

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

#### **Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe : comprendre les transformations à l'œuvre**

*Gaële Goastellec*

Comme mis en évidence dans l'introduction de ce livre par Catherine Loisy et Geneviève Lameul, le champ de la pédagogie universitaire ne se limite pas aux activités pédagogiques mais inclue « les facteurs de contexte interne », soit l'environnement académique et étudiant. Tel est l'objectif de ce chapitre que de caractériser les transformations des enseignements supérieurs en Europe pour questionner les transformations pédagogiques à l'œuvre, leurs enjeux et effets potentiels.

Au cours des dernières décennies, les enseignements supérieurs des différents pays européens ont connu de profondes mutations : transformation de leurs structures avec la création de nouvelles institutions, réforme de leur gouvernance, modification des règles de financement caractérisée par la prise en compte croissante des résultats économiques, etc. Ces mutations protéiformes accompagnent une modification des fonctions qui leur sont dévolues. A l'origine de ces transformations, un processus apparaît déterminant : la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, et, partant, la diversification des publics estudiantins, de leurs attentes et de leurs objectifs, mais également la diversification de la profession académique. Au mythe de la tour d'Ivoire d'un enseignement supérieur perçu comme un monde à part, séparé du monde social, succède celui d'enseignements supérieurs moteurs à la fois du développement économique et de la cohésion sociale.

Au-delà de cette figure générale d'un changement de rôle de l'enseignement supérieur, caractériser les transformations de l'enseignement supérieur en Europe demande un travail qualitatif complexe. A l'aune du processus de Bologne, l'Europe de l'enseignement supérieur

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

dépasse largement les frontières de l'Europe politique : elle est passée de quatre pays initiateurs (France, Allemagne, Grande-Bretagne, Italie, au Colloque de la Sorbonne en 1998) à quarante-six pays, dont par exemple la Suisse, l'Azerbaïdjan et la Turquie, soit un enseignement supérieur européen composé de 5600 établissements et 31 millions d'étudiants. Les transformations en cours au niveau des différents systèmes nationaux comme des établissements sont hétérogènes, tant du point de vue des structures que des publics concernés, mais globalement, la diversification du monde des étudiants, l'arrivée de nouveaux publics à l'Université, lui impose de redéfinir ses missions et ses usages.

Ce chapitre s'intéresse particulièrement à la transformation du corps étudiantin et de la profession académique<sup>1</sup> en tant que structurant l'espace des apprentissages. L'évolution des pratiques pédagogiques, et notamment l'introduction du numérique, peuvent être en partie lues comme une réponse à ces transformations qui sont autant de clefs de lecture du contexte et des finalités visées par le développement des pédagogies universitaires et numériques (PUN). Dans quelle histoire de l'accès à l'Université les PUN s'inscrivent-elles ? Quelles sont les caractéristiques du monde professionnel qu'elles mobilisent? Une première partie de ce chapitre retrace le développement de la problématique de la justice sociale dans le processus de massification de l'enseignement supérieur en Europe et la question des coûts d'accès qui lui sont associés pour saisir les pédagogies universitaires numériques comme un instrument possible mais ambivalent de réponse à ces enjeux. Une seconde partie analyse les transformations de la profession académique et questionne les effets potentiels des pédagogies numériques sur la différenciation professionnelle et institutionnelle.

---

<sup>1</sup> Le terme de « Profession académique » est ici utilisé pour englober les différents statuts qui composent ce monde hétérogène.

### 1. Les transformations de l'accès

#### 1.1. Un enjeu social et politique

La massification de l'enseignement supérieur en Europe se caractérise par une transformation des publics inscrits à l'université. Historiquement, l'enseignement supérieur peut être défini comme une institution sociale visant à former les élites et l'administration nécessaires au maintien de l'ordre social. La création des universités a partie liée avec le maintien des groupes sociaux dominants, qu'il s'agisse de l'Eglise ou de la Royauté. Par exemple, l'université de Lausanne est créée, en 1537, sous l'appellation d'Académie de Lausanne, pour former des pasteurs. Il s'agit alors de « former les cadres du nouveau régime, celui de la Réforme protestante » (Gisel, 2011, p.13). Il en va de même pour la plupart des universités, à l'instar de celles de Prague, créée par Charles IV en 1348, de Krakow par le roi Casimir le Grand en 1364, ou de l'Université de Paris, fondée en 1200 par décret royal de Philippe Auguste, etc.

Nombre d'exemples illustrent ainsi l'affinité élective originelle entre universités et gouvernants, et, finalement le système social de reproduction auquel participe historiquement l'Université. La massification des systèmes d'enseignement supérieur met en tension la péréquation entre accès à l'université et accès à l'élite, et, partant, entre démocratisation de l'accès au savoir et égalisation des destins scolaires et professionnels.

