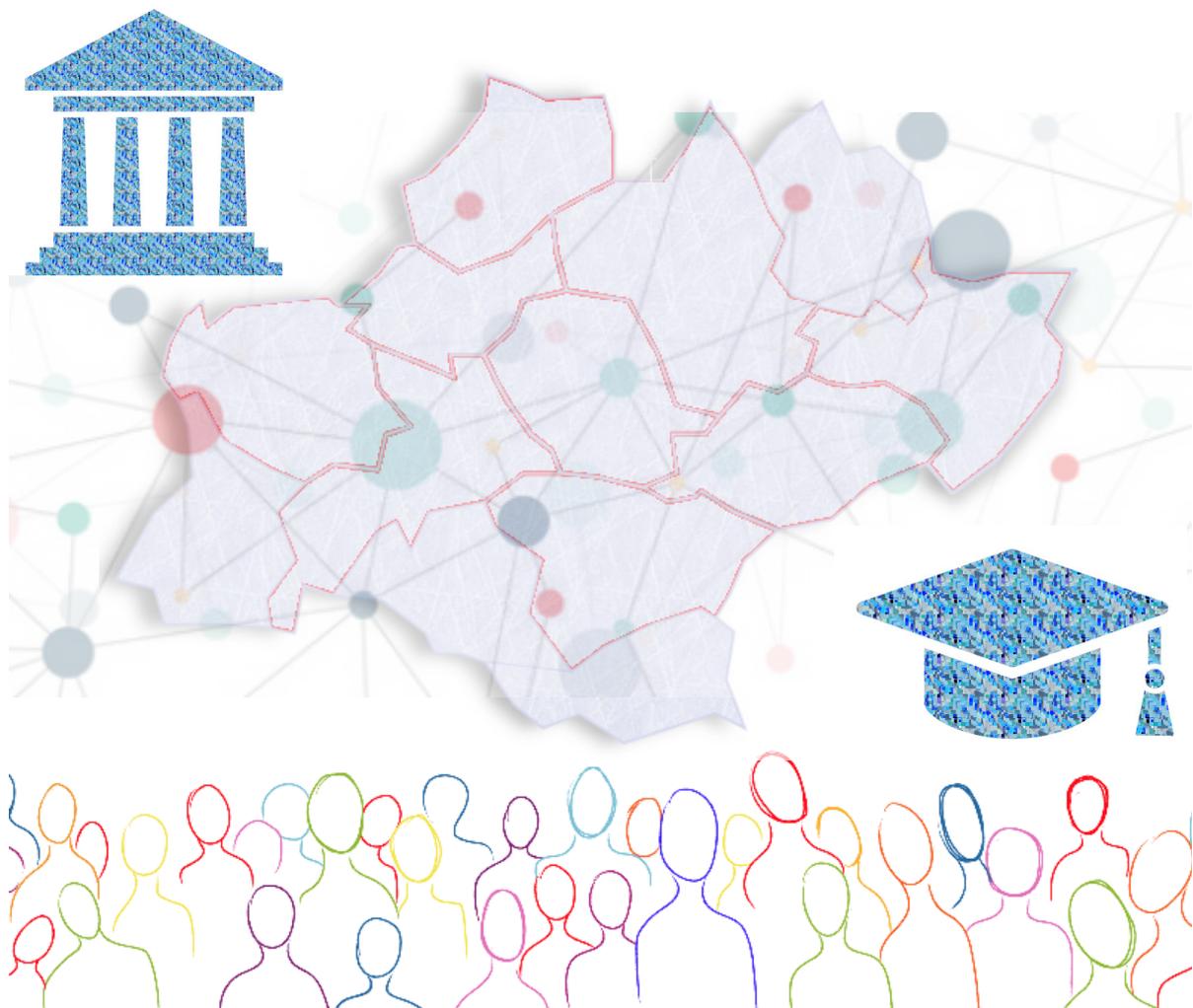


COMMENT SOUTENIR LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN OCCITANIE ?



Avis du Conseil Économique, Social et Environnemental Régional

Assemblée Plénière du 30 septembre 2020

Le Conseil Économique, Social et Environnemental Régional (CESER) est l'Assemblée consultative, instituée par la loi du 05 juillet 1972, placée au côté du Conseil Régional, avec lequel il constitue la Région.

Composé de membres issus d'organisations socioprofessionnelles diverses représentant la société civile organisée et reconnus pour leurs compétences, leur sens de l'intérêt général et leur expérience, le CESER est un lieu d'écoute, d'échange, un laboratoire d'idées pour répondre aux besoins des citoyens.

Le dialogue instauré doit permettre d'aboutir à une vision partagée de l'intérêt régional, au-delà de tout clivage.

Les avis du CESER, rendus dans le cadre d'une saisine obligatoire de la Présidente de Région ou d'une autosaisine, constituent de véritables outils d'aide à la décision publique.

Assemblée Plénière du CESER Occitanie / Pyrénées-Méditerranée
30 septembre 2020

**COMMENT SOUTENIR LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN OCCITANIE ?**

Avis adopté

Rapporteur : **Ludovic ARBERET**

Conseil Économique, Social et Environnemental Régional
Occitanie / Pyrénées-Méditerranée

SOMMAIRE

EXTRAITS DU DISCOURS INTRODUCTIF
DE MONSIEUR JEAN-LOUIS CHAUZY,
PRÉSIDENT DU CESER OCCITANIE / PYRÉNÉES-MÉDITERRANÉE

**AVIS DU CESER OCCITANIE / PYRÉNÉES-MÉDITERRANÉE
COMMENT SOUTENIR LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR EN OCCITANIE ?**

EXPLICATIONS DE VOTE

INTERVENTION DE MADAME CAROLE DELGA
PRÉSIDENTE DE LA RÉGION OCCITANIE / PYRÉNÉES-MÉDITERRANÉE

**EXTRAITS DU DISCOURS INTRODUCTIF
DE MONSIEUR JEAN-LOUIS CHAUZY,
PRÉSIDENT DU CESER OCCITANIE / PYRÉNÉES-MEDITERRANÉE**

Monsieur le Préfet de la région Occitanie,
Madame la Présidente de la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée,
Madame la Rectrice de la région académique Occitanie,
Mesdames les Conseillères, Messieurs les Conseillers,
Mesdames, Messieurs,

Je vous souhaite la bienvenue à cette nouvelle séance plénière de notre assemblée qui se tient au format dématérialisé, au vu des mesures sanitaires liées au Covid-19.

Les 5 projets d'avis à l'ordre du jour qui vous seront présentés sont soumis à un vote électronique à distance :

- « L'orientation, pour des choix éclairés tout au long de la vie » ; projet d'avis élaboré sous l'autorité de la Commission « Éducation – Formation – Emploi – Jeunesse – Enjeux de société » ; la rapporteure est Béatriz MALLEVILLE.

- "L'écosystème associatif : acteur du développement économique, de la cohésion des territoires et de l'attractivité de la région Occitanie » ; projet d'avis élaboré sous l'autorité de la Commission « Activités et Mutations économiques – Économie sociale et solidaire » ; le rapporteur est Thomas SUN.

- « Les ruralités : des solutions d'avenir pour l'Occitanie - Comment la mosaïque de nos territoires ruraux participe à l'équilibre et au dynamisme régional » ; projet d'avis élaboré sous l'autorité de la Commission « Espace et développement rural – Agri-Agro – Forêt – Bois – Alimentation » ; la rapporteure est Adeline CANAC.

- « Comment soutenir les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur en Occitanie ? » - projet d'avis élaboré sous l'autorité de la Commission « Enseignement supérieur – Recherche – Valorisation – Transfert – Innovation » ; le rapporteur est Ludovic ARBERET.

- « Crise COVID-19 – Priorités pour une économie régionale transformée, diversifiée, durable et solidaire » - projet d'avis élaboré sous l'autorité de la Commission « Activités et Mutations économiques – Économie sociale et solidaire » ; les co-rapporteurs sont Félicie DOMENE et Bruno DUMAS.

(...)

J'ai une pensée émue pour trois de nos collègues disparus Brigitte PRADIN, Annie BERAIL et Jacques LEPARS.

Brigitte PRADIN est décédée le 6 juin 2020. J'ai représenté le CESER à ses obsèques le 10 juin pour témoigner de notre amitié et de notre estime. Nous la regrettons. Elle représentait la COMUE de Toulouse (Communauté d'universités et d'établissements) au CESER. Elle a été directrice de l'Institut National Universitaire Champollion pendant 6 ans. Membre de la commission 4 « Enseignement supérieur – Recherche – Valorisation – Transfert – Innovation », elle avait été désignée co-rapporteure de l'avis sur les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur qui va vous être présenté. Elle s'est investie dans ce travail dont elle connaissait bien les enjeux. Le rapporteur Ludovic ARBERET lui rendra hommage tout à l'heure.

Annie BERAIL est décédée d'une crise cardiaque dans la nuit du 6 au 7 septembre 2020. Elle représentait l'UNSA au CESER, membre des commissions 5 et 8, souvent rapporteure d'avis sur le projet de Budget primitif. Camarade et amie de Claude DUPUY qui a pris la parole au nom du CESER à Labarthe-sur-Lèze à l'invitation du maire dont elle était 1^{ère} adjointe depuis 2 mois.

Jacques LEPARS était un Montpelliérain, ayant fait sa carrière au CNRS. Il a été membre de la section prospective sous la mandature de transition 2016-2017. Il a été rapporteur des scénarios prospective de l'avis du 24 mai 2016 établi à la demande des présidents des ex-régions Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon, intitulé « Quelle prospective, quels défis, quel enjeu pour la nouvelle région à l'horizon 2030? ». Je salue son engagement au service de l'assemblée consultative. Je remercie Marc CHEVALLIER qui a représenté le CESER à ses obsèques le 10 juillet à Montpellier.

Un mot également pour Louis PECH, ancien Président de la CCI de Toulouse, industriel très connu à Toulouse et dans l'ex Midi-Pyrénées qui est décédé, enterré dans ses Corbières natales à Ferrals-les-Corbières. Il fut membre du CESER où il plaidait déjà le rapprochement avec l'Aude et le Languedoc-Roussillon. C'était le fondateur de la société Actia, leader dans le domaine des capteurs (ferroviaire, automobile, aérien) et un militant de la diversification industrielle pour Toulouse avec une vision pour l'avenir. C'était aussi un grand humaniste. Nous pensons à lui et à sa famille.

Cette assemblée plénière leur est dédiée.

Malgré la crise sanitaire, le CESER poursuit son activité, toujours au service des citoyens et de l'élaboration des politiques publiques

Une session plénière inédite au vu du contexte sanitaire, comme dit au début de mon intervention. La pandémie Covid-19 a eu, et continue d'avoir, des conséquences dramatiques dans les vies personnelles des citoyens mais aussi sur notre économie française, 6^{ème} économie mondiale.

La mesure de confinement décidée par le Chef de l'État, et entrée en vigueur le 17 mars dernier, a eu pour effet de mettre l'économie à l'arrêt ou de réduire significativement l'activité des entreprises mais aussi des administrations. Certains salariés travaillant dans les secteurs dits indispensables à la vie de la Nation ont dû continuer à aller travailler sur site, d'autres ont expérimenté pour la première fois le télétravail au long cours.

(...)

Par ailleurs, l'État et la Région nous ont associés à la Cellule régionale de continuité économique qu'ils ont mise en place, composée des différents partenaires économiques (entreprises, chambres consulaires, Pôle Emploi, la Directe...). J'ai donc représenté le CESER au sein de cette instance de dialogue ; il y avait aussi nombre d'organisations membres du CESER qui y ont participé. Cette cellule, semaine après semaine, s'est efforcée d'adapter au mieux les dispositifs de soutien aux personnes et aux entreprises en fonction des décisions du Gouvernement, des actions complémentaires État/Région et de la dynamique des acteurs économiques de la région. Il fallait veiller à la bonne mobilisation des outils mis en place par l'État pour soutenir la trésorerie des entreprises et préserver le tissu productif. Le CESER a pu faire valoir ses positions sur la gestion de la crise et réclamer la mise en œuvre d'actions que ce soit, en matière de gestion des matériels médicaux (masques,...), pour les étudiants confinés, ...

Nous saluons l'action des fonctionnaires d'État, des Collectivités et de celles et ceux qui ont permis de tenir pendant le confinement. Nous devons reconnaître l'efficacité dans la mise en œuvre des décisions de l'État dès le début de la crise en direction des entreprises et des salariés pour

l'instruction tant pour les prêts garantis par l'État (PGE) que dans la prise en charge des rémunérations pour les salariés en arrêt d'activité.

Saluons pour leur action et engagement les femmes et les hommes des services de santé publics et privés, des services sanitaires et sociaux, les fonctionnaires des finances, les policiers, les gendarmes, les pompiers, les salariés de la distribution, des transports mais aussi les enseignants des écoles primaires aux universités et tous les personnels des écoles, collèges, lycées et universités... sans oublier les agents des collectivités pour mettre en œuvre le soutien matériel aux personnes âgées, aux plus démunis avec les ONG.

Le lien social et économique doit être préservé dans la phase suivante notamment en direction des femmes et des jeunes.

(...)

L'économie régionale et la crise sanitaire : du ralentissement économique au rebond

Le passage d'une économie en pleine progression en 2019 à un arrêt brutal

C'est une crise sanitaire majeure que connaît notre pays et avec de graves incidences économiques et sociales. Le Ministre de l'économie déclarait au début de la crise qu'il s'agissait d'un choc économique sans précédent depuis 1945. La pandémie a plongé l'économie mondiale dans une récession record. Pour la zone euro, le PIB s'est contracté de 12,1% au printemps ; 13,8% pour la France, le pire trimestre depuis l'après-guerre selon l'INSEE.

Notre région bien qu'épargnée d'un point de vue sanitaire par l'épidémie Covid-19 durant la première vague débutée en mars, a néanmoins connu une baisse inquiétante de son activité économique. La mesure du confinement a mis brutalement l'économie à l'arrêt. Les grands secteurs de l'économie régionale que sont l'aéronautique, le tourisme, l'hôtellerie et la restauration ont été touchés de plein fouet et sévèrement. Les autres secteurs tels l'agriculture, l'agroalimentaire, l'économie bleue et maritime, la viticulture, le BTP, l'artisanat ont été aussi fragilisés... même si l'agroalimentaire, 1^{er} employeur de la région avec 164 000 emplois, a su cependant tirer son épingle du jeu et à aider à un maintien d'un certain niveau de l'économie en région. Les domaines du sport et de la culture, les associations sont impactés lourdement.

La croissance économique de notre région était en pleine progression ces dernières années. Elle a été en 2019 particulièrement très positive (+4,2% contre 2,4% en 2018), laissant entrevoir un avenir sous les meilleurs auspices. Tous les indicateurs étaient au vert. C'est ce qu'indique une étude de l'INSEE publiée le 18 juin 2020. L'année 2019, c'était un emploi salarié en hausse, une baisse du chômage pour la première fois depuis 10 ans (taux à 9,6% de la population active), + 20% de créations d'emplois, un secteur du tourisme en progression, et la filière aéronautique poursuivant son développement. La pandémie SARS-COV2 a provoqué de façon brutale et inédite une contraction de l'activité en Occitanie.

La période de confinement de mars à mai a engendré un recul de la production et de la consommation et des échanges internationaux. Au premier trimestre 2020, l'emploi a diminué de 1,8% en Occitanie, soit 37 000 emplois en moins par rapport au trimestre précédent. Les pertes d'emplois les plus importantes ont été enregistrées dans les départements des Hautes-Pyrénées, de l'Ariège, de l'Aude et de l'Hérault. L'emploi intérimaire a enregistré un recul historique (- 43,5%).

En Occitanie comme au niveau national la baisse de l'activité économique début mai est estimée à 33% par rapport à une situation normale selon l'étude de l'INSEE. Les entreprises ont connu de réelles difficultés de trésorerie au 1^{er} semestre, notamment les TPE et PME ; une situation qui pourrait continuer au 2^{ème} semestre.

Une reprise rapide de l'activité économique

Ce qui est inédit et doit être souligné, c'est la mise en œuvre de politiques publiques tout azimut pour permettre aux entreprises de surmonter la crise et aux ménages de conserver leurs revenus.

Le déconfinement survenu le 11 mai a permis la reprise de l'activité économique. Dès juin, on a observé une consommation des ménages à la hausse, dépassant le niveau du mois de février (rattrapage d'achats non faits pendant le confinement). Mais le niveau de consommation d'avant crise ne pouvait revenir à la normale à cette période en raison de la baisse persistante des services (-12,5%). La Banque de France estime qu'à la fin du mois de juin, l'économie française a tourné à seulement 12% en dessous de ses capacités, contre -32 % au début du confinement en mars ; en Occitanie, l'activité était en baisse de 13%.

La note de conjoncture de l'INSEE de septembre témoigne de ce rebond net d'une partie de l'activité économique : l'économie française aurait fonctionné en août à 95 % de son niveau d'avant-crise. L'activité reprend, cependant la France n'est pas sortie d'affaire pour autant. Les pertes d'emploi devraient se poursuivre dans les mois qui viennent. En 2020, le PIB français reculerait d'environ 9 %. En fin d'année, l'activité reviendrait à environ 96% de son niveau d'avant-crise si stabilité des dispositions sanitaires. Le taux de l'emploi salarié serait donc stable mais le taux de chômage augmenterait nettement, il pourrait atteindre 9,5% de la population active en fin d'année (niveau supérieur à fin 2019). Pour rappel, plus de 700 000 emplois salariés ont été perdus au 1^{er} semestre 2020.

Ce qui m'amène à faire un focus sur les deux poids lourds de l'économie régionale qui sont extrêmement fragilisés : l'aéronautique et le tourisme.

Toulouse est capitale européenne de l'aéronautique et du spatial, et elle est la seule région française à avoir une balance commerciale excédentaire grâce à l'industrie aéronautique. Pour l'aérien et la filière aéronautique, la crise est historique, sans commune mesure avec celle ayant suivi les attentats du 11 septembre. La croissance du trafic aérien est quasi continue depuis trente ans, et la crise provoque sa chute inédite. Après un record en 2019 de 4,7 milliards de passagers pour le trafic aérien mondial, la demande baisse de 53 % en mars 2020, comparée à mars 2019.

Cette situation a inévitablement des incidences sur les constructeurs et leurs sous-traitants, et par conséquent sur l'emploi. Airbus a réduit sa cadence de production de 30%. Airbus, pour rappel, c'est 110 000 emplois en région (dont 86 000 pour la sous-traitance). 20 000 emplois selon la Présidente de Région pourraient être supprimés. Selon le Pôle Aerospace valley, la baisse des cadences chez Airbus fait revenir la filière au niveau de production de 2015.

Aujourd'hui, le retour à la normale pour le trafic aérien mondial est espéré pour 2024. Le plan de relance de 15 Mds € d'aides pour l'aéronautique mis en place par l'État a pour objectif de permettre à la filière de se relever.

Les plans sociaux sont annoncés et se succèdent. Au nom du CESER, je travaille avec les organisations syndicales de la métallurgie, l'UIMM, pour que soient recherchées toutes les possibilités prévues à la fois par les plans sectoriels (aéronautique), et les plans de relance.

Airbus...Latécoère...Figeac Aéro...C'est vrai pour Airbus, cela doit être vrai pour Latécoère avec l'annonce d'un plan de suppression de 475 postes dans les usines du Sud-Ouest, cela doit aussi être le cas pour Figeac Aéro (321 suppression de poste sur 900) soit 1/3 des effectifs.

Le CESER demande que les négociations pour bénéficier de l'Activité Partielle de Longue Durée (APLD) s'ouvrent dans l'urgence pour pouvoir bénéficier de ce dispositif (financement de 60% de l'activité pour le chômage partiel), ainsi que la mise en œuvre d'un plan de formation des salariés pour garder les compétences dans les entreprises et préserver l'emploi dans les territoires.

L'objectif doit être partagé pour garder notre potentiel industriel et éviter les prédateurs ou les fonds de pension pour racheter nos pépites.

Nous restons attentifs pour les activités de Latécoère, plus de 100 ans d'histoire industrielle mais aujourd'hui hélas entre les mains d'un fonds d'investissement américain qui a procédé en 4 ans à 2 PSE !!!

Le secteur touristique a subi la crise au début du printemps. Plus de 80% des professionnels du secteur ont dû fermer, soit en Occitanie, 9 restaurants sur 10 et plus de 7 hôtels sur 10. Pour ces artisans, comme pour les campings, chambres d'hôtes, installations touristiques, les pertes sont considérables. Avec les vacances d'été, la fréquentation touristique a été encourageante, on peut même dire qu'elle a été bonne (vacanciers français essentiellement mais une forte baisse de touristes étrangers). C'est le bilan dressé par le Comité régional du tourisme Occitanie (CRT) début septembre. La campagne et la montagne ont été plébiscitées, mais le littoral et le tourisme urbain (métropole toulousaine par exemple) n'ont pas attiré (une baisse respectivement de -14% et -25%). Le CRT rappelle que la période estivale correspond à 35% de l'activité annuelle du tourisme. Vu le poids du tourisme dans l'économie régionale, il faut encore agir, notamment en vue des vacances de fin d'année, pour favoriser une reprise continue et durable. Cette relative bonne saison estivale, tenant compte de la fréquentation, reste à confirmer en comparaison des chiffres liés à la consommation qui seront dévoilés en fin d'année.

Le bilan de ces deux secteurs phares rend le contexte économique régional mouvant.

L'INSEE indique que « l'économie française, après le rebond, comme ailleurs dans le monde aborde la rentrée comme un moteur qui serait à la fois bridé et dopé ».

Des aides publiques exceptionnelles et massives

Les collectivités territoriales et l'État ont contribué et continuent de contribuer financièrement à la reprise de l'activité. Ils ont été et seront encore complémentaires.

Ainsi, dans un premier temps, des mesures d'urgence ont été prises. Il fallait préserver l'emploi et soutenir les entreprises fragilisées par la crise. Ainsi, la Région Occitanie a adopté un plan d'urgence de plus de 370 M € avec des mesures articulées autour de la protection de la population et des soignants, des aides aux entreprises (Fonds de solidarité Occitanie : prêt Rebond Occitanie et Pass Rebond Occitanie), aux associations, aux personnes fragiles, et qui soutiennent de manière spécifique des filières vitales d'Occitanie comme le tourisme, le commerce, l'artisanat (Fonds L'OCCAL), l'agriculture (mise en place d'une plateforme « Solidarité – Occitanie – Alimentation) et la viticulture, sans oublier la recherche. L'État, quant à lui a mis en place un plan d'urgence de soutien de 470 Mds € - la réponse française est l'une des plus puissantes des pays développées, rappelle le Chef de l'État - avec des mesures d'urgence destinées aux entreprises et salariés impactés par la crise sanitaire COVID-19 (délai de paiement d'échéances sociales et/ou fiscales, remise d'impôts directs, report de paiement de factures, fonds de solidarité, prêt garanti par l'État (PGE), dispositif de chômage partiel...).

Les conditions de la relance

L'activité économique reprend, certes toujours dans un climat d'incertitude. Mais il faut continuer à soutenir les entreprises et les salariés pour redresser durablement l'économie française et créer de nouveaux emplois. Mais pour cela, il faut tirer les enseignements de la crise et réfléchir à l'après-crise Covid. Mais on ne peut reconstruire sur un champ de mine !

Les problématiques déjà existantes mises en lumière

Cette pandémie a mis en exergue dans notre pays et notre région bien des problématiques déjà existantes.

Avec le confinement, certains métiers ont été mis en lumière : soignants, caissières, agents d'entretien...ce sont les travailleurs dits en première ligne. L'attention a été portée particulièrement sur les personnels de santé se battant, souvent au prix de leur vie et celle de leurs proches, contre le coronavirus ; ceux-là mêmes qui avant la crise alertaient sur la situation de l'hôpital public, victime d'appauvrissement et méritant plus d'intérêt, dans un contexte d'augmentation croissante de l'activité. Stop aux fermetures d'établissements et de lits, revalorisation des salaires, augmentation des moyens humains et financiers ...

La crise a confirmé les faiblesses du système. Accompagner, soutenir le service public hospitalier devient désormais une évidence et une priorité. D'une manière plus générale, le confinement a permis de relever le caractère indispensable des services publics trop souvent abandonnés.

Des métiers ont été redécouverts avec leur utilité sociale essentielle : personnels soignants comme évoqué, mais aussi agriculteurs, enseignants... La crise a également révélé le rôle majeur des acteurs du monde associatif qui ont en effet apporté leur concours, continuant de porter les valeurs de solidarité, d'entraide et d'intérêt général et de les diffuser.

Tout le monde a pleinement pris conscience du rôle fondamental des entreprises ayant seules la capacité de produire des biens et des services pour satisfaire les besoins dits essentiels de la population, dans une période de pénurie ou de risque de pénurie (masques, alimentation, médicaments, etc.). Force a été de constater que la production de médicaments et de matériel médical est délocalisée vers les pays étrangers (Chine, Inde...), paralysant notre système de soins. L'interventionnisme de l'État est souhaité au niveau des grandes entreprises ainsi que la relocalisation d'activités. Quand l'État donne des aides aux entreprises, il doit exiger des contreparties pour protéger les filières car ce sont des emplois et des savoir-faire qui sont en jeu, et susceptibles de partir ailleurs.

Cette crise a également renforcé l'idée que les entreprises productrices de biens et services sont aussi les principaux responsables des fléaux majeurs que sont la dégradation de l'environnement et la montée des inégalités. Le ralentissement de l'activité démontre le lien entre activités économiques et dégradation de l'environnement : on a noté une baisse de la pollution de l'air, de l'eau... Le confinement a aussi permis de prendre toute la mesure des inégalités sociales et territoriales existantes. Des inégalités ont été observées entre catégories qualifiées et catégories peu ou pas qualifiées face à l'exposition au virus, ces dernières étant très largement exposées au risque de contamination. Les plus vulnérables sont les premières victimes de cette crise : travailleurs précaires, femmes, foyers à faibles revenus, sans domicile, migrants... Des inégalités aussi dans l'accès aux outils numériques, et au haut-débit ont été relevées (jeunesse et enseignement à distance, salariés et télétravail...).

La crise sanitaire doit par conséquent contribuer à accélérer le changement souhaité, les mutations économiques et sociétales engagées en France (politiques de réindustrialisation de notre pays (Territoires d'industrie...); les propositions de la Convention citoyenne sur le climat; Plan France très haut débit ...). Une crise est toujours un accélérateur de mutation et ce contexte inédit doit nous amener à construire des sociétés soutenables. Notre système doit évoluer par un investissement dans les services publics, une relocalisation d'une partie de la production, des financements pour la transition écologique où il y a un fort potentiel de créations d'emplois (rénovation énergétique des logements et des bâtiments tertiaires, reconversion industrielle, santé, recherche, éducation, transports publics, infrastructures résilientes et bas carbone...).

« L'État doit apporter durablement une réponse à la crise sanitaire du Covid-19 en soutenant la transition bas-carbone juste pour renforcer notre résilience aux risques sanitaires et climatiques. La France compte réduire ses émissions de gaz à effet de serre de 40% en 2030, par rapport à 1990, et prévoit d'atteindre la neutralité carbone d'ici à 2050, mais elle n'est pas sur la bonne voie. Les aides

budgétaires et incitations fiscales aux collectivités et entreprises doivent donc être clairement subordonnées à l'adoption explicite de plans d'investissement et de perspectives compatibles avec la trajectoire bas-carbone", plaide le Haut Conseil pour le Climat.

Une relance écologique, souveraine et solidaire

Comme le Président de la République l'a déclaré, il faut maintenant pour la relance, reconstruire une économie forte, écologique, souveraine et solidaire.

Les politiques monétaires et budgétaires vont soutenir massivement l'activité économique. Il y a plusieurs plans de relance prévus tels le plan de relance européen, le plan de relance de l'État français France Relance, le Plan de relance pour l'emploi et le Plan de transformation et de développement régional de la Région Occitanie (Green New Deal régional). Ces plans sont établis ou à établir en tenant compte des leçons tirées de la crise sanitaire où des problématiques déjà existantes ont été mises en lumière, et sur la nécessité de reconstruire le pays différemment. Il y a un avant Covid et un après Covid.

Aussi, les soutiens exceptionnels de l'Europe et de l'État ont intégré que la relance de l'économie doit passer par l'écologie. C'est une relance verte orientée vers des objectifs environnementaux et de neutralité qui est décidée. Il faut accélérer la conversion écologique de notre économie et de notre tissu productif.

Le Plan européen de 750 Mds € va ainsi financer des programmes nationaux dans l'ensemble des États membres, sous forme de subventions (390 Mds €) et de prêts (360 Mds €). La Commission européenne souhaite que 37 % des dépenses soient allouées aux objectifs environnementaux européens dont la neutralité carbone à horizon 2050.

La France a reçu 40 Mds € de l'Union européenne pour alimenter son plan de relance. Ce plan dénommé "France Relance" et présenté le 3 septembre par le Premier ministre Jean Castex, a pour objectif de bâtir la France de 2030. C'est un plan d'investissement pour tous les Français. Il sera doté de 100 Mds € et prévoit de financer 70 mesures réparties en 3 piliers : transition écologique pour une économie plus verte et plus durable ; compétitivité pour donner aux entreprises les conditions les plus favorables pour développer leurs activités et ainsi préserver l'emploi des salariés, et l'innovation ; cohésion sociale et territoriale pour garantir la solidarité entre les générations, entre les territoires, et entre tous les Français. Il doit bénéficier aux travailleurs, à ceux qui sont en recherche d'emplois, aux TPE, PME, à l'Économie Sociale et Solidaire (ESS). La relance est la clé de notre souveraineté économique et de notre indépendance technologique. Ce plan, ce sont entre autres des mesures pour favoriser la compétitivité des entreprises et les relocalisations (baisse des impôts de production,...), le maintien des compétences dans les entreprises quelles que soient les difficultés rencontrées, pour accompagner les jeunes éloignés de l'emploi par des dispositifs spécifiques, de nouvelles formations pour les jeunes dans les secteurs d'avenir, des programmes d'insertion par l'activité économique ou associative.

Cette crise aura été un révélateur brutal et cruel de notre dépendance industrielle dans de nombreux secteurs vitaux. Au lendemain de cette épreuve, produire davantage en France sera l'un des leviers de notre renouveau économique, sans oublier que nous nous devons de rester dans la perspective européenne pour contribuer, depuis l'Occitanie, à une Europe qui compte :

- ❑ produire davantage demandera tout d'abord une forte volonté politique et financière pour adapter les coûts de production à notre niveau d'exigence sociale ;
- ❑ produire davantage nécessitera aussi de retrouver une forme de planification géographique et humaine permettant d'adapter nos outils de formation à cette nouvelle ambition et de redonner du sens à nos territoires d'industrie ;

- produire davantage sera l'occasion de privilégier l'innovation technologique et la sobriété environnementale pour imaginer l'usine du XXIème siècle.

Notre pays et notre région ont des atouts, des compétences et des savoir-faire pour ne plus dépendre des autres pour les biens essentiels.

C'est que notre rapport sur la crise démontrera.

Rapport du CESER : Crise COVID-19 – Priorités pour une économie régionale transformée, diversifiée, durable et solidaire

Comment réarmer le pays pour faire face à la crise économique, sociale et environnementale qui découle de la crise sanitaire ? C'est la question que s'est posée le CESER. Le Bureau de juin a manifesté le souhait que le CESER Occitanie représentant la société civile organisée (plus de 80 organisations membres) émette un avis circonstancié sur la crise, jouant ainsi pleinement son rôle de 2^{ème} assemblée régionale, ancrée dans son territoire et relayant les aspirations et ambitions des citoyens de l'Occitanie.

La pandémie provoque une crise sanitaire, économique et sociale très dure qui n'épargne pas notre région Occitanie, comme cela a été rappelé, tous les secteurs sont touchés (filiales aéronautique, viticole, du tourisme, de la restauration, de l'hôtellerie mais aussi les filières culturelle et sportive comme le sont les associations et le secteur de l'économie sociale et solidaire, l'économie bleue du littoral ...). Les conséquences sur l'emploi seront terribles. La révélation de la fragilité de notre monde nous appelle dès à présent à repenser notre futur et à construire les soutiens publics à venir. La Commission « Activités et mutations économiques – Économie sociale et solidaire » a été désignée pour élaborer cet avis de synthèse, les autres commissions ayant apporté leur contribution en fonction de leur domaine de compétence. Nous faisons des propositions pour préserver nos grands secteurs économiques, et réfléchir aux secteurs d'activité indispensables pour répondre aux besoins de la société et aux transformations nécessaires.

Le rapport s'inscrit dans une volonté régionale de soutien à l'économie très diversifiée tant par ses secteurs d'activités que par la taille de ses entreprises. Notre région a une richesse et une complémentarité d'activités et de productions qui lui permettent d'avoir un rôle important dans les équilibres sociaux et économiques du régional à l'international. Nous proposons des axes opérationnels et pragmatiques car avant de construire la relance, il faut accompagner et consolider la reprise : tous les acteurs économiques ne sont pas égaux devant cette reprise. Notre souhait est d'être présents aux côtés de la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée et de l'État pour réinventer notre territoire, repenser nos modèles économiques et organisationnels afin de s'engager vers une économie plus forte, diversifiée et durable.

Le défi de relocalisation des activités dans un contexte de reconversion écologique imposera la remise en route de nouvelles filières, de production, de réparation, de recyclage. Elle devrait constituer une opportunité massive d'emplois. Nous avons des filières industrielles moteurs de l'économie ; d'autres sont à développer ou à réactiver (filière bois, filière textile...). Pour preuve, le CESER soutient un projet de fabrication de masques à partir de fibre issue de la pâte à papier. Dans le secteur clé de l'aéronautique, Airbus a annoncé le 21 septembre la fabrication d'un avion à hydrogène décarboné pour 2035, de quoi réduire de 90 % la contribution de l'aviation à l'effet de serre. Cela répond aux lignes directrices fixées par le plan de relance aéronautique. En outre, tout l'écosystème de l'aéronautique devra s'adapter pour réussir ce pari.

