence déjà bien structurée :

« Et puis, après, on est dans un domaine où on rentre dans des domaines concurrentiels. Sur la formation continue, c'est quand même... en université, on représente... je ne sais pas, sur la formation continue, les universités, en France, elles représentent à peine 10 % du chiffre d'affaires national. C'est très-très faible. On est sur un champ très concurrentiel. Après, il faut faire attention à ce qu'on fait aussi en termes de qualité de formation. Si on parle de structure de l'offre de formation, on n'a pas des moyens extensibles non plus. C'est-à-dire que quand les enseignants font de la formation continue, ils ne font pas de la formation initiale. C'est un des problèmes aussi... quelque part... voilà, on n'a pas des moyens extensibles non plus pour faire des projets. C'est ça qui est difficile. C'est-à-dire que si on commence à dire que les enseignants font de plus en plus de formation continue, potentiellement ça veut dire qu'ils vont faire de moins en moins de formation initiale, ce qui peut, à terme, devenir un problème. Et pareil, sur le volume d'enseignement qu'ils font, on est obligé de normer... enfin, de plafonner un petit peu, parce que sinon ils ne font plus de recherche. Donc, voilà, c'est un peu... ouais, à un moment donné, on va toucher la limite de notre potentiel pour faire les choses. Alors, il y a des secteurs où on peut encore développer, mais... Et puis après, c'est des secteurs concurrentiels. C'est beaucoup de Web marketing, des choses comme ça, clairement. Il y a vraiment de la grosse com' à faire. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

Au-delà des nouvelles stratégies de communication sur l'offre de formation continue au sein de l'Université, les établissements s'engagent dans des démarches de certification auprès d'organismes extérieurs :

« On va recruter quelqu'un sur la com des formations continues. On vient de recruter un mi-temps... à la fois parce que c'est concurrentiel, et à la fois parce qu'il faut qu'on puisse montrer que ce qu'on fait en université, c'est mieux qu'ailleurs... parce que ça s'appuie sur de la recherche, parce que... voilà. Donc, ça... après, voilà, c'est les facteurs de différenciation, c'est la discussion avec les branches... voilà, il y a plein de choses derrière. Donc ça, oui, ce sont des choses qui se font depuis très longtemps. Sur la formation continue, juste pour l'histoire, en ce moment, il y a des problématiques d'accréditation aussi qui se promènent... de certification, plus exactement. C'est-à-dire que globalement, de plus en plus, les gens qui viennent en formation... alors, la plupart sont sur de la formation financée, soit par leur patron, soit par l'ANPE... enfin, par Pôle emploi, soit par des CIF, etc. Et la plupart, maintenant, des grandes entreprises, la plupart des CIF... demandent à ce que les formations soient habilitées... soit certifiées. Donc, on rentre dans cette problématique-là aussi, qu'on n'avait pas forcément avant. Là, il y a une grosse démarche de certification de la formation continue qui se met en place, petit à petit. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

Dans un des établissements étudiés, d'autres démarches sont envisagées, toujours dans la perspective de développer les ressources propres, telles que la création de formation ad hoc qui répondraient directement aux demandes des employeurs :

« En fait, l'idée, c'est que... on rentre vraiment dans cette dynamique de formation tout au long de la vie. Quelqu'un qui veut acquérir une compétence, il va pouvoir rechercher une formation à partir de cette compétence... moi, je veux acquérir telles compétences... elle existe là, là, là... ça veut dire aussi que cette compétence, on est capable de la proposer en formation continue aussi, et de dire : tiens, je prends un bout de cette formation-là, et... hop, vous voulez cette compétence, c'est ce bout-là, et ce bout-là, je vous le vends tant... Donc, la formation continue est très intéressée par ça, par cette démarche compétences. Parce qu'eux, c'est ça qu'ils vendent. Quand ils vendent de la formation continue, ils ne vendent que ça, en qualifiant... pas en diplômant, mais en qualifiant. C'est ça qu'ils cherchent. Ils cherchent à former les gens sur



des compétences. On le fait de manière plutôt... par exemple, on a des gens comme [E – entreprise] qui vont nous appeler, qui vont nous demander une formation en maths, ou en nano-élec, ou en informatique, sur un sujet bien spécifique. Donc, on va monter un truc de toutes pièces. On va aller chercher les enseignants qui ont la compétence et on va monter une formation de toutes pièces. » (Entretien n° 6, avec le directeur du pilotage de l'offre de formation au niveau de l'établissement)