##### **1.1.1. L'expansion de l'accès et la transformation des inégalités**

Depuis les années soixante, les systèmes élitistes se sont progressivement transformés en systèmes massifiés et universels (Trow, 1974) avec l'augmentation du nombre d'étudiants, la diversification des publics, l'augmentation du nombre d'établissements et la diversification des types d'établissements et des formations. Apparaissent ainsi de nouvelles universités (par exemple en France, Espagne, Grande-Bretagne) qui permettent un maillage territorial plus

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

serré et sont ainsi censées faciliter l'accès du plus grand nombre, mais aussi de nouvelles institutions et des programmes de formation plus courts visant à répondre simultanément à la diversification des publics et à celle du marché du travail. *In fine*, le processus de différenciation est donc double : vertical, relatif au positionnement et au prestige de l'établissement, et horizontal, à travers la focale et la spécialisation des programmes d'étude.

Aux stratégies nationales de développement territorial et institutionnel de l'enseignement supérieur se superpose un processus européen qui renforce la dynamique de massification à l'œuvre : depuis 1999 et le début du processus de Bologne, certains systèmes d'enseignement supérieur en Europe ont crû de façon significative. En Arménie, Lituanie, Monténégro et Roumanie par exemple, le corps étudiant a pratiquement doublé au cours de cette période. Dans vingt systèmes, la participation a augmenté de plus de 20% (Eurostat, UOE, données extraites en 2012).

Pour autant, la démocratisation de l'accès associée à la massification ne garantit pas une égalité sociale de destin scolaire. Au niveau le plus général, la probabilité d'obtenir un diplôme demeure liée à l'origine sociale : au cours des cinquante dernières années, la probabilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur a augmenté de 11% à 45% pour tous les groupes sociaux, et les différences entre groupes ont diminué. Mais cette probabilité demeure très différente selon l'origine sociale : les enfants des familles du quartile supérieur<sup>2</sup> ont 3.7 fois plus de chances d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur comparé aux enfants des familles du quartile inférieur (Koucky, Bartusek, Kovarovic 2009). Ces inégalités sociales traversent les systèmes d'enseignement supérieur, l'origine sociale influençant

---

<sup>2</sup> Dans les travaux de Koucky et de ses collaborateurs, la strate sociale d'appartenance est construite à partir des diplômes et des professions des deux parents et les quartiles correspondent à des groupes de statut de taille équivalente. Alors qu'historiquement, la profession du père était le facteur le plus important, depuis les années soixante-dix, les caractéristiques de la mère gagnent en importance.

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

l'orientation institutionnelle et disciplinaire des étudiants ; la massification transforme donc les inégalités, mais ne les annihile pas.

A un autre niveau, l'expansion quantitative apparaît concomitante avec une diminution relative du niveau des inégalités d'accès, mais seulement dans certains pays et à certaines périodes (marqué après la seconde guerre mondiale, déclinant depuis). Il n'est donc pas possible de lier systématiquement expansion des systèmes d'enseignement supérieur et réduction des inégalités. Les inégalités changent, deviennent plus subtiles, moins perceptibles, appelant le passage d'une focale analytique quantitative à une focale qualitative. Ces inégalités affectent l'accès aux formations et aux diplômes les plus prestigieux à travers un processus de diversion, et questionnent les pédagogies en vigueur et leur adaptation à des publics toujours plus diversifiés.

#### **1.1.2. *L'Européanisation de l'enseignement supérieur et l'émergence de la dimension sociale***

Cette difficulté croissante à lire les inégalités sociales est probablement en partie à l'origine de l'apparition progressive, sur l'agenda de la Commission Européenne, de la dimension sociale. Cette dimension traduit une transformation des enseignements supérieurs et du rôle qui leur est assigné : l'augmentation numérique et en pourcentage d'une classe d'âge accédant à l'enseignement supérieur transforme la structure et les finalités de l'enseignement supérieur. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la démocratisation de l'Université est associée à l'idée d'un élargissement des droits et des libertés des citoyens européens. Elle est appelée à fonctionner comme une force intégratrice de façon à limiter la marginalisation des individus et des groupes sociaux.

En fait, la « dimension sociale » n'émerge que progressivement et ne s'affirme qu'à partir de 2007 (*European Commission* 2010) avec l'émergence du niveau européen comme niveau de

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

politique publique. Le communiqué de Londres définit la dimension sociale comme « *l'aspiration sociétale que le corps étudiant entrant, participant et sortant diplômé de l'enseignement supérieur à tous les niveaux du système devrait refléter la diversité de nos populations* », aspiration qui correspond à une représentation du rôle de l'enseignement supérieur comme instrument de renforcement de la cohésion sociale. Lors de cette conférence, les ministres des enseignements supérieurs ont entériné l'idée de fixer des objectifs. Dans les faits, seulement la moitié des pays contrôlent la participation des groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur, et la définition des groupes sous-représentés varie entre les pays. Dans la plupart des pays, plusieurs catégories de groupes sous-représentés sont identifiées ; ainsi, en Autriche, Géorgie, Allemagne, Royaume-Uni, plus de cinq catégories sont utilisées<sup>3</sup>. A l'inverse, en France, au Luxembourg, en Suède, seule l'origine socio-économique est prise en compte. Dans les pays signataires de la déclaration de Bologne, la sous-représentation est le plus souvent lue au regard du statut économique des parents (et/ou) du niveau d'éducation des parents, du statut de minorité, du handicap. D'autres catégories (sexe, âge « mûr », origine géographique) sont relativement fréquentes et d'autres encore sont utilisées dans des contextes spécifiques, comme par exemple les étudiants avec enfants ou encore les vétérans des guerres (Bosnie Herzégovine, Géorgie), ou les étudiants originaires des zones rurales (Ukraine).