Ce défi de la transition écologique et sociale est une belle opportunité pour entraîner les classes populaires.

La relance intègre la contractualisation État-Régions

Le futur Contrat de Plan État-Région (CPER) 2021-2027 intégrera l'aspect relance, ce sera un CPE2R. Il s'articulera autour du Plan de relance, de l'accord de méthode État-Régions signé le 30/07/2020 et du Green New deal régional. L'accord-cadre qui est la trame du CPER prévoit 4 grands engagements de l'État et des Régions à savoir la poursuite de la mobilisation au service de la relance des secteurs économiques éprouvés, l'établissement de priorités stratégiques à inscrire dans le CPER pour construire le monde d'après, une approche territorialisée et différenciée de la relance, une mobilisation accrue de moyens pour construire la relance.

Nos territoires ont un rôle à jouer pour relancer et construire l'économie, comme l'a indiqué le Premier ministre à l'occasion de la présentation du Plan France Relance.

Nous allons participer à l'élaboration du CPE2R sur les thèmes éligibles à la programmation par une 1^{ère} contribution à adopter d'ici la fin de l'année, puis en juin prochain nous émettrons un avis global sur les politiques retenues et les financements négociés.

Ruralités, Ecosystème associatif, Innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Orientation : les propositions du CESER pour les prochaines politiques publiques

Les 4 autres projets d'avis qui vous seront présentés font des propositions qui doivent pouvoir contribuer à l'élaboration des prochaines politiques publiques, pour investir dans des projets de territoires contribuant à ce renouveau économique et sociétale souhaité. La rédaction de ces rapports a débuté bien avant la crise ; néanmoins celle-ci a été prise en compte dans la réflexion, même si une actualisation s'avère parfois nécessaire.

Les ruralités

Le rapport réalisé par le Commission Agri-Agro remet au cœur de l'actualité le rôle des ruralités, qui sont une chance pour notre pays et notre région. La crise n'a-t-elle pas mis en avant cet attrait nouveau des Français pour la vie à la campagne, éloignés ainsi des désagréments de la vie en zone urbaine (pollution, transports,...). Mais quand est-il de la réalité de ces territoires ruraux ? Il y a des ruralités multiples qui ne connaissent pas les mêmes dynamiques ; les territoires ruraux vivent de profondes mutations avec des impacts différents selon leur structuration. Des disparités existent quant à l'accès aux services publics (santé...), aux services de proximité et aux activités essentielles, à la couverture numérique ... Or tout citoyen doit être égal face à l'accès à ces services essentiels quel que soit l'endroit où il habite.

Dans cet avis, l'accent est mis sur la vitalité de tous les territoires, plus spécifiquement les campagnes agricoles et industrielles et les campagnes vieilles à très faible densité qui représentent 21% de la population d'Occitanie, sur les opportunités de développement à saisir pour les territoires ruraux, au plan économique, social et environnemental ; développement qui doit être équitable et approprié, innovant et durable. Des propositions faites par le CESER telles que : conserver un maillage territorial de services pour combattre le sentiment d'abandon et prendre en compte les caractéristiques de chaque territoire, capter et redistribuer localement la valeur ajoutée produite par les territoires ruraux. Ce rapport nous livre une riche expertise avec des propositions qui doivent être valorisées par l'État et la Région, pour donner une nouvelle image des ruralités.

L'écosystème associatif

Quel est l'impact des associations sur l'attractivité et la dynamique économique de la région ?

Le secteur associatif est un secteur protéiforme. En Occitanie, les associations représentent environ 138 000 organisations, près de 20 000 employeurs 170 000 salariés et 600 000 bénévoles actifs, dans des domaines d'activités très divers.

La réflexion porte sur l'effet levier que représentent les associations sur l'activité économique, la cohésion et l'attractivité du territoire, leur rayonnement et leur importance en lien avec les entreprises du secteur privé lucratif ou relevant de l'économie sociale et solidaire (ESS).

Quelques propositions : la reconnaissance effective de l'écosystème associatif comme acteur du développement économique régional, en instaurant un dialogue partenarial plus resserré avec lui dans la définition des politiques régionales, et en privilégiant les financements de plans d'actions sur 3 ans et les appels à projets à destination des associations ; le renforcement des compétences y compris pour les bénévoles, le maintien et la valorisation des emplois au sein des associations ; suite à la crise induite par la Covid-19, mettre en place des outils régionaux visant à renforcer les fonds propres associatifs.

Les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur

La crise sanitaire aura également marqué le passage dans une nouvelle ère dans de nombreux domaines dont celui de l'enseignement supérieur.

Dans ce rapport, la réflexion est articulée sur ce que pourrait être la politique de soutien à l'enseignement supérieur en Occitanie à un horizon de moyen terme en tenant compte des spécificités de la région, notamment en termes de filières et d'emploi, de croissance démographique, de polarité... L'Occitanie, c'est 249 000 étudiants, avec des effectifs en hausse croissante et une population générale qui augmente de manière constante chaque année, avec les besoins en formation initiale et continue que cela génère. Le champ d'études des innovations pédagogiques recouvre à la fois les modalités d'enseignement supérieur en présentiel, à distance ou hybride, mais également l'organisation des cursus et des parcours de formation des diplômés de l'enseignement supérieur. Cet avis porte donc sur les innovations pédagogiques à soutenir ou même à inventer qui permettront aux acteurs du système de l'enseignement supérieur de la région Occitanie de répondre aux enjeux pour les 15 prochaines années.

Les propositions vont principalement en direction des politiques publiques que la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée et l'État peuvent mener dans le cadre de leurs compétences en matière d'enseignement supérieur. À titre d'exemple, le CESER encourage principalement l'État et la Région, notamment dans le cadre du futur contrat de plan État-Région 2021-2027 à poursuivre le financement des infrastructures d'enseignement pour faire évoluer l'immobilier et les équipements qui permettent d'aller vers des pédagogies actives et adaptées à l'hétérogénéité des publics. Il recommande que la Région poursuive sa politique d'aides à l'innovation pédagogique dans le cadre du prochain SRESRI en y inscrivant également un prix Régional de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Le CESER recommande également à la Région Occitanie de mettre en œuvre un outil incitatif favorisant la mise en réseau des acteurs à l'échelle régionale sur la thématique de la pédagogie dans le supérieur.

L'orientation

Pour reconstruire le pays, la formation des jeunes et moins jeunes est indispensable, notamment pour répondre aux attentes des entreprises en besoins de main d'œuvre, dans un monde incertain où de nombreux métiers se transforment, disparaissent ou se créent.

Le rapport du CESER rappelle le rôle de l'orientation, succession d'étapes au cours desquelles l'individu, quel que soit son âge, gère son parcours en faisant des choix éducatifs, professionnels et personnels. L'orientation est par conséquent une voie d'émancipation sociale tout au long de la vie, notamment pour les jeunes, particulièrement ceux en difficulté scolaire et sociale. Le CESER propose que les formations initiales et professionnelles préparent à choisir entre des scénarios, et à se

projeter dans la vie. Il propose également à la Région à travers le Service Public Régional de l'Orientation (SPRO) d'animer une instance partenariale qui permette d'avoir l'avis et l'expertise de tous ceux qui ont un rôle à jouer au niveau de l'orientation afin de permettre l'innovation, le partage d'informations, la coordination d'actions.

Le CESER présentera ses propositions pour les 5 avis à la Région et au Préfet de région Occitanie.

Défendre la République, défendre l'État de droit, défendre la laïcité

Chères et Chers collègues, au-delà de nos différences, nous devons être des militants de la République et de ses valeurs. Ce qui nous permet de vivre ensemble c'est le respect de l'État de droit. S'en affranchir, c'est faire le choix de la violence et du non respect des autres.

La défense de la République, c'est aussi la défense de la laïcité, contre le communautarisme, le racisme et l'antisémitisme. Est-il acceptable qu'une femme de 50 ans, DRH à Charlie Hebdo, 5 ans après les assassinats de 2015 à la rédaction du journal qui fit 11 morts, soit insultée et menacée de mort. La police a eu 10 minutes pour lui faire quitter son appartement et prendre quelques vêtements pour être logée ailleurs parce que menacée de mort.

Écoutez la fin de son interview le 14 septembre en plein procès des assassins de Charlie Hebdo. Marika BRET : « Je vis sous protection policière depuis bientôt 5 ans. Lundi 14 septembre, mes officiers de sécurité ont reçu des menaces précises et circonstanciées. J'ai eu dix minutes pour faire mes affaires et quitter mon domicile. Dix minutes pour abandonner une partie de son existence, c'est un peu court, et c'est très violent. Je ne reviendrai pas chez moi. Je perds mon domicile à cause des déferlements de haine, cette haine qui commence toujours par la menace pour instiller la peur. On sait comment cela peut se terminer. »

5 ans après, nous pensons à Charlie, nous pensons à l'Hyper Cacher, à toutes les victimes, nous pensons aussi aux assassinats de Toulouse, aux soldats français assassinés à Toulouse et Montauban et aux enfants de la famille Sandler assassinés devant leur école, ils avaient 5 ans, 7 ans...c'était aussi nos enfants, nos frères.

Méfiez-vous les démocraties sont fragiles, la France est une République et une démocratie, ceux qui n'acceptent ni la liberté d'expression, ni la liberté de penser, de dire, d'écrire, de caricaturer veulent tuer notre mode de vie, nos libertés.

Merci de votre écoute et de votre engagement.

COMMENT SOUTENIR LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN OCCITANIE ?

Avis adopté

Suffrages exprimés : 159

Pour : 154

Contre : 1

Abstentions : 4

Ne prend pas part au vote : 1

Rapporteur : **Ludovic ARBERET**

**Conseil Économique, Social et Environnemental Régional
Occitanie / Pyrénées-Méditerranée**

Cet Avis a été élaboré sous l'autorité de la Commission « **Enseignement Supérieur, Recherche, Valorisation, Transfert et Innovation** » du CESER, présidée par Alain RADIGALES. Elle adresse ses remerciements aux personnes qui ont bien voulu alimenter sa réflexion :

Madame Lucie ALIDIÈRES

Maître de conférences – Université Paul-Valéry Montpellier 3

Madame Nina ASLOUM

Maître de conférences - École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole

Monsieur Bernard BLANDIN

Directeur de recherche - CESI Montpellier

Madame Caroline BARRERA

Maître de conférences - Institut national universitaire Champollion

Monsieur Oliver BONHOMME

Enseignant - Université de Perpignan Via Domitia

Monsieur Khaled BOUABDALLAH

Recteur délégué à l'enseignement supérieur, à la recherche et à l'innovation - Région académique Occitanie

Madame Florence CASSIGNOL

Directrice du centre d'appui à la pédagogie - Université de Perpignan Via Domitia

Monsieur Olivier CATTEAU

Maître de conférences - Université Toulouse III – Paul Sabatier

Monsieur Emmanuel DELMOTTE

Directeur - École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole

Monsieur Éric DOULCIER

Maire du Vigan

Madame Frédérique DUCLERT-GALLIX

Directrice déléguée de la recherche, du transfert technologique et de l'enseignement supérieur – Conseil Régional d'Occitanie / Pyrénées-Méditerranée

Monsieur Maxime ESTABEN

Directeur de l'IUT- Université de Perpignan Via Domitia

Monsieur Laurent FAURE

Maître de conférences - École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole

Monsieur Jean-Yves FOURQUET

Directeur - École nationale d'ingénieurs de Tarbes

Madame Hélène FRANCHINI

Chargée de mission - Conseil Régional d'Occitanie / Pyrénées-Méditerranée

Madame Gaëlle IBANEZ

Présidente - Association générale étudiante de Midi-Pyrénées

Madame Mouna KAMEL

Maître de conférences - Université de Perpignan Via Domitia

Madame Pauline LEVILLAIN

Maître de conférences - Institut national universitaire Champollion

Monsieur Rachid M'DAAM

Tuteur campus connecté - Mairie du Vigan

Madame Naïma MARENGO

Directrice de SUIO-IP - Institut national universitaire Champollion

Monsieur Christophe MEYRUEY

Délégué Général - UIMM Occitanie

Monsieur Thierry MONTAUT

Enseignant - Institut national universitaire Champollion

Monsieur Bernard MONTHUBERT

Conseiller régional - Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée

Monsieur Christophe MORIN

Président - Association Promosciences

Madame Laurence OMS

Chargée de mission alternance - IUT de Perpignan

Madame Nathalie PANISSAL

Professeur des universités - École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole

Monsieur François PÉREA

Vice-président délégué au numérique - Université Paul-Valéry Montpellier III

Madame Véronique POMES

Ingénieure pédagogique - IMT Mines d'Albi

Monsieur Florian TENA-CHOLLET

Enseignant-chercheur - IMT Mines Alès

Monsieur Jean-Paul UDAVE

Directeur de la faculté d'éducation - Université de Montpellier

Cet Avis a été élaboré sous l'autorité de la Commission

« Enseignement Supérieur, Recherche, Valorisation, Transfert et Innovation »

Le Bureau

Président

Alain RADIGALES

Vice-présidente

Catherine GONZALEZ

Secrétaire

Isabelle MONTIER

Les membres

Ludovic ARBERET

Gilles BESSON

Gilles BIRBES

Martial BRENAC

Elvire LOUBIERE

Francis DECOUCUT

Patrick DELFAU

Jacques DIETRICH

Nicolas DUBOURG

Pascal DUMY

Claude DUPUY

Marielle GAUDOIS

Chantal GAUTHIER

Catherine GONZALEZ

Stéphanie GOTTLIB-ZEH

Hélène GRANDJEAN

Cécile HA MINH TU

Sylvain LABBE

Stéphanie LACAMBRA

Stéphanie LACAMBRA

Émeline LAFON

Laurent LATORSE

Élisabeth LAVIGNE

Virginie MAHDI

Catherine MIFFRE

Isabelle MONTIER

Belkacem MOUSSAOUI

Florian PASCUAL

Philippe PATITUCCI

Laura PIBOU

Brigitte PRADIN

Alain RADIGALES

Michel RAFFI

Patrick ROUX

Karen SERRES

Cet avis est dédié à la mémoire de Madame Brigitte PRADIN, conseillère au CESER de 2012 à 2020, représentant la COMUE de Toulouse, pour lequel la Commission l'avait désignée rapporteure. Elle nous a quittés le 6 juin 2020.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
I. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE	5
1. RAPPELS HISTORIQUES DE LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	6
1.1 Construction d'un double dualisme	6
1.2 Vers une démocratisation de l'enseignement supérieur	7
1.3 Économie de la connaissance	10
2. DE LA RECONNAISSANCE DU NIVEAU ACADÉMIQUE	11
2.1 Construction d'un système européen de niveaux académiques (Licence, Master, Doctorat).....	11
2.2 Grades et titres de l'enseignement supérieur.....	12
2.3 Diplômes nationaux et diplômes d'État	13
2.4 Titre d'ingénieur diplômé	15
2.5 Diplômes visés	15
2.6 Diplômes d'établissement	16
3. DE LA RECONNAISSANCE DE LA QUALIFICATION PROFESSIONNELLE	16
3.1 Système français de certification	17
3.2 Nomenclature des diplômes	18
4. REMODELAGE DU SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	19
4.1 Les débuts de l'autonomie	19
4.2 Une autonomie conditionnée	20
4.3 Les regroupements universitaires	20
5. UN SYSTÈME QUI PARTICIPE À L'AMÉNAGEMENT ET AU DÉVELOPPEMENT DES TERRITOIRES	22
II. LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	26
1. DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	26
2. LES MOTEURS DE LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE.....	27
2.1 La démographie étudiante	27
2.2 L'approche par compétences.....	29
2.3 La formation continue et apprentissage.....	30
2.4 L'impact potentiel de l'intelligence artificielle.....	32
III. IDENTIFICATION DES INNOVATIONS ET DES CONDITIONS DE LEUR MISE EN ŒUVRE	33
1. TYPOLOGIE DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES	33
2. L'IMPULSION DES INFRASTRUCTURES NUMÉRIQUES.....	35

2.1	L'interconnexion des établissements	35
2.2	Connexions des usagers	36
3.	DISPOSITIFS NATIONAUX EN MATIÈRE D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE NUMÉRIQUE : UNE LOGIQUE D'APPELS À PROJETS COMPÉTITIFS	40
3.1	Programme « campus numériques »	40
3.2	Universités numériques thématiques (UNT)	41
3.3	La prise en compte du numérique au ministère	41
3.4	Une politique d'appel à projet.....	42
3.5	Le plan étudiants et la loi ORE.....	44
3.6	Les campus connectés.....	45
3.7	Prix PEPS	46
4.	LES SERVICES UNIVERSITAIRES DE PÉDAGOGIE	47
5.	FORMATION ET RECONNAISSANCE DES ENSEIGNANTS	48
6.	UNE POLITIQUE RÉGIONALE INCITATIVE	50
IV.	LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE NE DOIT PAS S'IMPROVISER	56
1.	LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE	56
1.1	Des enseignements à distance.....	56
1.2	La question sensible des évaluations.....	56
1.3	La délicate validation des périodes en entreprise	56
2.	INTERVENTIONS DE L'ÉTAT ET DE LA RÉGION DANS L'URGENCE	57
3.	QUELLE RENTRÉE 2020 ?	57
	CONCLUSION	59

INTRODUCTION

Le processus de Bologne, initié il y a 22 ans par la Déclaration de la Sorbonne¹, avait comme mission principale d'harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur afin d'affronter le défi suscité par la société de la connaissance.

Au-delà de favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, l'objectif était également de permettre une reconnaissance des qualifications professionnelles entre des pays dont les systèmes d'enseignement seraient désormais comparables, compatibles et cohérents².

Si plusieurs critiques ont porté sur l'inscription dans la déclaration de Bologne de la recherche « *d'une meilleure compétitivité* » de ce système dans une économie de la connaissance mondialisée, d'autres mettent régulièrement en avant la dimension sociale du processus de Bologne et la mission d'accessibilité (*inclusiveness*) qui incombe aux établissements d'enseignement pour les étudiants moins avantagés socialement, économiquement et physiquement³.

En France, environ 75 % des bacheliers (tous baccalauréats confondus) accèdent à l'enseignement supérieur⁴ mais ce chiffre cache des disparités suivant l'origine du baccalauréat notamment. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel ne sont que 38,1 % en 2017 à accéder à l'enseignement supérieur et essentiellement dans la filière Section de Techniciens Supérieurs (STS). Une partie des jeunes n'a donc pas accès à l'enseignement supérieur. De plus il existe une hiérarchisation sociale et de genre des filières post-Bac. Les inégalités d'accès sont multifactorielles. L'orientation est un facteur essentiel au sujet duquel le CESER a présenté un avis lors de son assemblée plénière du 30 septembre 2020. D'autres facteurs comme la localisation des établissements, les caractéristiques organisationnelles de ceux-ci, et/ou les pédagogies mises en œuvre peuvent également expliquer ces inégalités.

La France, membre fondateur du processus de Bologne, a procédé depuis une vingtaine d'année à un profond remodelage de l'enseignement supérieur et de la recherche notamment dans les universités. Sur fond de concurrence et de classements internationaux, les transformations des structures ont pu parfois mettre de côté le volet enseignement au profit d'une recherche « d'excellence ». Mais les établissements ont désormais pris conscience de l'importance de la qualité de formation pour assurer le rayonnement dans ces classements. Le communiqué de la conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur du 25 mai 2018 précise d'ailleurs que l'espace européen de l'enseignement supérieur doit maintenant entrer dans une phase de coopération de pratiques innovantes d'apprentissage et d'enseignement. L'usage du numérique est reconnu comme un levier pour transformer la manière de dispenser les savoirs et selon laquelle les personnes apprennent tout au long de la vie⁵. En effet, dans le contexte de l'économie de la connaissance, les besoins en formation de niveau supérieur ne feront que croître, tant en formation initiale qu'en formation tout au long de la vie. Le numérique engendre d'ores et déjà de nouveaux modes d'organisation et la transformation des établissements (télétravail, recrutement...). Mais de l'avis de l'ensemble de la communauté académique, le numérique n'est pas le seul vecteur d'innovation pédagogique.

¹ « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », 25 mai 1998, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/6/1998_Sorbonne_Declaration_French_552616.pdf

² Déclaration de Bologne du 19 juin 1999 : L'espace européen de l'enseignement supérieur. Déclaration commune des ministres européens de l'éducation http://www.amue.fr/fileadmin/amue/veille-reglementaire/d_bologne.pdf (consulté le 22/08/2019).

³ Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur. Communiqué de Paris, 25 mai 2018 <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications> (consulté le 02/07/2019).

⁴ L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°12 (2019), MESRI.

⁵ *Ibid.*

Comme l’écrit Laurent TALBOT⁶ et comme les auditions l’ont rappelé, l’enseignement supérieur fait face depuis la fin du XX^e siècle à une vague de démocratisation/massification. Le taux de français inscrits dans l’enseignement supérieur est passé de 2,15 % à 3,27 % entre 1980 et 2017⁷. Il ne s’agit pas ici de revenir sur les raisons de ce mouvement mais plutôt d’en comprendre les principales conséquences sur la population étudiante en lien avec le sujet de cet avis. En effet, l’augmentation des effectifs n’est pas la seule conséquence ; le profil des étudiants a également changé. Les missions de l’enseignement supérieur ont donc été modifiées et les pratiques pédagogiques doivent s’adapter. Or, comme l’indique DE KETELE (2010) : « *la pédagogie universitaire n’a pas une longue histoire, tout au plus trois à quatre décennies* ». La question de la pédagogie et notamment avec le numérique revient sur le devant de la scène de l’enseignement supérieur. Pour répondre aux nouvelles attentes des étudiants et des entreprises, les établissements questionnent leur façon d’enseigner et innove. La pédagogie par projets est depuis longtemps intégrée dans les filières d’ingénierie et plus récemment généralisée dans les filières des humanités. Les classes inversées ou encore les jeux « sérieux » (mise en situation par simulateur) sont quelques exemples de nouvelles manières d’envisager l’enseignement. Dans ce domaine, l’ingénierie pédagogique est en pleine évolution/révolution. En 2017, le ministère en charge de l’Enseignement supérieur, conscient du vide qui existait quant à la formation des enseignants du supérieur, a décidé de rendre obligatoire la formation à la pédagogie des maîtres de conférences nouvellement recrutés à compter de la rentrée universitaire 2018⁸. Néanmoins et comme l’ont précisé certaines auditions, il y a un manque de reconnaissance de l’investissement nécessaire à déployer par le personnel enseignant pour faire évoluer les outils pédagogiques. La faible reconnaissance de cet investissement dans la progression de la carrière des enseignants et encore plus des enseignants-chercheurs peut constituer un frein.

Il y avait en France en 2017-2018, 2 678 300 étudiants inscrits dans une formation de l’enseignement supérieur. Si la hausse des effectifs d’étudiants dans l’enseignement supérieur devrait ralentir par rapport aux années 2017 et par rapport aux prévisions de 2018 (+55 000), les perspectives sont qu’en 2022 la population étudiante du supérieur serait de 2,75 millions et en 2027 de 2,80 millions de personnes⁹. L’Occitanie compte environ 249 000 étudiants répartis sur l’académie de Montpellier (112 000) et celle de Toulouse (137 000). D’une part, les effectifs de l’enseignement supérieur sont en constante croissance et d’autre part l’Occitanie est un territoire dynamique dans lequel la population générale ne cesse d’augmenter à un rythme qui est supérieur à celui de la moyenne nationale. Les perspectives sont que les besoins en formation initiale et continue ne feront que croître sur les prochaines années.

Le Schéma régional de l’enseignement supérieur, de la recherche et de l’innovation de la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée « constitue le cadre politique de référence pour l’action de la Région en matière d’enseignement supérieur, de recherche et d’innovation pour la période 2017-2021. Il définit les orientations et les priorités d’orientations en matière d’intervention de la Région et des autres collectivités territoriales dans les domaines de l’enseignement supérieur, de la recherche et de l’innovation, en cohérence avec les stratégies nationales de l’État ». Le CESER avait voté en faveur du SRESRI lors de son assemblée plénière du 31 janvier 2017. Comme l’ont indiqué les

⁶ TALBOT, Laurent. La pédagogie universitaire : de quoi parle-t-on ? ». dans CHALIES, S. et TALBOT, L. (dir.), La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution. Cépaduès-Éditions, Toulouse 2019, 196p. 37-48.

⁷ En 1980, l’enseignement supérieur regroupait 1,182 millions d’étudiants pour une population de 55 millions d’habitant contre 2,180 millions d’étudiants pour 66,8 millions d’habitants en 2017 (Source DGESIP, 2019 et Insee, 2020).

⁸ L’article 13 du Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 vient modifier l’article 32 du décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.

⁹ PAURON, P. Projections des effectifs dans l’enseignement supérieur pour les rentrées de 2018 à 2027. MESRI-SIES, note d’information 19.06, 9p.

auditions, les établissements implantés dans les villes universitaires d’équilibre ont bénéficié d’un soutien de la Région et de l’État notamment grâce à l’accompagnement de formations d’enseignement supérieur. Ce dispositif a permis l’ouverture à l’Université de Montpellier, entre autres formations, de la Licence Pluridisciplinarité et métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation sur trois sites (Carcassonne, Montpellier, Mende) ou encore de licences professionnelles en lien avec le traitement de l’information géographique (département STID – IUT de Perpignan). Il existe également un dispositif d’accompagnement des projets pédagogiques innovants des IUT de la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée, dont le premier séminaire qui s’est tenu à Carcassonne le 28 mai 2019, a été l’occasion pour les enseignants et étudiants des 14 sites IUT d’Occitanie de présenter leurs projets.

Par ailleurs, l’État a confirmé le renouvellement des contrats de plan État-Région pour une mise en œuvre de nouveaux contrats sur la période 2021-2027. Les besoins en investissements pour les établissements d’enseignement supérieur sont grands et devront s’appuyer, entre autres critères, sur des besoins en lien avec de nouvelles manières d’enseigner, qu’il s’agisse d’infrastructures numériques ou encore d’organisation des bâtiments.

Le Conseil économique, social et environnemental (CESE) s’était saisi de la question de la pédagogie dans l’enseignement supérieur mais en l’abordant sous l’angle du numérique. D’autre part, même si le CESER souscrit aux préconisations émises, ce rapport a été publié en 2015 et certaines de ces préconisations ne sont plus d’actualité car déjà mises en œuvre.

À partir des hypothèses posées dans cette introduction, la commission « Enseignement Supérieur – Recherche – Valorisation – Transfert – Innovation » a souhaité conduire une réflexion sur ce que pourrait être la politique de soutien à l’enseignement supérieur en Occitanie à un horizon de moyen terme en tenant compte des spécificités de la région, notamment en termes de filières et d’emploi, de croissance démographique, de polarité... L’avis porte sur les innovations pédagogiques à soutenir ou même à inventer qui permettront aux acteurs du système de l’enseignement supérieur de la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée de répondre aux enjeux pour les 15 prochaines années.

Dans le cadre du présent avis, le champ d’étude des innovations pédagogiques recouvre à la fois les modalités d’enseignement en présentiel, à distance ou hybride, mais également l’organisation des cursus et des parcours de formation des diplômés de l’enseignement supérieur.

Les objectifs de l’avis sont de :

- Définir les contours de l’innovation pédagogique ;
- D’identifier ses manifestations dans l’espace de formation du supérieur en Occitanie ou en dehors ;
- Définir les conditions d’émergence des innovations et les leviers permettant de développer des nouvelles actions et surtout de les pérenniser ;
- Concentrer les préconisations en direction des politiques publiques que la Région Occitanie et l’État peuvent mener dans le cadre de leurs compétences en matière d’enseignement supérieur. Il pourra également adresser des recommandations plus larges.

Afin de répondre à ces objectifs, cet avis s’attachera dans un premier temps à rappeler la construction de l’organisation particulièrement complexe de l’enseignement supérieur en France marqué notamment par un double dualisme ; entre d’une part des filières ouvertes et des filières sélectives et d’autre part des établissements privés et des établissements publics. Dans un deuxième temps, sera présentée la notion d’innovation pédagogique et ce quelle recouvre dans le cadre de cet avis. Ensuite, il s’agira d’identifier les innovations à soutenir et les conditions de leur mise en œuvre et de leur soutien. L’idée de cet avis a été proposée en juin 2019, bien loin du contexte de la pandémie de Covid 19. Les travaux de la commission « Enseignement Supérieur – Recherche – Valorisation – Transfert – Innovation » ont été rejoints par l’actualité de la crise sanitaire, la fermeture des établissements d’enseignement supérieur et les mesures mises en œuvre pour tenter

de maintenir une continuité pédagogique. Le dernier chapitre de cet avis sera donc l'occasion de revenir sur cette période qui n'est vraisemblablement pas clôturée et aura également marqué le passage dans une nouvelle ère dans de nombreux domaines dont celui de l'enseignement supérieur.

I. ORGANISATION DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE

L’Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) définit l’enseignement supérieur comme « les enseignements généraux, techniques ou professionnels qui demandent de disposer d’un niveau de formation supérieur ou égal au baccalauréat ou à son équivalent¹⁰ ». En France, une diversité assez large d’établissements dispense des enseignements dans le cadre de formations supérieures. En effet, environ 3 500 établissements publics et privés assurent les missions de l’enseignement supérieur sur le territoire national. Cette diversité est le fruit d’une longue construction d’un système hétérogène qui regroupe notamment :

- ❑ Des universités et leurs instituts ;
- ❑ Des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l’éducation (INSPE)¹¹ ;
- ❑ Des sections de techniciens supérieurs (STS) ;
- ❑ Des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ;
- ❑ Des écoles d’ingénieurs ;
- ❑ Des écoles de commerce ou de gestion, vente et comptabilité ;
- ❑ Des écoles paramédicales et sociales ;
- ❑ Des écoles d’enseignement artistique et culturel ;
- ❑ Des écoles et centres de formation de la fonction publique ;
- ❑ Des établissements d’enseignement supérieur libre ;
- ❑ Des écoles de spécialités diverses.

La majorité des établissements sont publics et reçoivent plus de 80 % des étudiants. Ils sont principalement sous la tutelle du ministère en charge de l’Enseignement supérieur, lequel est actuellement dirigé par un ministre de plein exercice mais qui a été, dans le passé et suivant les gouvernements, placé sous la direction d’un secrétaire d’État exerçant généralement au sein d’un grand ministère de l’Éducation. Suivant les établissements et leur vocation, d’autres ministères peuvent être tutelles : ministères en charge de la Santé, de l’Agriculture, de l’Économie, de l’Industrie, de l’Environnement, de la Défense ou encore de la culture.

Par ailleurs, en vertu de la loi du 12 juillet 1875¹², « l’enseignement supérieur est libre » (art. 1). Cela permet à une personne française et aux ressortissants des États membres de l’Union européenne (UE) ou de l’espace économique européen de créer librement des établissements d’enseignement supérieur sous réserve de déposer une déclaration d’ouverture auprès du rectorat ou du représentant de l’État dans le département et du procureur de la République. Un certain nombre d’établissements privés participent donc au système de l’enseignement supérieur dont certains sont centenaires. Ces établissements peuvent être catégorisés suivant leur forme juridique (association loi 1901, fondation, société commerciale). Ils peuvent également être classés suivant leur relation avec l’État. On distingue trois catégories d’établissements :

- ❑ Les établissements sous contrat. Cette reconnaissance contractuelle atteste que l’établissement concourt au service public de l’enseignement supérieur, garantit la qualité de la formation et permet éventuellement à l’établissement d’accueillir des étudiants boursiers.

¹⁰ Insee. Définitions : Enseignement supérieur. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1871> (consulté le 23/04/2020).

¹¹ Les INSPE sont des composantes des universités qui ont pour mission de former les enseignants du primaire et du secondaire et des conseillers principaux d’éducation. Ils font suite aux écoles supérieures du professorat et de l’éducation (ESPE) créées en 2013 qui succédaient elles-mêmes aux instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)

¹² Loi du 12 juillet 1875 relative à la liberté de l’enseignement supérieur. L’article premier de cette loi est repris à l’article L151-6 du Code de l’éducation.

- Les établissements dits « consulaires » sont gérés par les chambres de commerce et d’industrie. Si ces dernières sont des établissements publics, ces écoles consulaires ont souvent un statut d’association loi 1901 et donc relèvent de l’enseignement supérieur privé. Néanmoins elles sont automatiquement reconnues par l’État.
- Les établissements hors contrat ne subissent pas le contrôle de l’État mais peuvent néanmoins demander une reconnaissance pour accueillir des étudiants boursiers et peuvent préparer aux diplômes d’État comme le brevet de technicien supérieur (BTS).

Il existe également une dichotomie spécifique à la France entre les établissements universitaires ouverts au plus grand nombre et un système d’écoles et d’instituts qui procèdent une sélection plus ou moins forte qu’elle soit réalisée sur dossier ou par le biais de concours d’entrée exigeants. Ainsi, la plateforme nationale de préinscription en première année de l’enseignement supérieur en France (Parcoursup) distingue explicitement les formations non-sélectives (les licences) et les formations sélectives¹³.

Cette partie a vocation à expliquer la construction ce système français de l’enseignement supérieur pour faire le lien avec les innovations pédagogiques dans ce système.

1. RAPPELS HISTORIQUES DE LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME D’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L’objectif de ce chapitre sera de présenter brièvement les origines de cette organisation particulièrement complexe. Pour chaque item sera détaillée la situation nationale et régionale qualitativement et quantitativement afin de contextualiser la situation en Occitanie.