« Pour moi, je pense qu'il faudrait qu'on explore sérieusement la question de l'opération un peu valorisation... en fait, on n'est pas dans la formation continue, mais on vient intervenir sur un bloc de compétences, ou un bloc de quelque chose, à la carte... en gros, une presta... Mais dans quelle mesure, un établissement public d'enseignement et de recherche est en capacité de facturer quelque chose qui pourrait s'apparenter à une prestation de services formation à un autre organisme public ou privé sans que ça rentre dans... soit de la concurrence déloyale pour d'autres opérateurs, soit qu'on sorte du cadre des prérogatives légales de l'enseignement public... Ça, je pense que c'est vraiment à explorer. Par exemple, on a [E1] qui nous dit : « nous, on a une campagne, il faut qu'on forme l'ensemble de nos cadres, qu'on les fasse évoluer sur tel type de compétences ». Ça pourrait s'apparenter à un CU ou à un ensemble de blocs de compétences. Ils n'en ont rien à foutre du diplôme, parce que ce n'est pas l'objectif. Leur objectif, c'est les faire monter en compétences sur une compétence commune. Ils nous disent... je suis dans la fiction... ils nous disent : « on en a 20 000 sur trois ans, à raison de tant de personnes sur... est-ce que vous pouvez nous aider ? »... Il faudrait qu'on soit en capacité de pouvoir dire oui. Ça, pour moi, ça n'entre plus exactement dans l'offre de formation continue, parce qu'il ne s'agit pas de rentrer dans des DU ou des formations accréditées, et qu'ils viennent suivre ce que nous, on a packagé. Mais c'est nous qui packageons quelque chose sur mesure pour répondre à leurs besoins, compte tenu des compétences dont on dispose dans cette université. Là, il y a une marge à explorer, qui n'est pas facile du tout, parce qu'il faut encore arriver à trouver les clients... Ça ne veut pas dire que c'est la solution. Et sur la question réglementaire, je n'en sais rien. Donc, c'est un système à multi variables, en fait, dans lequel on est un peu tous coincés. » (Entretien n° 7, avec le vice-président en charge de la formation)

Le montage de formations ad hoc est présenté par le vice-président de l'établissement et le directeur du pilotage de la formation comme une piste de réflexion qui permettrait de poursuivre le développement des ressources propres, bien que les obstacles matériels et réglementaires soient nombreux. La rationalisation de l'offre de formation se traduit ici par des formes de diversifications des types d'enseignement réalisés, le fait d'assurer la formation initiale des étudiants devenant une mission parmi d'autres. Cette transformation, qui est pour l'instant au stade de projet, modifierait considérablement les relations entre les établissements, l'État et les employeurs locaux, ces derniers devenant des clients importants et plus seulement des partenaires ponctuels.

2.3. L'innovation pédagogique, un levier politique pour les établissements ?

Quelles sont les effets des transformations évoquées sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs ? La valorisation de l'innovation pédagogique apparaît comme une manière de contourner la liberté pédagogique des enseignants-chercheurs et d'amorcer une politique de formation à l'échelle des établissements. A défaut de pouvoir influencer sur les contenus, il s'agit pour l'administration centrale de l'établissement de favoriser l'appropriation de nouveaux cadres de réflexion sur les méthodes pédagogiques.

Certains des responsables pédagogiques rencontrés insistent sur le fait que les procédures administratives limitent le développement de pratiques innovantes, par exemple lorsqu'il s'agit



d'imaginer des enseignements en binôme :

« Je pense qu'on apprend beaucoup dans un enseignement si on peut être deux à enseigner. Le problème, c'est qu'administrativement parlant, payer deux enseignants pour un même amphi, ça va paraître impossible. C'est hyper efficace [...], moi c'est comme ça que j'ai tout appris, et la plupart de mes enseignements, je les fais en binôme. Alors on déclare pas le même nombre d'heures, on bidouille un peu.

- Q : Vous avez essayé de le développer ?