Ces diverses modalités de prise en compte de la diversité sociale se retrouvent dans des initiatives nationales d'élargissement de l'accès. Ainsi, en Belgique (Flandres), le « Pacte 2020 » (Flemish government, 2009) définit vingt objectifs dont celui d'atteindre 60% de participation à l'Enseignement Supérieur pour les étudiants dont les parents ne sont pas

---

<sup>3</sup> Par exemple, au Royaume-Uni, ces catégories comprennent le sexe, l'âge, la nationalité, le handicap, l'ethnicité, l'origine socio-économique, mais aussi géographique avec l'identification des quartiers à faible participation.

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

diplômés de l'université. En Ecosse, au cours de la période 2008-2010, sont fixés des objectifs d'augmenter le niveau de demande et de participation des 20% de la population des plus démunis, ainsi que l'accès aux diplômes des étudiants d'origine « non traditionnelle ». En France, le gouvernement définissait en 2007 comme objectif l'inscription de 50% des enfants d'ouvriers et d'employés dans l'enseignement supérieur en 2012. En Irlande encore, le « Plan National pour l'équité d'accès 2008-2013 » vise une représentation de 54% de tous les groupes d'ici 2020 et une représentation accrue des étudiants « matures » (20% des entrants en 2013) et des handicapés (European Commission, 2010).

Au final, le suivi de la participation des groupes sous-représentés concerne trente-et-un des quarante-six pays signataires de la déclaration de Bologne. Vingt-deux d'entre eux récoltent systématiquement des données liées aux groupes sous-représentés, neuf reçoivent ponctuellement des informations par le biais de sources secondaires et des structures de collecte des données apparaissent, comme par exemple l'Observatoire de l'Enseignement Supérieur créé en 2008 en Belgique francophone. En Irlande, les établissements sont tenus depuis 2007 de récolter les données (origine sociale, économique et culturelle des entrants mais aussi handicaps) sur l'accès, en utilisant le même modèle de collection. A terme, le profil des étudiants inscrits doit influencer le financement des établissements irlandais.

Car l'une des problématiques qui traverse cette question du suivi de la participation des groupes sous-représentés est celle du financement des établissements accueillant ces étudiants aux plus grands besoins, notamment en termes de soutien pédagogique. La question de l'identité, tant des institutions que des individus qu'elles accueillent, est donc essentielle pour comprendre les enjeux intrinsèques à l'accès à l'enseignement supérieur et ses régulations. Elle est liée à celle des savoir-faire et des savoir-être des étudiants, de leur degré de

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

correspondance avec les exigences des formations proposées à l'université, et des ressources nécessaires pour répondre aux besoins pédagogiques de ces nouveaux étudiants.

L'émergence de la Pédagogie Universitaire Numérique peut être en partie analysée comme une réponse aux défis posés par la massification. Le support numérique permet un accès aux savoirs moins contraint temporellement et géographiquement. Il constitue de ce point de vue un facilitateur technique qui rend la formation accessible à des publics plus diversifiés du point de vue de leurs situations et de leurs contraintes. Il favorise aussi l'innovation pédagogique en permettant, par sa structure même, de repenser la relation entre l'enseignant et les apprenants. Les MOOC en particulier, ou « Massive Online Open Course », apparus fin 2011, peuvent être envisagés comme un levier potentiel de démocratisation de l'enseignement supérieur. D'une part, des cours en ligne sont proposés par les institutions historiquement les plus prestigieuses (Harvard, MIT...) qui gèrent ainsi la tension entre leur forte sélectivité historique et la demande d'élargissement social de l'accès à laquelle elles font face : comme le souligne le journal L'Economist<sup>4</sup>, certains étudiants de ces MOOC n'auraient probablement jamais accédé à la formation continue dispensée par l'université qui en est à l'origine : l'un des étudiants ayant obtenu un score parfait pour un cours online proposé par le MIT était âgé de 15 ans et habitait Ulan-Bator. Les MOOC réduisent les contraintes géographiques et culturelles pesant sur l'accès. D'autre part, ces cours partagent la caractéristique d'être gratuits. Or, le coût des études demeure une barrière au développement de l'équité.