1.1 Construction d’un double dualisme

Le double dualisme (public/privé et ouvert/sélectif) spécifique à l’enseignement supérieur français s’inscrit dans l’histoire d’abord par la séparation de l’enseignement entre les facultés disciplinaires et les (grandes) écoles. En effet, alors que des écoles professionnelles destinées à former les grands corps d’État sont créées dès le milieu du XVII^e siècle, l’Université impériale est fondée en 1808 et deviendra plus tard l’Université de France. Cette dernière assure de manière centralisée tous les niveaux d’enseignement des « petites écoles » jusqu’aux facultés disciplinaires (théologie, droit, médecine, lettres, sciences) sur l’ensemble du territoire français. Cette institution centrale et monopolistique est l’héritière des universités médiévales et conservera longtemps un modèle centré sur un enseignement par discipline en opposition avec le modèle Allemand promu par HUMBOLDT à la fin du XIX^e siècle qui met en avant le caractère indissociable de la recherche et de l’enseignement¹⁴. Ce monopole est supprimé par la loi du 12 juillet 1875 ; en 1885 les facultés obtiennent la personnalité civile. En 1893 plusieurs facultés d’une même académie ont la possibilité de se réunir comme ce fut le cas à Montpellier et à Toulouse. Enfin, la loi du 10 juillet 1896 relative à la constitution des universités (loi Liard), en organisant ces réunions de facultés, met fin à l’Université centralisée.

Pendant les XVIII^e et XIX^e siècles s’ouvrent des écoles d’ingénieurs publiques. La loi relative à l’enseignement supérieur du 12 juillet 1875, permettra au secteur privé de développer des écoles supérieures professionnelles pour la formation des cadres de l’économie : écoles supérieures de commerce, rattachées aux chambres de commerce et de l’industrie ; écoles d’ingénieurs notamment dans les Régions du Nord, de l’Est, à Paris et Lyon. En parallèle, l’État poursuit également le

¹³ <https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=formations> (consulté le 14/05/2020).

¹⁴ ENDRIZZI, Laure. Les universités tentées par l’Université ?. Dans Sébastien CHALIES et Laurent TALBOT éd., La pédagogie universitaire : quelles perspectives ?. Cépaduès Editions, Toulouse, 2019, p. 59-71.

développement de ses propres écoles sous tutelle de différents ministères (Agriculture, Marine marchande...).

1.2 Vers une démocratisation de l'enseignement supérieur

Juste après la Seconde Guerre mondiale, les effectifs dans les universités sont encore relativement restreints mais croissants. L'ouverture d'écoles professionnelles publiques et privées qui opèrent une sélection absorbera une partie de cette augmentation. La création des sections de techniciens supérieurs en 1959 est un premier pas vers la démocratisation d'un enseignement professionnel de niveau post-bac¹⁵. Mais, la pression démographique de l'enseignement supérieur s'exerce essentiellement sur les universités. « *C'est ainsi que toutes les politiques éducatives développées depuis les années 1960 ont essayé d'enrayer le flux de jeunes vers les universités par la création d'institutions parallèles à « but professionnel précis » comme les IUT, ou alors en favorisant la « professionnalisation » des enseignements au sein des universités* »¹⁶. L'explosion des effectifs à la fin des années 1960 qui découle de l'allongement de la scolarité va donc contribuer à redessiner les structures du système d'enseignement supérieur particulièrement dans les universités. La loi du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur dite loi Faure mènera à, entre autres conséquences, la réforme de l'organisation administrative des universités en accordant une autonomie renforcée aux établissements, la suppression des facultés et la création des unités d'enseignement et de recherche (UER). Ces nouvelles structures conduiront à la scission de nombreuses universités par grande discipline. L'université de Toulouse est alors scindée en quatre entités : Capitole I, Mirail II, Paul Sabatier III, et l'Institut national polytechnique de Toulouse. La partition de l'université de Montpellier a donné naissance à trois nouvelles universités : l'Université Montpellier-I ; l'Université Montpellier-II et l'Université Montpellier-III-Paul-Valéry.

À la même période, certaines collectivités locales conscientes des intérêts pour l'économie locale et l'aménagement du territoire de disposer d'implantations d'enseignement supérieur sur leur territoire, œuvrent pour que s'implantent des établissements ou des antennes d'universités des grandes villes¹⁷. L'État reprendra son rôle de planificateur par l'intermédiaire de plusieurs plans dont le plan « Université 2000 ». « *Sur l'ensemble du territoire, sont privilégiées, pour l'enseignement de proximité dans les villes moyennes, les formations professionnalisées à bac + 2 (STS et IUT). Cent soixante nouveaux départements d'IUT sont alors créés entre 1991 et 1995* »¹⁸. Ce plan conduira notamment à l'implantation en France de 160 départements d'IUT dans toute la France, à la création de huit universités nouvelles et neuf pôles universitaires européens sous forme de groupements d'intérêt public dont ceux de Toulouse¹⁹ et Montpellier²⁰. Certaines implantations, comme

¹⁵ LEMBRE, Stéphane. L'État organisateur de l'enseignement technique (1919-1959). Dans Stéphane LEMBRE éd., *Histoire de l'enseignement technique*. Paris, La Découverte, « Repères », 2016, p. 57-80.

¹⁶ Vasconcellos Maria, « I. Les singularités de l'enseignement supérieur français », dans : Maria VASCONCELLOS éd., *L'enseignement supérieur en France*. Paris, La Découverte, « Repères », 2006, p. 5-19.

¹⁷ PEYLET, Roland. L'État, les universités et les collectivités territoriales. Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 1992, n° 5, p. 8-11.

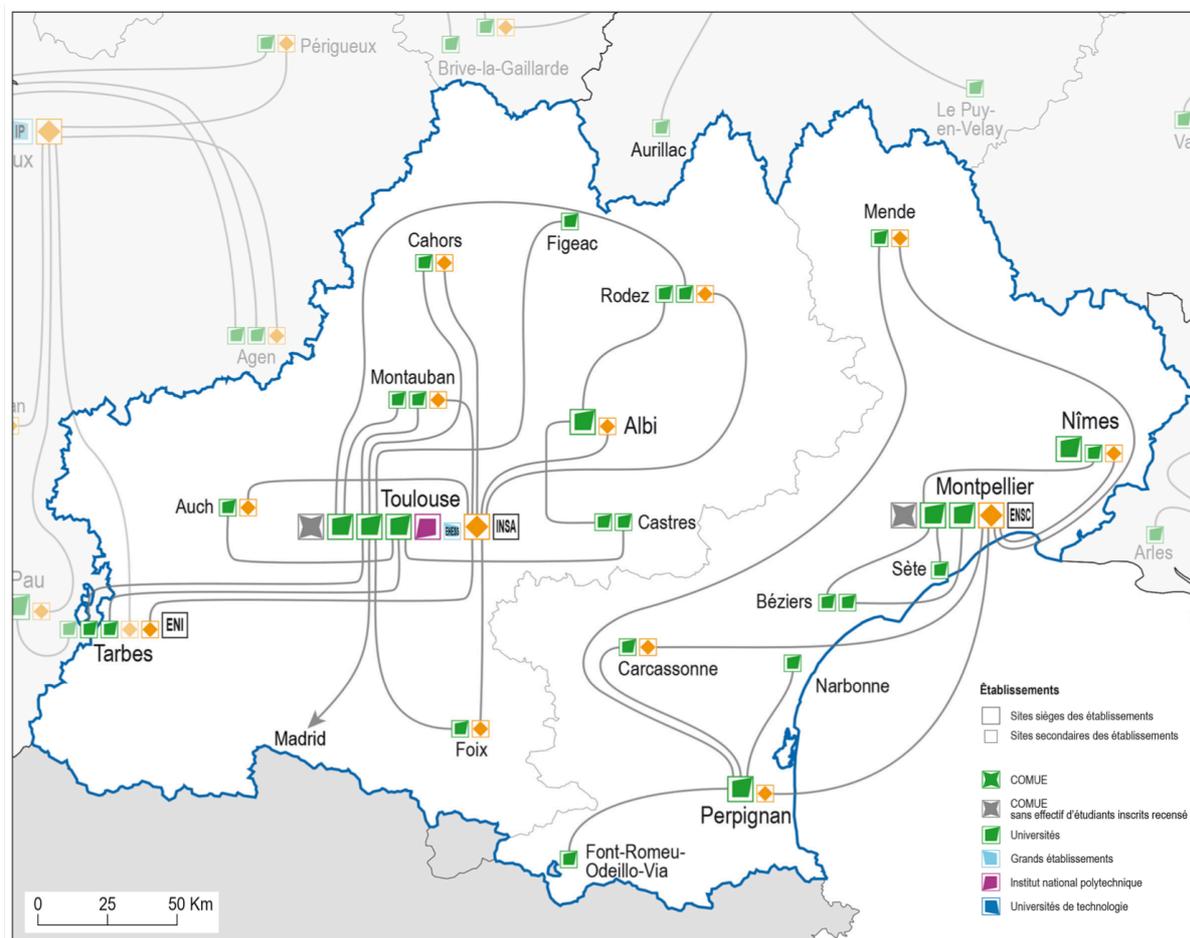
¹⁸ Ibid.

¹⁹ Le Pôle universitaire européen de Toulouse est constitué entre les trois universités de Toulouse, l'Institut national polytechnique, l'Institut national des sciences appliquées, l'ENSAE, l'école nationale supérieure d'ingénieurs de constructions aéronautiques, l'école nationale de l'aviation civile, l'école vétérinaire de Toulouse, l'école nationale d'agriculture de Purpan, l'école nationale de météorologie, le CNRS (soit 12 établissements), la Région Midi-Pyrénées, le département de la Haute-Garonne, la ville de Toulouse et la chambre de commerce et d'industrie de Toulouse.

²⁰ Le Pôle universitaire européen de Montpellier et du Languedoc-Roussillon est constitué entre l'Université Montpellier-I, l'Université Montpellier-II, l'Université Montpellier-III, le Centre national de la recherche scientifique, l'association dénommée Conférence des directeurs des grandes écoles d'ingénieurs et de gestion, l'association dénommée Agropolis, le conseil régional de Languedoc-Roussillon, le conseil général de l'Hérault, la ville de Montpellier, le district de Montpellier.

l’Université de Perpignan en 1979 acquerront le statut d’Université rapidement. D’autres devront attendre plus longtemps pour obtenir le statut d’établissement de plein exercice comme l’Université de Nîmes en 2007 ou l’Institut Universitaire d’Albi Champollion en 2015.

Carte 1 : L’enseignement supérieur en Occitanie : les sites sièges et secondaires des établissements relevant du ministère en charge de l’enseignement supérieur (2017-2018).



Source et réalisation (MESRI-DGESIP / DGRI-SIES).

La construction du système public de l’enseignement supérieur dans les deux anciennes Régions (Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon) présente les caractéristiques suivantes (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** et **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) :

- ❑ Deux pôles académiques historiques majeurs (Toulouse et Montpellier) ;
- ❑ Plusieurs implantations dans des villes moyennes :
- ❑ Cinq accueillent des établissements autonomes (Albi, Alès, Nîmes, Perpignan et Tarbes) ;
- ❑ Quinze accueillent des antennes des établissements autonomes (Auch, Cahors, Castres et Mazamet, Figeac, Foix, Mende, Montauban, Rodez, Béziers, Carcassonne, Mende et Florac, Millau et Saint-Affrique, Narbonne, Sète, Font-Romeu).
- ❑ Cinquante-cinq villes de proximité qui accueillent des sections de techniciens supérieurs (STS) et/ou une école paramédicale et sociale.

Les deux anciennes Régions (Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées) et depuis 2016 la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée ont été attentives à favoriser un accès équitable à l’enseignement supérieur sur le territoire. Comme l’indique le Schéma régional de l’enseignement supérieur de la recherche et de l’innovation (SRESRI), « sur un territoire marqué par de fortes

1.3 Économie de la connaissance

Il est aujourd'hui difficile de discuter de la transformation du système de l'enseignement supérieur sans évoquer la notion d'économie de la connaissance et de ses impacts sur le paysage académique. L'économie de la connaissance est considérée comme à la fois une nouvelle phase de l'histoire économique qui aurait commencé dans les années 1990 et un concept opérationnel de marchandisation des savoirs. Promue par plusieurs organisations internationales (OCDE, Banque mondiale...) la Commission européenne engagera sa réforme économique dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance (Stratégie de Lisbonne) visant à faire de l'UE en 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »²¹. Dans ce contexte la formation des individus prend une place centrale dans les politiques publiques mondiales, européennes et françaises.

Afin de contribuer à la mise en œuvre de la Stratégie de Lisbonne, les ministres de l'éducation de l'Union européenne (UE) définiront en 2001 à Salamanque les objectifs communs d'éducation et de formation à atteindre d'ici 2010 au sein d'un Espace européen de l'enseignement supérieur. Il s'agit de :

- ❑ Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE ;
- ❑ Assurer que ceux-ci soient accessibles à tous ;
- ❑ Ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur.

L'ensemble des pays européens, la France en particulier, opèreront alors une série de transformations dont deux majeures :

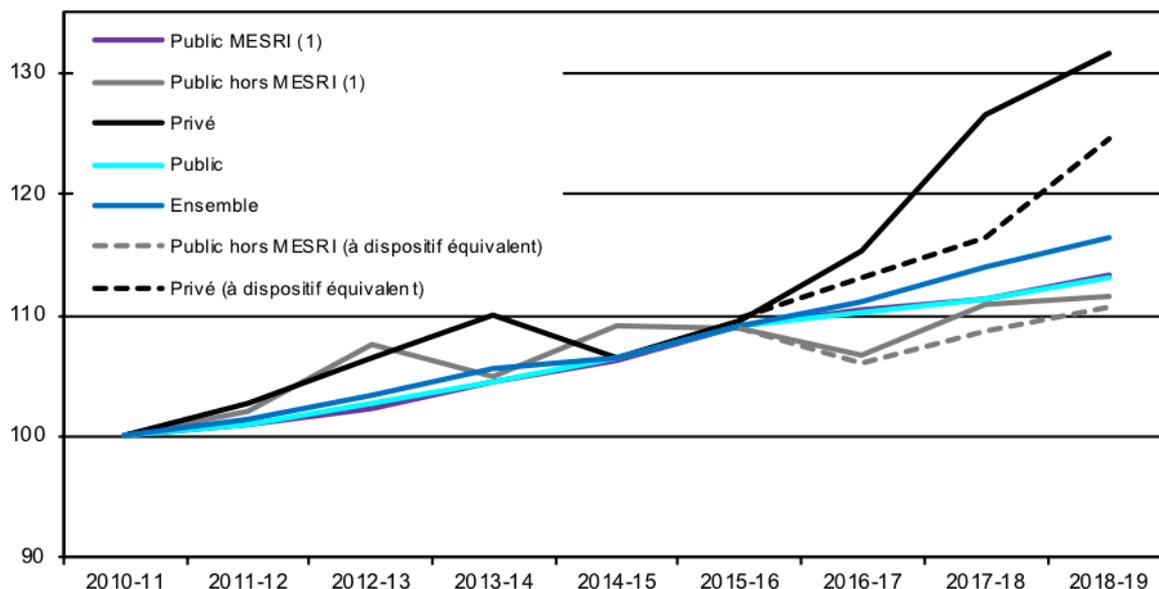
- ❑ La construction d'un système européen de niveaux académiques (Licence, Master, Doctorat). Ce point sera traité dans le chapitre 2.1 ;
- ❑ La libéralisation de la formation qui entrainera particulièrement en France une augmentation du nombre d'établissements privés d'enseignement supérieur et de la part des étudiants dans ces établissements.

Les effectifs de l'enseignement supérieur sont en constante hausse. Ils sont passés de 1,7 millions d'étudiants en 1990 à près de 2,7 millions pour l'année 2018-2019²². La plus forte hausse revient au secteur de l'enseignement supérieur privé (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) Depuis 20 ans les inscriptions dans l'enseignement supérieur privé ont doublé tandis que celles dans le secteur public n'ont augmenté que de 14 %. En 2018-2019, environ 20 % des étudiants étaient inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur privé en France alors qu'en 1990, ils n'étaient que 13 %. Depuis 1998, le rythme de croissance des inscriptions dans l'enseignement supérieur privé a toujours été, sauf en 2014, supérieur à celui des inscriptions dans l'enseignement supérieur public.

²¹ Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.

²² NDAO, Guirane. Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2018-2019 en progression constante. Note d'information enseignement supérieur et recherche n°2, MESRI-SIES, janvier 2020.

Figure 1 : Évolution des effectifs d'inscrits dans l'enseignement supérieur, selon le secteur et la tutelle depuis 2010, base 100 en 2010 et hors inscriptions simultanées en Licence-CPGE.



Champ : France métropolitaine + DOM (Mayotte à partir de 2011).

(1) MESRI : ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Les années 2000 marquent une inflexion dans l'équilibre qui régnait dans le système de l'enseignement supérieur. D'une part, les acteurs et les formations se diversifient. D'autre part, cette diversification se déroule dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de concurrence de plus en plus grande entre les établissements. Ainsi, les reconnaissances d'accréditations académiques, professionnelles et ou internationales (classement des universités et accréditation des écoles de commerce et de gestion) deviennent des enjeux pour les établissements et leurs dirigeants.

2. DE LA RECONNAISSANCE DU NIVEAU ACADÉMIQUE

En France, le système des diplômes a profondément évolué sur les trente dernières années. La promulgation du cadre Licence – Master – Doctorat structure tout le système de l'enseignement supérieur au-delà de l'Université. La reconnaissance académique est dès lors un prérequis pour poursuivre un parcours de formation mais également pour garantir une mobilité européenne voire hors Union européenne.

2.1 Construction d'un système européen de niveaux académiques (Licence, Master, Doctorat)

En 1998 à l'occasion de la célébration des 800 ans de l'Université de la Sorbonne, quatre pays (France, Allemagne, Grande-Bretagne et Italie) signent une déclaration qui appelait de ses vœux «...l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité ». Un an plus tard, vingt-cinq pays les

rejoignent pour engager le « processus de Bologne » afin de construire un Espace européen de l’enseignement supérieur²³ dont les six objectifs sont de :

- ▣ Mettre en place un système de diplômes lisibles et comparables (notamment grâce au supplément au diplôme) ;
- ▣ Privilégier un système fondé sur deux cursus, avant et après la licence (qui doit sanctionner au moins trois ans d’études). Le cursus après la licence doit conduire au master et au doctorat ;
- ▣ Mettre en place un système de crédits (ECTS²⁴) ;
- ▣ Promouvoir la mobilité (facilitée par les crédits) ;
- ▣ Promouvoir la coopération européenne en matière d’évaluation de la qualité ;
- ▣ Promouvoir la dimension européenne, en particulier dans les programmes d’études et la coopération entre établissements.

Ce processus intergouvernemental rejoint la politique de l’UE pour mettre en œuvre la stratégie de Lisbonne dans le domaine de l’enseignement supérieur. En effet, les États de l’UE adopteront un programme de travail dénommé « Éducation et Formation 2010 » qui aboutira sur la déclaration de Copenhague en 2001 dont l’ambition est d’établir l’Espace européen de l’enseignement supérieur à l’horizon 2010.

Néanmoins, l’éducation (dont l’enseignement supérieur) n’est qu’une compétence d’appui de l’UE. Les États membres sont donc invités à mettre en œuvre des réformes qui permettront d’atteindre les objectifs fixés, en utilisant une « méthode ouverte de coordination ».

En France, le texte fondateur est le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d’enseignement supérieur de la construction de l’Espace européen de l’enseignement supérieur. Il définit :

- ▣ Une architecture des études en trois grades : licence, master et doctorat (LMD) ;
- ▣ Une organisation des formations en semestres et en unités d’enseignement ;
- ▣ La mise en place du « système européen de crédits-ECTS » ;
- ▣ La délivrance d’une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme ».

Ce texte précise également les objectifs poursuivis :

- ▣ Organiser l’offre de formation sous forme de parcours types ;
- ▣ Intégrer des approches pluridisciplinaires ;
- ▣ Développer la professionnalisation des études supérieures ;
- ▣ Encourager la mobilité ;
- ▣ Intégrer l’apprentissage de compétences transversales (langues, informatique) ;
- ▣ Faciliter la création d’enseignements par les techniques de l’information et de la communication.

Cette réforme sera donc également un vecteur de promotion de pédagogies innovantes et/ou alternatives.

2.2 Grades et titres de l’enseignement supérieur

Le Code de l’éducation précise une des notions fondamentales du système d’enseignement supérieur à savoir la distinction entre les différentes formes de reconnaissance du niveau académique en

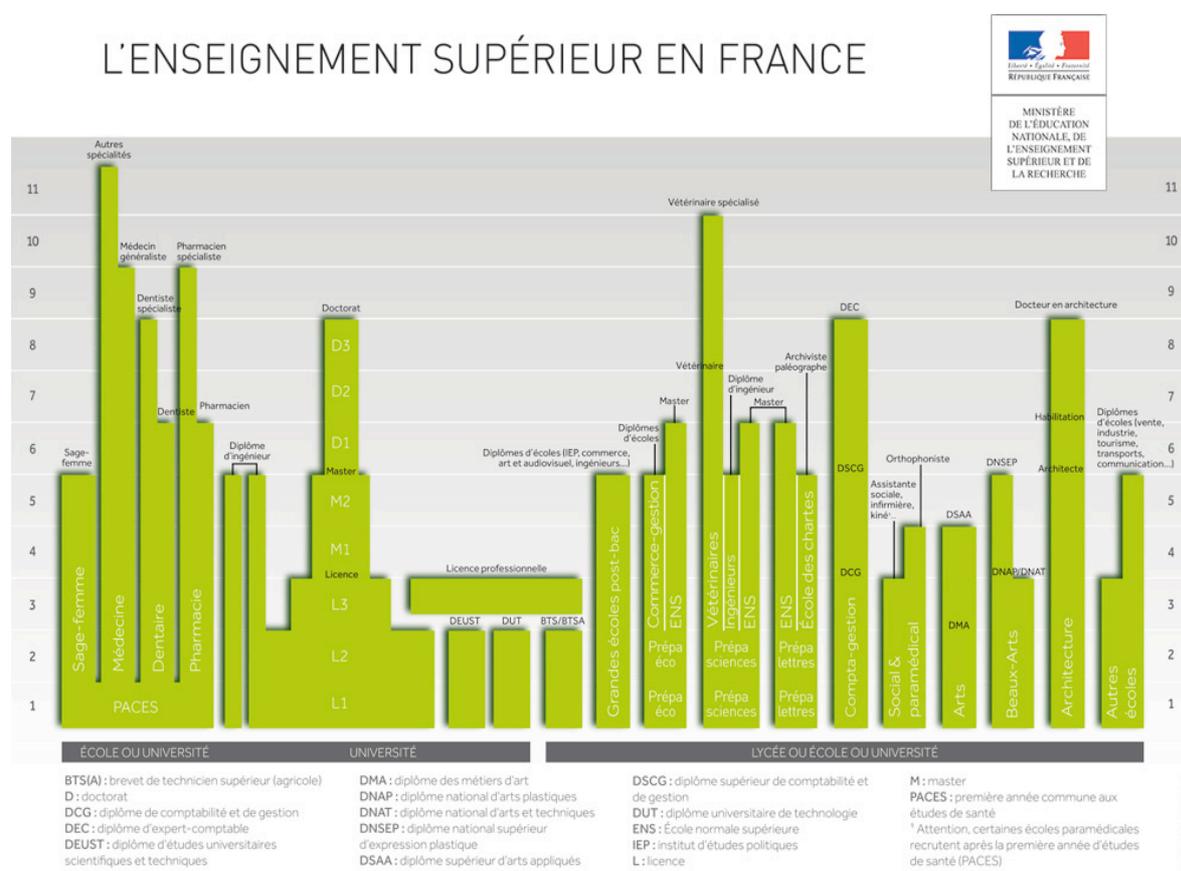
²³ L’espace européen de l’enseignement supérieur dépasse largement les frontières de l’Union européenne puisqu’elle implique 48 pays <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56043/presentation-de-l-e.e.s.html> (consulté le 04/09/2020).

²⁴ European credit transfert system

fonction de l’établissement qui dispense la formation et des modalités d’habilitation. Le Code de l’éducation, publié pour la première fois en janvier 2000, précise une des notions fondamentales du système d’enseignement supérieur à savoir la reconnaissance du niveau académique suivant la formation suivie et l’établissement qui délivre la formation.

L’article D 613-1 du Code de l’éducation précise que « Les grades et titres universitaires sanctionnent les divers niveaux de l’enseignement supérieur communs à tous les domaines de formation ». Au niveau national, les quatre grades de l’enseignement supérieur correspondent au baccalauréat et aux trois paliers de formation européens : la licence²⁵ (L), le master (M) et le doctorat (D). Les titres universitaires correspondent à des niveaux intermédiaires (BTS, DUT, diplômes d’État). La **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** présente la diversité des formations et des diplômes ou titres correspondants dans le système de l’enseignement supérieur français sur l’année 2019-2020.

Figure 2 : Structure des formations de l’enseignement supérieur en France (2019-2020)



Source : MESR.

2.3 Diplômes nationaux et diplômes d’État

a) Diplômes nationaux de l’enseignement supérieur

En France, l’État détient le monopole de la collation des grades et des titres universitaires (article L613-1 du Code de l’éducation). Les universités jouissent de la liberté pédagogique et sont seules accréditées par le ministère en charge de l’enseignement supérieur à délivrer les diplômes nationaux qui correspondent aux trois grades (LMD). Les diplômes nationaux peuvent également être délivrés par d’autres ministères comme celui de la santé, des armées, de l’économie et de l’industrie ou encore de l’agriculture. L’article D 613-6 établit la liste de diplômes nationaux.

²⁵ Le terme de licence est d’usage français.

Tous les diplômes de niveau supérieur au bac sont préparés et délivrés par les universités, à l’exception du brevet de technicien supérieur (BTS). En effet, ce diplôme se prépare en deux ans après l’obtention d’un baccalauréat soit dans un établissement scolaire public ou privé soit dans un centre de formation ou encore dans un lycée agricole pour le brevet de technicien supérieur agricole. L’entrée y est sélective. Les examens sont organisés à l’échelle nationale de manière déconcentrée par les rectorats d’académie.

Tableau 1 : Liste des diplômes nationaux figurant à l’article D 613-6 du Code de l’éducation.

Bac	Certificat de capacité en droit ; Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) ; Baccalauréat ;
Bac +2	Brevet de technicien supérieur ; Diplôme universitaire de technologie ; Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques ; Diplôme d'études universitaires générales ;
Bac +3	Diplôme national de technologie spécialisé (ne confère pas le grade de licence – n’est plus délivré) Diplôme national de guide interprète national (ne confère pas le grade de licence – n’est plus délivré) Licence Licence professionnelle
Bac +4	Maîtrise (n’est plus délivré)
Bac +5	Master Diplôme de recherche technologique (n’est plus délivré)
Bac + 8 et plus	Doctorat Habilitation à diriger des Recherches

b) Diplômes d’État

Les diplômes d’État concernent des formations qui conduisent à des professions réglementées dans le domaine de la santé (chirurgie dentaire, pharmacie, infirmier...), du social (éducateur de jeunes enfants, assistant social...), de l’animation et du sport (jeunesse, de l’éducation populaire et du sport...), de la gestion et de la comptabilité (expertise comptable) ou encore de la culture (architecture, danse, musique). Ces diplômes sont préparés dans des établissements publics ou privés suivant les parcours.

c) Diplômes conférant le grade de licence ou de master

Certains diplômes autres que ceux nationaux peuvent également conférer le grade de licence ou de master. L’enjeu est double. D’une part, cela permet une reconnaissance académique à son titulaire et l’accès au cycle LMD en France et à l’étranger. D’autre part, l’accès à l’emploi est souvent dépendant d’un diplôme. C’est le cas pour certains métiers réglementés et l’accès aux métiers de la fonction publique. Même si les diplômes perdent du terrain au profit des niveaux de formation de l’Éducation nationale, ceux-ci restent encore très présents dans les grilles de classification des emplois et les seuils d’accueil des conventions collectives et des accords de branche²⁶.

Il peut s’agir d’une reconnaissance de droit inscrite dans le Code de l’éducation comme pour certains diplômes d’État (Diplômes d’État d’infirmier, d’ergothérapeute et de manipulateur d’électroradiologie médicale qui confèrent le grade de licence). Cette reconnaissance peut également

²⁶ CAILLAUD, Pascal ; QUINTERO, Nathalie et SECHAUD, Fred. Quelle reconnaissance conventionnelle des diplômes dans les relations formation emploi ? La place, le statut et le rôle des diplômes dans les conventions collectives. Ministère de l’éducation nationale, collection CPC-études – 2013 n°2, 262p.

être garantie par un arrêté du ministère en charge de l'enseignement supérieur pour une certaine durée comme dans le cas des diplômes visés des écoles de commerce et de gestion.

2.4 Titre d'ingénieur diplômé

Le titre d'ingénieur diplômé est délivré par un établissement d'enseignement supérieur public ou privé et il est protégé par la loi (articles L642-2 et suivants du Code de l'éducation). Ces établissements (écoles, universités, instituts ou grands établissements) sont accrédités par le ministère en charge de l'Enseignement supérieur et les autres ministères de tutelles des écoles à délivrer le titre d'ingénieur pour une période maximale de cinq ans et après avis (pour les établissements publics) ou décision (pour les établissements privés) de la commission des titres d'ingénieur (CTI). Le titre d'ingénieur diplômé :

- Atteste des connaissances académiques ;
- Confère le grade master ;
- Reconnaît des capacités professionnelles ;
- Valide la formation d'ingénieur en France.

Par ailleurs, les écoles d'ingénieurs ont articulé leurs cursus sur le système LMD et des ECTS.

La délivrance du titre d'ingénieur diplômé par l'État (DPE) permet à toute personne justifiant de cinq années de pratique professionnelle dans des fonctions communément confiées à des ingénieurs d'obtenir un titre d'ingénieur diplômé par validation de leurs expériences et acquis professionnels.

En Occitanie, plusieurs écoles délivrent le titre d'ingénieur diplômé.

- Pour l'académie de Montpellier : École nationale supérieure de chimie de Montpellier (publique - MESRI), Université de Montpellier École polytechnique universitaire (Pub - ES), Université de Perpignan (Publique - MESRI), Institut national d'études supérieures agronomiques de Montpellier (Publique – Min. Agriculture), Institut Mines-Télécom Alès (Publique – Min. Économie), CESI (Privé – site de Montpellier), EPF École d'ingénieurs (Privé – Site de Montpellier).
- Pour l'académie de Toulouse : École nationale d'ingénieurs de Tarbes (publique - MESRI), École nationale supérieure agronomique de Toulouse (publique - MESRI), École nationale supérieure des ingénieurs en arts chimiques et technologiques (publique - MESRI), École nationale supérieure d'électrotechnique, d'électronique, d'informatique, d'hydraulique et des télécommunications (publique - MESRI), Institut national des sciences appliquées de Toulouse (publique - MESRI), Institut national universitaire Jean-François Champollion (publique - MESRI), Université Toulouse-III (publique - MESRI), Institut supérieur de l'aéronautique et de l'espace (Publique – Min. Défense), École nationale de l'aviation civile (publique – Min. Développement durable), École nationale de la météorologie (publique – Min. Développement durable), Institut Mines-Télécom École nationale supérieure des mines d'Albi- Carmaux (publique – Min. Économie), École d'ingénieurs de Purpan (Privé), CESI (Privé – site de Toulouse).

2.5 Diplômes visés

Le visa est accordé à certaines formations par le ministère chargé de l'Enseignement supérieur, au terme d'une procédure réservée aux écoles préalablement reconnues par l'État. Un arrêté publié annuellement dresse la liste des établissements d'enseignement supérieur techniques privés et consulaires qui sont autorisés à délivrer un diplôme visé par le ministre en charge de l'enseignement supérieur et pouvant conférer le grade de master. Selon l'Onisep, « *plus de 70 % des formations visées sont proposées dans le cadre des écoles de commerce et de gestion* ».

Le diplôme visé par l'État donne accès au cycle LMD (Licence, Master, Doctorat), en France et à l'étranger. Dans certains cas, le diplôme peut conférer le grade de licence (pour les bachelors) ou le grade de master.

En Région Occitanie, les plusieurs écoles délivrent des diplômes visés.

- Pour l'académie de Montpellier : Idrac Business School (Institut de recherche et d'action commerciale), Montpellier Business School (grade de master).
- Pour l'académie de Toulouse : Idrac Business School (Institut de recherche et d'action commerciale), ICD (Institut international du commerce et du développement), Toulouse Business School (grade de master), École de gestion et de commerce Occitanie.

2.6 Diplômes d'établissement

Tous les établissements d'enseignement supérieur peuvent dispenser des formations en dehors du contrôle de l'État et utiliser le terme de diplôme pour des formations plus ou moins courtes aux restrictions prêtes mentionnées dans les paragraphes précédents. Cela permet notamment aux universités de proposer des diplômes d'université (DU) et aux écoles publiques ou privées d'utiliser d'autres appellations ou labels non réglementés et des reconnaissances notamment internationales. Ces formations sont à vocations professionnelles.

À ce titre, les écoles d'ingénieurs proposent souvent des masters of science et des mastères spécialisés. Il s'agit de deux marques déposées par la Conférence des grandes écoles (CGE). Ces labels sont accordés à des formations de niveau respectivement bac +5 et bac +6 délivrées par des écoles d'ingénieurs membres de la CGE (toutes reconnues par l'État). Le master of science est surtout destiné à des étudiants étrangers titulaires d'un bachelor étrangers (niveau bac +3). Le mastère spécialisé complète une formation initiale de niveau bac +5 (master ou diplôme d'ingénieur). Les écoles de commerces et de gestion proposent des *masters of business administration* (MBA). Il s'agit de formations surtout proposées au titre de la formation professionnelle tout au long de la vie pour des cadres ayant déjà un certain nombre d'années d'expérience professionnelle.

Le paysage des diplômes de l'enseignement supérieur présente donc une très forte hétérogénéité que le ministère en charge de l'enseignement supérieur tente de clarifier notamment pour faciliter la lecture et la construction de parcours de formation des jeunes. Ce système se caractérise par une concurrence de plus en plus élevée entre établissements, quel que soit leur statut. Une autre particularité est l'hétérogénéité des profils des étudiants. Ces éléments conduisent les établissements et les enseignants à faire évoluer les pédagogies d'une part pour être attractif et d'autre part pour améliorer la réussite des étudiants.