- R : oui, il y a des enseignants prêts à le faire, mais c'est compliqué parce qu'il y a des blocages administratifs. Pour pouvoir déclarer ses heures. Ça peut se faire mais tout dépend qui déclare. Moi j'ai [occupé un poste de responsable pédagogique] donc je sais ce qui peut être fait dans le logiciel. Quand on a une secrétaire administrative à qui on a dit il y a des heures de CM et des heures de TD, et que la maquette dit qu'il y a tant d'heures pour une UE, elle ne comprendra jamais d'avoir un système où quand on fait la somme il y aura plus d'heures de présence et ça n'ira pas. C'est des contraintes techniques. Le système est complètement contournable, moi je l'ai fait, mais si on le fait et qu'on comprend ce qu'on fait et qu'on sait ce qui se passe réellement dans le cours, quel est l'investissement de l'un et de l'autre. [...] Mais je ne suis pas sûre qu'on puisse le transposer dans tous les environnements disciplinaires. C'est une réflexion à mener au cas par cas et en bonne intelligence entre enseignants. » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

La valorisation des formes innovantes d'enseignement demande ainsi un travail d'appropriation et d'adaptation des outils administratifs de gestion et un travail collectif de la part des enseignants.

En pratique, la question pédagogique se concentre autour des enjeux du numérique. Dans un des établissements étudiés, la création d'un service d'aide à la pédagogie et à l'innovation se traduit par dix-huit nouveaux postes, dont quinze centrés sur le développement de supports et de méthodologies numériques. L'accent mis sur ces technologies fait craindre à certains enseignants-chercheurs une prime aux projets clinquants au détriment des heures de formation consacrées à la pédagogie :

« La structure est très influencée par les Idex. Et lorsqu'on prend les idex, l'innovation c'est l'innovation qui coute cher. Quand ça ne coute pas cher, ce n'est pas intéressant. [...] si on a un projet innovant qui ne coute pas cher, on va mettre en doute le fait qu'il soit innovant. [...] S'il y a des fonds associés, ça veut dire qu'on est dans le technologique, donc dans le numérique. Et on en oublie que les choses intéressantes et pérennes, c'est souvent du côté pédagogique et changement de paradigme etc. mais ça, ça ne se voit pas et ça ne coute rien. - ça ne peut pas passer par des heures de formations par exemple ? si mais ça, c'est pas facile à faire valoir. Le développement des compétences, c'est compliqué à valoriser. Ça ne se voit pas assez. Dans l'imaginaire des gens, c'est vachement moins rigolo que des lunettes qui permettent de voir en 3D. [...] le numérique, ça a cet avantage que ça remet au centre les questions de pédagogie, enfin si on va jusqu'au bout du système. Mais pour faire ça, il faut développer des communautés de pratique, laisser du temps aux enseignants pour qu'ils puissent échanger ; et ça, c'est difficile à faire passer. » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

Cette focalisation sur le numérique comme seule forme valorisée d'innovation pédagogique tient aussi à la difficulté à traduire la pratique de l'innovation pédagogique non numérique dans les cadres, indicateurs et normes bâties par les nouveaux services spécialisés dans l'administration de la pédagogie :



« La difficulté, c'est sur les communautés de pratique, faire reconnaître ce temps-là, le temps que va passer un enseignant sur le développement d'un projet pédagogique. C'est très compliqué d'évaluer ce temps-là, et d'être en mesure de le faire reconnaître. [...] les enseignants-chercheurs, pour la pédagogie, quand ils ont des idées, alors qu'ils peuvent écrire de très beaux projets de recherche, ils sont incapables de faire le même format pour la pédagogie, pour la formation. » (Entretien n° 25, avec la directrice d'un service d'aide à l'innovation pédagogique)

L'accent mis sur le numérique apparaît comme un choix par défaut, produit de l'incapacité des établissements à construire une réflexion plus ambitieuse sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur. De son côté, le vice-président en charge de la formation dans un des établissements étudiés regrette que le programme « innovation pédagogique » financé grâce à l'Idex soit réduit par les enseignants-chercheurs à une simple incitation au tout-numérique :