### 1.2. Le coût de l'équité : le financement des étudiants

Depuis les années 80, on observe à la fois une tendance à augmenter la part du financement pesant sur les étudiants et leurs familles - à travers une diffusion des pratiques de *cost-sharing*

---

<sup>4</sup> [www.economist.com/blifs/economist-explains/2013/10/economist-explains](http://www.economist.com/blifs/economist-explains/2013/10/economist-explains), accédé le 11 novembre 2013.



## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

(Johnstone, 1986) - et une complexification des usages faits des frais de scolarité et des bourses qui prennent en compte les identités sociales des étudiants mais aussi leurs caractéristiques académiques : frais de scolarités dépendants du niveau académique à l'entrée (Hongrie, Russie), spécifiques aux étudiants mettant plus de temps à obtenir le diplôme (Hongrie, Autriche), pour les étudiants à temps partiel (Pologne), etc.

Une autre tendance se dégage, le passage de frais de scolarité directs à des frais de scolarité reportés, associé à l'ouverture aux étudiants non traditionnels (plus âgés notamment) : dans ce dernier système, les parents ne sont plus considérés comme responsables du financement des études de leurs enfants. En Suède, où l'enseignement supérieur est gratuit (mais les taxes sur le revenu des individus très importantes), la plupart des étudiants reçoivent des bourses d'entretien, et ce, pendant une durée maximale de six années (Statistics Sweden 2008, in Charles 2011). En Norvège, le système de support financier des étudiants a été restructuré en 2002-2003 avec une augmentation du support de base, l'introduction des bourses et l'abolition du plafond de revenu pour obtenir un prêt étudiant. Opheim (2005) montre que ce nouveau système a particulièrement bénéficié aux étudiants à temps partiel, plus âgés et aux apprentis. L'efficacité de ce modèle d'enseignement supérieur est positivement évaluée par le classement d'accessibilité financière et d'accessibilité sociale<sup>5</sup> : la Norvège se classe première pour les deux dimensions (Usher et Cervenán 2010).

De fait, la participation des étudiants non traditionnels (issus des groupes désavantagés de la population, adultes ou non conventionnels) paraît dépendante de l'existence d'un système de

---

<sup>5</sup> Usher et Cervenán (2005, 2010) ont construit un indicateur d'accessibilité qui combine les taux de participation et les taux d'accès au diplôme des 25-34 ans. Cet index d'équité en éducation (EEI), "quantifie les inégalités éducationnelles en mesurant le degré de surreprésentation des étudiants issus des familles à haut niveau socio-économique dans l'enseignement supérieur", mais aussi le degré de parité de sexe. Sur cette base, ils ont conçu un classement d'accessibilité qui révèle que la Hollande, le Royaume-Uni, le Canada, l'Irlande, la Finlande, l'Australie et les Etats-Unis sont bien plus accessibles que la Belgique, l'Autriche, l'Allemagne, et, dans une moindre mesure, la Suède et la France.

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

support financier. Comparant dix pays de l'OCDE, dont, pour l'Europe, l'Autriche, l'Allemagne, l'Irlande, la Suède et le Royaume-Uni, Schuetze et Slowey (2002) identifient trois caractéristiques du système de support financier qui influencent négativement la décision des étudiants non traditionnels de poursuivre leurs études : la prise en compte de l'âge, la focale sur les étudiants à temps plein, et les systèmes de prêts qui n'indexent pas le remboursement sur un revenu important après la fin des études.

Les usages que les institutions font des bourses et des prêts pour attirer certains types d'étudiants montrent qu'ils ne favorisent pas toujours les étudiants issus des minorités désavantagées. En conséquence, et simultanément avec la mise en œuvre des nouveaux modèles de prêt qui rendent les institutions davantage comptables du devenir de leurs étudiants, un nouveau système de financement public des institutions émerge, suivant la même logique (Calender 2008 ; 2009 ; Deared 2009). En Irlande, l'abandon des frais de scolarité a affecté l'autonomie financière des universités en conduisant à une négociation annuelle avec l'autorité de tutelle (HEA) pour redéfinir le montant de financement public devant remplacer les revenus jusqu'à lors liés aux frais de scolarité. Dans la communauté flamande de Belgique, en Croatie, en Russie comme au Royaume-Uni, des financements additionnels sont assurés aux institutions par étudiant inscrit originaire d'un groupe sous-représenté (OCDE, 2008, p.41). Ainsi, au Royaume Uni, le *Higher Education Funding Council for England* a développé une allocation visant à élargir l'accès d'un montant de 143 millions de livres pour les activités d'assistance des établissements. Il s'agit, par ces activités, d'augmenter la représentation des groupes minoritaires. En Hollande, un financement additionnel est prévu pour certains établissements de façon à améliorer la réussite académique des étudiants issus des minorités ethniques.