Au-delà de cette reconnaissance académique, la reconnaissance de la qualification professionnelle prévaut de plus en plus pour l'insertion professionnelle. Certains diplômes sont de vrais sésames vers l'emploi mais n'offrent pas d'équivalence de grades ou titres de l'enseignement supérieur. Néanmoins, à partir de 2002, la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale de modernisation sociale et le décret d'application n° 2002-616 du 26 avril 2002 relatif au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) vont créer un référentiel commun aux diplômes et titres à finalités professionnelles délivrés ou non par l'État sous la tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle.

3. DE LA RECONNAISSANCE DE LA QUALIFICATION PROFESSIONNELLE

Il ne s'agit pas ici de discuter des enjeux de la reconnaissance des différents niveaux académiques de l'enseignement supérieur pour l'insertion professionnelle mais à minima de donner à comprendre les modalités de cette reconnaissance suivant les établissements qui les dispensent, les niveaux ou encore les modalités de contrôle des connaissances.

Le système français de certification est moins ancien que celui de l'enseignement supérieur. Ces deux systèmes se sont récemment rapprochés au début des années 2000 notamment avec la loi de modernisation sociale de 2002 et celle de 2007 sur les libertés et responsabilités des universités (LRU)²⁷.

3.1 Système français de certification

L'État sous la tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle détient le monopole de la délivrance des diplômes et titres professionnels²⁸. Dans le système français, les décisions administratives sont généralement précédées de la consultation d'un ou plusieurs organismes. Pour la certification professionnelle, seront alors créées dès 1948 les commissions professionnelles consultatives (CPC).

À partir des années 1980, dans le cadre d'un marché concurrentiel d'accès à l'emploi notamment pour les jeunes, d'une part la reconnaissance des qualifications est progressivement devenue incontournable et d'autre part la professionnalisation de l'enseignement supérieur - « *comprise comme un volet de la politique d'enseignement dont l'objectif est d'adapter les formations supérieures à la demande du marché du travail*²⁹ » - a également connu un essor particulier en Europe. La Communauté économique européenne s'en saisira au titre de l'enseignement supérieur au travers de la Directive 89/48/CEE³⁰ pour la reconnaissance des diplômes dans l'espace européen.

La loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale et le décret d'application n° 2002-616 du 26 avril 2002 permettront la mise en place effective en 2004 du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Il y a plusieurs enjeux pour les établissements délivrant des titres, diplômes ou toutes autres formations à demander la certification.

- Le RNCP apporte une légitimité nationale et une reconnaissance sur tout le territoire.
- Les certifications sont organisées autour de compétences.
- Les certifications sont éligibles pour passer les concours de la fonction publique.
- Les certifications sont éligibles aux financements pour la formation tout au long de la vie.

L'insertion professionnelle est devenue depuis la loi LRU l'une des six missions officielles des universités, elle est maintenant inscrite au Code de l'éducation, article L-123-3 : « *Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont : 1° la formation initiale et continue ; 2° la recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ; 3° l'orientation et l'insertion professionnelle ; ...* ».

Les acteurs de l'enseignement supérieur vont progressivement et rapidement devenir des certificateurs de formation professionnelle tant en formation initiale qu'en formation tout au long de la vie.

Depuis le 1^{er} janvier 2019, France compétence régule le système de certifications professionnelles. Cette agence assure trois missions.

- L'enregistrement et le renouvellement des certifications professionnelles au RNCP,
- L'identification des métiers émergents,
- L'information sur l'offre de certifications et sa coordination au niveau européen.

²⁷ Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

²⁸ Loi n°694 du 4 août 1942 modifiée relative à la délivrance des diplômes professionnels

²⁹ KAVKA, Josef. Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales. Formation emploi [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2019, consulté le 05 mai 2020.

³⁰ Directive 89/48/CEE du Conseil du 21 décembre 1988 relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans.

Il faut distinguer deux répertoires.

- Le Répertoire national des certifications professionnelles est le référentiel où sont enregistrées les certifications professionnelles qui permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles ;
- Le répertoire spécifique est le socle où sont enregistrées « *les certifications et habilitations correspondant à des compétences professionnelles complémentaires* ».

3.2 Nomenclature des diplômes

La nomenclature des diplômes par niveau permet d'indiquer le type de formation nécessaire pour occuper un poste dans le monde professionnel. Elle est utilisée, en particulier, lors des concours de l'administration. Il s'agit d'un rapprochement entre la reconnaissance académique et la reconnaissance professionnelle des formations.

Tableau 2 : Niveaux de formation et de diplôme correspondant (Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles).

Années après le Bac	Titre du diplôme	Niveau de diplôme
-	CAP, BEP	3 (anciennement V)
Bac	Baccalauréat	4 (anciennement IV)
Bac+2	DEUG, BTS, DUT, DEUST	5 (anciennement III)
Bac+3	Licence, licence professionnelle	6 (anciennement II)
Bac+4	Maîtrise, master 1	6 (anciennement II)
Bac+5	Master, diplôme d'études approfondies, diplôme d'études supérieures spécialisées, diplôme d'ingénieur	7 (anciennement I)
Bac+8	Doctorat, habilitation à diriger des recherches	8 (anciennement I)

Les différentes catégories d'établissements d'enseignement supérieur viseront donc cette double reconnaissance à la fois du ministère de l'enseignement supérieur et celle du ministère du travail (en charge de la formation professionnelle). Ces reconnaissances permettent d'accéder aux différentes catégories d'emplois publics en France car elles déterminent l'accès à certains emplois et niveaux de rémunération dans de nombreuses conventions collectives.

L'approche par compétences prônée par la formation professionnelle, du fait du rapprochement entre les deux reconnaissances académique et professionnelle, va progressivement glisser dans la formation académique « plus classique ». Il s'agit alors d'un changement de paradigme pédagogique à considérer bien sûr sous l'angle méthodologique mais également selon l'objet d'apprentissage (un document imprimé, une étude de cas, une salle de cours, un rétroprojecteur, un environnement virtuel...) et la nature de la connaissance (discipline, transversale, connaissances pratiques personnelles...).

Cependant l'approche par compétence peut aussi conduire à une appréciation limitée de la qualification professionnelle entendue comme la valeur des capacités professionnelles du salarié à un moment donné de sa carrière et détermine par là-même les droits et obligations des parties : obligation pour le travailleur de fournir des services correspondant à la qualification convenue ; obligation pour l'employeur de lui attribuer un poste ou une fonction correspondant à cette qualification.

Dans le cadre de cette nouvelle approche pédagogique et du nouveau système de certification, le triptyque formation-qualification-salaire peut être consolidé afin que le droit à la formation permette

à tout un chacun d’inscrire son parcours professionnel dans un continuum de formation (initiale et continue) où les compétences acquises dans l’entreprise puissent être reconnues.

Cette qualification intégrant les diplômes, la validation des formations suivies, des acquis de l’expérience, de l’ancienneté dans le secteur et dans l’entreprise peut alors être reconnue au sein des conventions collectives dans une approche rénovée de la classification des postes et des emplois.

Les auditions conduites ont mis en évidence le lien entre la captation d’un public en formation tout au long de la vie et les innovations pédagogiques notamment en utilisant le numérique.

Les innovations pédagogiques en formation continue : audition de Mme Caroline BARRERA (co-responsable du master trilingue Études européennes et internationales - INU-Champollion - 02/10/2019

Le master trilingue Études européennes et internationales dispensé à l’Institut national universitaire – Champollion est accessible en formation continue pour des professionnels du secteur ou en reconversion. Sous ce statut les étudiants issus en partie de pays étrangers accèdent à la formation en mode formation ouverte et à distance (FOAD). Il s’agit d’offrir le maximum de souplesse à ses publics : cours en ligne disponibles en grande partie dès la rentrée, suivi à distance, examens à l’étranger, à la carte et à « cheval » (peuvent être entre le M1 et le M2). Par contre, le niveau est le même qu’il s’agisse de la formation initiale ou de la formation continue (en FOAD).

4. REMODELAGE DU SYSTÈME DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les débats autour de l’autonomie des universités ne datent pas de la loi Libertés et responsabilités des universités de 2007. Dès les années 60 et la loi Faure, les universités vont suivre une évolution progressive vers des établissements d’enseignement supérieur plus forts. Les financements du Programme « investissements d’avenir » (PIA) à partir de 2010 vont permettre aux établissements de financer eux-mêmes la mise en œuvre de leur propre stratégie.

4.1 Les débuts de l’autonomie

Comme indiqué dans le chapitre I.1.2, la loi Faure (1968) mènera à une recomposition majeure de la gouvernance universitaire, fondée sur des principes d’autonomie, de participation et de pluridisciplinarité. Les universités prennent le statut d’établissement public³¹. Elles sont gouvernées par des conseils dans lesquels les trois catégories d’usagers sont rassemblées (étudiants, enseignants-chercheurs, administratifs) en intégrant des personnalités extérieures. Les facultés disciplinaires sont éclatées en unités d’enseignement et de recherche pluridisciplinaires. Sur le plan pédagogique les unités de valeurs (UV) posent les jalons des enseignements « à la carte ». Les relations entre enseignants et étudiants évoluent ; les travaux en petits groupes tendent à se multiplier, le contrôle continu voit aussi le jour³² (Endrizzi, 2018).

En 1986, la loi Savary orientera les établissements vers la professionnalisation et les EPSC deviennent EPSCP³³ (« P » pour professionnel). Ce statut concerne les universités mais également, les grandes écoles ou encore les écoles d’ingénieurs. Ces établissements jouissent de « l’autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière ». Les enseignants du secondaire (agrégés et certifiés) peuvent désormais être affectés dans le supérieur.

³¹ Établissement public à caractère scientifique et culturel (EPSC)

³² ENDRIZZI, Laure. 1968-2018 : 50 ans de réforme de l’université. Edubref, octobre 2018.

³³ Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP)

4.2 Une autonomie conditionnée

À partir de 1989, les établissements sont encouragés, dans le cadre d'une politique de contractualisation avec l'État, à développer leur propre stratégie. Surtout axés sur la recherche, cette contractualisation marque le début d'un conditionnement des dotations budgétaires au projet de l'établissement. Une culture de l'évaluation sera également implémentée avec l'instauration de la loi organique relative aux lois de finances. L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES)³⁴ est créée par la loi de programme pour la recherche de 2006. Cette autorité administrative indépendante est chargée de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche publique.

4.3 Les regroupements universitaires

La loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006 et le plan campus en 2008³⁵ permettront les premiers regroupements universitaires sous la forme de nouveaux établissements, les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES). Un PRES est une réunion d'établissements indépendants. Il peut s'agir de structures d'enseignement ou de recherche, privées ou publiques, françaises ou européennes. La seule contrainte est d'avoir au moins un EPSCP.

Entre 2006 et 2012, trois universités seront créées par fusion : Université de Strasbourg (2009), Aix-Marseille (2012) et l'Université de Lorraine (2012), vingt-six PRES seront créés, dont en Occitanie :

L'Université de Toulouse qui en 2007, au moment de sa création, comprend les membres fondateurs suivants :

- ▣ L'université Toulouse-I ;
- ▣ L'université Toulouse-II ;
- ▣ L'université Toulouse-III ;
- ▣ L'institut national polytechnique de Toulouse ;
- ▣ L'institut national des sciences appliquées de Toulouse ;
- ▣ L'école nationale supérieure de l'aéronautique et de l'espace.

et l'Université Montpellier sud de France qui en 2009, au moment de sa création comprend les membres fondateurs suivant :

- ▣ L'université Montpellier-I ;
- ▣ L'université Montpellier-II ;
- ▣ L'université Montpellier-III.

La loi libertés et responsabilités des universités (2007) va poursuivre l'autonomisation des établissements. Les EPSCP sont alors obligés de passer aux responsabilités et compétences élargies (RCE) et donc de gérer l'intégralité de leur budget (masse salariale, fonctionnement et investissement). Les établissements seront fortement invités à développer leurs ressources propres, notamment via l'apprentissage et la formation continue.

À partir de cette période, les financements deviennent de plus en plus conditionnés au regroupement des établissements. En particulier, à partir de 2010, les financements du Programme

³⁴ L'Aéres est remplacée par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres) en 2014 (Décret n° 2014-1365 du 14 novembre 2014 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

³⁵ Le plan Campus était un projet du gouvernement Fillon annoncé en janvier 2008 par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse. Dont l'objectif était de faire émerger en France douze pôles universitaires d'excellence de niveau international, grâce à des dotations exceptionnelles. Les projets rassemblaient en général plusieurs universités regroupées dans un PRES.

d'investissement d'avenir IDEX et I-SITE ont donné une impulsion décisive aux projets de regroupement. Certains PRES avaient déjà inclus dans leur projet stratégique une fusion à plus ou moins long terme. Mais, comme l'indique un référé de la cour des comptes « *la plupart des regroupements universitaires ont choisi de recourir à la COMUE, moins contraignante qu'une fusion et mieux à même de préserver les établissements de la subordination à un chef de file d'une association ou de l'attraction du pôle dominant d'une université résultant elle-même d'une fusion*³⁶ ».

La loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (2013) mettra fin aux PRES et les remplacera par les Communautés d'établissements (COMUE). Chaque établissement d'enseignement supérieur doit participer à une COMUE, s'associer à un autre EPSCP ou fusionner avec un ou plusieurs EPSCP. Il y aura un nouveau périmètre pour la contractualisation qui se fera désormais entre l'État et chaque COMUE.

Les PRES d'Occitanie évolueront en COMUE en intégrant également de nouveaux membres fondateurs.

- Pour l'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, les membres fondateurs sont en 2015 : l'Université Toulouse-I Capitole ; l'Université Toulouse-II Jean Jaurès ; Université Toulouse-III Paul Sabatier ; Institut national polytechnique de Toulouse ; Institut national des sciences appliquées de Toulouse ; Institut supérieur de l'aéronautique et de l'espace et Centre national de la recherche scientifique (CNRS). En 2020, l'UFT-Mip regroupe 4 universités, 1 Institut National Universitaire, 18 écoles d'ingénieurs et écoles spécialisées, 1 centre hospitalier universitaire, 7 organismes de recherche, implantés dans 11 villes sur 8 départements.
- Pour Languedoc-Roussillon Universités, les membres fondateurs en 2014 sont l'Université de Montpellier ; l'Université Paul-Valéry Montpellier-III ; l'Université de Perpignan Via-Domitia ; l'Université de Nîmes ; l'École nationale supérieure de chimie de Montpellier ; l'Institut de recherche pour le développement (IRD) ; le Centre national de recherche scientifique (CNRS) et l'Institut national d'études supérieures agronomiques de Montpellier (Montpellier SupAgro). En 2019 avant sa dissolution au 31 décembre la COMUE regroupait : 4 universités, 8 écoles d'ingénieurs et écoles spécialisées, 2 organismes de recherche, le CROUS et 2 associations, implantés dans 9 villes et 5 départements.

De nouvelles fusions interviendront durant cette période et surtout sous l'impulsion des financements du PIA : Université de Bordeaux (2014), Université de Montpellier (2015), Université de Grenoble-Alpes (2016), L'Université de Clermont-Auvergne (2017), l'Université de Paris (2020).

Les différents modes de regroupements ont souvent été l'occasion pour les établissements d'afficher l'objectif de transformation pédagogique à moyen ou long terme. Ces transformations portaient sur quatre volets principaux :

- La mise en place de services dédiés ;
- La mise en place de programmes spécifiques de financement locaux par appel à projets ;
- La transformation des espaces d'apprentissage ;
- La formation des enseignants et des enseignants-chercheurs.

³⁶ Cour des comptes – Référé n° S2018-0564. Initiatives d'excellence et politique de regroupement universitaire, 15 mars 2018.

Par exemple : l'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées (UFT MiP) a mis en œuvre un service interuniversitaire de pédagogie (SiUP) dont les missions³⁷ sont de :

- ▣ *Coordonner et animer le réseau des différentes structures et services des établissements qui s'occupent de l'accompagnement et de la formation des enseignants du supérieur à la pédagogie ;*
- ▣ *Valoriser les actions pédagogiques par l'organisation d'événements de partage d'expériences et de sensibilisation des enseignants à la diversité des pratiques pédagogiques (conférences, colloques, échanges de pratiques...);*
- ▣ *Mettre en place la formation initiale des Maîtres de Conférences nouvellement recrutés dans les universités en collaboration avec les écoles ;*
- ▣ *Mettre en place une offre de formation continue et d'accompagnement pour les enseignants-chercheurs dans leur mission de formation, concertée avec les établissements membres de l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées ;*
- ▣ *Créer une banque de ressources pédagogiques et numériques pour tous les enseignants du site.*

La COMUE Languedoc-Roussillon Universités avait pour projet de créer un comité Numérique (CNum) dont la vocation était de faire émerger une politique commune incitative de soutien à la production de ressources à travers un référentiel partagé. Finalement, cette idée n'a pas abouti et les services opérationnels de ces transformations sont restés dans les établissements fondateurs et ont porté leurs propres initiatives.

En effet, comme l'indique un rapport de l'IGAENR³⁸, ces transformations « *ne sont pas propres aux établissements fusionnés, mais les fusions ont fourni l'opportunité de leur création et les fonds du PIA leur financement* ».

Les auditions menées dans le cadre de cette auto-saisine ont également mis en évidence que tous les établissements n'ont pas pu, ou alors de manière précaire, mettre en œuvre de telles transformations. Comme le souligne Xavier ARNAULD DE SARTRE et Olivier PETIT³⁹, l'autonomie budgétaire couplée à la mise en œuvre de dispositifs d'appel à projet sur concours n'a fait qu'accroître des écarts importants entre les établissements. La transformation pédagogique n'a alors pu se faire dans certains établissements que sur des fonds propres restreints pour recruter un ingénieur pédagogique par exemple.

Les différents modes de regroupements des établissements d'enseignement supérieurs ont donc été des opportunités pour les établissements de s'engager vers des transformations pédagogiques. Souvent soutenu par des financements compétitifs et dans le cadre du passage à l'autonomie des universités, ce choix stratégique était donc une réelle décision politique des établissements qu'ils soient regroupés ou pas.

5. UN SYSTÈME QUI PARTICIPE À L'AMÉNAGEMENT ET AU DÉVELOPPEMENT DES TERRITOIRES

Comme indiqué dans le chapitre I.1.2, entre 1990 et 1995, l'État a joué son rôle de planificateur par l'intermédiaire de plusieurs plans dont le plan « Université 2000 ». Ce plan visait à nouer de

³⁷ Source : <https://www.univ-toulouse.fr/des-formations-pour-tous/soutenir-transformation-pedagogique> (consulté le 23/07/2020)

³⁸ BÉZAGU, Philippe. Premier bilan des fusions d'universités réalisées entre 2009 et 2017. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). Rapport n°2018-121, mars 2019. 152 p.

³⁹ ARNAULD DE SARTRE, Xavier et PETIT, Olivier. 2018. Une nouvelle géographie de l'enseignement supérieur et de la recherche : rapprochement, concentration, tensions... et opportunités ? Natures Sciences Sociétés 25, 3, pp. 255-256.

nouvelles relations entre universités et territoires. Il a conduit à la création de nouveaux établissements reposant sur un maillage beaucoup plus fin du territoire. L’objectif était de compenser la concentration de l’ESR dans les grandes agglomérations et d’améliorer l’accès à l’enseignement supérieur des jeunes dans ce qui s’appelle des pôles d’enseignement supérieur de proximité (PESP). La majorité des PESP ont démocratisé l’enseignement supérieur. En effet l’ensemble des études qui ont pu être réalisées montre que « *les étudiants concernés sont originaires de milieux socialement moins favorisés et plus diversifiés que leurs équivalents des universités mères, et/ou sont scolairement moins performants au regard de leurs résultats antérieurs dans le secondaire*⁴⁰ ». L’ensemble des auditions, quels que soient les acteurs, reconnaissent également l’importance de la présence de l’enseignement supérieur sur un territoire tout en reconnaissant, comme Bertrand MONTHUBERT⁴¹ le rappelait lors de son audition que « *le service public de l’Enseignement Supérieur n’a jamais eu pour mission d’aller dans toutes les villes* ».

Les principales formations implantées dans les villes sont des formations universitaires, des formations de techniciens supérieurs (BTS), des écoles paramédicales et sociales, des écoles d’ingénieurs, des écoles du professorat et de l’éducation, et des classes préparatoires aux grandes écoles.

Quatre catégories de PESP se distinguent :

- Type 1 : les villes universitaires moyennes avec au moins une université (ex. : Nîmes, Perpignan, Albi) ;
- Type 2 : les sites émergents multifilières proposant un panel de plusieurs catégories de formation (ex. Tarbes, Montauban) ;
- Type 3 : les sites émergents technologiques disposant d’au moins un IUT (ex. : Auch, Béziers) ;
- Type 4 : les petits sites n’ayant pas d’IUT ni d’antennes universitaires, et proposant surtout des formations de techniciens supérieurs et paramédicales (ex. : Villefranche de Rouergue, Lectoure)⁴².

Sophie LAFON⁴³ identifie trois groupes d’arguments mis en avant en faveur de la présence de l’ESR dans une collectivité :

- Le premier groupe est d’ordre politique et social. Un établissement d’enseignement supérieur permet aux jeunes issus de familles modestes de ne pas renoncer à des études supérieures en raison du coût lié à un déménagement.
- Le deuxième groupe porte sur des aspects démographiques et culturels. La présence de l’ES attire de nouvelles populations et retient aussi une partie de celle qui était prête à partir. La concentration et les pratiques de cette population jeune permettent de dynamiser l’image du territoire « *par une vie culturelle qui répond aux pratiques étudiantes ou encore des opérations d’aménagement urbain liées à la présence de l’université* ».
- Le dernier groupe d’arguments est d’ordre économique. En premier lieu, cette population jeune constitue un « marché local étudiant » en matière de logement, de vie culturelle et sociale. Il faut également inclure les emplois directs et indirects générés par la présence des établissements d’ESR. En second lieu, ce contexte qui offre de la main d’œuvre qualifiée et des possibilités de formation continue attire les entreprises.

⁴⁰ REY, Olivier. 2005. L’enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. Dossiers de la Veille. Institut National De Recherche Pédagogique. Février 2005, 53p.

⁴¹ Conseiller Régional Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée : Audition du 13 novembre 2019.

⁴² DOMERGUE, Jean-Paul et MANIFET, Christelle. 2006. Genèse, actualité et perspectives des petites implantations universitaires. Colloque organisé par l’Association des villes universitaires de France, Nîmes, 7 avril.

⁴³ LAFON, Sophie. L’Université dans la métropole : la Communauté Urbaine et l’Université de Bordeaux. Thèse, Science politique. Université de Bordeaux, 2017. 261p.

L’adoption de la stratégie de Lisbonne en 2000 a conduit, dans une société dite « de la connaissance », à ce que la production et la transmission des connaissances soient un enjeu de compétition internationale. Cette compétition est alors devenue un élément structurant des politiques publiques en matière d’ESR. En France et dans de nombreux pays européens cette politique visait et a conduit, comme cela a été décrit dans le chapitre précédent, à des regroupements et des financements compétitifs pour faire émerger quelques grandes forces de recherche sur le territoire français.

Les collectivités territoriales ont su se réapproprier le sujet de l’ESR notamment sous l’impulsion de la loi Fioraso qui consacre les Régions comme chef de file de l’enseignement supérieur. Ces collectivités ont notamment pour obligation de mettre en œuvre un Schéma régional de l’enseignement supérieur, de la recherche et de l’innovation (SRESRI). Ce document est à la fois un acte politique puisqu’il définit des objectifs pour son territoire et également un outil opérationnel puisqu’il regroupe les moyens d’action de mise en œuvre de cette politique. La Région Occitanie en concertation avec les autres collectivités territoriales a choisi de soutenir l’enseignement supérieur et la recherche dans ce qu’elle appelle les Villes universitaires d’équilibre (VUE). Elle en identifie dix-huit sur son territoire : Albi, Auch, Cahors, Castres-Mazamet, Figeac, Foix et Ariège, Millau-Saint Affrique, Montauban et Tarn-et-Garonne, Rodez et Ouest Aveyron, Tarbes, Nîmes-Alès, Béziers, Carcassonne, Florac-Mende, Narbonne, Perpignan, Sète, Font Romeu.

Soutien de la Région aux villes universitaires d’Occitanie : audition de Mmes Frédérique DUCLERT-GALLIX, Directrice Déléguée de la Recherche, du Transfert Technologique et de l’Enseignement Supérieur et Hélène FRANCHINI Chargée de mission au développement des villes universitaires d’équilibre – Conseil Régional d’Occitanie - 16/10/2019.

En 2017 et 2018, les VUE ont bénéficié de 16 M € d’aides régionales (hors CPER).

La Région soutient le développement des VUE avec des dispositifs spécifiques :

- L’ouverture de nouvelles formations - 26 nouvelles formations en 2017-2018
- L’accompagnement de projets pédagogiques numériques dans les IUT (y compris en métropoles) - 21 projets soutenus dans les VUE ;
- La promotion des formations de BTS.

La Région soutient également le développement de la Recherche et de l’Innovation en bonifiant le taux d’intervention de certains dispositifs :

- Allocations de recherche doctorales, PILE-CIFRE, PRIME, Plateformes régionales de recherche et d’innovation...
- 126 allocations doctorales financées se déroulent dans les VUE.

Par ailleurs, plus de 30 % des crédits régionaux CPER sont fléchés sur les VUE.

Si ces villes moyennes accueillent à l’échelle du pays environ 16 % des effectifs d’étudiants, en revanche en Occitanie la proportion est supérieure puisque les villes universitaires d’équilibre (VUE) accueillent près d’un quart de la population étudiante (23 % à la rentrée 2018 - RERS août 2019).

En France, les collectivités du « bloc local » (villes et intercommunalités) se sont pour leur part impliquées en versant chaque année, entre 2015 et 2017, autour de 350 millions d’euros pour l’enseignement supérieur, la vie étudiante et la recherche⁴⁴.

⁴⁴ GENDRY Eléonore. 2019. Quel rôle pour l’enseignement supérieur dans le programme « Action cœur de ville » ?. Assemblée des communautés de France. Juillet 2019, 77p.

On parle désormais d'écosystèmes locaux associant les collectivités locales (communes et intercommunalités), acteurs économiques et acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche.

II. LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE DANS L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Comme l’indique De KETELE⁴⁵, il existe plusieurs composantes dans la stratégie pédagogique universitaire. L’auteur indique que la pédagogie universitaire doit s’appréhender dans le temps au travers d’un curriculum (un programme), puis des activités pédagogiques et enfin des résultats que produisent ces activités ainsi que de leurs évaluations. Ce processus est sous l’influence de facteurs externes (politique, économique, culturel, sanitaire...) et internes (académique, étudiants, enseignants...).

Après avoir proposé une définition de ce que peut être la pédagogie de l’enseignement supérieur et de ce qu’elle revêt, ce chapitre propose de discuter comment principalement quatre facteurs jouent un rôle dans l’impulsion des innovations pédagogiques en France.

1. DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En s’appuyant sur l’organisation du système de la pédagogie de l’enseignement supérieur décrit par De KETELE⁴⁶, une définition généralement admise de la pédagogie universitaire est donnée par LAMEUL⁴⁷ : « *Un champ de recherche et d’intervention qui vise à rendre intelligibles les situations de formation exploitant, dans l’enseignement supérieur, les potentiels des technologies numériques en prenant en compte diverses dimensions qui le déterminent en partie (notamment politique, culturelle, ingénierie, technique)*⁴⁸ ».

On peut inclure dans les situations de formation comme le fait BERTRAND⁴⁹ les programmes et les cursus, les dispositifs de formation et les organisations pédagogiques y compris dans leur aspects disciplinaires et didactiques, mais aussi l’activité et les pratiques des acteurs (les effets de ces pratiques sur les étudiants), ainsi que les dispositifs de soutien aux différents acteurs.

Le rapport BERTRAND (2014), à l’époque chef de la mission de la pédagogie pour l’enseignement supérieur du ministère en charge de l’Enseignement supérieur, est reconnu pour avoir marqué un tournant dans l’histoire de la pédagogie universitaire. LAMEUL⁵⁰ met en avant deux raisons principales. D’abord parce qu’il est le fruit de contributions de nombreuses personnes engagées au niveau national et international. Ensuite parce qu’il est le premier document porté politiquement quelques mois plus tard après sa remise par le ministre de l’Éducation nationale qui fera de la « rénovation pédagogique » une priorité du ministère et par la secrétaire d’État à l’enseignement supérieur, Geneviève FIORASO, qui dans son discours devant l’Institut Universitaire de France précisera que les chercheurs recrutés à l’IUF devront également faire part de l’excellence d’un « projet d’innovation pédagogique ».

⁴⁵ DE KETELE, Jean-Marie. 2010. La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Revue française de pédagogie, 172, p. 5-13.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ LAMEUL, Geneviève. 2019. Pédagogie de l’enseignement supérieur : une nécessaire articulation entre champs de pratique et de recherche en éducation. Dans CHALIES, S. et TALBOT, L. (dir.), La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 2019, 196p. 49-57.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ BERTRAND, Claude. 2014. Soutenir la transformation pédagogique dans l’enseignement supérieur. Rapport à la DGESIP, mars 2014. 36 p.

⁵⁰ *Ibid.*

2. LES MOTEURS DE LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE

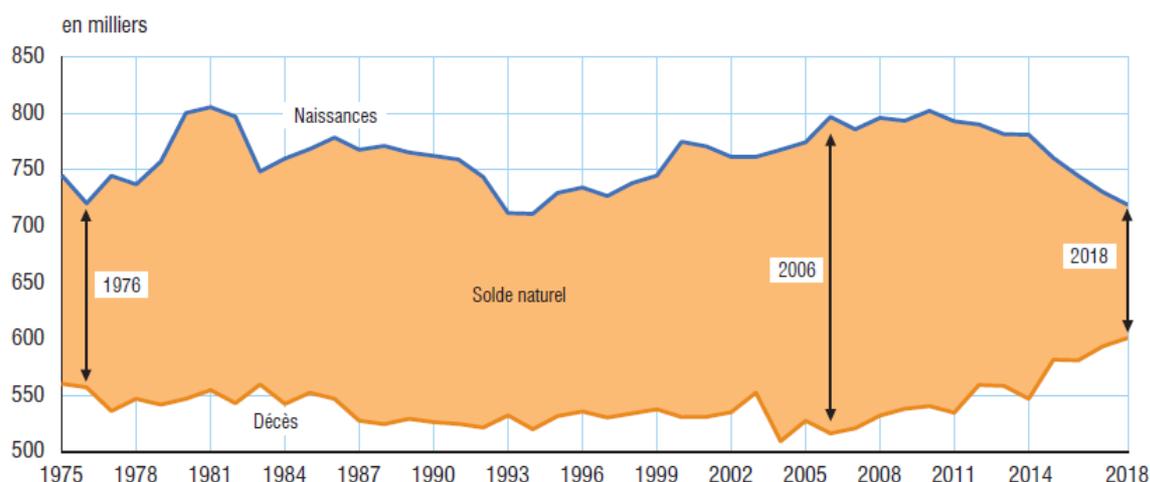
2.1 La démographie étudiante

a) Approche quantitative

La France comptait en 2018-2019 près de 2,7 millions d'étudiants soit près de 2,3 fois plus qu'en 1980. Les effectifs ont augmenté de 2,1 % par rapport à 2017-2018. Cet accroissement est nettement supérieur à celui observé sur les cinq dernières années. Cette augmentation est une combinaison de deux principales catégories de facteurs.

La première catégorie est d'ordre démographique. Au 1^{er} janvier 2019, la France métropolitaine compte 64 812 000 habitants⁵¹ alors qu'en 1975, 52 600 000 personnes résidaient en métropole. La population a donc augmenté de plus de 12 millions de personnes en quarante-quatre ans, soit une hausse de 0,52 % par an en moyenne. Le taux de natalité en France est élevé. L'année 2000 a été marquée par un pic de natalité après un creux au milieu des années 90 (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) conduisant à un pic d'inscription en 2018-2019. Après 2000, la natalité a baissé. Les perspectives sont donc que la hausse de la population étudiante se maintienne mais dans une moindre mesure. En intégrant les hausses de natalité à partir de 2004 et notamment les pics de 2006 et 2010, la croissance du nombre d'étudiants s'établirait alors à + 133 000 entre 2018 et 2028, soit + 5,0 %⁵².

Figure 3 : Évolution du nombre de naissances, de décès et du solde naturel depuis 1975.