« Alors, ce qu'on a voulu... ça rejoint ma problématique d'alignement entre contrats d'objectifs et de moyens, stratégie de l'établissement, stratégie des composantes, volet Idex formation... Ce que l'on ne souhaite pas dans l'Idex formation, c'est que l'Idex contribue à amplifier... à créer des pustules de partout sur notre offre de formation qui est déjà surdimensionnée. Donc, on l'a très clairement appelé, le cœur de l'Idex formation qui est l'appel à projets, « transformations pédagogiques ». Transformation, ça veut dire transformation, ça ne veut pas dire ajout, augmentation, surdimensionnement. [...] Donc, je transforme en mettant à jour, en suivant notre environnement socio-économique et culturel, l'évolution des connaissances, l'évolution des besoins, l'évolution... Et puis, après, il y a l'évolution de nos étudiants. Alors ça, putain, on a du mal à le faire passer ! Il y a l'évolution de nos étudiants... ça, c'est la transformation sur le fond de la pédagogie... avec un continuum gigantesque de pas du tout numérique... transformation de la pédagogie pas du tout numérique à une autre extrémité du continuum qui serait... on fait une transformation de la pédagogie qui est 100 % numérique. Ça, c'est les deux bornes extrêmes de notre continuum. Entre les deux, tout est possible, à partir du moment où c'est pertinent. Il est bien difficile, pour nous, en tant que... puisqu'on est au niveau Idex... en tant qu'établissements avec un S, avec une diversité de disciplines, de niveaux, de tout ce qu'on peut imaginer... énorme... de définir de façon coercitive et unique quelle est la forme de transformation pédagogique qui doit être portée par l'ensemble de toutes nos offres de formation. Ça n'a pas de sens. Donc, c'est plutôt à nos collègues de réfléchir aux transformations pédagogiques qui semblent pertinentes de mettre en œuvre dans leurs disciplines et vers leurs étudiants pour contribuer à renforcer l'envie d'apprendre et la réussite de ces formations. Et là, tout le monde a tendance à immédiatement revenir en arrière... à peine on l'a réexpliqué, tout le monde comprend que c'est du numérique, et tout le monde râle, parce qu'on ne demande que du numérique. Ça, c'est très dur à faire entendre. » (Entretien n° 7, avec le vice-président en charge de la formation)

Les appels à projets favorisant les innovations pédagogiques apparaissent comme un levier possible pour renforcer l'emprise de l'établissement sur les pratiques des enseignants-chercheurs dans les composantes. Mais les cas d'appropriation de cette politique restent rares.



Conclusion et pistes de réflexion

Cette étude exploratoire, menée au sein de deux universités non parisiennes et chacune ayant récemment fait l'objet d'une fusion, a permis de mettre en lumière deux principaux points qui pourraient faire l'objet d'un suivi longitudinal dans le cadre de l'Observatoire des politiques et des pratiques d'enseignement dans le supérieur : les transformations de la fonction de responsable pédagogique d'un côté, les effets de la rationalisation de l'offre de formation de l'autre. Notre étude a permis de mettre au jour les activités concrètes qui permettent l'élaboration et la mise en œuvre d'une maquette d'enseignement au niveau master, dans deux disciplines différentes, la géographie et la biologie. Il s'agissait d'analyser conjointement la manière dont les cadrages administratifs sont appropriés sur le plan local et les multiples négociations auxquelles donne lieu l'organisation d'un curriculum, en prenant en compte l'ensemble des acteurs impliqués : enseignants-chercheurs, personnels administratifs, étudiants, employeurs. En vue de la mise en œuvre de l'Observatoire, il apparaît indispensable d'étendre l'enquête à d'autres types d'établissements universitaires, notamment des petites universités spécialisées, et de prendre en compte davantage de disciplines différentes. La relative indifférenciation observée dans notre étude entre les deux établissements choisis devra être questionnée afin d'en cerner les limites. En outre, différentes méthodes d'enquête pourraient être mobilisées afin de préciser les hypothèses présentées dans ce rapport.

En premier lieu, il serait souhaitable de procéder à une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon d'enseignants-chercheurs qui ont des responsabilités pédagogiques, choisis en fonction de la diversité des positions de ce type dans l'enseignement supérieur. Ce travail permettrait d'en savoir plus sur leurs activités concrètes, les difficultés qu'ils rencontrent, les décharges horaires dont ils bénéficient mises en regard du temps de travail effectif qu'ils consacrent à cette fonction. Il s'agirait ainsi de qualifier les différents rapports au métier qui s'expriment dans les diverses manières d'exercer une responsabilité pédagogique. L'importance de la gestion des conflits dans un monde professionnel peu hiérarchisé pourrait être traitée comme une question à part entière. Souvent méconnue, elle semble pourtant à la source de la réticence de nombreux

enseignants-chercheurs à endosser des responsabilités de parcours ou de mention au niveau master. Chaque responsable opère une sorte de « bricolage » en fonction de sa position et des ressources qu'il parvient à mobiliser.