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

Si ces politiques de financement demeurent marginales, elles témoignent néanmoins de l'émergence d'une réflexion en termes de financement de la justice sociale qui ne lie plus simplement cette question à celle des identités sociales, mais aussi à celle des besoins pédagogiques spécifiques de ces populations une fois entrées dans l'enseignement supérieur. La focale se déplace ainsi de la diversification de l'accès à l'enseignement supérieur aux moyens requis pour diversifier l'accès aux diplômes des enseignements supérieurs. Alors que souvent les étudiants inscrits dans les établissements les plus élitistes bénéficient d'un financement par étudiant plus important que le reste du corps étudiant (il suffit pour s'en convaincre de regarder le financement par étudiant en France dans les classes préparatoires ou les premiers cycles de l'université), apparaît l'idée que, d'une part, les étudiants les plus en difficulté académiquement, devraient bénéficier de davantage de ressources, et, d'autre part, qu'il revient à l'Etat d'inciter les universités à diversifier leur recrutement en indexant leur financement sur les besoins de ces populations. Ces besoins concernent notamment l'encadrement pédagogique : le cours magistral apparaît en effet peu adéquat à la formation des nouveaux étudiants et à l'égalisation des chances entre étudiants, comme l'ont déjà montrés dans les années 70's les travaux de Bourdieu et Passeron. Pour autant, si les pédagogies universitaires numériques peuvent apparaître comme une ressource pour élargir l'accès et lutter contre les inégalités comme le montre l'exemple des MOOCs, les effets des nouvelles technologies ne sont pas unilatéraux. Comme l'explique Brigitte Albero dans le premier chapitre de cet ouvrage, le développement de ces technologies dépend d'une synergie d'acteurs, synergie fluctuant selon les contextes. Or, ces contextes, dont on vient d'esquisser la diversité, se caractérisent d'abord par une variabilité de ressources des institutions d'enseignement supérieur, d'une part, selon les contextes économiques nationaux, d'autre part, selon le positionnement de chaque institution dans l'enseignement supérieur national. La

### Questionnements et éclairages de la recherche

capacité à s'équiper technologiquement pour développer ces pédagogies numériques va donc varier entre les systèmes et les institutions. Cette capacité à s'équiper technologiquement est au moins double. Elle concerne à la fois l'investissement matériel et l'investissement en ressources humaines. L'investissement matériel opère à deux niveaux : les infrastructures institutionnelles à disposition des enseignants (équipement des salles, existence d'environnements numériques pour construire son enseignement) et la mise à disposition pour les étudiants des outils permettant d'accéder librement à l'espace numérique d'apprentissage. Quant aux ressources humaines, elles constituent un niveau additionnel de différenciation entre institutions et plus largement entre systèmes d'enseignement supérieur selon que sont ou non créés des postes académiques ou administratifs spécialement dévolus à la pédagogie numérique ou à la formation pédagogique. Les centres de soutien à l'enseignement, et plus largement, les actions de formation identifiées par Brahim Lamine et Laurent Petit dans le Chapitre 7 du présent ouvrage, qui permettent aux enseignants de se former à ces techniques, ou encore l'existence de personnels en charge du développement d'environnements numériques qui peuvent exister au niveau de l'université ou des facultés sont autant de ressources dont dépend la profession académique pour transformer ses pratiques pédagogiques. Le type de pédagogies développées via le numérique est lié aux ressources mises à disposition des enseignants, mais aussi à la position occupée par ces derniers dans un environnement professionnel donné.

## **2. Les transformations de la profession : diversification et internationalisation**

Or, l'augmentation massive du nombre d'étudiants a généré presque mécaniquement une augmentation du nombre des enseignants-chercheurs, et, partant, de la diversité du corps

### Questionnements et éclairages de la recherche

enseignant, dont on peut faire l'hypothèse qu'elle introduit un niveau additionnel de différenciation des pratiques pédagogiques..

#### **1.3. Une profession toujours plus hétérogène ?**

On passe ainsi d'un ensemble relativement homogène de professionnels s'agissant tant de leurs identités (des hommes, blancs, issus des catégories socioprofessionnelles favorisées), de leurs pratiques professionnelles (recherche fondamentale, cours magistraux), de leur affiliation institutionnelle (l'université), de leur rapport à leur profession comme vocation, que de la structure des carrières (temps long du doctorat, de l'assistantat, l'organisation en chaires...) à un ensemble hétérogène et fragmenté. Ces changements démographiques se caractérisent par une féminisation de la profession, un élargissement de son recrutement social et dans certains contextes, ethno-racial, mais aussi, dans certains pays, par l'internationalisation de la profession. Ces changements de profils, comme en témoignent les travaux de recherche présentés ci-après, s'avèrent également institutionnels et professionnels : le poids des différentes disciplines se transforme – en lien avec la demande d'accès et les débouchés professionnels – tout comme la localisation institutionnelle, les enseignants-chercheurs étant moins souvent localisés dans les universités, au profit de nouveaux établissements. Les contrats de travail ne sont pas épargnés par cette diversification : augmentation des contrats à durée déterminée et des temps partiels, développement des postes en prétitularisation conditionnelle, etc. Les conditions d'emploi se modifient, et avec elles la répartition des activités d'enseignement et de recherche, au point qu'un consensus croissant établit la remise en question fondamentale de la structure traditionnelle des carrières académiques.