Note : les données de l'année 2018 sont provisoires

Champs : France métropolitaine

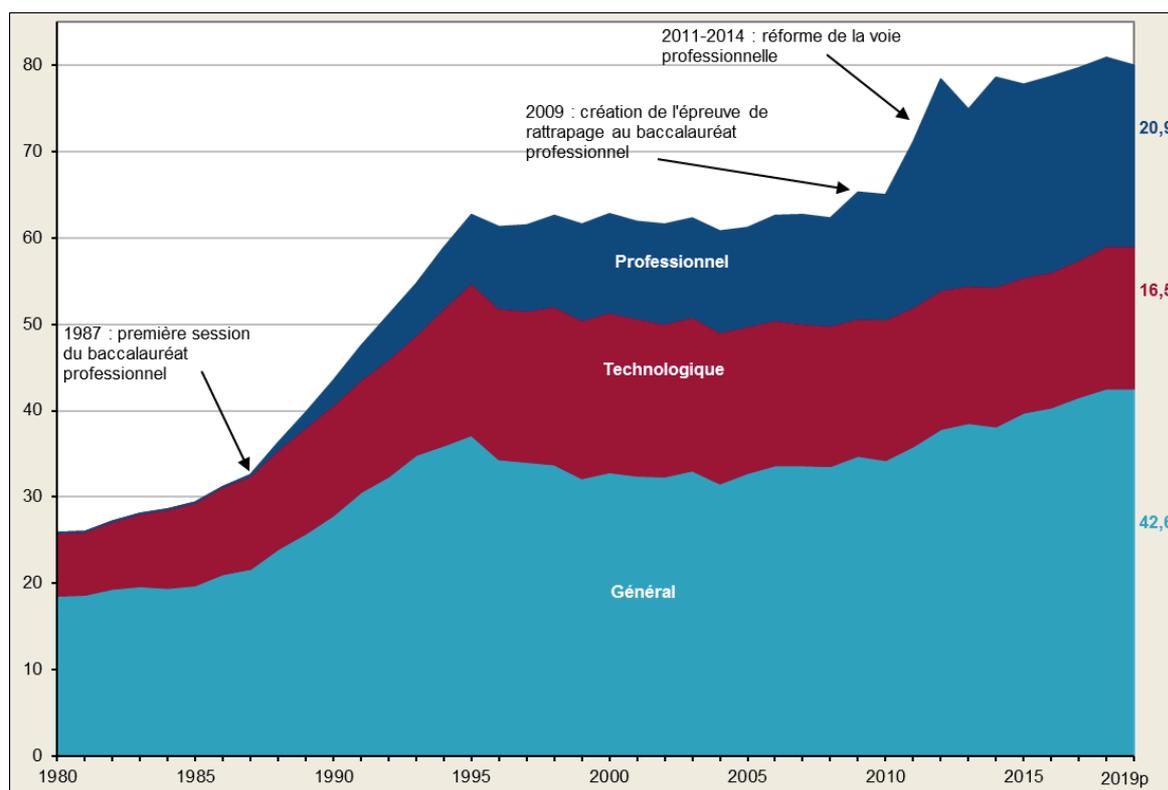
Source : Insee, statistiques de l'état civil et estimations (2018)

La seconde relève de la proportion de lauréats d'un des baccalauréats. À la session 2019 du baccalauréat, 668 300 candidats ont obtenu le diplôme, ce qui porte à 80 % la part des bacheliers dans une génération (hors Mayotte). Depuis 1985, le nombre annuel de diplômés du baccalauréat a plus que doublé et la proportion de bacheliers dans une génération a gagné près de 50 points (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Cette forte progression résulte surtout de la croissance du nombre de bacheliers généraux entre 1988 et 1995, mais aussi de l'important essor du baccalauréat professionnel, de sa création en 1985 jusqu'en 2012.

⁵¹ INSEE, 2019. Quarante ans d'évolution de la démographie française : le vieillissement de la population s'accélère avec l'avancée en âge des baby-boomers. INSEE Références, édition 2019 – Éclairage. 26p.

⁵² PAURON, Aline., 2020. Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2019 à 2028. Note d'information SIES, n° 20.05.06, avril 2020.

Figure 4 : La proportion de bacheliers dans une génération



Champ : France métropolitaine jusqu'en 2000, France métropolitaine + DOM hors Mayotte depuis 2001.

Source : MENJ-DEPP, Système d'information Ocean ; MAA ; Insee - recensement de la population.

Tableau 3 : Effectifs des étudiants dans les différentes catégories d'établissement et évolution annuelle brute (2017-2018)

En milliers	1980	1990	2000	2005	2010	2014	2015	2016 (5)	2017	2018	Évolution annuelle brute (en %)
Universités (1)	858,1	1 159,9	1 396,8	1 421,7	1 420,6	1 509,6	1 552,2	1 568,9	1 584,8	1 614,9	1,9
- dont préparation DUT	53,7	74,3	116,9	112,6	115,7	116,4	116,2	116,6	116,8	119,7	2,5
- dont ingénieurs (yc en partenariat)	8,3	10,5	23,2	25,6	23,9	26,6	28,5	29,7	29,9	31,0	3,8
Formations d'ingénieurs (hors universités yc en partenariat)	31,6	47,1	73,4	82,5	101,6	114,9	118,0	122,8	128,9	133,2	3,3
STS et assimilés (2)	67,9	199,3	238,9	230,4	242,2	255,3	256,1	257,2	256,6	262,6	1,6
CPGE (3)	40,1	64,4	70,3	74,8	79,9	84,0	85,9	86,5	86,5	85,1	-1,6
Écoles de commerce, gestion et comptabilité (hors STS)	15,8	46,1	63,4	88,4	121,3	134,3	136,2	152,1	174,1	187,4	7,7
Écoles paramédicales et sociales (4)	91,7	74,4	93,4	131,7	137,4	135,4	135,2	135,1	134,8	134,9	0,1
Autre Formations	75,8	125,7	224,2	253,8	196,3	215,5	226,2	232,0	256,8	260,5	1,4
Ensemble	1 181,1	1 717,1	2 160,3	2 283,3	2 299,2	2 449,2	2 509,8	2 554,5	2 622,4	2 678,7	2,1
- dont privé		224,1	277,4	333,7	411,0	437,8	450,6	474,2	520,7	540,9	3,9
- dont étudiants étrangers		161,1	174,6	265,7	284,3	299,0	308,3	322,3	341,5	358,0	4,8

(1) y compris Lorraine

(2) y compris Mayotte, devenu un DOM à partir de 2011. Évolution hors DMA et DN MADE (voir Encadré Sources, champs et définitions).

(3) Les effectifs d'étudiants en diplôme d'études comptables et financières ont été comptés en CPGE avant 1990 et avec les autres établissements et formations ensuite.

(4) Données provisoires en 2018-2019 pour les formations paramédicales et sociales (reconduction des données 2017-2018).

(5) Des opérations d'identification d'établissements manquants et d'extension de la couverture du système d'informations individualisé (auparavant fondé sur des données agrégées pour certains établissements) ont été mises en œuvre depuis la collecte 2016-2017 (voir Encadré Sources, champs et définitions).

Champ : France métropolitaine + DOM

Sources : MESRI-SIES, Systèmes d'information SISE et Scolarité, enquêtes menées par le SIES sur les établissements d'enseignement supérieur, enquêtes spécifiques aux ministères en charge de l'agriculture, de la santé, des affaires sociales et de la culture

Il y a donc une augmentation régulière du nombre d’étudiants dans les différentes filières. Les universités sont les établissements qui ont accueilli la plus grande part de l’augmentation des effectifs. Mais cette augmentation a aussi permis à de nombreux établissements privés d’élargir leur offre de formations ou même de se créer. C’est particulièrement le cas pour les écoles de commerce, gestion et comptabilité (hors STS) et les formations diverses (multimédia, communication, design...).

b) Approche qualitative

Il ne s’agit pas dans ce chapitre de discuter des inégalités de genre, sociales ou territoriales qui existent dans l’enseignement supérieur. Comme présenté dans le chapitre précédent, la population étudiante est en constante augmentation et parallèlement est la source d’une hétérogénéité de plus en plus forte. Par exemple, les universités accueillent 3,8 % de bacheliers professionnels alors que 5 % d’entre eux seulement réussissent leur licence en quatre ans.

Les étudiants s’orientent majoritairement vers des filières sélectives publiques ou privées et l’université n’est pas toujours le premier choix.

De ces différents facteurs résulte une hétérogénéité d’origine scolaire et donc de savoirs et de niveau dans les différentes filières de licence. Par ailleurs, environ 28 % des étudiants inscrits pour la première fois en première année de Licence passe en deuxième année et environ 40 % des étudiants n’obtiennent pas leur licence au bout de quatre ans d’études. La réponse qui semble adaptée à cette hétérogénéité est de tendre vers une différenciation des parcours suivants les profils. On parle d’individualisation des parcours de formation. Cette individualisation soulève des questions d’ordres techniques⁵³ : construction de situations et de dispositifs d’apprentissage efficaces, organisation optimale du travail, évaluation des compétences... Mais cela exige également des enseignants et des équipes pédagogiques une forte expertise pédagogique et didactique, tant individuelle que collective.

2.2 L’approche par compétences

Il ne s’agit pas ici de débattre des enjeux de l’insertion de l’approche par compétences (APC) dans l’enseignement supérieur. L’APC s’est généralisée dans l’enseignement supérieur et contribue au renouvellement des pratiques pédagogiques.

L’origine de l’APC à l’Université est double⁵⁴. D’une part le développement de l’approche par compétences à l’Université coïncide avec les attentes exprimées à son égard d’une meilleure contribution à la professionnalisation des publics qu’elle forme. D’autre part, il ne s’agit plus de transmettre uniquement des savoirs, mais de développer des dispositions à générer des conduites adaptées face à des situations diverses et changeantes.

L’APC vise à construire les cursus d’enseignement non plus à partir des seuls contenus mais sur la base de compétences attendues des élèves et étudiants qui peuvent être évaluées dans le cadre de la réalisation d’un ensemble de tâches complexes.⁵⁵

Comme indiqué dans le chapitre I.3.1, la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 modernisation sociale et le décret d’application n° 2002-616 du 26 avril 2002 permettront la mise en place effective en 2004 du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). La notion de compétences est explicite

⁵³ PERRENOUD, Philippe. 1998. Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge, *Éducateur*, n° 11, octobre 2001, pp. 26-31. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_27.html (consulté le 31/07/2020).

⁵⁴ CHAUVIGNE, Christian et COULET, Jean-Claude. 2010. L’approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 172 | juillet-septembre 2010, 15-28.

⁵⁵ BEJEAN, Sophie et MONTHUBERT, Bertrand. pour une société apprenante : propositions pour une stratégie nationale de l’enseignement supérieur. Rapport. Ministère de l’Éducation Nationale, de l’enseignement supérieur et de la Recherche, septembre 2015, 248 p.

dans la création de ce répertoire. Les établissements délivrant des formations à vocation professionnelle s’étaient déjà emparés de cette approche. En effet, comme le rappelait Bernard BLANDIN, directeur de recherche au CESI de Montpellier, lors de son audition⁵⁶, l’APC est depuis longtemps utilisée dans les formations professionnelles notamment les écoles d’ingénieurs.

« Dans le contexte de l’introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels, les enjeux associés aux diplômes professionnels sont multiples. De manière synthétique, on peut y associer les objectifs suivants :

- ▣ Favoriser l’insertion professionnelle et contribuer à l’élévation des qualifications ;
- ▣ Accompagner chaque élève lors de parcours de réussite, y compris au-delà d’un premier diplôme ;
- ▣ Lutter contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualifications »⁵⁷.

Le décret du 8 avril 2002 portant application au système français d’enseignement supérieur de la construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur prévoit en son article 2, 4^{ème} alinéa la délivrance d’une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme » afin d’assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises. Cette annexe descriptive sera l’occasion de sensibiliser les établissements à la nécessité de traduire les acquis des étudiants en termes de compétences.

En 2007, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) introduit l’insertion professionnelle comme une des six missions des universités. Il devient alors logique que tous les diplômes délivrés par les universités seraient alors concernés par l’APC. L’arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence 2011⁵⁸, actera ce principe pour le diplôme de licence et l’arrêté du 22 janvier 2014⁵⁹ pour les diplômes de master. À partir de 2018, tous les diplômes sont donc déclinés en bloc de compétences afin d’être inscrit au RNCP.

Un des premiers effets de l’adoption de l’APC est la diversification des formes pédagogiques. Comme l’indique de nombreuses auditions, ces nouvelles formes témoignent toutes de la nécessaire mise en activité de l’apprenant, voire d’un retour sur son activité pour favoriser la création ou le développement d’une compétence. CHAUVIGNE et COULET (2010)⁶⁰ expliquent clairement les difficultés que les enseignants et les établissements peuvent rencontrer et indiquent que « *les enseignants universitaires, comme praticiens de la formation, considèrent assez facilement que leur bagage académique spécialisé suffit à rendre efficaces leurs interventions. Évidemment ce qui n’est pas toujours vérifié dans la forme magistrale classique devient encore plus problématique lorsqu’il s’agit de faire coïncider une méthode pédagogique avec un objectif d’apprentissage* ».

Cette transformation nécessite l’accompagnement à la fois des enseignants (formateurs) mais également des établissements eux-mêmes.

2.3 La formation continue et apprentissage

a) Formation continue

« La formation tout au long de la vie est un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l’ensemble des situations où s’acquièrent des compétences : actions de formation

⁵⁶ Audition du 4 mars 2020

⁵⁷ PAGUET Jean-Michel, GUILLET Françoise, HENRIET Alain, MONNANTEUIL François, RAGE Michel et AMBROGI Pascal-Raphaël, 2015. Introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels. Rapport IGEN – IGAENR, novembre 2015, 144 p.

⁵⁸ Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence.

⁵⁹ Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master

⁶⁰ Ibid

*continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. Elle inclut les démarches d’orientation, de bilan, d’accompagnement vers l’emploi, de formation et de validation des acquis de l’expérience »*⁶¹. Les actions de formation continue sont un des instruments de la FTLV. Les salariés peuvent aussi obtenir un congé pour faire un bilan de compétences ou conduire une démarche de validation d’acquis de l’expérience (VAE). La formation continue permet donc à des salariés de se former sur le temps de travail, sans perte de salaire suivant différents dispositifs (le plan de formation, le droit individuel à la formation, la période de professionnalisation ou le congé individuel de formation). Elle s’adresse également aux non-salariés et aux demandeurs d’emploi. La formation continue se caractérise par un contrat passé entre un organisme de formation et un employeur, un particulier ou pôle emploi.

Les actions de formation peuvent être réalisées en interne par les employeurs mais elles sont souvent réalisées par des prestataires externes publics ou privés. Les organismes publics de formation (GRETA, établissements relevant du ministère de l’Agriculture, les services de formation continue des universités et le CNAM) assurent 20 % de l’activité de formation. Les organismes de formation privée sont nombreux car toute personne peut exercer cette activité.

En ce qui concerne l’enseignement supérieur (universités, CNAM et écoles) entre 2012 et 2017, un fait marquant est que le nombre de bénéficiaires reste stable. En revanche, la durée moyenne de formation augmente de 18 %. Un tiers des stagiaires de formation continue préparent un diplôme national ou un titre RNCP et 17 % un diplôme d’université.

Qu’ils soient privés ou publics, la formation continue est un enjeu financier pour les établissements et une source non négligeable de revenus. La compétition pour la formation continue est de plus en plus forte. Les établissements publics, en sus du CNAM ont su se positionner sur ce secteur.

L’évolution des pratiques pédagogiques plus centrées sur l’apprenant et notamment sur la qualité de son apprentissage et son implication dans cet apprentissage est d’autant plus nécessaire dans le cadre de la formation continue. La formation continue s’adresse à des apprenants qui ont très souvent des connaissances et des compétences professionnelles sur lesquelles les enseignants peuvent s’appuyer. L’hétérogénéité des apprenants est sans doute aussi grande voire plus grande que celle des néobacheliers. Enfin, la temporalité des apprentissages nécessite souvent de concevoir des maquettes de formation spécifique dans lesquelles l’usage du numérique pour l’enseignement à distance prend tout son sens.

La Région Occitanie a créé un réseau de formation à distance appelé Occitanie E-formation (ex réseau pyramide) destiné aux demandeurs d’emploi. Ce réseau est constitué de tiers-lieux dans lesquels les stagiaires peuvent se regrouper pour avoir accès à distance aux séquences d’autoformation et de tutorat. Ce réseau permet à des stagiaires localisés à différents points de la région, de suivre une même formation en simultanément. Les stagiaires alternent différentes séances pédagogiques et lieux de formation : le site Occitanie E-formation, leur domicile et le centre de formation. Un plan régional de formation professionnelle est adossé au réseau et permet aux demandeurs d’emploi d’accéder à certaines formations de niveau supérieur délivrant des titres professionnels de niveau 3 et niveau 1 (<https://www.meformerenregion.fr/>).

b) L’alternance en formation

Les entreprises disposent également de la possibilité d’offrir des contrats de travail de type particulier qui permettent alternativement des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation en centre de formation des apprentis (CFA). Les deux principaux contrats de ce type sont :

⁶¹ <https://www.education.gouv.fr/la-formation-tout-au-long-de-la-vie-7508> (consulté le 30/07/2020)

- ▣ Le contrat de professionnalisation ;
- ▣ Le contrat d’apprentissage.

Dans les deux cas, la temporalité des formations peut s’appuyer sur les usages numériques afin de mieux concilier les deux catégories de périodes.

L’innovation pédagogique à l’IMT Mines d’Albi : audition de Véronique POMES ingénieure pédagogique - 02/10/2019

À l’IMT Mines Albi pour la formation d’ingénieur sous statut alternant, le choix a été fait de garder le lien avec les apprenants même pendant les périodes en entreprise via la formation à distance. Ces dernières doivent dédier un temps de travail à la formation à distance. Des ordinateurs sont donnés aux élèves dès l’entrée en école et pour 3 ans. La plateforme Moodle a été mise en œuvre. Ce sont les mêmes enseignants en apprentissage et en formation classique. Les innovations pédagogiques développées dans le cadre de la formation en apprentissage prennent de plus en plus de place et font tâche d’huile dans la filière classique.

2.4 L’impact potentiel de l’intelligence artificielle

Dans les prochaines années, les prévisions sont que l’intelligence artificielle change l’apprentissage, l’enseignement et les systèmes éducatifs. Même si cet enthousiasme est basé sur des connaissances limitées et des explications pas toujours fondées, il est raisonnable de penser que les avancées récentes dans le domaine de l’intelligence artificielle auront un impact profond sur le futur marché du travail et les besoins en compétences, tout comme dans les pratiques d’enseignement et d’apprentissage.

L’impact de ces technologies dans les milieux éducatifs opérationnels est resté limité jusqu’à présent mais les récents développements suggèrent que cela pourrait évoluer rapidement dans les prochaines années. Ces développements pourraient laisser penser que les systèmes utilisant l’intelligence artificielle deviendraient rapidement de « super intelligence » mais ce ne sera certainement pas le cas. Ces systèmes sont et seront très limités par des facteurs techniques, scientifiques, sociaux et conceptuels. Il est facile de développer des solutions techniques pour des problèmes identifiés et connus. En revanche, c’est un défi, y compris pour les vendeurs de technologies éducatives, de proposer des solutions innovantes. Le « Plan d’action en matière d’éducation numérique » qui est actuellement en phase de consultation du public avant d’être soumis à la commission européenne en fin d’année 2020, devrait stimuler les innovations pédagogiques à tous les niveaux éducatifs.

Une des principales limites du développement des technologies les plus utilisées de l’intelligence artificielle (apprentissage machine) est la disponibilité des données. Le rapport préconise que les politiques publiques soutiennent la création de plates-formes de données en prenant en compte des considérations éthiques et réglementaires.

Néanmoins, si certaines tâches de l’enseignement peuvent être automatisées la plupart ne peuvent pas l’être car le rôle de l’enseignant n’est pas purement et mécaniquement instructif.

Ce chapitre a été l’occasion de présenter quatre des principaux moteurs des transformations pédagogiques dans les établissements d’enseignement supérieur. La mise en œuvre d’innovations pédagogiques dans ces établissements a donc plusieurs objectifs. Si ceux-ci doivent faire face à une plus grande hétérogénéité des étudiants et à des effectifs en hausse, ils se transforment pour améliorer la réussite des étudiants particulièrement en premier cycle. Il s’agit également de croiser les disciplines. En effet, une approche pluridisciplinaire donne du sens aux apprentissages notamment dans le cadre de pratiques préprofessionnelles. Les innovations pédagogiques visent aussi à s’assurer du bon apprentissage des apprenants au fur et à mesure de leur formation. Le chapitre suivant sera l’occasion de déterminer les conditions de la mise en œuvre de ces innovations.

III. IDENTIFICATION DES INNOVATIONS ET DES CONDITIONS DE LEUR MISE EN ŒUVRE

Par définition une innovation revêt un caractère novateur. L'objectif n'est pas non plus de dresser un catalogue exhaustif des innovations déployées dans les établissements d'enseignement supérieur publics ou privés en fonction des disciplines ou des domaines professionnels. Les auditions ont permis de découvrir la richesse des pratiques pédagogiques tant dans les activités, que les formes d'évaluation ou que dans la conception des programmes. Le CESER est convaincu comme toutes les personnes auditionnées qu'il est nécessaire de faire confiance aux enseignants pour innover. Néanmoins, comme le rappelle le rapport de la CNIRE (Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, 2017), l'innovation pédagogique est trop souvent identifiée à une personne. Alors que l'innovation qu'elle soit pédagogique ou non est beaucoup plus souvent le résultat d'un processus d'expérimentation plus ou moins long qui nécessitera l'intervention d'une équipe plus large d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de chargés de projets numériques...

1. TYPOLOGIE DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

Il existe plusieurs catégories d'innovations pédagogiques (IP). La première distinction tient au caractère numérique de certaines innovations. Toutes les IP ne sont pas liées au numérique et à ses usages. Néanmoins, il est reconnu que le numérique a depuis les 20 dernières années fortement stimulé l'innovation pédagogique.

Chaque année depuis 2013, l'université ouverte de Grande-Bretagne publie un rapport des dix innovations pédagogiques qui selon le groupe de rédaction pourraient provoquer des changements majeurs dans les pratiques éducatives. Chaque année quelques grands thèmes émergent et permettent de structurer de manière évolutive ces rapports. En 2020⁶², les trois thèmes choisis étaient : les questions éthiques (notamment pour les innovations en lien avec l'intelligence artificielle), les pratiques pédagogiques multisensorielles et comment surmonter les barrières (hors ligne, présentielle...). Les thématiques de recherche sont donc très diverses dans ce domaine et sont souvent interdisciplinaires.

Il ne faut toutefois pas minimiser la difficulté initiale rencontrée par nombre d'enseignants « innovants » qui consiste, notamment, à se confronter aux difficultés d'appropriation des cours qu'ils professent en enclenchant une pratique réflexive sur leur travail. L'analyse de l'écart existant entre le travail pédagogique fourni par l'enseignant (travail réel) et le "travail prescrit" inscrit dans le référentiel métier de l'enseignant-chercheur⁶³, c'est-à-dire la formalisation de ce qui est attendu de lui, est une préoccupation réelle. L'enseignant, sensibilisé à la diversité des méthodes d'apprentissage et des pédagogies, peut alors rompre avec la sempiternelle question : « quel cours je dispense la semaine prochaine » pour lui préférer « que vont apprendre mes étudiants la semaine prochaine ? Comment les motiver à participer activement au cours ? ». Il renoue ainsi avec l'éducation nouvelle, prônée par Cousinet, Freinet en replaçant l'apprenant au cœur de la construction des savoirs et savoir-faire.

⁶² KUKULSKA-HULME, A., BEIRNE, E., CONOLE, G., COSTELLO, E., COUGHLAN, T., FERGUSON, R., FITZGERALD, E., GAVED, M., HERODOTOU, C., HOLMES, W., MAC LOCHLAINN, C., NIC GIOLLAMHICHIL, M., RIENTIES, B., SARGENT, J., SCANLON, E., SHARPLES, M. and WHITELOCK, D. (2020). *Innovating Pedagogy 2020 : Open University Innovation Report 8*. Milton Keynes: The Open University

⁶³ MESRI, 2019. Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur. Juin 2019, 32 p. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Personnels_ens_sup_et_rechercheurs/86/3/reperes_exercice_metier_enseignant_chercheur_114_5863.pdf (consulté le 02/09/2020)

Les méthodes actives de pédagogie, de la conception du cours (par exemple le 5E⁶⁴, popularisé par Roger BYBEE⁶⁵) aux techniques mêmes de conduite de cours, participent à remettre en cause le schéma universitaire traditionnel (Cours Magistral, Travaux Dirigés et Exercices/Examens). C'est dans ce cadre que les outils numériques permettent de diversifier nos approches pédagogiques, de développer l'approche par problèmes, de proposer des approches disruptives (*escape games*, *serious games*) par exemple et de favoriser l'interactivité rendant l'étudiant pleinement acteur de ses apprentissages.

Expériences pédagogiques pour l'apprentissage de la gestion de crise : audition de Florian TENA-CHOLET (enseignant-chercheur à l'IMT Mines Alès) – 22/01/2020

Historiquement, les cours de gestion de crise de l'IMT Mines d'Alès étaient soit des cours transmissifs en séminaire soit des simulations quasi-réelles (Simulcrise). Le simulateur de gestion de crise a une volonté de réalisme forte avec des conditions normales ou dégradés. C'est un outil de recherche pour l'aide à la décision, un objet de formation continue et outil de formation pour les étudiants d'IMT d'Alès et d'autres Universités. L'exigence de réalisme dans le simulateur le rendait peu accessible pour des étudiants sans expérience et qui sortait d'un cycle de séminaires transmissifs. Quatre nouveaux niveaux de simulation ont donc été développés en utilisant la pédagogie du jeu. Le jeu a un effet positif sur la motivation car ces outils sont attractifs pour les jeunes. Il y a du jeu partout et donc une forte acceptation. Cela facilite également la différenciation pédagogique et permet de mettre en œuvre la démarche essai-erreur. L'accompagnement est indispensable avec ces outils.

Jeux sérieux ou *serious game* : Cit'in Crise - jeu dont la finalité première va au-delà du simple divertissement. Scénario de gestion de crise d'une inondation.

Serious play : à la différence d'un jeu, il s'agit d'un jouet (ou jouet vidéo) dans lequel on a introduit un scénario utilitaire autour de la gestion de crise.

Escape game : Crisiscape - jeu d'évasion pédagogique sur la gestion de crise. Les apprenants disposent d'une heure pour résoudre des énigmes en lien avec la gestion de crise ce qui leur permettra de sortir de la salle.

Questionnaire ludique : Burger criz - jeu directement inspiré du jeu télévisé Burger Quiz dans lequel deux équipes de trois joueurs s'affrontent pendant 1 heure autour de questions liées à la gestion de crise.

Le jeu a des effets bénéfiques sur :

- La motivation et l'engagement : les étudiants viennent pour l'intervenant mais ce qui les engage c'est la forme. Le jeu permet à certains élèves de se révéler. Activité disruptive, qui autorise (voire encourage) d'autres savoir-être (ex. tricher)
- Les apprentissages : effet positif observé (jusqu'à plusieurs jours après le jeu), le jeu dispose d'un potentiel important de captation de l'attention. Peut solliciter des sens variés, des formes d'intelligence différentes, fédérateur autour d'un sujet, d'une discipline.
- Enseignant : nouvel place (facilitateur...)

Les revers de la médaille sont :

- Une compétition qui peut être suscitée par le jeu ;

⁶⁴ Le modèle des 5E est un modèle d'apprentissage par la démarche d'investigation. Il s'agit d'un cycle d'apprentissage en 5 étapes : engagement, exploration, explication, élaboration, évaluation.

⁶⁵ BYBEE, R. W., TAYLOR, J. A., GARDNER, A., VAN SCOTTER, P. POWELL, J. C., WESTBROOK, A., & LANDES, N.. The BSCS 5E institutional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, CO: BSCS; 2006. https://media.bsccs.org/bsccsmw/5es/bsccs_5e_full_report.pdf (consulté le 02 septembre 2020)

- Des difficultés liées aux moyens nécessaires (création, mise en œuvre) demande de l'agent, du temps et de prise de risque ;
- Un risque de se lasser ;
- Un risque de perdre de vue les conséquences réelles de certaines actions entreprises.

Comme cela a déjà été précisé, ce rapport ne vise pas à préconiser certaines catégories d'IP et le CESER est convaincu que les IP ne sont pas que numériques. En revanche, le CESER s'intéresse à ce qui permet de faire émerger ces IP et à quelles échelles pédagogiques intervenir. En cela ce rapport s'intéresse à deux niveaux d'intervention :

- Celui de la pratique éducative en lien direct avec l'apprenant : les auditions ont permis d'en avoir de nombreux exemples. (Classes inversées, simulateurs numériques ou en jeux de rôle, Moot⁶⁶...);
- Et l'organisation des cursus : ces outils sont *a priori* plus utilisés par l'État pour permettre d'expérimenter de nouvelles structures mais la Région Occitanie a également promu l'ouverture de nouvelles formations dans ses villes universitaires d'équilibre.

2. L'IMPULSION DES INFRASTRUCTURES NUMÉRIQUES

Le numérique peut être perçu à la fois comme un moteur des innovations pédagogiques mais également comme un outil de mise en œuvre des innovations pédagogiques. Deux aspects sont complémentaires : les infrastructures et les services associés aux numériques. Ce chapitre se focalisera sur les infrastructures. Ce chapitre abordera également les services qui ont pu être développés et mis en œuvre.

Par ailleurs, en ce qui concerne les infrastructures numériques, il faut distinguer les infrastructures numériques qui assurent l'interconnexion entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche et la connexion des usagers depuis leur domicile ou depuis leur lieu de télétravail ou d'étude.

2.1 L'interconnexion des établissements

Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche publics français sont interconnectés par l'intermédiaire d'infrastructures dédiées qui sont opérées à deux principaux niveaux : un réseau national (RENATER) et des réseaux d'accès à ce réseau national.

RENATER⁶⁷ est le réseau mutualisé qui assure l'interconnexion sécurisée à très haut débit entre les établissements d'ESR en France, ainsi que les liaisons avec les communautés scientifiques internationales (réseau GEANT en Europe) et avec l'internet mondial. Ce réseau est autonome et performant. Il est dimensionné pour répondre aux pics d'activité de la recherche et non sur une consommation moyenne⁶⁸. Il existe 72 nœuds de présence RENATER sur le territoire dont deux à Toulouse et un à Montpellier. Ces nœuds permettent l'interconnexion avec les réseaux d'accès locaux. En Occitanie il existe trois réseaux d'accès : deux métropolitains (HDMON et RÉMIP 2000) et un régional (THD'Oc).

- HDMON et RÉMIP 2000 sont des réseaux métropolitains reliant les établissements d'enseignement supérieur et de recherche respectivement des agglomérations de Montpellier et Toulouse. Ils sont essentiellement constitués d'infrastructures propriétaires.

⁶⁶ Massive open online course, en français formation en ligne ouverte à tous ou FLOT

⁶⁷ Renater a été créé le 3 février 1993 sous forme de groupement d'intérêt public (GIP) associant l'État, la conférence des présidents d'université et les principaux organismes de recherche. Le GIP a alors fédéré les initiatives qui préexistaient.

⁶⁸ Cours de comptes, 2020. Les infrastructures numériques de l'enseignement supérieur et de la recherche : une consolidation nécessaire. Dans Rapport annuel de la cour des comptes 2020 (Tome II). 213-247 pp.

La délégation CNRS Occitanie-Est est mandataire du réseau HDMON qui regroupe 31 établissements avec au moins 36 sites. L’Université Toulouse III Paul Sabatier est mandataire du réseau RÉMIP 2000 qui regroupe 28 établissements avec plus de 40 sites sur l’agglomération toulousaine⁶⁹. Les deux anciennes Régions Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées ont financé la construction de ces infrastructures métropolitaines.

- THD’Oc est un marché de mutualisation de réseaux techniques existants (ASTER pour la plaque ex-Midi-Pyrénées et R3LR pour la plaque ex-Languedoc-Roussillon) en un seul grand réseau à l’échelle de l’Occitanie et qui regroupe trente-deux membres dont des établissements d’enseignement supérieur⁷⁰. Il ne s’agit pas d’une infrastructure propriétaire mais d’un marché pour la fourniture d’accès standards et très haut débit (de 2 à 800 Mbps) ainsi que de prestations de service afférentes sur le territoire régional. L’opérateur doit donc s’engager à fournir les infrastructures permettant de fournir les services. Ainsi, ce marché contribue à déployer des infrastructures très haut débit sur l’ensemble du territoire. La Région, principal commanditaire diffuse le numérique dans tous les lycées et les centres de formation des apprentis.

À travers le réseau THD’Oc, la Région Occitanie a fait le choix de la mutualisation pour partager les coûts d’accès entre les membres du marché et ainsi permettre le déploiement de la fibre sur son territoire. Le groupement concerne, les centres hospitaliers, les établissements de e-santé, les lycées et les CFA (publics et privés), les établissements d’ESR... Ce groupement est ouvert et à l’occasion du renouvellement du marché, en 2022, d’autres entités peuvent se joindre au groupement afin que, même distants des métropoles, les coûts d’accès pour ces membres soient réduits grâce au partage. La Région utilise des fonds européens des programmes des deux anciennes Régions (programme Midi-Pyrénées : fonds FEDER Axe III OS 6 accélérer le déploiement et l’utilisation du très haut débit pour les bâtiments et les communautés prioritaires Action 2 et Programme Languedoc Roussillon : PO FEDER– FSE – IEJ 2014-2020/ Axe II Réduire la fracture numérique et favoriser l’émergence de la e-société). Les établissements d’enseignement secondaire ou supérieur privés sont également invités à participer à ce groupement.

À l’heure actuelle la contractualisation est faite entre RENATER et les établissements d’ESR alors que les réseaux d’accès qu’ils soient métropolitains ou régionaux font l’interface. À ce titre l’IGAENR recommandait de renforcer les liens entre RENATER et les RA ou leurs opérateurs afin de garantir le même niveau de service que RENATER⁷¹.

2.2 Connexions des usagers

Dans le cadre des usages distants, les usagers des établissements d’enseignement supérieur peuvent généralement se connecter aux services de leurs établissements via des espaces numériques de travail (ENT).

Lorsqu’ils sont dans les établissements, les usagers ont accès aux différents services soit auprès de salles informatiques soit grâce à leurs ordinateurs portables via des connexions wifi. En particulier,

⁶⁹ L’institut Catholique de Toulouse est sorti du consortium en 2018 à sa demande.