L'enquête par questionnaire devra ainsi être complétée par une enquête qualitative, sur le modèle de ce que nous avons réalisé à titre exploratoire, pour mieux comprendre les modalités de ce travail de cette activité de gestion d'équipe. La question centrale - comment assurer ainsi la cohérence de l'offre de formation en faisant appel à des collègues qui sont libres d'effectuer leur service d'enseignement comme ils l'entendent ? - appelle une grande variété de réponses selon que le responsable pédagogique soit en début ou en fin de carrière, selon son statut (professeur des universités, maître de conférences, professeur agrégé), selon le type de formation considéré et son orientation plus ou moins professionnalisante à court terme. Les enseignants-chercheurs qui ne disposent pas d'une grande légitimité associée à leur parcours de recherche mobilisent d'autres types de ressources : certains professeurs agrégés se présentent en spécialistes des questions pédagogiques, certains maîtres de conférences très impliqués dans la formation continue avancent que leur capacité à générer des ressources propres pour les composantes leur permet de disposer d'une grande autonomie de fonctionnement. Il serait intéressant d'analyser la manière dont les disciplines tendent à s'aligner sur le fonctionnement des sciences dures ou au contraire parviennent à défendre leur spécificité, en fonction des ressources dont elles disposent en-dehors de l'établissement.

Il serait également éclairant d'étudier la manière dont les responsables pédagogiques organisent le recours à des intervenants extérieurs pour assurer les enseignements. Un des enjeux serait de différencier les vacataires qui assurent des charges de cours, des professionnels du domaine d'activités en lien avec la formation qui réalisent des interventions ponctuelles souvent fondées sur le récit de leur expérience. Les intervenants extérieurs apparaissent comme une importante variable d'ajustement quand les heures des enseignants-chercheurs sont limitées. Il serait particulièrement intéressant d'identifier les intervenants ponctuels qui assurent des heures d'enseignement de manière quasi-bénévole, car ils restent invisibles aux yeux de l'administration, les responsables pédagogiques souhaitant leur épargner de lourdes démarches administratives. Les politiques d'établissement peuvent jouer un rôle non négligeable en encourageant le recours à des intervenants extérieurs.

La mise en évidence du développement récent d'une administration de la pédagogie au sein des établissements universitaires doit inciter l'Observatoire à préciser la manière dont ces nouveaux services sont structurés. Un des principaux enjeux serait de mieux comprendre la division du travail entre enseignants-chercheurs et personnels administratifs au sein de ces services. Il s'agirait donc de recenser les services existants, les effectifs, les profils de carrière, le périmètre des missions qui leur sont confiées. La concurrence possible entre enseignants-chercheurs et cadres administratifs pour la direction de ces services pédagogiques apparaît comme un enjeu politique à l'intérieur des établissements. Les établissements sont à la recherche de nouveaux leviers pour construire des politiques pédagogiques qui ne se limitent pas à de l'accompagnement individuel des enseignants qui rencontrent des difficultés, notamment par le développement des outils numériques et de l'enseignement à distance.

Prêter attention à la mise en œuvre concrète des pratiques pédagogiques innovantes permettrait de mieux comprendre les effets des appels à projets. L'Observatoire devrait s'appuyer sur des observations de terrain afin d'analyser la manière dont un projet au départ artificiellement construit pour obtenir des fonds peut déboucher sur une transformation effective des pratiques, en créant par exemple des échanges pédagogiques entre des enseignants-chercheurs qui n'avaient pas l'occasion de se travailler ensemble auparavant. A un niveau plus global, l'établissement peut par exemple mener une politique en faveur de l'internationalisation des formations en mettant des moyens matériels et des personnels à disposition des enseignants-chercheurs. Mais il semble que la manière dont est structurée l'offre de formation soit d'abord et

avant tout lié à la manière dont est organisée la recherche dans les composantes, au moins au niveau master.

La place croissante prise par les ressources propres dans le budget de fonctionnement des composantes justifie une enquête spécifique sur ce point, notamment au près des personnels des directions des affaires financières des établissements et des gestionnaires dans les composantes. Il serait pertinent de suivre l'évolution des instruments utilisés en matière de gestion prévisionnelle et de contrôle des coûts, et de comparer les incitations au développement des ressources propres selon les disciplines et les établissements. La question de l'insertion professionnelle mériterait également d'être étudiée du point de vue des relations établies entre les enseignants-chercheurs et les représentants des employeurs dans les domaines d'activités en lien avec leur discipline. Le travail de traduction des diplômes en liste de compétences acquises ne prend pas la même signification selon les formations considérées, entre celles qui en font une simple formalisation a posteriori pour faciliter la recherche d'emploi par l'étudiant, et celles qui partent des besoins exprimés par les employeurs potentiels pour construire la maquette des enseignements.