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

Une recherche récente (EUROAC, 2009-2013<sup>6</sup>) portant sur une dizaine de pays européens et s'intéressant uniquement aux universitaires travaillant à plus de 50%, fait ainsi apparaître une certaine diversité de temps de travail selon les pays : si en Pologne, Italie, Irlande, Portugal, Norvège, plus de 90% des universitaires sont employés à plein temps, ce taux décroît entre 70 et 90% pour le Royaume-Uni, la Finlande et l'Allemagne, et à moins de 70% pour l'Autriche, la Suisse et la Hollande (Goastellec & Pekari 2013b). De la même façon, les types de contrats obtenus diffèrent : si 45% des universitaires ayant répondu à l'enquête EUROAC ont un contrat à durée indéterminée, cela ne concerne qu'un tiers à un quart des universitaires en Allemagne, Portugal, Autriche, Pologne, Suisse et Finlande, la moitié en Norvège et entre les deux tiers et les trois-quarts au Royaume-Uni, en Irlande et en Hollande.

La place et le rôle dévolu aux femmes dans l'enseignement supérieur rendent compte des transformations de la profession académique et de la féminisation du corps étudiantin : la part des femmes varie selon les systèmes de 32 à 40% en Italie, Allemagne, Hollande, Suisse, Norvège ou France et entre 43 et 47% au Portugal, Croatie, Pologne, Finlande, Royaume Uni, Irlande. Les femmes sont également plus nombreuses parmi les juniors (une fois et demie plus que parmi les seniors), avec, ici encore, de fortes différences selon les pays : en Autriche, Irlande et au Royaume-Uni, plus de la moitié des universitaires juniors sont des femmes, alors qu'en Suisse, Allemagne et Hollande cela concerne moins d'un universitaire senior sur cinq.

Finalement, la place occupée par les universitaires femmes dans les différents systèmes d'enseignement supérieur souligne l'existence d'un processus de diversion : les femmes sont plus représentées dans les établissements non universitaires, moins souvent à temps plein (sauf en Italie et au Portugal) avec de fortes différences en Hollande (38% de femmes vs 72%

---

<sup>6</sup> <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/incher/forschung/wissenschaftlicher-wandel/euroac-academic-profession-in-europe.html>

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

d'hommes), Allemagne (52% vs 81%), Suisse (41% vs 69%), Royaume-Uni (75% vs 96%) et Autriche (56% vs 72%). Elles sont aussi plus nombreuses en sciences humaines et sociales où elles représentent plus de 50% des universitaires comparativement aux Sciences de la vie et Médecine (46%), Commerce et Droit (40%) ou encore Physiques et Sciences de l'ingénieur (26%) (Goastellec & Pekari, 2013a).

Cette diversification de la profession académique interroge la mise en œuvre des pédagogies numériques qui peuvent constituer une ressource, une forme de distinction additionnelle, mais également une contrainte pour l'enseignant-chercheur. Tout d'abord, on peut se demander si le développement de ces outils, chronophages dans leur mise en œuvre pour un enseignant-chercheur confronté à une fragmentation toujours plus importante de ses activités professionnelles, ne risque pas de renforcer les différences de pratiques entre enseignants avec d'un côté, des enseignants-chercheurs disposant des ressources nécessaires pour déléguer le travail de mise en forme numérique à d'autres professionnels (doctorants, personnel administratif et technique...), et, de l'autre, des enseignants-chercheurs moins dotés en ressources et davantage enjoins de s'investir dans l'enseignement, comme cela est souvent le cas des femmes. Car globalement, les résultats de l'enquête EUROAC suggèrent des situations contrastées pour ce qui concerne le sexe, en termes de temps dévolu à l'enseignement, la recherche et l'administration selon les pays, les institutions et les disciplines. On observe ainsi par exemple une situation plus défavorable pour les femmes en Irlande et en Pologne et, à l'inverse, des situations asexuées en Hollande et en Italie. Cette question relative aux cahiers des charges et à la répartition des activités entre les enseignants-chercheurs devrait être impactée par le développement de la pédagogie universitaire numérique. Il est trop tôt pour évaluer si cela renforcera les inégalités de cahiers des charges entre les différents segments de la profession et jusqu'à quel point cela transformera le métier

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

d'enseignant-chercheur, d'autant que l'hétérogénéité des situations nationales qu'illustre la place des femmes dans la profession académique souligne la diversité structurelle et organisationnelle des marchés académiques nationaux.