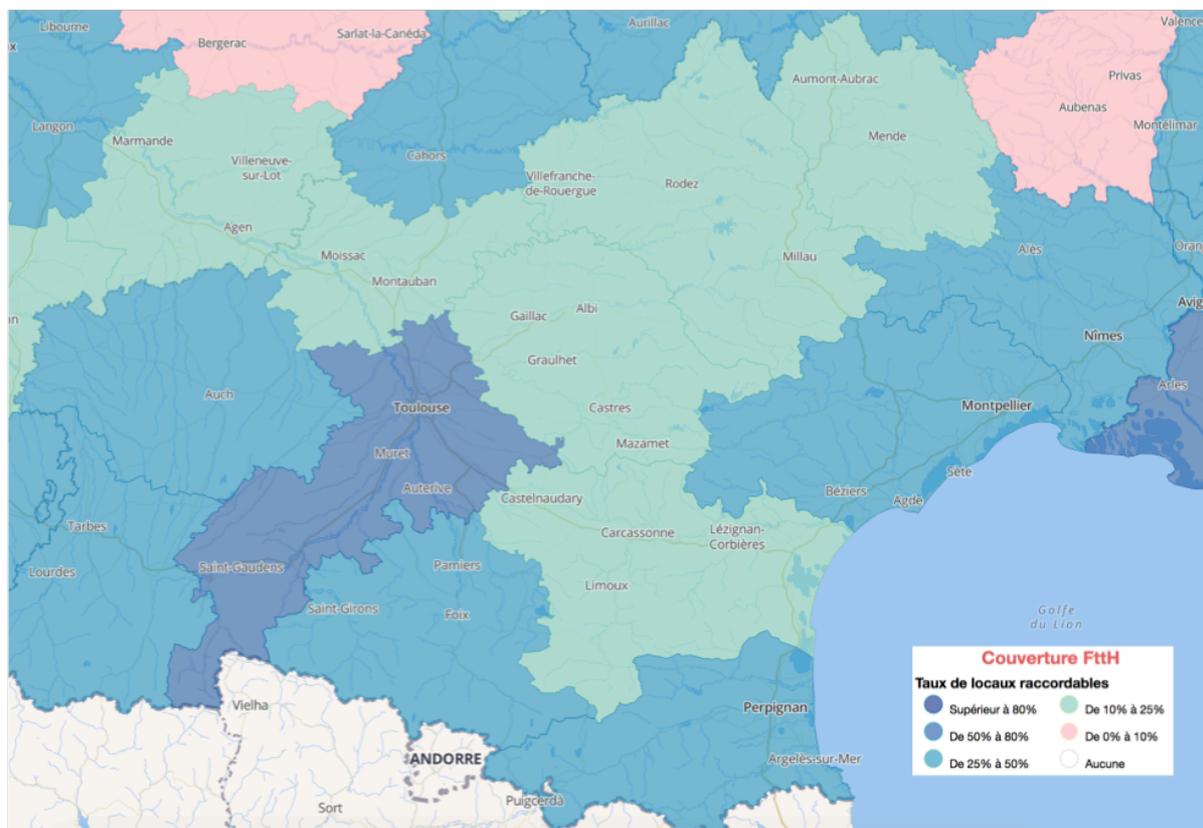
⁷⁰ Les établissements d’ESR membres du groupement THD’Oc sont : CHU de Montpellier, CHU de Nîmes, CNAM Montpellier, CNRS Occitanie-Est, COMUE de Montpellier, École des Mines d’Alès, École nationale Supérieure d’architecture de Montpellier, École Polytechnique féminine, INRA, L’Université Pierre et Marie Curie pour l’observatoire océanologique de Banyuls, Montpellier SUPAGRO, l’Université de Nîmes, L’Université de Perpignan Via Domitia, L’Université fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, L’Université de Montpellier, L’Université Montpellier 3 Paul-Valéry. Auquel s’ajoute le CROUS de Montpellier.

⁷¹ BRACONNIER, Laurent, JAUME-RAJAONIA, Sabine et MISSERI, Xavier. 2018. Retour sur la mission IGAENR : réunion des Réseaux d’accès 13/14 novembre 2018. https://indico.renater.fr/event/19/contributions/39/attachments/16/22/20181113_Pres_IGAENR_aux_RAs.pdf (consulté le 20/07/2020).

« le service Eduroam (education roaming) vise à offrir un accès sans fil sécurisé à l'Internet aux personnels et aux étudiants de la communauté enseignement supérieur/recherche lors de leurs déplacements. Les utilisateurs d'un établissement membre du projet disposent alors de cet accès depuis tous les autres établissements membres, et ceci en utilisant leur mot de passe habituel »⁷². Cela permet aux étudiants ou aux usagers de se connecter depuis presque n'importe quels bâtiments de l'enseignement supérieur.

Le plan France Très Haut Débit prévoit la diffusion de la fibre à la maison (FttH⁷³) pour l'ensemble des domiciles en 2025. Avant cette date, il est prévu d'ici 2022, de doter tous les territoires d'infrastructures numériques de pointe en donnant accès à tous au très haut débit (>30 Mbit/s)⁷⁴. Dans les zones urbaines, les opérateurs privés déploient des réseaux de fibre optique jusqu'à l'abonné. Dans les territoires ruraux, les collectivités territoriales déploient des réseaux d'initiative publique mobilisant différentes technologies d'accès à Internet (FttH, amélioration des débits sur le réseau ADSL, satellite, Wimax, 4G). Les projets doivent être à l'échelle d'au moins un département. En Occitanie, chaque département est porteur d'une initiative. Les déploiements interdépartementaux et intradépartementaux sont hétérogènes.

Carte 3 : Déploiement de la fibre à la maison (FttH) au premier trimestre 2020 sur les départements d'Occitanie.



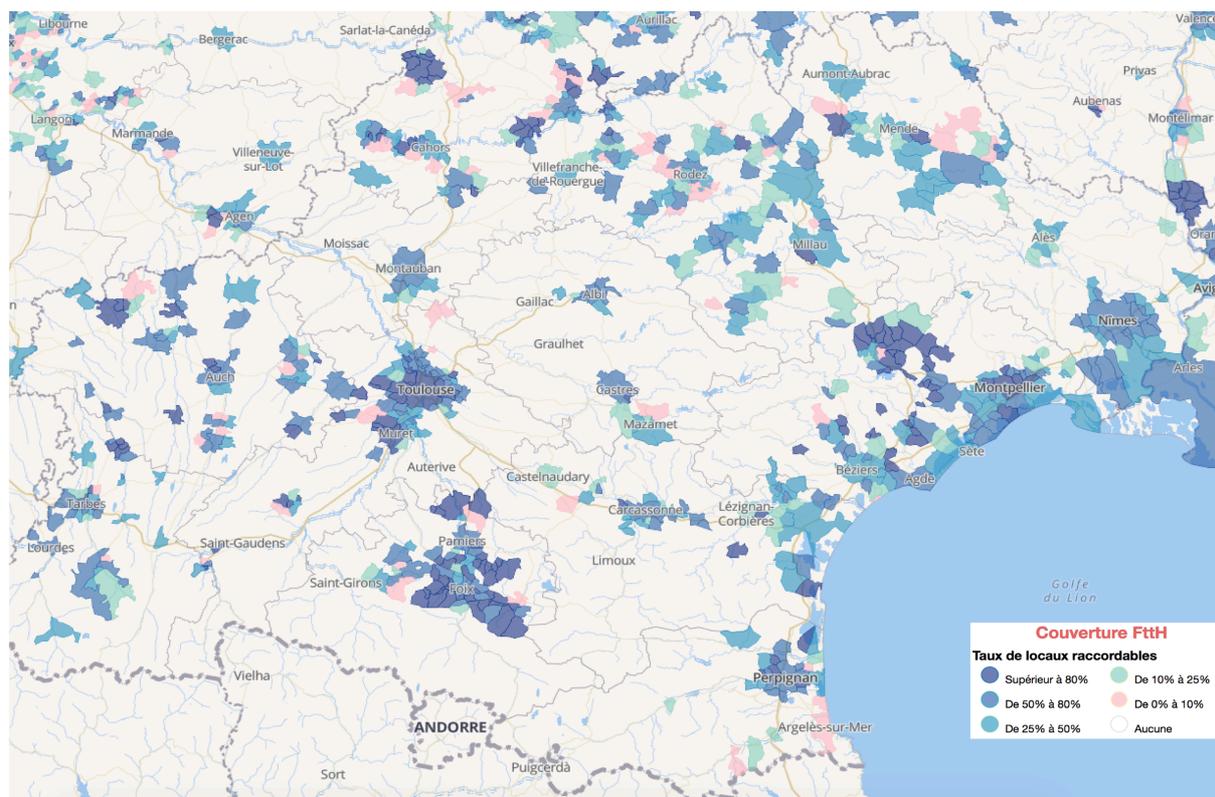
Source Arcep, 2020

⁷² <https://www.eduroam.fr/> (consulté le 21/07/2020)

⁷³ Les locaux raccordables au réseau FttH correspondent aux logements ou locaux à usage professionnel raccordables à un réseau de communications à très haut débit en fibre optique par l'intermédiaire d'un point de mutualisation.

⁷⁴ <https://www.aménagement-numérique.gouv.fr/> (consulté le 21/07/2020)

Carte 4 : Déploiement de la fibre à la maison (FttH) au premier trimestre 2019 à l’échelle des communes d’Occitanie.



Source Arcep, 2020

L’Occitanie est un territoire relativement mal équipé dans son ensemble pour l’accès au numérique. Suivant les indicateurs de l’observatoire des territoires, la part de locaux raccordables en fibre optique (FttH) était en juin 2019 de 26,1 % contre 38,9 % à l’échelle de la France. Elle se place 11^e Région sur cet indicateur. En ce qui concerne la part couverte en 4G par *a minima* 2 opérateurs, la Région Occitanie est classée 15^eme. Néanmoins ces indicateurs sont à pondérer car la présence de massifs montagneux sur son territoire comme pour les autres Régions présentant les mêmes caractéristiques, rend les performances sur ces indicateurs plus difficiles à atteindre. Les deux métropoles (Montpellier et Toulouse) bénéficient d’une bonne couverture tant pour la part de locaux raccordables en fibre optique (FttH) que pour la part couverte en 4G.

Par ailleurs, la Région soutient les départements via un Plan Régional Très Haut Débit (200 M €).

Préconisations relatives à la transformation numérique

=> Le CESER encourage la Région et les autres collectivités territoriales à poursuivre le déploiement des réseaux d'accès notamment THD'Oc; RéMip et HDMON⁷⁵ pour que toutes les implantations des établissements d'enseignement supérieur et de recherche situées dans les villes universitaires d'équilibre et tous les sites « Campus connecté » disposent d'une liaison en très haut débit entre eux avec accès au Réseau RENATER et d'un accès à l'internet avec un très haut niveau de service.

=> Le CESER souscrit à la préconisation de l'association des maires ruraux de France de mettre en œuvre les moyens pour que les prévisions de déploiement de la fibre et notamment l'objectif de 100 % des foyers raccordables à la fibre en 2025 soit garanti. Il faut maintenir l'effort d'aménagement numérique de la France.

=> Le CESER propose de développer un réseau d'espaces de travail partagés, équipés et connectés à une infrastructure numérique à très haut débit sur le territoire et soutenu par les collectivités territoriales.

=> Dans une logique de continuum Bac-3/Bac+3, le CESER propose que la Région avec l'État puisse garantir la disponibilité d'un équipement informatique individuel adapté aux besoins de chaque apprenant durant ses études par une intervention ciblée et équitable.

=> Le CESER s'associe à la Conférence des présidents d'université (CPU) pour que soit créée une aide étudiante régionale pour le numérique : le coût moyen par étudiant des services de téléphonie et d'internet est d'environ 50 € par mois ce qui représente 4,5 % des charges de la vie courante en Région⁷⁶.

⁷⁵ HDMON et RéMIP 2000 sont des réseaux métropolitains reliant les établissements d'enseignement supérieur et de recherche respectivement des agglomérations de Montpellier et Toulouse. THD'Oc est un marché de mutualisation de réseaux techniques existants (ASTER pour la plaque ex-Midi-Pyrénées et R3LR pour la plaque ex-Languedoc-Roussillon) en un seul grand réseau à l'échelle de l'Occitanie et qui regroupe trente-deux membres dont des établissements d'enseignement supérieur.

⁷⁶ La FAGE estime que, en 2020, pour un étudiant de 20 ans en Licence à l'université, sans double inscription, non boursier et décohabitant (ne vivant plus au domicile familial), les frais de vie courante, fixes au cours des différents mois de l'année : loyer et charges locatives, alimentation, loisirs, transports, téléphonie et internet, vêtements et produits d'hygiène et d'entretien s'élève à 1 131,53 € par mois https://www.fage.org/ressources/documents/3/6316-2020-08-17-DP_FAGE_IDCR_2020_VF.pdf (consulté le 09/09/2020)

3. DISPOSITIFS NATIONAUX EN MATIÈRE D’INNOVATION PÉDAGOGIQUE NUMÉRIQUE : UNE LOGIQUE D’APPELS À PROJETS COMPÉTITIFS

L’innovation pédagogique est historiquement liée à l’enseignement à distance (EaD). Il s’agissait dans les années 1960 de permettre à des étudiants de suivre des formations à distance avec une pédagogie différente de celle du présentiel. Les premiers centres de télé-enseignement universitaires (CTU) ont alors été créés en 1963. Vingt-trois centres ont ainsi vu le jour au cours des années 1970. Plus tardivement, le Centre national d’enseignement à distance (CNED) a proposé à différentes Unités de formation et de recherche (UFR) des universités d’assurer, en partenariat avec lui, la préparation de diplômes à distance. Des services de formation continue ont également, et progressivement, développé une offre de ce type. Au début des années 2000, on peut estimer qu’un peu plus de 40 000 étudiants préparent des diplômes universitaires à distance.⁷⁷ Un ensemble de services s’est donc développé essentiellement depuis les années 2000 pour promouvoir l’enseignement à distance dans un premier temps. Dans un second temps le numérique a fortement participé à questionner les interventions de la pédagogie universitaire.

3.1 Programme « campus numériques »

À la fin des années 90, deux conceptions de l’EaD s’affrontent : la première, défendue par le ministre (Claude ALLEGRE), vise à créer cette grande « université à distance » en associant le CNED et le CNAM ; la seconde soutient l’idée que les universités doivent continuer à développer ce secteur pour améliorer leurs compétences dans le domaine de la formation. L’administration centrale choisira la seconde option et lancera à partir de l’année 2000 trois appels à projets successifs pour la création de « campus numériques ». Les premiers appels portent principalement sur une aide à la conception et à la production de ressources pédagogiques par les enseignants, et de mise à disposition de ces ressources en les organisant via des bases de données accessibles sur internet. À partir de 2002, les campus numériques s’éloignent de l’enseignement à distance. Le dernier appel à projets sera centré sur les environnements numériques de travail (ENT). Ce programme de développement touchait au sujet sensible de la pédagogie et aux méthodes des enseignants. De plus il ne s’est pas accompagné de création d’emplois pérennes par la suite.

En 2003, dans la même logique de modernisation des établissements, seront lancées les Universités numériques en région qui seront essentiellement des services techniques dédiés à la mutualisation des projets numériques notamment pour le déploiement d’environnements numériques de travail (ENT) pour les partenaires de consortium régionaux des UNR⁷⁸.

Un espace numérique de travail (ENT) est un portail internet éducatif permettant à chaque membre de la communauté éducative d’un établissement scolaire, d’accéder, via un point d’entrée unique et sécurisé, à un bouquet de services numériques en relation avec ses activités⁷⁹.

⁷⁷ THIBAUT, Françoise. 2007. Campus numérique : archéologie d’une initiative ministérielle. Études de communication [En ligne], Numéro spécial | 2007, <http://journals.openedition.org/edc/546> (consulté le 27 juillet 2020)

⁷⁸ Chacune des deux anciennes Régions mettra en œuvre une université numérique en région. (l’UNR Midi-Pyrénées et l’UNR Languedoc-Roussillon)

⁷⁹ <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-virtuel-numerique/espace/espace-numerique-de-travail> (consulté le 27/07/2020).

3.2 Universités numériques thématiques (UNT)

L'objectif de ces structures qui ne sont pas des universités classiques, puisqu'elles n'inscrivent pas d'étudiants et ne dispensent ni grades ni diplômes, est de mutualiser les ressources pédagogiques qui avaient pu être développées dans le cadre du programme campus numériques. Elles sont au nombre de huit et sont thématiques⁸⁰. Elles sont toutes des groupements d'établissements d'enseignement supérieur qui produisent, diffusent et mutualisent, avec le soutien de l'État, des ressources pédagogiques numériques (ou éducatives libres).

Leurs principales missions sont de :

- ▣ Accompagner les étudiants de la Licence au Master, avec un soutien particulier en L1, l'ambition étant d'améliorer les taux de réussite ;
- ▣ Aider à l'orientation des étudiants et futurs étudiants ;
- ▣ Faciliter la formation tout au long de la vie ;
Ddiffuser la connaissance pour toutes et tous dans un souci de service public ;
- ▣ Faciliter l'enseignement à distance, notamment à destination des personnes empêchées (en situation de handicap, prisonniers, etc.) ;
- ▣ Promouvoir les Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et appuyer les établissements pour la mise en place des usages liés à la pédagogie numérique ;
- ▣ Coconstruire et gérer des projets pluri-partenaires axés sur le numérique ;
- ▣ Promouvoir les établissements et les auteurs dans leurs spécialités ;
- ▣ Favoriser la mobilité internationale et l'intégration des étudiants étrangers ;
- ▣ Inscrire la France dans le mouvement mondial de libéralisation de l'accès au savoir.

Néanmoins ces UNT ont reçu plusieurs critiques sur leur mode de fonctionnement, leur peu de notoriété auprès des enseignants et élus⁸¹ et l'utilisation faible ou inadaptée de leurs productions. L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) a remis un rapport en 2016 apportant un certain nombre de recommandations.

3.3 La prise en compte du numérique au ministère

La « révolution numérique » est prise en compte par le MESRI, entre autres actions, lorsqu'il crée en 2014 un « comité d'orientation du numérique », le Codornum, et qu'il nomme en 2016 un conseiller stratégique pour le numérique auprès de la DGESIP.

En effet, même si le Codornum, coprésidé par le DGRI et la DGESIP, permet de développer des analyses et de définir des choix politiques croisés autour de quatre grands piliers (systèmes d'information, infrastructures numériques, science ouverte et formation), son ambition initiale de regrouper autour de ces problématiques majeures les responsables d'institutions n'est pas atteinte, car ce sont la plupart du temps des spécialistes du numérique qui y siègent, avec une capacité de décision politique réduite.

La MIPNES est la Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur qui dépend également de la DGESIP. Son action vise à améliorer la qualité et l'efficacité des parcours de formation au service de la réussite des apprenants et du développement des territoires selon deux priorités :

⁸⁰ sciences de l'ingénieur et technologie (UNIT) – sciences fondamentales (UNISCIEL) – économie-gestion (AUNEGE) – sciences humaines et sociales, langues et cultures (UOH) – sciences juridiques et politiques (UNJF) – environnement et développement durable (UVED) – sciences de la santé et du sport (UNESS) – technologie (IUT en Ligne)

⁸¹ IGAENR, 2016. Les universités numériques thématiques. Rapport n°2016-032 mai 2016. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche. 158 p.

- ❑ Rénover les approches et pratiques d'enseignement et de formation étendues à la formation tout au long de la vie ;
- ❑ Faire du numérique un catalyseur de ces transformations et en soutenir les effets.

La définition d'une stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) est une nouveauté en France issue de la loi du 22 juillet 2013. Cette loi prévoit que le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche élabore, au niveau national, une stratégie dédiée à l'enseignement supérieur, constituant, avec la stratégie nationale de recherche - S.N.R. (élaborée dans le même temps), un Livre blanc présenté au gouvernement et au parlement. La StraNES accorde une large part à la transformation pédagogique en lien avec le numérique⁸².

3.4 Une politique d'appel à projet

Le Secrétariat général pour l'investissement (SGPI) est chargé, sous l'autorité du Premier ministre, du suivi du Grand plan d'investissement et de la mise en œuvre du Programme d'investissements d'avenir (PIA). Le PIA est un programme d'investissement de l'État français, initié en 2010. Le PIA se décompose en trois phases :

- ❑ 2010 : PIA 1 (35 Mds €) ;
- ❑ 2014 : PIA 2 (12 Mds €) ;
- ❑ 2017 : PIA 3 (10 Mds €).

a) IDEFI et IDEFI-N

Ce plan d'investissement concernera directement l'enseignement supérieur et l'innovation pédagogique. Alors que l'appel à projets *Initiatives d'excellence en formations innovantes* (IDEFI) de 2011 n'était pas véritablement centré sur les innovations pédagogiques numériques, un tiers des 37 projets de formation labellisés IDEFI s'inscrivait déjà dans le développement de nouvelles méthodes et approches pédagogiques, faisant notamment usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Le montant des fonds alloués à des projets relevant du numérique est de l'ordre de 76,5 M € sur les 186 M €, soit plus de 40 %.

Quatre projets sont lauréats en Occitanie sur les 37 retenus en France.

- ❑ DEFI Diversités : Université de Toulouse ;
- ❑ FREDD : École d'économie de Toulouse – TSE ;
- ❑ Miro : Université de Perpignan Via Domitia ;
- ❑ UM3D : Université Paul-Valéry -Montpellier 3.

L'appel à projet IDEFI-N mettra donc l'accent sur le numérique à partir de 2014. Deux projets seront lauréats en Occitanie sur les 12 retenus nationalement :

- ❑ Connect-IO : INSA Toulouse ;
- ❑ EIFFELa : Université de Montpellier.

b) DUNE

L'appel à projet « *Développement d'universités numériques expérimentales* » (DUNE) de 2016 marque une nouvelle étape de la politique publique en matière de transformation numérique des établissements. L'objectif est en effet « *d'accélérer le développement de projets ayant fait l'objet de premiers résultats probants et documentés et d'en accroître l'impact* ». Seulement cinq projets seront

⁸² <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid76975/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html> (consulté le 31/07/2020).

retenus à l'échelle nationale (aucun en Occitanie) pour une durée de 2 à 3 ans et un budget global de 8 M €.

c) *Disrupt' Campus*

L'appel à projet *Disrupt' Campus* (ou campus étudiants - entreprises pour l'innovation de rupture par le numérique), également lancé en 2016, a un statut hybride, relevant autant de la sphère de l'ESR que de celle de l'entreprise. Piloté par Bpifrance, il concerne des « cursus de formation à l'entrepreneuriat et à l'innovation numérique en mode startup, élaborés par un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur (possiblement en association avec un partenaire privé), et associant étroitement des entreprises engagées dans des démarches de transformation numérique ».

Deux projets seront retenus en Occitanie :

- Université Toulouse 2 – Jean Jaurès⁸³ ;
- Université de Montpellier⁸⁴.

d) *Nouveaux cursus à l'université*

Le gouvernement français dans le cadre de la troisième phase du programme d'investissement d'avenir (PIA-3) a lancé un appel à projets appelé « nouveaux cursus à l'université » à l'attention des universités, des écoles et de leurs regroupements qui souhaitent diversifier leur offre de formation afin de répondre aux enjeux auxquels est confronté le système français d'enseignement supérieur et à renforcer l'autonomie des établissements en matière de politique de formation. Le texte de l'appel à projet indique que ces nouveaux cursus ont 3 principaux objectifs⁸⁵.

- « La création de ces nouveaux cursus vise en premier lieu à assurer une meilleure réussite des étudiants par une diversification des formations adaptée à la diversité des publics accueillis en licence. Il s'agit à la fois de développer des approches pédagogiques innovantes, notamment pluridisciplinaires, de construire grâce à une spécialisation et à une professionnalisation progressive des parcours plus flexibles et plus individualisés, et d'offrir de nouvelles formations attractives pour les meilleurs bacheliers comme pour les étudiants internationaux.
- L'action vise également à soutenir des projets ambitieux de formation tout au long de la vie et l'adaptation de l'offre de formation universitaire aux besoins des personnes engagées dans la vie professionnelle, dans l'objectif de construire des « universités de la formation tout au long de la vie », avec des modèles de formation, de validation des acquis et de diplomation suffisamment flexibles pour permettre à chacun de mener à bien un projet personnel ou professionnel.
- Enfin la troisième priorité concerne l'évolution des formations supérieures induite par la révolution numérique et la mise en œuvre de véritables universités numériques favorisant à la fois la transformation de la pédagogie universitaire et la poursuite d'études à distance. »

En 2017, dix-sept projets seront retenus et en 2018, dix-neuf projets. Deux projets ont été sélectionnés en Occitanie. Le premier était présenté par l'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées (ASPIE : Construire une université « Aspie-Friendly ») et le second par l'Université de Montpellier 3 Paul-Valéry (Nexus : apprendre avec les Humanités numériques).

Alors que la première vague des NCU faisait de la transformation pédagogique et numérique l'une des trois priorités, la seconde vague, focalisée sur la diversification des cursus, considère le numérique comme un « point d'appui » susceptible de « modifier profondément les modalités

⁸³ <https://www.univ-tlse2.fr/disrupt-campus-586717.kjsp> (consulté le 31/07/2020)

⁸⁴ <https://digitalstudentchallenge.umontpellier.fr/> (consulté le 31/07/2020)

⁸⁵ ANR, 2017. Nouveaux cursus à l'université (NCU) – Vague 1 – 2017. <https://anr.fr/fr/detail/call/nouveaux-cursus-a-luniversite-ncu-vague-1-2017/> (consulté le 27 juillet 2020).

d'appropriation des connaissances et des compétences et permettant à la fois d'individualiser les parcours et de mieux gérer les temps de formation ».

3.5 Le plan étudiants et la loi ORE

Face aux constats d'échec en licence, le gouvernement français a lancé en 2017 un plan étudiant. Ce plan se traduira législativement par la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite loi ORE. Un des volets de ce plan porte sur la réforme du 1^{er} cycle et dispose d'une enveloppe de près de 1 Md € sur 5 ans.

- 450 M € du Grand Plan d'Investissement pour accompagner la mise en place de nouveaux cursus, la modularisation, la mise en œuvre des contrats de réussite et l'accompagnement personnalisé de chaque étudiant, dont 325 M € ouverts au titre des appels Nouveaux cursus à l'université.
- 500 M € sur la durée du quinquennat afin d'ouvrir des places, de créer des postes dans les filières en tension et de valoriser l'engagement des enseignants-chercheurs au service de la réussite des étudiants.

La loi ORE⁸⁶ indique que les contenus pédagogiques doivent être adaptés aux étudiants (art. L612-3 du Code de l'éducation : « Afin de favoriser la réussite de tous les étudiants, des dispositifs d'accompagnement pédagogique et des parcours de formation personnalisés tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis sont mis en place au cours du premier cycle par les établissements dispensant une formation d'enseignement supérieur ». À ce titre et grâce aux financements du plan étudiants, les universités ont pu mettre en œuvre des parcours de formation personnalisés.

L'accompagnement pour les publics cibles en licence : table ronde organisée le 02/10/2019 à l'INU Champollion avec M. Thierry MONTAUT (enseignant en informatique - INU-Champollion), Mme Naima MARENGO (directrice du SUIO-IP - INU-Champollion) et Mme Pauline LEVILLAIN (responsable de la licence d'Anglais - INU-Champollion)

L'Institut National Universitaire Champollion (INUC) a mis en œuvre plusieurs dispositifs visant à répondre aux objectifs du plan étudiants et de la loi ORE sur la réussite des étudiants. Le dispositif « oui-si » est un dispositif qui permet de proposer une inscription à un étudiant dans la filière qu'il souhaite à la condition de s'engager à suivre un dispositif d'accompagnement pour renforcer certaines de ses compétences et l'aider à réussir. L'INUC a fait le choix de le déployer sur toutes les licences. Quatorze licences sont en trois ans, deux sont en quatre ans mais avec des accompagnements. L'INUC a obtenu des emplois pour mettre en œuvre la loi ORE pour le « oui-si ».

Parcours aménagé en licence d'anglais pour les étudiants « oui-si ». Ces étudiants sont acceptés à s'inscrire en licence d'anglais via la plateforme Parcoursup à la condition d'adhérer au dispositif qui permet de faire la licence en 4 ans. La détection de ces profils potentiellement plus fragiles est réalisée dans la plateforme Parcoursup. La 1^{ère} année se fait en 2 ans. Au 1^{er} semestre (S1), l'étudiant a le temps de s'adapter et de se positionner par rapport aux méthodes. L'effectif dans le dispositif est plafonné à 20 étudiants. Le travail porte essentiellement sur la méthodologie universitaire et un contenu visant à renforcer leurs compétences dans les trois domaines de la licence d'anglais : littérature, civilisation et langue. Trois entretiens individuels sont organisés avec un enseignant référent au S1. À la fin du premier semestre (S1) si l'étudiant valide son semestre, il redevient un étudiant classique et fera sa licence en trois ans. S'il échoue, le dispositif complet est déployé avec 10h/semaine (méthodes et contenu disciplinaire) et donc l'étudiant ne peut plus suivre tous les cours classiques. Certaines unités d'enseignement (UE), comme les UE transversales

⁸⁶ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

(par ex. : bureautique) sont maintenues dans le contrat pédagogique pour ne pas isoler les étudiants. En 2018 : 2 étudiants sur 10 avaient réussi leur S1. Les autres ont pu bénéficier du dispositif complet. Il n’y a pas d’évaluation mais ils doivent être assidus pour pouvoir se réinscrire. En 2019, 3 étudiants se sont réinscrits en L1 et ne bénéficie plus du dispositif. Après 4 semaines, ces étudiants se sentent plus à l’aise.

Diagnostic compétences sur plateforme numérique en licence Math-Info. Depuis dix ans les enseignants du département développent des plateformes numériques d’enseignement à distance, des outils et le tutorat d’étudiants (UE d’ouverture de la formation). Le dispositif « oui-si » repose sur l’utilisation d’une plateforme numérique (Moodle) de diagnostic des compétences disciplinaires. Ce diagnostic utilise une approche par compétence pour articuler les compétences attendues à l’université et les compétences du lycée. Un référentiel de compétences a donc été élaboré avec les lycées. Une banque de questions (320 questions) permet de recouvrir ce référentiel de compétences. À partir de ces questions le diagnostic permet de faire du positionnement pour chaque étudiant. Ces analyses permettent de disposer d’éléments statistiques pour mieux orienter les étudiants. Cela permet lors des entretiens d’amorcer la discussion et d’envisager le tutorat avec des enseignants et des tuteurs étudiants Les alternatives sont soit le redoublement soit la réorientation.

Les innovations mises en œuvre dans le cadre de la loi ORE visent donc essentiellement à augmenter les taux de réussite en licence. Mais comme l’indique Thierry Montaut⁸⁷, enseignant en informatique à l’Institut national universitaire Champollion lors de son audition, la réussite ne se mesure pas uniquement à la validation des semestres de L1. Une réorientation réussie est également un succès dans le parcours d’un étudiant.

3.6 Les campus connectés

Un certain nombre de jeunes dans les territoires les plus éloignés des établissements d’enseignement supérieur ne poursuivent pas après le baccalauréat. Parfois ces jeunes s’ils étaient nés dans une métropole auraient fait des études supérieures. Il y a également de jeunes aidants qui ne peuvent pas se déplacer. Il y a des freins sociologiques ; la peur d’aller dans une grande ville. Et il y a bien sûr des freins économiques. Pourtant les métiers se transforment dans tous les domaines. L’accès à l’enseignement supérieur est donc devenu indispensable. La transmission ou la création d’entreprises le nécessite aussi. Néanmoins, l’enseignement supérieur n’a pas vocation à étendre ses implantations physiques dans toutes les villes. Il faut donc penser l’accès à l’ES en pensant à de nouveaux outils.

L’enseignement à distance est une voie mais faire un diplôme entier seul devant son écran est très difficile. Être étudiant ne se résume pas à recevoir une formation. La dimension humaine est fondamentale dans la réussite des études. Il a donc fallu concevoir un outil qui fonctionne sur deux pieds. Celui de la formation supérieure et celui d’un lieu dans lequel les étudiants seront accompagnés par un tuteur méthodologique.

Ainsi sont nés les premiers campus connectés à la rentrée 2019 de manière expérimentale sur un dispositif tripartite État – Région - Collectivité locale. L’idée des campus connectés (CC) est d’offrir une opportunité de manière complémentaire et non pas concurrente avec une offre présentielle déjà existante.

Trois villes en Occitanie, Le Vigan, Cahors et Carcassonne (sur seize en France) ont pu bénéficier de ce dispositif expérimental sur l’année 2019-2020. Le choix des villes a été réalisé avec le rectorat pour

⁸⁷ Audition du 2 octobre 2019.

identifier celles pour lesquelles le taux d'accès à l'enseignement supérieur était inférieur à celui qui pouvait être espéré.

Lors de son audition, M. Éric DOULCIER⁸⁸, maire du VIGAN indiquait qu'un tel dispositif est : « *plus qu'un service c'est un outil de développement pour une collectivité locale rurale. Les campus connectés répondent à un besoin exprimé par des étudiants ruraux* ».

Campus numérique au Vigan : audition de M. Éric Doucier (Maire du Vigan) et M. Rachid M'DAAM (Tuteur au campus connecté du Vigan) - 13/11/2019

Le Vigan est la plus petite commune des campus connectés (CC). Il y avait 14 étudiants sur l'année 2019-2020 (5 hommes et 9 femmes). Quatre sont inscrits en première année de licence via la Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED) et 10 en première année de BTS via le CNED. Les étudiants sont âgés de 17 à 30 ans dont 3 néobacheliers. Les autres sont soit des étudiants qui ont fait une première année dans l'enseignement supérieur mais ont vécu un échec, soit des personnes qui travaillent. Les étudiants sont accueillis dans une salle du Lycée André Chamson, laquelle est équipée d'ordinateurs reliés à internet par une connexion fibre. L'objectif, n'est pas de remplir le campus mais de faire en sorte que les étudiants réussissent et que le territoire conserve un peu de jeunesse. C'est un projet expérimental pour trois ans. Il y a un financement par le MESRI. Pour la commune il y a une charge de 10 000 €/an. L'enseignement supérieur ne fait pas partie des compétences mais c'est une opportunité de garder des jeunes. Ce n'est pas la première expérience en matière d'enseignement supérieur car la commune organise chaque année une rencontre d'une semaine à destination des étudiants de master « masteuriale » avec la faculté des sciences de l'Université de Montpellier. Un tuteur est recruté pour assurer le lien entre les étudiants et les établissements. Ces missions portent sur l'accompagnement individuel et collectif ainsi que sur la coordination du site.