D'autre part, comme le rappelle Laurent Cosnefroy dans le chapitre 4, les dispositifs pédagogiques développés par le biais du numérique peuvent se limiter à la mise à disposition de supports et compléments de cours (le powerpoint en est l'exemple le plus saillant) ne modifiant que marginalement la relation pédagogique, ou au contraire comme des instruments de transformation de cette relation, comme le montrent les travaux d'Eric Mazur<sup>7</sup>, professeur de Physique à Harvard, sur l'instruction par les pairs dans le cadre de pédagogies numériques pour les grands cours. Ici encore, les ressources organisationnelles existantes, l'organisation de la profession et les injonctions de ceux qui la gouvernent (pouvant se traduire par une incitation ou une contrainte à la formation à ces technologies ou encore par l'évaluation régulière de la pédagogie développée par chaque enseignant chercheur) influencent le type de pédagogie numérique développé et, partant, les processus d'égalisation de l'accès au savoir entre étudiants. Le degré d'internationalisation de la profession selon les institutions et les systèmes d'enseignement supérieur constitue un registre additionnel influençant la diffusion de ces nouvelles pédagogies.

#### 1.4. Une profession toujours plus internationale

Le « flot adéquat de chercheurs compétents avec un haut niveau de mobilité entre les institutions, les disciplines, les secteurs et les pays » est un élément important de l'Espace Européen de la Recherche (Commission Européenne 2007). L'ultime objectif politique de la Charte Européenne pour les Chercheurs et du Code de Conduite pour le recrutement des

---

<sup>7</sup> <http://mazur.harvard.edu/research/detailspage.php?rowid=8>



## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

chercheurs est le suivant : « Contribuer au développement d'un marché européen du travail attractif, ouvert et durable » (European Commission 2005). De fait, la diversification de la profession académique se traduit aussi par son internationalisation croissante. Et contrairement aux idées reçues, les femmes universitaires sont proportionnellement aussi nombreuses que les hommes à faire état d'une mobilité géographique internationale dans le contexte de leur carrière. L'analyse des carrières met également en évidence que la mobilité internationale est influencée par l'origine sociale : la probabilité d'avoir été mobile dans sa carrière augmente avec le niveau d'éducation du père dans la plupart des pays (Goastellec & Pekari 2013b). La diversification de la profession académique se traduit donc également par une diversité de pratiques de mobilité dont on peut faire l'hypothèse qu'elles influencent les modalités d'exercice de la profession.

L'internationalisation ne concerne cependant pas seulement les trajectoires géographiques. On voit aussi augmenter la part des universitaires publiant dans une langue autre que leur langue maternelle (environ 50% des académiques interrogés dans la recherche EUROAC). La co-signature de publications avec des collègues d'autres pays concerne également une part importante des universitaires (entre 13 et 23% en moyenne pour les pays de l'enquête, selon le statut et le type d'institution de rattachement, les seniors des universités étant les plus souvent concernés).

L'internationalisation de la carrière est concomitante avec l'internationalisation de la profession : avoir été mobile ou migrant au cours de sa carrière influence positivement la probabilité de cosigner des publications avec des collègues étrangers, de publier à l'étranger, mais aussi d'obtenir des financements de recherche internationaux. En revanche, il n'existe pas de lien systématique entre l'internationalisation de la trajectoire individuelle et l'accès aux postes clefs : l'internationalisation accélère l'accès à ces positions dans certains pays, le

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

ralentit dans d'autres. Dynamique commune aux différents pays, on passe progressivement d'un mode traditionnel d'internationalisation, « typiquement initiée et gérée par le personnel académique sur une base individuelle » (Vabo, 2007, p.99), à un nouveau mode d'internationalisation qui intervient à un niveau collectif, institutionnel, qui est plus formel, mais également de plus en plus compétitif. Ici encore, le numérique, en particulier les MOOC peuvent contribuer à modifier la physionomie de l'internationalisation des carrières en permettant aux enseignants-chercheurs d'internationaliser leurs publics étudiants (et, par là-même, leurs collaborations institutionnelles internationales, mais aussi leur curriculum vitae), sans pour autant impliquer de déplacement géographique. Un tel développement pourrait ici être favorable aux carrières féminines, plus souvent contraintes socialement et géographiquement que les carrières masculines. Mais simultanément, les MOOC se développant à partir des institutions universitaires les plus prestigieuses, ils peuvent aussi renforcer l'effet Matthieu (processus d'avantage cumulatif, cf. Merton, 1968).. Les PUN, envisagées comme un instrument de démocratisation de l'accès au savoir entre les étudiants, peuvent ainsi renforcer ou modifier la hiérarchie entre individus et entre institutions.