Ce dispositif a vocation à être un tremplin et à permettre aux étudiants d'aller faire leur 2^e année ailleurs. Le ministère a annoncé à l'issue de la première année de fonctionnement que le dispositif au niveau national avait concerné 170 étudiants, dont 64 % de bac généraux, 18 % de bac techno, 18 % de bac pro. Les taux de réussite sont de 55 % de réussite en licence, 100 % de réussite en master, 90 % de passage en 2^e année de BTS.

Le MESRI a publié un nouvel appel à projets en février 2020 doté d'une enveloppe prévisionnelle de 25 M € dans le cadre du PIA. L'objectif est de disposer, au plus tard en 2022, d'une centaine de campus connectés. Dans le cadre de cet appel à projets, 25 projets ont été retenus. Au total, 33 campus connectés sont désormais labélisés et 31 sont ouverts et accueillent des étudiants dans 11 régions. Deux nouveaux campus ont été labélisés en Occitanie : Foix-Ariège et Saint-Gaudens Comminges-Pyrénées.

3.7 Prix PEPS

Conscient du manque de reconnaissance et de la nécessité de valoriser l'investissement de certains enseignants dans la qualité de leurs enseignements, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a lancé en décembre 2015 le prix PEPS "Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur" qui a pour vocation :

- De reconnaître, soutenir et promouvoir les initiatives portées par les établissements dans le champ de la transformation pédagogique ;
- De valoriser l'engagement des enseignants, des chercheurs, des équipes pédagogiques, des équipes d'appui et des étudiants dans cette dynamique au sein des établissements d'enseignement supérieur.

⁸⁸ Audition du 13 novembre 2020.

Chaque année des lauréats sont désignés dans plusieurs catégories.

4. LES SERVICES UNIVERSITAIRES DE PÉDAGOGIE

Comme indiqué précédemment le numérique a été un élément moteur pour renouveler les pratiques d'enseignement. Basque (2004)⁸⁹ identifie trois changements que l'introduction des technologies de l'information et de la communication a introduit pour l'enseignant du supérieur :

- ▣ Il doit assumer d'autres rôles dans le processus d'ingénierie ou déléguer certaines de ces tâches nouvelles à des professionnels spécialisés ;
- ▣ Il dispose de nouveaux outils pour lui permettre de réaliser les tâches d'ingénierie aux différentes étapes du processus ;
- ▣ Il a besoin de formation et de soutien institutionnel « significatif » pour pouvoir adapter ses pratiques d'ingénierie au potentiel des TIC, mais aussi à leurs contraintes.

Avec les TIC, « non seulement de nouvelles tâches apparaissent, mais les tâches se complexifient et font appel à des expertises variées (pédagogique, technologique, gestion, etc.), de sorte que, dans certains cas, il est nécessaire de confier ces tâches à plusieurs personnes au sein d'une équipe parce que le professeur n'a pas le temps ou les compétences pour les réaliser »⁹⁰.

Les services de pédagogie vont donc jouer ce rôle en regroupant à la fois des personnes formées dans le domaine du numérique et des personnes formées en pédagogie.

Depuis, un réseau des structures d'accompagnement à la pédagogie s'est constitué, le réseau des SUP regroupe les services ou structures ayant vocation à soutenir la qualité pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur français en proposant notamment un appui pédagogique aux enseignants.

Certains établissements optent également pour des structures qui visent à évaluer les impacts de la transformation pédagogique mise en œuvre. Les auditions de l'IMT-Albi et de la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier ont été l'occasion de présenter leur démarche.

Observatoire de la transformation pédagogique : audition de Jean-Paul Udave directeur de la faculté d'éducation (FDE) de l'Université de Montpellier - 17/07/2019

L'UM a créé un observatoire de la transformation pédagogique en plus du Service Commun Universitaire d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle et en parallèle d'autres nouvelles structures dont le Centre de Soutien à l'Innovation Pédagogique, le Bureau d'accompagnement à la pédagogie numérique ou le Service de la formation initiale et continue des enseignants et enseignants-chercheurs. Encourager et expérimenter les innovations pédagogiques nécessite d'en évaluer les effets sur la réussite des étudiants et la transformation des pratiques pédagogiques. Cet observatoire a été mis en place 2019 et est piloté par un enseignant-chercheur spécialiste des questions d'évaluation. Il s'agit d'un travail d'observation de type recherche universitaire. La faculté d'éducation, grâce à l'aide de la Région (½ contrat doctoral), pilote un travail de thèse qui porte sur la construction de l'expérience étudiante à Carcassonne et Mende, pour voir d'une part comment se construit la vie étudiante dans ces villes et d'autre part comment les pratiques pédagogiques ont un impact sur les étudiants.

⁸⁹ BASQUE, Josianne. 2004. En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2004, 1 (3), pp.7-13.

⁹⁰ *Ibid.*

L'innovation pédagogique à l'IMT Mines d'Albi : audition de Véronique Pomès ingénieure pédagogique - 02/10/2019

Au sein des Instituts Mines Télécom (IMT) les réflexions sont axées sur l'évolution de la pédagogie en lien avec la construction de cursus sur la base de compétences. Il y a 10-15 ans que les IMT travaillent sur la question de la pédagogie active. Cette évolution demande du temps et le renouvellement des contenus est également exigeant en ressources temporelles. La pédagogie s'appuie sur tout type de modalité : apprentissage par projet, évaluation par les pairs...

La mise en place de la pédagogie alternative met souvent le focus sur les élèves mais ça ne va pas sans la motivation des enseignants qui, souvent, ne sont pas formés aux techniques de la pédagogie active. L'IMT Albi a mis en place un Café pédagogique tous les 2 mois : « matin-malin » sur un créneau d'une heure. C'est un moment de partage des pratiques pédagogiques. Il y a également une semaine de formation pour les nouveaux enseignants. Cette mesure est commune aux établissements de l'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées (financement IDEFI). Des ateliers sont proposés tout au long de l'année. L'IMT a également obtenu des financements pour la construction de salles de pédagogie active.

Au sein des IMT, des personnes ressources ont la fonction d'aider à la transformation pédagogique. Il existe également des ressources externes

- Une école pédagogique appelée « médiane » reçoit des enseignants chaque année
- Le réseau « Grappe » est un réseau toulousain qui se réunit tous les 2 mois.
- Le réseau « Comète » est un réseau d'échange entre les IMT.

Lorsqu'un module d'enseignement est terminé, celui-ci est évalué de manière rapide par les étudiants. Si les indicateurs chutent, une analyse plus poussée est conduite pour en comprendre les raisons.

Par exemple initialement un cours en ligne ressemblait beaucoup à un cours « classique ». Il s'agissait d'un support numérique du cours simplement mis en ligne. Grâce à un financement IDEFI, les supports ont pu évoluer. Une vidéo de l'enseignant qui explique les objectifs et des témoignages d'étudiants ont été tournés et sont disponibles. Une évaluation par les pairs a été mise en œuvre. Cette démarche incite à plus de responsabilisation et de coopération. Après ces modifications, les retours étaient très positifs et avec une meilleure réussite.

Il existe également des projets nationaux comme la Plateforme néopassup <http://neosup.ens-lyon.fr/app.php/projet> de l'Institut français d'éducation. L'Institut français de l'éducation est une composante de l'ENS de Lyon. Il couvre l'ensemble du champ de l'éducation, de l'école maternelle à l'université, de l'enseignement formel à la formation continue.

Plusieurs auditions ont souligné une difficulté récurrente pour ces personnels à être reconnus, dans un milieu académique supérieur. Sur ce point le positionnement stratégique et le soutien de l'établissement semblent fondamentaux.

5. FORMATION ET RECONNAISSANCE DES ENSEIGNANTS

Un rapport de la commission d'enquête sur l'éducation⁹¹ du *Massachusetts Institute of Technology* remis à cette même institution faisait état en 1949 d'un questionnaire dont les résultats révélaient le sentiment répandu parmi les enseignants que l'enseignement supérieur n'était pas récompensé. Le

⁹¹ LEWIS, W. K. (1949). Report of the committee on educational survey to the faculty of the Massachusetts Institute of Technology. Cambridge : Technology press of the Massachusetts Institute of Technology. Repéré sur le site du MIT (https://facultygovernance.mit.edu/sites/default/files/reports/1949-12_Report_of_the_Committee_on_Educational_Survey.pdf) (consulté le 27 juillet 2020).

même rapport recommandait que les enseignants devraient pouvoir bénéficier de temps dédié à la préparation, à l'étude, à la réflexion et à l'écriture des cours. C'est également ce que plusieurs auditions ont indiqué comme par exemple celle de Christophe MORIN (président de l'association Promosciences : « *Développer de nouvelles approches pédagogiques demande du temps* »⁹². Les auditions ont également mis en avant le fait que les enseignants se mobilisent s'ils trouvent du plaisir à s'approprier les transformations pédagogiques. Un certain nombre d'établissements, comme l'Université de Perpignan⁹³, ont déjà mis en œuvre de manière volontaire des dispositifs visant à valoriser l'engagement pédagogique de leurs enseignants. Cosnefroy (2015)⁹⁴ indique que 84 % des établissements d'enseignement supérieur ayant répondu à un questionnaire national déclare avoir une politique de formation et d'accompagnement de leurs personnels enseignants. L'exploitation des résultats de cette enquête nationale fait état de six catégories de mesures d'incitation :

- Des fonds d'innovation pédagogique visant à financer des actions sur appel à projets ;
- Des décharges horaires pour les nouveaux enseignants-chercheurs qui sont incités à suivre un programme de formation (entre 40 et 64 heures suivant les répondants) ;
- Des correspondants/référents pédagogiques qui font le lien entre le service d'appui à la pédagogie et la composante (triple mission de promotion des actions du service, de recueil de l'information sur les besoins des composantes et d'animation des formations) ;
- Une prime d'engagement pédagogique constituant l'équivalent de ce qui existe dans le domaine de la recherche (prime d'encadrement doctoral et de recherche) ;
- Des prix d'excellence en enseignement à l'instar des « *Teaching Awards* », très répandus dans les universités anglophones ;
- Des soutiens financiers pour des déplacements par exemple pour financer la participation d'enseignants à des colloques de pédagogie universitaire.

De fait pendant très longtemps, les enseignants du supérieur à l'exception des professeurs du premier et du second degré affectés dans un établissement d'enseignement supérieur n'étaient pas ou peu formés à la pédagogie et encore moins à ces spécificités dans le supérieur. Conscient de cette lacune, le gouvernement français a donc imposé la formation à la pédagogie pour les maîtres de conférences recrutés à partir de la rentrée 2018. Le Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017⁹⁵ introduit dans la réglementation l'obligation d'une formation visant l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier pour les maîtres de conférences nouvellement recrutés pendant l'année de stage préalable à la titularisation. Pendant cette année le stagiaire est déchargé d'un sixième (32 heures) du service d'enseignement prévu (192 heures équivalent travaux dirigés). Ces maîtres de conférences stagiaires s'engagent ainsi dans un parcours de formation formalisé dans un contrat pédagogique. Ce contrat prévoit généralement la participation à des ateliers, à des conférences ou à des journées thématiques proposées au cours de l'année et/ou de bénéficier d'un accompagnement spécifique pour développer un projet dans leur enseignement. Au cours des cinq années suivant leur titularisation, les maîtres de conférences peuvent également bénéficier de cette décharge annuelle pour approfondir leurs compétences pédagogiques. Ils sont alors à nouveau déchargés d'un sixième (32 heures) du service d'enseignement prévu.

⁹² Audition de Christophe MORIN ; Président de l'association Promosciences le 16/10/2019.

⁹³ Audition de la direction de l'Université de Perpignan Via Domitia le 05/02/2020.

⁹⁴ COSNEFROY, Laurent. 2015. État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur. Rapport. Institut Français d'éducation, 72 p.

⁹⁵ Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférence.

L'arrêté du 30 septembre 2019⁹⁶ relatif au congé pour projet pédagogique permet aux enseignants chercheurs et aux professeurs titulaires des premier et second degrés affectés dans les établissements d'enseignement supérieur (PRAG et PRCE) de bénéficier d'un congé d'une période de 6 à 12 mois. Pendant cette période l'enseignant est dispensé de toute obligation de service sans préjudice sur ses activités de recherche. Ce dispositif est le pendant en recherche du congé pour recherche ou reconversion thématique introduit dans le décret statutaire de 1984⁹⁷ des enseignants-chercheurs. À noter que le contingent des deux catégories de congés est à peu près identique et correspond au global à 2000 années de congé par an.

L'impact quantitatif de ces différentes mesures est bien sûr faible même si les enseignants ne manquent pas de volonté. Mais les résultats de l'enquête mentionnée précédemment et les auditions conduites par la commission convergent vers la même conclusion. Il s'agit de « *semer des graines* » et de « *former des relais* » à partir des enseignants formés. Néanmoins plusieurs rapports insistent sur la nécessité d'accompagner les enseignants du supérieur dans leur développement professionnel notamment dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

L'article 3 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 introduit le fait que « *tout enseignant-chercheur peut bénéficier, sur son temps de travail, d'une formation continue concernant les différentes missions qu'il exerce, notamment dans le cadre de l'article L. 721-2 du Code de l'éducation.* »

6. UNE POLITIQUE RÉGIONALE INCITATIVE

Afin d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes sur son territoire, la Région Occitanie soutient depuis longtemps la création d'établissement d'enseignement supérieur dans les villes moyennes qualifiées de Villes universitaires d'équilibre (VUE). C'est notamment grâce aux différents plans et contrat (Université 2000, plan campus et CPER).

Plus récemment, lors de l'adoption de son Schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en 2016, la Région Occitanie a mis en œuvre deux outils particulièrement destinés « Réduire les inégalités, favoriser la réussite et l'accès à l'emploi »⁹⁸.

Dispositif d'accompagnement d'ouverture de formations

Les objectifs sont de :

- ▣ Soutenir les établissements d'enseignement supérieur développant de nouvelles formations dans les VUE de la Région Occitanie ;
- ▣ Favoriser la démocratisation de l'accès à un premier cycle ;
- ▣ Augmenter le nombre de formations de Bac+2 à Bac +5 ;
- ▣ Augmenter le taux d'insertion professionnelle des étudiants.

Globalement, le taux de boursier dans ces VUE est supérieur de dix points à celui des villes métropoles. Et les catégories socio-professionnelles des parents sont statistiquement plus basses.

Les bénéficiaires sont les établissements publics d'enseignement supérieur proposant un diplôme reconnu par le MESRI⁹⁹ et les écoles d'ingénieurs proposant un diplôme reconnu par la commission

⁹⁶ Arrêté du 30 septembre 2019 relatif à la création et conditions d'attribution et d'exercice d'un congé pour projet pédagogique applicable aux enseignants-chercheurs et aux autres personnels chargés de fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur.

⁹⁷ Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.

⁹⁸ Orientation stratégique n°2 du SRESRI.

⁹⁹ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

des titres d'ingénieur (CTI). Les Licences professionnelles (LP) sont souvent les plus faciles à présenter par les universités. Le soutien relève parfois de l'expérimentation et les établissements candidats sont accompagnés en vue d'obtenir un financement. La Région n'est pas prescriptrice. La responsabilité de l'accréditation revient aux établissements. Ex : École ISIS à Castres, IMT Mines d'Alès.

Près de 50 années de formation auront été subventionnées sur trois ans pour une aide globale de 6 M €.

Audition d'Olivier CATTEAU - Maître de conférence à l'IUT de l'Université Toulouse 3 – Paul Sabatier (département Gestion des entreprises et des administrations site Ponsan) - 22/01/2020.

Le SRESRI a permis de mettre en place les équipements nécessaires aux dispositifs « Horaires aménagés » de la formation de DUT GEA. Ce dispositif vise des candidats qui ont un double projet : universitaire et une activité intense (artistes, sportifs, entrepreneurs, salariés). Le recrutement se fait sur tout type de bac donc plus largement que pour la filière traditionnelle. Au niveau organisationnel, les cours ont lieu entre 11 h et 16h (60 % de la formation) les 40% restants sont en autoformation. Ce qui fait la force du dispositif se sont les séances de soutien à la demande des étudiants.

Le dispositif est encadré par plusieurs partenaires : bien sûr l'Université Paul Sabatier, le département sportifs de haut niveau, les CREPS (Toulouse et Font-Romeu) et le pôle Ecrin de l'Université Fédérale de Toulouse (encadrement des activités entrepreneuriales). Les cours peuvent être suivis sur plusieurs sites en même temps (centre de formation du TFC – foot, natation, aviron, canoë-kayak, Creps – volley, Creps de Font Romeu - pentathlète, un ex-étudiant des Fénix qui joue désormais à Istre poursuit sa scolarité à distance) les étudiants peuvent suivre même en déplacement.

Chaque étudiant a un parrain enseignant et bénéficie d'un suivi personnalisé. Il y a des séances mensuelles de régulation avec chaque enseignant. Ces séances permettent de soulever les points forts et les points faibles de ce qui s'est passé dans une séquence de cours.

Projets pédagogiques innovants des IUT

Les objectifs du dispositif sont de :

- ❑ Utiliser le numérique qui est un levier pour les innovations pédagogiques depuis plusieurs années. La présidente a souhaité que cela soit l'axe fort de cet Appel à projets. Notamment pour former les futurs professionnels. Mais la transition numérique ne concerne pas que la technique ;
- ❑ Saisir l'opportunité pour les IUT de communiquer avec ces projets innovants pour être plus attractifs ;
- ❑ Renforcer la réussite des étudiants et leur insertion professionnelle ;
- ❑ Renforcer l'ancrage des IUT dans les VUE ;
- ❑ Amplifier les partenariats entre entreprise/recherche/IUT et favoriser le transfert de technologie. Dans certains projets des entreprises sont partenaires des IUT.

Quatre types de projets :

- ❑ Équipements pour création de MOOC¹⁰⁰, SPOC¹⁰¹, *serious games* ;
- ❑ Aménagement d'espaces dédiés ;
- ❑ Création de tiers-lieux (Fablab) ;
- ❑ Outils de communication favorisant la promotion de l'offre de formation.

¹⁰⁰ Massive open online course, en français formation en ligne ouverte à tous ou FLOT.

¹⁰¹ Small Private Online Course, en français cours en ligne privé en petit groupe.

Onze projets ont été soutenus en 2017 et dix en 2018. Ceux qui ont choisi de ne pas proposer de projet sont ceux qui ont connu des années difficiles car il faut avoir 50 % de financement. Néanmoins, d'autres sources de financements ont été mobilisées via des collectivités territoriales. 59 % à 75 % des étudiants ont été concernés par les projets en moyenne. Sur la deuxième année de l'appel à projets, les projets étaient plus transversaux.

L'innovation avec le numérique : de l'idée à la réalisation. Séminaire dans le cadre du SRESRI Occitanie : soutien aux projets pédagogiques innovants 28/05/2019

Sur l'axe « enseigner avec le numérique », cet appel à projet a permis de financer les actions suivantes :

- ▣ Développement de la e-formation (IUT d'Auch) : utilisation d'un outil informatique pour la remise à niveau des matières scientifiques ;
- ▣ Accès à l'e-documentation (IUT d'Auch) : appréhender le contexte réglementaire et certificatif de l'entreprise (qualité et sécurité) ;
- ▣ Salle informatique modulable (IUT d'Auch) : salle de TD informatique pour le développement de projets ;
- ▣ Dispositif de restitution numérique en salle de TP (IUT d'Auch) ;
- ▣ Laboratoire des services innovants (IUT de Béziers) : atelier de fabrication musicale, production vidéo, *serious games*, plateforme robotique ;
- ▣ Espace de co-working (IUT de Béziers) : learning labs ;
- ▣ *Cloud-lab* (IUT de Béziers) : salles de travaux pratiques virtuelles ;
- ▣ Espace numérique de l'apprenant (IUT de Béziers) ;
- ▣ Accès à un environnement numérique distant (IUT de Blagnac) : classes virtuelles ;
- ▣ Développement de la plateforme d'analyses « Pla'Thau » (IUT de Montpellier) ;
- ▣ Développement d'outils numériques, département de chimie de l'IUT de Sète ;
- ▣ Création d'un MOOC en management du sport (IUT de Nîmes) ;
- ▣ Matériauthèque (IUT de Nîmes) : référencement de matériaux ;
- ▣ Réalité virtuelle appliquée au BTP (IUT de Nîmes) ;
- ▣ Learning-lab (IUT de Nîmes) ;
- ▣ Collecte et analyse de données environnementales et agronomiques (drone), IUT de Perpignan ;
- ▣ Nouvelles pédagogies (IUT de Rodez) : *learning lab* ;
- ▣ Nouvelles pédagogies de l'information et de la communication (IUT de Rodez) ;
- ▣ Numérisation des mesures pour caractériser des cartes électroniques (IUT de Tarbes) ;
- ▣ Plateforme technique conversion et management (IUT de Tarbes) ;
- ▣ Création de SPOCS orientés « projet tuteuré » (IUT de Tarbes) ;
- ▣ Espace partagé multimédia (IUT de Tarbes) ;
- ▣ Instrumentation virtuelle et à distance de systèmes électroniques embarqués (IUT de Tarbes) ;
- ▣ Démonstrateur pédagogique des technologies liées aux objets connectés (IUT de Tarbes) ;
- ▣ PassSup Sciences (IUT de Toulouse), quiz à destination des bacheliers ;
- ▣ Création de SPOC et équipement d'un learning lab (IUT de Toulouse) ;
- ▣ Dispositif de captation vidéo et diffusion (IUT de Toulouse) ;
- ▣ Site web d'immersion virtuelle (IUT de Toulouse) ;

Les auditions¹⁰² ont confirmé que cela a été ressenti comme une bouffée d'oxygène par les IUT. Cela a permis de créer un effet d'impulsion et un effet boule de neige. Une dynamique de collaboration interne et inter-département et inter-IUT sur des sujets comme la fabrication additive ou encore la réalité augmentée s'est instaurée. Ces projets ont également servi de levier pour obtenir des financements d'autres collectivités territoriales.

¹⁰² Audition de l'IUT de l'Université de Perpignan Via Domitia à Carcassonne réalisée le 19 juin 2019.

Préconisations relatives aux infrastructures

Le CESER encourage principalement l'État et la Région, notamment dans le cadre des contrats de plan État-Région à poursuivre le financement des infrastructures d'enseignement pour faire évoluer l'immobilier et les équipements qui permettent d'aller vers des pédagogies actives et adaptées à l'hétérogénéité des publics.

Le CESER propose également que la Région Occitanie puisse disposer d'un maillage territorial d'infrastructures de communication collaborative pour des réunions et des enseignements à distance entre les sites d'enseignement supérieur à l'image de ce qui a été réalisé dans le cadre de l'Université européenne de Bretagne¹⁰³. Cette offre de services reposerait à la fois sur :

- ▣ Un service-support de visioconférence qui est un service technique de commutation audio et vidéo permettant le fonctionnement des différents télé-services (réunion collaborative, télé-enseignement).

- ▣ Un service-support de captation qui consiste à enregistrer l'utilisation d'un télé-service. La ressource scientifique ou pédagogique produite est ainsi mise à disposition des usagers en fonction de leurs droits d'accès.

- ▣ Un service-support de travail collaboratif qui permet à des usagers utilisant un logiciel sur ordinateur personnel de travailler sur le même document de manière interactive pendant une session d'utilisation d'un télé-service.

- ▣ Enfin un service-support de conciergerie et de support aux utilisateurs qui consiste à permettre la réservation automatisée d'un télé-service et le support à l'utilisateur pour l'utilisation des télé-services et leur dépannage éventuel.

En ce qui concerne le programme « Campus Connecté », le CESER rappelle son attachement aux principes initiaux du projet : soutenir financièrement des lieux dont les modalités d'enseignement à distance et de tutorat permettront aux étudiants de dépasser les difficultés de mobilité auxquelles ils peuvent être confrontés, de réussir des études qu'ils n'auraient pas forcément entreprises et de leur servir de tremplin pour la poursuite d'études dans le cadre d'un cursus plus traditionnel sur un site universitaire. Pour le CESER, les campus connectés peuvent servir de tremplins mais ne doivent nullement être considérés comme seule solution aux difficultés évoquées ci-dessus et aux manques constatés dans le maillage territorial. Le CESER souhaite qu'avant toute généralisation de ce dispositif, une évaluation qualitative soit faite de la mise en place de ces « tiers-lieux » socialisants, labellisés et dédiés à la poursuite d'études, notamment dans le cadre de son déploiement dans les territoires ruraux.

¹⁰³ <https://intranet.univ-rennes2.fr/ueb/infrastructure-communication-collaborative> (consulté le 31/07/2020).

Préconisations relatives à l'ingénierie pédagogique et au soutien à l'émergence des initiatives

Le CESER recommande que :

■ Les établissements structurent de manière propre ou mutualisée un service dédié à l'innovation pédagogique pour accompagner les enseignants et les équipes administratives. Ce service doit aussi favoriser l'évaluation des enseignements avec un accompagnement *ad hoc* suivant les besoins de chaque enseignant, à l'image de l'Observatoire de la transformation pédagogique – Université de Montpellier ;

■ L'État lance une politique nationale de recrutement de personnels dans les métiers de l'ingénierie pédagogique pour doter ses établissements et pour accompagner la structuration du service dédié dans chaque établissement afin d'assurer les services de soutien pédagogique aux enseignants. ;

■ La Région poursuive sa politique d'aides à l'innovation pédagogique dans le cadre du prochain SRESRI ;

■ La Région stimule une culture commune des innovations pédagogiques en créant des espaces de rencontre (manifestations, webinaires...) entre les lycées, l'enseignement supérieur court et long au sein desquels une émulation pourrait se faire. Cela donnerait également du sens au continuum Bac -3/Bac + 3.

■ La Région crée un prix Régional de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur.

Préconisations relatives à la formation des usagers et à la valorisation des initiatives

Le CESER est favorable à la formation systématique au numérique de tous les usagers des établissements d'enseignement supérieur : certificat informatique et Internet (C2i) pour les étudiants, formation tout au long de la vie pour les personnels.

Le CESER recommande à l'État d'augmenter le volume horaire de formation à la pédagogie des enseignants du supérieur afin que ceux-ci puissent maîtriser les compétences inscrites à leur référentiel métier¹⁰⁴. Il est nécessaire que tous les enseignants du supérieur aient accès à cette formation, au moment de leur recrutement et durant leur carrière. Cette formation doit bien entendu inclure les usages numériques.

Le CESER recommande à la Région Occitanie de mettre en œuvre un outil incitatif favorisant la mise en réseau des acteurs à l'échelle régionale sur la thématique de la pédagogie dans le supérieur. Au-delà du soutien à la recherche des équipes, les établissements d'enseignement supérieur en Occitanie bénéficieraient d'un centre de ressources doté d'un budget autonome qui faciliterait la formation des équipes pédagogiques et la mutualisation des pratiques. Cette structure financerait entre autres des allocations doctorales, des chercheurs invités, des stages, l'organisation de manifestations scientifiques...

¹⁰⁴ MESRI, 2019. Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur. Juin 2019, 32 p. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Personnels_ens_sup_et_chercheurs/86/3/reperes_exercice_metier_enseignant_chercheur_114_5863.pdf (consulté le 02/09/2020).

IV. LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE NE DOIT PAS S’IMPROVISER

La crise sanitaire liée à la maladie à coronavirus 2019 (COVID-19) a profondément impacté la société et son fonctionnement dans tous les secteurs. Le jeudi 12 mars, le Président de la République annonçait la fermeture dans un délai de trois jours des établissements d’enseignement y compris supérieur. Ce chapitre ne reviendra pas sur l’ensemble des questions qui ont touché l’enseignement supérieur qui sont bien plus larges que celles des innovations pédagogiques (logement et santé des étudiants, télétravail des personnels...). Il s’agit de présenter dans un premier temps quelles ont été les conséquences de la crise sur l’organisation, quelles ont été les mesures d’urgence et comment envisager la rentrée 2020.

Les enseignants-chercheurs et les personnels administratifs ont dû adapter leurs pratiques professionnelles en 72 heures. Si les enseignements ont été entièrement passés à distance, toutes les activités de recherche n’ont pu être stoppées ou décalées. Des laboratoires entiers ont dû s’adapter pour poursuivre des expérimentations en cours ou prévues suivant des protocoles précis. Les activités administratives n’étant pas toutes réalisables à distance, les plans de continuité d’activité des établissements ont imposé la présence sur les lieux de travail d’une partie des personnels.

1. LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE

1.1 Des enseignements à distance

Tous les établissements d’enseignement supérieur (universités et grandes écoles, classes préparatoires, STS, publics ou privés) ont cessé de recevoir des usagers dans le cadre de leurs activités de formation présentielle à partir du lundi 16 mars 2020. Afin de garantir la continuité pédagogique, les établissements ont alors offert, dans la mesure du possible, leurs modules d’enseignement en e-learning pour permettre aux usagers de suivre leurs formations à distance. Des outils nationaux existent (FUN MOOC, universités numériques thématiques etc.) et étaient à leur disposition. L’ensemble des formations ont dû être dispensées à distance sans que les étudiants ni les enseignants y soient préparés. Certains étudiants ont témoigné de difficultés face à la modalité d’enseignement à distance. L’absence de contact direct a pu générer de l’anxiété et de la crainte à poser des questions pour mieux comprendre, aller plus loin ou tout simplement pour avancer dans leurs apprentissages. Les cours ont parfois été jugés trop synthétiques et ont demandé beaucoup plus de travail aux étudiants (plus de recherches personnelles à faire, délais courts pour les rendus, plus de fatigue...) et également aux enseignants.

1.2 La question sensible des évaluations

Les évaluations présentielles prévues initialement ont en grande partie été annulées. Les établissements ont largement fait le choix d’évaluation sur la base du contrôle continu ou d’évaluation à distance. Ces dernières ont été contestées pour leur manque d’équité face à l’accès au numérique et au problème de fraude.

1.3 La délicate validation des périodes en entreprise

Ce sujet porte sur deux situations :

- En ce qui concerne les stages : ceux-ci ont soit été transformés en stages à distance, soit reportés soit neutralisés dans le cursus ;
- Les apprentis ont souvent été en difficulté car les modalités d’alternance ont été revues durant le confinement en faveur de périodes en entreprise ou en faveur de périodes d’enseignement. D’autres étudiants ont été placés en télétravail (souvent dégradé) voire en dispense d’activité.

Globalement, la question de la validation de la période entreprise se pose pour certains alternants y compris dans l’enseignement supérieur.

2. INTERVENTIONS DE L’ÉTAT ET DE LA RÉGION DANS L’URGENCE

L’État et ses services, la Région, les établissements et de nombreuses associations ont œuvré de concert pour permettre aux étudiants de poursuivre leurs études dans le cadre de la continuité pédagogique dans des conditions les moins mauvaises possibles. Les mesures ont concerné, les ressources financières (bourses et aides d’urgence), les logements, les aspects sanitaires et notamment le soutien psychologique. Toutes ces actions ont eu un impact direct ou indirect sur la continuité pédagogique.

Les établissements ont suivi le devenir de leurs étudiants et ont notamment cherché à identifier celles et ceux qui avaient, entre autres, des besoins spécifiques en lien avec le numérique. Sur la base de ces diagnostics, la Région Occitanie a mis à disposition 1 500 ordinateurs portables à des étudiants qui ne disposaient pas des ressources permettant cet achat. Sur la base de ces mêmes diagnostics, des clés 4G ou des cartes SIM ont pu être mises à disposition par les établissements aux étudiants qui n’avaient pas de solution d’accès à internet.

L’État et la Région Occitanie ont œuvré pour que les opérateurs de téléphonie mobile et les fournisseurs d’accès à internet rehaussent leurs offres pendant la période du confinement.

3. QUELLE RENTRÉE 2020 ?

Le taux de réussite du baccalauréat 2020 a atteint 95,7 %, après la session de rattrapage et toutes filières confondues, contre 88,1 % en 2019. Ce taux sans précédent a diplômé 48 000 néobacheliers supplémentaires à ce qui étaient attendu¹⁰⁵. Afin de faire face à cet afflux de candidats, le MESRI a annoncé dès juillet 2020 la création de 10 000 places supplémentaires dans l’enseignement supérieur et 3 000 places dès la rentrée 2020. « Ces créations de places portent sur des formations de licences universitaires, des formations paramédicales qui pour l’essentiel sont portées par les régions, des formations professionnelles accessibles en licences et des formations courtes de type bac+ 1. »¹⁰⁶ Lors de son audition devant le CESER¹⁰⁷, M. Khaled BOUABDALLAH, recteur délégué à l’enseignement supérieur, la recherche et l’innovation indiquait que plusieurs centaines de places concerneraient la Région Occitanie. Néanmoins, la CPU par la voix de son Président Gilles ROUSSEL à l’occasion de l’université d’été de la CPU indiquait que les établissements seraient dans l’incapacité d’accueillir tout le monde car ceux-ci sont à la limite de leurs locaux et du nombre d’enseignants-chercheurs.

À cette pression sur les établissements s’ajoutent des conditions sanitaires qui imposent des règles de distanciation physique dans les espaces clos. La dernière circulaire du MESRI à ce sujet précise que le port du masque doit être la règle dans les espaces clos¹⁰⁸ et vraisemblablement sur les campus dans les espaces extérieurs.

Ces nouvelles contraintes rebattent les cartes de l’enseignement présentiel. Les recommandations du MESRI sont de prévoir une hybridation des formations afin de limiter les contacts physiques. À ce sujet, le ministère a lancé dans le cadre du PIA 3 un appel à projet sur l’hybridation des formations dans l’enseignement supérieur avec une enveloppe de 21 M €. L’objectif est de soutenir des projets

¹⁰⁵ Source : <http://www.cpu.fr/actualite/cpu-les-universites-sont-mobilisees-pour-accueillir-les-etudiants-et-personnels-et-les-rassurer/> (consulté le 09/09/2020).

¹⁰⁶ Source : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid153768/plan-de-relance-6-5-milliards-d-euros-pour-l-esri.html>

¹⁰⁷ Audition du 09 septembre 2020.

¹⁰⁸ https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/63/7/circulaire_rentree_20200806_1313637.pdf.

entre 1 M € et 5 M €. Dans le contexte du Covid-19, il vise « la création de solutions de formation à distance ou hybrides pour la rentrée 2020-2021 ou en flux tendu pendant l'année pour une utilisation en 2020-2021 ». Les dossiers étaient à remettre début juillet pour une mise en œuvre des projets « dès la rentrée de septembre ». Les résultats ont permis de financer 15 projets¹⁰⁹ présentant un fort taux de maturité et réunissant 90 établissements français. En Occitanie un projet porté par l'INP – ENSIACET a été sélectionné. Il vise à développer la plateforme de la Fédération Gay-Lussac¹¹⁰. Par ailleurs, 3 autres projets en Occitanie recevront un soutien du ministère (UFT- MiP associé à l'université Paul-Valéry, l'Université de Perpignan et l'Université de Montpellier). Le plan de relance annoncé le 3 septembre dernier par le gouvernement français prévoit de compléter les 21 M € déjà débloqués cet été par une nouvelle enveloppe de 35 M € pour l'hybridation et les équipements numériques universitaires.

Lors de son audition, M. Khaled BOUABDALLAH¹¹¹, recteur délégué à l'ESRI pour la région académique Occitanie a indiqué que deux nouveaux types de formation verront le jour à la rentrée 2020. Il s'agit de formations labellisées par l'enseignement supérieur en tant que diplôme d'établissement :

- La première porte sur la création de formations courtes (un an) à vocation professionnelle pour permettre à des jeunes de se spécialiser par exemple après un baccalauréat professionnel. Jusqu'à 4 000 € par place ouverte sont prévus pour aider à l'ouverture de ces formations ;
- La seconde porte sur une formation intitulée Passeport pour réussir et s'orienter (Paréo). Il s'agit d'une formation d'un an validée par un diplôme universitaire dont l'objectif est d'offrir la possibilité aux bacheliers ou aux étudiants en difficulté de développer leurs compétences pour réussir l'année suivante leur parcours universitaire.

En ce qui concerne l'apprentissage, il y a également de fortes craintes en ce qui concerne une baisse du nombre de contrats d'apprentissage à la rentrée en septembre 2020. L'extension récente du dispositif exceptionnel de soutien à tous les apprentis jusqu'au niveau bac+5 est une mesure qui devrait permettre de réduire la baisse des contrats d'apprentissage.

¹⁰⁹ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid153349/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid153349/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid153349/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid153349/resultats-de-l-appel-a-projets-sur-l-hybridation-des-formations-d-enseignement-superieur.html>

¹¹⁰ La Fédération Gay-Lussac (FGL) est un réseau d'enseignement supérieur regroupant 20 écoles d'ingénieurs de chimie et de génie chimique françaises, accréditées au 1er septembre 2017 à délivrer un diplôme d'ingénieur.

¹¹¹ Audition du mercredi 09 septembre 2020.

CONCLUSION

L’objectif de cet avis était d’élaborer des préconisations en direction des politiques publiques que la Région Occitanie et l’État pourraient mener, dans le cadre de leurs compétences respectives en matière d’enseignement supérieur, afin de faire émerger ou de pérenniser des innovations pédagogiques dans les établissements qui visent à favoriser la réussite des apprenants.

Les travaux conduits pour répondre à cet objectif ont permis de mener un grand nombre d’auditions sans pour autant avoir pu entendre l’ensemble des domaines de formation et des représentants, compte tenu de la très grande diversité des acteurs. Les auditions se sont attachées à donner une part importante à la question des villes universitaires d’équilibre. Bien sûr l’accès et la réussite à l’enseignement supérieur dans les métropoles sont tout aussi importants qu’ailleurs mais le CESER est également convaincu que l’amélioration de l’accès à l’enseignement supérieur passe par la présence physique et non uniquement virtuelle et numérique des établissements dans les territoires. La politique conduite par la Région, et soutenu par l’État, de développement des villes universitaires d’équilibre est d’ailleurs saluée par le CESER.

Le CESER adresse ses préconisations suivant quatre axes majeurs.

- ▣ **Préconisations relatives à la transformation numérique** : l’équipement informatique des particuliers et des organisations doit progresser tout comme le développement des infrastructures numériques ;
- ▣ **Préconisations relatives aux infrastructures** : les infrastructures immobilières et mobilières doivent être repensées à l’aune des nouvelles approches pédagogiques, que celles-ci s’appuient sur les usages numériques ou non ;
- ▣ **Préconisations relatives à l’ingénierie pédagogique et au soutien à l’émergence des initiatives** : l’innovation pédagogique et la structuration de services dédiés dans les établissements doivent être encouragées et soutenues ;
- ▣ **Préconisations relatives à la formation des usagers et à la valorisation des initiatives** : l’accent doit être mis sur la formation à la pédagogie et à l’accompagnement des équipes pédagogiques dans les formations du supérieur.

La crise sanitaire liée à la pandémie Covid19 impacte et impactera encore pour un certain temps nos sociétés et leurs organisations. L’enseignement supérieur n’y échappe pas et celui-ci a dû adapter son fonctionnement et le faire évoluer vers plus de numérique pour respecter la distanciation physique. Cette crise a, de l’avis de nombreux acteurs de l’enseignement supérieur, permis d’accélérer cette bascule déjà engagée depuis une vingtaine d’année. Néanmoins comme le dernier chapitre de cet avis l’indique, il ne faudrait pas que cette transition soit uniquement numérique et soit improvisée mais au contraire que ce moment soit une opportunité pour poursuivre la transition pédagogique en formant et en accompagnant l’ensemble de la communauté de l’enseignement supérieur.

Enfin, la rentrée 2020 fera également l’objet d’une réforme notable en ce qui concerne l’accès au premier cycle des formations de médecine, de pharmacie, d’odontologie et de maïeutique. Le *numerus clausus* est supprimé comme verrou national. Néanmoins, le principe de sélectivité et de mesure des besoins sur les terrains à l’échelle régionale sera conservé. La réforme a également supprimé la première année commune des études de santé (PACES). Désormais, l’admission des étudiants dans les études de médecine, pharmacie, odontologie, maïeutique et kinésithérapie se fera par des parcours rénovés : le PASS (Parcours Accès Santé Spécifique) et la L.AS (Licence Option Accès Santé). Ces nouveaux parcours permettent de se porter candidat deux fois sans redoubler et de progresser dans son cursus même en cas d’échec à l’admission en étude de santé. Ces parcours rentrent dans le cadre des innovations pédagogiques qui visent à améliorer l’orientation et la réussite des étudiants. Néanmoins cette réforme, beaucoup plus large que le thème discuté dans cet avis, n’a pas été traité dans cet avis. Celle-ci pourrait tout à fait faire l’objet d’une autosaisine au-delà

de la question des innovations pédagogiques et notamment étant donnés les impacts potentiels sur les flux d'étudiants en première année des licences qui proposent un parcours mineure Accès Santé (STAPS, Droit, AES...) et en deuxième année de Licence de ces mêmes filières, en cas d'échec au concours.

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

APC	Approche par compétences
BTS	Brevet de technicien supérieur
CC	Campus connecté
CESE	Conseil Économique, Social et Environnemental
CESER	Conseil Économique, Social et Environnemental Régional
CFA	Centre de formation des apprentis
CGE	Conférence des grandes écoles
CIFRE	Convention industrielle de formation par la recherche
Cnam	Conservatoire national des arts et métiers
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNED	Centre national d'enseignement à distance
Cniré	Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
COMUE	Communauté d'établissements
Covid-19	Maladie à coronavirus 2019 (<i>coronavirus disease 2019</i>)
CPC	Commission professionnelle consultative
CPER	Contrat de plan État/Région
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CPU	Conférence des présidents d'universités
CROUS	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
CTI	Commission des titres d'ingénieur
CTU	Centre de télé-enseignement universitaire
DGESIP	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DGRI	Direction générale de la recherche et de l'innovation
DOM	Département d'outre-mer
DPE	Diplômé par l'État
DU	Diplôme d'université
DUNE	Développement d'Universités Numériques Expérimentales
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EaD	Enseignement à distance
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ENS	École normale supérieure
ENSAE	École nationale de la statistique et de l'administration économique
ENT	Environnement numérique de travail
EPSC	Établissement public à caractère scientifique et culturel
EPSCP	Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
ES	Enseignement supérieur
ESR	Enseignement supérieur et recherche
ESRI	Enseignement supérieur, recherche et innovation
FEDER	Fonds européen de développement régional
FOAD	Formation ouverte et à distance
FSE	Fonds social européen
GEA	Gestion des entreprises et des administrations
IDEFI	Initiative d'excellence en formations innovantes
IDEFI-N	Initiative d'excellence en formations innovantes - Numérique
IEJ	Initiative pour l'emploi des jeunes
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

IMT	Institut Mines-Télécom
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
INU	Institut national universitaire
IRD	Institut de recherche pour le développement
IUF	Institut universitaire français
IUT	Institut universitaire de technologie
LMD	Licence, Master, Doctorat
Loi ORE	Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants
LP	Licence professionnelle
LRU (loi)	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
M €	Million d'euros
Md €	Milliard d'euros
MESRI	Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
MIPNES	Mission de la pédagogie du numérique pour l'enseignement supérieur
MOOC	Formation en ligne ouverte à tous (<i>massive open online course</i>)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ORE (loi)	Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants
PEPS	Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur"
PIA	Programme d'investissements d'avenir
PRAG	Professeur agrégé affecté dans l'enseignement supérieur
PRCE	Professeur certifié affecté dans l'enseignement supérieur
PRES	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
RENATER	Réseau national de télécommunications pour la technologie, l'enseignement et la recherche
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
SIES	Systèmes d'information et des études statistiques
SIUP	Service interuniversitaire de pédagogie
SPOC	Cours en ligne privé (<i>small private online course</i>)
SRESRI	Schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
STID	Statistique et Informatique Décisionnelle
STS	Section de techniciens supérieurs
STS	Section de techniciens supérieurs
TICE	Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement
UE	Union européenne
UER	Unité d'enseignement et de recherche
UFR	Unité de formation et de recherche
UFT MiP	Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées
UIMM	Union des industries et métiers de la métallurgie
UNT	Université numérique thématique
VAE	Validation des acquis de l'expérience

ANNEXES

Annexe

Extrait du Code de l'éducation

Article D613-6

Les grades ou titres universitaires des disciplines autres que celles relevant de la santé sont conférés par les diplômes nationaux suivants :

- 1° Certificat de capacité en droit ;
- 2° Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) ;
- 3° Baccalauréat ;
- 4° Brevet de technicien supérieur ;
- 5° Diplôme universitaire de technologie ;
- 6° Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques ;
- 7° Diplôme d'études universitaires générales ;
- 8° Diplôme national de technologie spécialisé ;
- 8° bis Diplôme national des métiers d'art et du design ;
- 9° Licence ;
- 10° Diplôme national de guide interprète national ;
- 11° Maîtrise ;
- 12° Master ;
- 13° Diplôme de recherche technologique ;
- 14° Doctorat ;
- 15° Habilitation à diriger des recherches.

Article D613-7

Les grades ou titres universitaires des disciplines de santé sont conférés par les diplômes nationaux suivants :

- 1° Certificat de capacité d'orthoptiste ;
- 2° Certificat de capacité d'orthophoniste ;
- 3° Diplôme d'État d'audioprothésiste ;
- 4° Diplôme de technicien supérieur en imagerie médicale et radiologie thérapeutique ;
- 5° Diplôme de formation générale en sciences médicales ;
- 6° Diplôme de formation générale en sciences pharmaceutiques ;
- 7° Diplôme de formation générale en sciences odontologiques ;
- 8° Diplôme de formation générale en sciences maïeutiques ;
- 9° Diplôme d'État de sage-femme ;
- 10° Diplôme de fin de deuxième cycle des études médicales ;
- 10° bis Diplôme de formation approfondie en sciences médicales ;
- 11° Diplôme de fin de deuxième cycle des études pharmaceutiques ;

- 11° bis Diplôme de formation approfondie en sciences pharmaceutiques ;
- 12° Diplôme de fin de deuxième cycle des études odontologiques ;
- 12° bis Diplôme de formation approfondie en sciences odontologiques ;
- 13° Diplôme d'État de docteur en médecine ;
- 14° Diplôme d'État de docteur en chirurgie dentaire ;
- 15° Diplôme d'État de docteur en pharmacie ;
- 16° Certificat d'études supérieures de chirurgie dentaire ;
- 17° Certificat d'études cliniques spéciales ;
- 18° Diplôme d'études supérieures ;
- 19° Attestation d'études approfondies en chirurgie dentaire ;
- 20° Diplôme d'études spécialisées ;
- 21° Diplôme d'études spécialisées complémentaires ;
- 22° Capacité de médecine ;
- 23° Doctorat ;
- 24° Diplôme d'État d'infirmier en pratique avancée.

EXPLICATIONS DE VOTE

EXPLICATIONS DE VOTE

1^{er} COLLÈGE

Madame Catherine GONZALEZ

2^{ème} COLLÈGE

Madame Anne-Rose LE VAN
Messieurs Daniel MEMAIN et Christian TERRANCLE
Pour la Coordination Syndicale Solidaires

Pour le Comité régional CGT

Suffrages exprimés : 159

Pour : 154

Contre : 1

Abstentions : 4

Ne prend pas part au vote : 1

Avis adopté

Intervention de Madame Catherine GONZALEZ

Pour le 1^{er} Collège

Monsieur le Président Jean-Louis CHAUZY,
Monsieur Alain RADIGALES, Président de la Commission,
Monsieur Ludovic ARBERET, Rapporteur,
Mesdames et Messieurs les Conseillers.

Le collège 1 se joint à moi pour remercier Monsieur Ludovic ARBERET pour son implication constructive, au sein de la commission «Enseignement supérieur, Recherche, Valorisation, Transfert, Innovation», lors de la rédaction de cet avis. Je voudrais également rendre hommage à Madame Brigitte PRADIN qui était directrice de l'Institut National Universitaire Champollion à Albi. C'était une femme de conviction pleinement engagée dans ses missions d'enseignant-chercheur ayant à cœur d'offrir à tous ses étudiants la même chance de réussite et de les préparer à leur avenir professionnel. Son expertise, ses avis toujours constructifs étaient très appréciés de tous les membres de cette commission.

En tant que membre de la commission 4, je souhaiterais également souligner la contribution toujours très efficace de Thomas BONIERBALE, chargé de mission du CESER auprès de cette commission. Je peux également témoigner que les discussions, auditions ont été menées dans un esprit constructif et que cet avis est l'aboutissement d'un travail collégial coordonné par Alain RADIGALES, président, et le bureau dont Isabelle MONTIER RAYNAL, secrétaire.

Cet avis a été construit sur la base de 29 auditions qui ont démontré la formidable dynamique de l'enseignement supérieur en région Occitanie, la volonté collective d'offrir aux étudiants une formation de qualité et de leur donner les connaissances, les compétences nécessaires pour développer leur parcours professionnel.

La structuration de cet avis suit une démarche logique permettant d'apprécier l'organisation de l'enseignement supérieur, la reconnaissance des grades, titres, diplômes qu'il est parfois peu aisé de décrypter. L'évolution de l'organisation de l'enseignement supérieur répond à une volonté de démocratisation de l'enseignement supérieur et de facilitation des conditions d'accès à un large panel d'étudiants quelles que soient les origines sociales même si la sélection à l'entrée de certains établissements d'enseignement supérieur est parfois rude. Certains facteurs/contraintes ne favorisent pas la poursuite des études post-bac, notamment en raison de la situation géographique des grands pôles universitaires (Montpellier, Toulouse) regroupant, en Occitanie, la majeure partie des offres de formation pour l'enseignement supérieur. Leur accès n'est pas, pour certains étudiants issus de zones éloignées de ces pôles universitaires, toujours aisé. Pour pallier cette difficulté et répondre à des objectifs de professionnalisation des cursus, certaines filières technologiques, IUT notamment, se sont implantées dans des villes moyennes, dynamisant par ailleurs les territoires concernés. Dans cette optique, l'Etat a soutenu l'enseignement de proximité dans ces territoires au travers de différents plans d'implantation (Plan Université 2000, Plan Campus par exemple).

Ces préoccupations sont au cœur du Schéma régional de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation (SRESRI) qui soutient l'accès équitable à l'enseignement supérieur dans les villes universitaires d'équilibre (VUE). En ce sens, la Région Occitanie a développé des dispositifs destinés à « *réduire les inégalités, favoriser la réussite et l'accès à l'emploi* », notamment par le soutien de projets pédagogiques innovants au niveau des IUT (création d'outils pédagogiques innovants comme les *serious games*, la création de Fablab et de learning lab, ...). Ces projets révèlent notamment la place du numérique dans l'innovation pédagogique.

L'avis présenté par la commission 4 a pour objectif de proposer à la Région Occitanie des préconisations tendant à poursuivre cette stratégie régionale en apportant un éclairage constructif sur le questionnement suivant : « **Comment soutenir les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur en Occitanie ?** ».

Les auditions ont illustré les initiatives régionales en matière d'innovation pédagogique :

- ▣ pour les formations initiales (IUT, licences, masters, écoles d'ingénieurs),
- ▣ pour les formations en alternance (plateforme Moodle, par exemple),
- ▣ pour les formations continues de professionnels en activité ou en reconversion (formation ouverte à distance-FOAD),
- ▣ campus numérique (licence, BTS).

Les initiatives sont nombreuses favorisant l'interactivité entre l'apprenant et le formateur. L'objectif est de placer l'apprenant comme acteur actif de sa formation. La palette des outils pédagogiques est large allant de différentes approches pédagogiques (pédagogie par projets, approche par problèmes, classe inversée où l'enseignant joue le rôle de guide dans les apprentissages des élèves), à la mise en situation (*escape games*, *serious games*, réalité virtuelle). La pédagogie digitale est de plus en plus développée pour soutenir les objectifs pédagogiques des enseignants et induit de nouvelles pratiques impliquant de plus en plus le numérique. Cette tendance nécessite que les enseignants soient régulièrement formés à ces outils innovants et que leurs initiatives pédagogiques soient reconnues par les établissements d'enseignement supérieur au même titre que leurs activités de recherche. Dans cette optique, un observatoire de la transformation pédagogique (Université de Montpellier) vise à encourager et à expérimenter des innovations pédagogiques tout en évaluant les effets sur la réussite des étudiants et la transformation des pratiques pédagogiques. Par ailleurs des initiatives sont proposées, dans certains établissements, pour partager et valoriser les expériences pédagogiques (café pédagogique, réseaux collaboratifs, ...).

Certains établissements d'enseignement supérieur ont fait évoluer leurs programmes en intégrant, avec la mise en place d'une pédagogie active, une approche par compétences qui favorisent le développement de diverses aptitudes nécessaires pour gérer des situations professionnelles parfois complexes. Les formations font alors référence au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). L'objectif est, dans ce cas, de favoriser l'insertion professionnelle, et de s'assurer des conditions de formation propices à la réussite des étudiants.

Par ailleurs, d'autres établissements proposent des accompagnements ciblés pour renforcer les compétences des étudiants en difficulté afin de les aider à réussir leurs études. Dans le cadre de la loi ORE (Orientation et Réussite des Etudiants), le dispositif « oui-si » permet aux étudiants de suivre une licence en 4 ans au lieu de 3 ans classiquement. L'accompagnement (tutorat via les enseignants et les étudiants) porte sur l'appropriation des méthodologies et sur le diagnostic des compétences de l'étudiant au regard des attendus pédagogiques. Ce diagnostic des compétences disciplinaires repose notamment sur l'utilisation d'une plateforme numérique (Moodle).

La revue des différentes offres de formation met en évidence l'apport du numérique dans les pratiques pédagogiques et leur nécessaire transformation pour répondre à des objectifs pédagogiques variés qui ont tous pour ligne de mire la réussite des apprenants et leur préparation à l'insertion professionnelle.

Concernant cet avis, les auditions et les réflexions de la commission 4 ont permis de proposer un certain nombre de recommandations pour soutenir l'innovation pédagogique, notamment :

- ▣ Poursuivre le financement d'infrastructures d'enseignements (immobiliers, équipements) pour soutenir des innovations pédagogiques dans le cadre du CPER,
- ▣ Soutenir les campus connectés tout en évaluant les bénéfices pour les étudiants et les territoires concernés,
- ▣ Soutenir l'innovation pédagogique dans le cadre du prochain SRESRI,

- Favoriser une structuration, au sein des établissements d'enseignement supérieur, de services dédiés à l'innovation pédagogique et prévoir le recrutement de personnels spécialistes de l'ingénierie pédagogique,
- Stimuler une culture commune des innovations pédagogiques (séminaires, prix Régional de l'innovation pédagogique).

Enfin, la crise sanitaire liée à la pandémie du COVID-19 a révélé le réalisme de certaines recommandations proposées par la commission 4, notamment concernant l'accès par les étudiants à internet et aux outils numériques.

Cette expérience inédite a fortement impacté non seulement les activités d'enseignement mais également la recherche développée dans divers établissements de l'enseignement supérieur et de recherche (interruption de travaux de thèse, report de contrats de recherche, notamment). Par ailleurs, cette crise sanitaire a nécessité des adaptations du cursus (cours, évaluation) et tout particulièrement des modalités d'alternance (formation par apprentissage en particulier).

A noter que l'utilisation du numérique dans l'enseignement à distance a été mis en exergue lors du confinement lié à la crise sanitaire nécessitant une réactivité et une adaptation rapide des enseignants et des établissements pour assurer la continuité pédagogique des programmes.

Cet avis, très complet, offre une synthèse précieuse pour bien appréhender les transformations pédagogiques qui s'opèrent depuis déjà quelques années dans l'enseignement supérieur et apporte des éléments de réponse concrets à la question « **Comment soutenir les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur en Occitanie ?** ».

Par conséquent, le collège 1 votera cet avis.

**Intervention de Madame Anne Rose LE VAN
et de Messieurs Daniel MEMAIN et Christian TERRANCLE**

Pour la Coordination syndicale Solidaires

Solidaires Occitanie peut formuler un avis positif sur une série relativement limitée de points du texte : l'histoire du système d'enseignement supérieur français, le passage relatif à la formation continue, la valorisation des pédagogies coopératives et actives. La première série de préconisations dont celles relatives à la transformation numérique, semble de bon aloi.

Le reste du texte pose pour nous une série de problèmes majeurs. Dès l'introduction, on comprend que les orientations de la politique destructrice poursuivie par les gouvernements successifs depuis une vingtaine d'années ne vont pas être remises en cause : la logique générale des classements internationaux est acceptée, tout comme l'est l'idéologie de « *l'économie de la connaissance* » qui sous-tend le processus dit « de Bologne » (faire de l'Europe un espace compétitif à l'échelle mondialisée de l'économie de la connaissance). Ce n'est pas notre vision de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur au cas particulier.

Le chapitre I reprend le terme fallacieux de l' « autonomie » pour qualifier la logique de désengagement budgétaire de l'État. Il soutient les dynamiques de mise en concurrence entre établissements (telles que celles mise en place à travers les PIA) et la logique de rationalisation/réorganisation territoriale en grands pôles, présentée comme des « *opportunités pour les établissements de s'engager vers des transformations pédagogiques* ». Ce, alors que le processus de démantèlement du service public d'enseignement supérieur et de recherche est précisément ce qui empêche les enseignant-e-s individuellement et les équipes pédagogiques collectivement, d'inscrire une réflexion pédagogique dans la durée.

Le chapitre II refuse de discuter des inégalités structurelles (« *Il ne s'agit pas dans ce chapitre de discuter des inégalités de genre, sociales ou territoriales qui existent dans l'enseignement supérieur* »), tout comme il refuse d'envisager les causes structurelles de difficultés de l'université publique : le manque de locaux, le manque de postes dans toutes les fonctions, la surcharge de travail qui pèse sur le personnel. Il défend en revanche toutes les pseudo-solutions pédagogiques qui font reposer le prétendu échec de l'université sur les épaules des étudiant-e-s et du personnel, comme la différenciation des parcours (inscrite dans la loi ORE) ou encore l'approche par compétences (destructrice pour les formations).

Le chapitre III s'enthousiasme pour les perspectives ouvertes par le numérique comme moteur et comme outil des innovations pédagogiques. Il prend note, sans s'en inquiéter, de la logique d'appels à projet par laquelle les gouvernements ont encouragé la numérisation des activités universitaires et pu imposer un cahier des charges standardisé. Il reprend la rhétorique du plan étudiant et de la loi ORE, et se félicite de la mise en place de dispositifs de reconnaissance de l'engagement pédagogique, qui ont pour principal effet de mettre en concurrence les enseignant-e-s pour une poignée de primes ou de décharges.

Les préconisations relatives à un « *maillage territorial d'infrastructures de communication collaborative pour des réunions et des enseignements à distance* » sont donc complètement « hors-sol » par rapport aux besoins du terrain, et par rapport aux préconisations de *Solidaires Occitanie* : un recrutement massif d'agent-e-s titulaires pour assurer les missions des établissements publics ; la mise à disposition de locaux permettant aussi bien de bonnes conditions d'études que des bonnes conditions de travail.

Enfin, *Solidaires Occitanie* exprime une opposition résolue à l'ensemble des « *préconisations relatives à l'ingénierie pédagogique et au soutien à l'émergence des initiatives* ». Contre celles-ci, *Solidaires*

Occitanie préconise une réduction du temps de travail de l'ensemble des agent-e-s du secteur, et la protection des libertés pédagogiques.

Ce projet d'avis, contient quelques préconisations que nous pouvons partager. Mais il est par trop dans la ligne des politiques libérales impulsées par les Ministères successifs. Faisant cette balance, *Solidaires Occitanie* s'abstiendra de le voter.

Intervention

Pour le Comité régional CGT

Le groupe CGT remercie Angélique, Thomas et Ludo pour le travail fourni durant l'élaboration de ce projet d'avis.

Le groupe CGT s'associe à l'hommage rendu à notre collègue Brigitte PRADIN trop tôt disparue. Nous saluons son engagement constant au service des étudiants et du service public de l'éducation que ce soit syndicalement ou professionnellement.

Sur le fond de cet avis, le groupe CGT réaffirme face à la démocratisation ségrégative régnant dans l'enseignement supérieur son attachement à la démocratisation de la réussite. Celle-ci va de pair avec une meilleure reconnaissance des qualifications professionnelles dans les conventions collectives.

Si nous avons rappelé lors des débats notre opposition à la vision libérale inscrite dans le concept d'économie de la connaissance et au processus de Bologne, nous sommes reconnaissants à la Commission d'avoir cherché à promouvoir dans ce contexte contraint une vision progressiste de la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

Comme l'avis le précise en plusieurs passages, « l'innovation » ne peut se contenter d'être de l'innovation frugale (sans financement supplémentaire) ou de l'innovation financée par les enseignants eux-mêmes (sur leur propre matériel, sur leur temps libre, par conscience professionnelle, pardon par bénévolat).

L'innovation pédagogique doit être réfléchie, acceptée, popularisée et reconnue. Cela doit se traduire par des moyens matériels humains, par du temps libéré pour les formations. L'innovation doit être financée.

Plus largement, ceci nous conduit à réfléchir à la modernisation de l'enseignement supérieur et plus particulièrement des universités. Il y a urgence. La COVID-19 a été le seul moteur de la transformation numérique des établissements scolaires et universitaires. Il a imposé les outils numériques tant décriés depuis des années, il a même permis de débloquer des financements.

Cet avis nous est présenté alors qu'au même moment la loi de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 est discutée à l'assemblée nationale. Ce projet de loi a été très fermement critiqué par le Conseil Économique Social et Environnemental (CESE) dans un avis adopté le 22 septembre de manière quasi unanime (161 voix pour et une abstention). La CGT réaffirme qu'un autre avenir est possible pour l'ESR, cet avis nous propose des pistes pertinentes pour le construire.

Cet avis nous est présenté alors qu'un dernier rapport d'évaluation du crédit d'impôts compétitivité emploi (CICE) a confirmé les résultats médiocres de ce dispositif. Supposé récompenser l'innovation des entreprises, nous y voyons plutôt un manque criant d'argent pour favoriser l'innovation dans l'enseignement supérieur.

Le groupe CGT votera cet avis.

**INTERVENTION DE MADAME CAROLE DELGA
PRÉSIDENTE DE LA RÉGION OCCITANIE / PYRÉNÉES-MÉDITERRANÉE**

La Région a pris connaissance de l'avis du CESER sur les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur et en partage de nombreux constats et préconisations.

1. L'innovation pédagogique, élément clé de la réussite des étudiants

Pour faire face à la démocratisation de l'enseignement supérieur comme à l'évolution des besoins en compétences du monde socio-économique, l'évolution des pratiques pédagogiques constitue un enjeu clé de l'acquisition des savoirs et de la réussite des étudiants (approche compétences, autonomisation...).

Même s'il concerne directement les étudiants du territoire (ce qui justifie l'engagement de la Région mais probablement pas au point de décerner des « prix » sur le sujet), cet enjeu de développement de l'innovation pédagogique est au cœur des missions et métiers des établissements d'enseignement supérieur. La transformation des pratiques pédagogiques nécessite une volonté politique plus forte de la part des gouvernances des établissements : sensibilisation – formation des enseignants à développer, capacités d'ingénierie de formation à renforcer, investissements à poursuivre (salles modulaires, voire immersives, cours inversés en amphithéâtre, équipements numériques...), etc.

Soulignons que de fortes disparités existent entre les établissements, parfois même au sein des établissements. Ceci invite à une mobilisation collective : stratégie collective de développement, mutualisation, mise en réseau, à l'échelle de chacun des 2 pôles universitaires, etc.

2. Transformation numérique, opportunités / menaces

Les stratégies de site engagées il y a plusieurs années (Université numérique en région, schéma directeur numérique de site) apparaissent aujourd'hui en fin de cycle et demandent à être profondément renouvelées : déploiement du très haut débit, équipements et outils numériques (ENT, TICE...), Wi-Fi THD dans les campus et les logements étudiants, etc.

Le risque de fracture numérique est bien identifié ; des initiatives sont d'ores et déjà prises et doivent être poursuivies. Les établissements disposent de crédits pour accompagner les étudiants les plus en difficulté.

Dans un contexte de concurrence croissante entre les établissements d'enseignement supérieur, l'autre menace porte sur le risque possible de « décrochage » de certains établissements en termes d'attractivité, et, demain, de qualité des diplômes. Ainsi, davantage confrontées à la concurrence, les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce investissent déjà largement en faveur de la généralisation des pratiques pédagogiques innovantes. Les universités, confrontées également à un enjeu quantitatif, restent en retrait.

3. Enjeu particulier pour les Villes universitaires d'équilibre

Le rapport souligne à juste titre l'enjeu particulier de l'innovation pédagogique pour les VUE. Cet enjeu est central dans la stratégie de développement de chaque site. Le déploiement des Campus connectés, accompagné par la Région, en est une illustration.

Des stratégies propres aux acteurs de chaque VUE doivent permettre d'améliorer les équipements partagés localement et la diffusion des pratiques innovantes.

4. L'effet d'accélération de la crise sanitaire

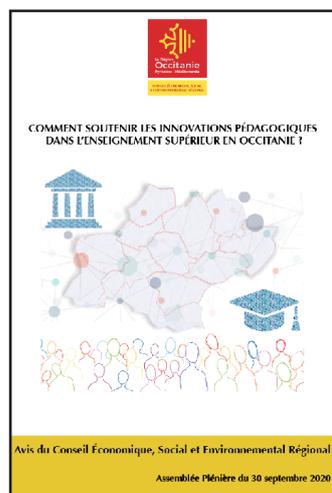
Enfin, la crise sanitaire, qui a imposé une continuité pédagogique « distancielle », constitue une « opportunité » d'accélération de la transformation numérique, en particulier du monde

universitaire. La Région travaille en ce sens avec les établissements, notamment pour compléter – renforcer les stratégies collectives d’hybridation des formations.

Les jeunes étant, aujourd’hui, parmi les plus touchés par la crise que nous traversons, les mesures sanitaires, encore renforcées, font peser sur eux un vrai risque d’isolement que la Région souhaite combattre. Elle refuse, à ce titre, que cette génération soit victime de cette situation exceptionnelle. Dès le printemps dernier, la Région a très rapidement équipé les étudiants les plus précaires en ordinateurs portables afin qu’ils puissent continuer à suivre leurs cours. Aujourd’hui, elle va plus loin, afin qu’aucun jeune ne soit laissé au bord du chemin et pour que tous nos étudiants puissent poursuivre la formation de leur choix, construire sereinement leur avenir et accéder à l’emploi.

Ainsi, la Région met à disposition 3 500 ordinateurs supplémentaires, aux universités pour être distribués en priorité aux étudiants boursiers (cette livraison venant compléter celle du printemps). Par ailleurs, cette livraison comprend également 2 000 clés 4G aux établissements, pour permettre aux étudiants ne disposant que d’un forfait téléphone très limité et n’ayant pas d’accès à une connexion Wi-Fi de poursuivre les enseignements à distance.

La Région pourra également accompagner les établissements dans l’achat d’équipements pédagogiques numériques afin de développer de nouveaux modes d’enseignement (notamment pour les amphis et salles de cours : équipements de captation, micro-casques, webcam, tablettes, micro...).



L'Avis est téléchargeable sur le site du CESER

CESER Occitanie / Pyrénées-Méditerranée

Siège

18 allées Frédéric Mistral
31077 Toulouse Cedex 4
Tél. 05 62 26 94 94
Fax 05 61 55 51 10
ceser@ceser-occitanie.fr

Site de Montpellier

201 av. de la Pompignane
34064 Montpellier Cedex 2
Tél. 04 67 22 93 42
Fax 04 67 22 93 94
ceser@laregion.fr



Avec l'ambition
de nos régions
de rayonner.

www.ceser-occitanie.fr

**Conseil Économique, Social et Environnemental Régional
Occitanie / Pyrénées-Méditerranée**

Crédit photo couverture : ©melita ; ©antishock ; ©valeriyakozoritz ; ©Dian Elvina