### Conclusion

Le double processus de diversification, vertical et horizontal, qui caractérise les changements de structure des enseignements supérieurs concerne aussi les publics étudiants et les enseignants-chercheurs qui les forment : plus divers par leurs trajectoires scolaires, leurs identités sociales, leur âge, leurs attentes, leurs compétences, les filières du supérieur dans lesquelles ils s'inscrivent, les « nouveaux étudiants » constituent un public hétérogène. Dans une moindre mesure, il en va de même des enseignants-chercheurs : dans son ensemble un

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

peu plus féminisé et un peu moins héritier, ce petit monde apparaît aussi toujours plus différencié en termes de statut, de contrat de travail, et de contexte institutionnel. C'est dans le cadre de cette diversité croissante que se pose de façon accrue la question de la pédagogie et de sa capacité à égaliser les conditions d'accès aux savoirs de publics toujours plus divers du point de vue de leurs ressources et de leurs profils. La diversité du corps étudiant a généré une tendance à la focalisation sur la réponse à apporter aux besoins spécifiques de l'apprenant. A cette réponse focalisée sur les besoins, les déficits et les aides individuellement nécessaires, Haggis (2006) propose de substituer une prise en compte des « activités, patterns d'interaction et d'échecs dans la communication en lien avec les cultures pédagogiques des enseignements supérieurs ». C'est peut-être dans cette perspective de pédagogie critique que la pédagogie universitaire et numérique gagnerait à s'inscrire. Cette tendance semble s'esquisser avec le développement des MOOC, basés sur le développement de pédagogies davantage centrées sur l'apprenant à travers notamment l'apprentissage « *peer to peer* » et la construction d'espaces « d'approvisionnement par la foule » visant à construire collectivement des solutions aux problèmes rencontrés dans l'apprentissage. Réponses aux enjeux inhérents à la massification des enseignements supérieurs, les Pédagogies Universitaires Numériques instillent une transformation des métiers d'enseignant et d'étudiant dont l'ampleur et les effets sur les apprenants, les enseignants et les systèmes d'enseignement supérieur restent à évaluer.

## Chapitre 02 : références

*Gaële Goastellec*

- Bonnaccorsi, F. Goujon, M. Srodogora, S. et Van Lerberghe. P. (2004). *Les carrières scientifiques : une approche fondée sur des éléments d'analyse comparative européenne*. (Rapport de recherche). Paris : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- Charles, N. (2012). Les prêts à remboursement contingent au revenu : un système équitable et importable en France ? *Revue Française de Sociologie*, 53(2), 210-249.
- European Commission. (2005). *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2007). The European Research Area: New perspectives. Brussels: Green Paper COM (161). : [http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era-greenpaper\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era-greenpaper_en.pdf)
- European Commission. (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: the impact of the Bologna Process*. Brussels : EACEA P9 Eurydice
- Eurostat, UOE.*
- [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Tertiary\\_education\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Tertiary_education_statistics)
- European Science Fondation. (2009). *Research careers in Europe. Landscape and Horizons. A report by the ESF Member Organisation Forum on Research Careers*. (Rapport de recherche) Strasbourg. : IREG.
- Flemish Government. (2009). *Flanders in action, future plan 2020*. Beukeleirs : Lint., COLOFON.
- Gisel, P. (2011). *Traiter du religieux à l'université*. Lausanne : Antipodes, Contre-Pied.
- Goastellec, G. et Pekari, N. (2013a). Gender in the Academia between Differences and Inequalities, Findings in Europe. Dans U. Teichler et E. A. Höhle (Eds.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries* (p. 55-78 ). Dordrecht: Springer.
- Goastellec, G., Pekari, N. (2013b). Internationalization of the academic profession in Europe: careers and practices. Dans U. Teichler et E. A. Höhle (Eds.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries* (p. 229-248). Dordrecht : Springer
- Goastellec, G. et Pekari, N. (2013c). Reforming faculties' careers: between prestige and performance. Dans C. Musselin, C. et P. Teixeira (dir.), *Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation* (p. 189-205). New-York : Springer.

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'HEURE DU NUMERIQUE

### Questionnements et éclairages de la recherche

- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of “dumbing down”. *Studies in Higher Education*, 31(5), 521-535.
- Johnstone, D. B. (2004). The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives. *Economics of Education Review*, 23, 403-410.
- Koucky, J. Bartusek, A. et Kovarovic J. (2009). *Who is more equal? Access to Tertiary Education in Europe*. Prague : Working Paper of the Education Policy Center, Faculty of Education, Charles University
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63
- OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: Vol. 2 - Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation*. Paris: OCDE.
- Opheim, V. (2005, mois). *Restructuring the system of student support in Norway: increased transition to education?*. Communication présentée au 12<sup>ème</sup> workshop annuel de la European Research Network on Transitions in Youth [TIY], Valencia, Spain.
- Schuetze, H. G. et Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327.
- Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. Dans *Policies for higher education: General report on the conference on future structures of post-secondary education* (p. 55-101). Paris : OECD.
- Usher, A. et Cervenán, A. (2010). *Global Higher Education Rankings 2010. Affordability and Accessibility in comparative perspective*. Toronto, ON: Educational Policy Institute.
- Vabø, A. (2007). Challenges of Internationalization for the Academic Profession in Norway. Dans M. Kogan et U Teichler (dir.) *Key Challenges to the Academic Profession* (p. 99-107). Paris, Kassel : UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge and International Centre for Higher Education Research Kassel at the University of Kassel.