



jeunesse  
fédéralisme  
**représentation**  
innovation sociale  
formation  
international

Contribution de la FAGE

# Pour une **refonte** de la **pédagogie**



<b>Introduction</b>	<b>3</b>
<b>1. Le cours magistral : un modèle de tradition continentale qui subit l'épreuve du temps</b>	<b>5</b>
<b>2. Une usure constatée par la communauté universitaire mais des solutions divergentes</b>	<b>7</b>
<b>3. L'indispensable imbrication de la recherche dans l'enseignement ou le cours magistral comme lieu de production du savoir</b>	<b>9</b>
<b>4. La FAGE demande la mise en place en France d'une pédagogie active</b>	<b>10</b>
a. Pour des cours magistraux interactifs où l'étudiant construit ses connaissances : la pédagogie active	11
b. L'interactivité au coeur de la pédagogie active	14
<b>5. La FAGE pour des méthodes d'enseignement adaptées aux contenus et aux objectifs pédagogiques</b>	<b>16</b>
<b>6. Les domaines de l'apprentissage permettent à l'enseignant de choisir une stratégie d'apprentissage</b>	<b>18</b>
<b>7. La FAGE pour des examens s'intégrant pleinement dans une démarche pédagogique de compétences et une notation objectiviste</b>	<b>19</b>
<b>8. La FAGE pour une démarche qualité donnant toute sa place à la formation pédagogique des enseignants</b>	<b>24</b>
<b>9. Bibliographie et références</b>	<b>30</b>

## Introduction

Benjamin Franklin disait «*Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends*». C'est ici résumer la logique que la FAGE voudrait voir mise en place dans nos établissements d'enseignement supérieur. Cette gure de l'histoire ne souhaite pas confronter les trois types de méthodes pédagogiques qu'il évoque, il indique au contraire que chacune d'entre elle a sa fonction, son objectif.

C'est l'Eglise qui a, au Moyen-âge, contribué à la fabrication de l'Université. Elle a ainsi transféré sur elle certains de ses privilèges institutionnels et lui a offert des modèles. C'est par cette transmission, par cette naissance de l'Université «à l'ombre des cathédrales» que la façon singulière de prédication qu'est le cours a fait son apparition et cela de manière durable dans notre enseignement.

Cette application méditative donne aux pratiques qui s'y déroulent un style original à la frontière entre la formule oratoire et la simple oraison.

C'est aussi la langue particulière, un langage d'initié que l'Université a emprunté à l'Eglise. Un langage où l'on ne peut comprendre que si l'on parle la «langue du savoir».

Ces traditions perdurent jusqu'à aujourd'hui. Elles sont mises en exergue par ce que l'on appelle le cours magistral. Le cours est dénoté dans «Trésor de la langue française» en 1331 comme des «études suivies», en 1606 comme «recueil de textes servant à l'enseignement d'une matière», en 1694 comme une «leçon» et en 1887 comme le «degré de l'enseignement suivi». On le voit, la dénotation est évolutive et n'est pas figée.

Il semble en tout état de cause qu'aujourd'hui, le cours magistral se rapproche de ce que l'on dénoté par «leçon». Il apparaît d'ailleurs aller de soi que le cours magistral s'adresse à des étudiants dont les connaissances seront ensuite évaluées par des examens débouchants sur l'obtention d'un diplôme.

Depuis quelques années, une large majorité de la communauté universitaire s'accorde à dire que le modèle du cours magistral n'est plus la méthode d'enseignement par excellence. Les uns se plaignant du manque d'implication et d'attention des étudiants, les autres réclamant plus d'interactivité et de techniques de travail.

Les travaux dirigés (et travaux pratiques que nous appellerons de manière globale travaux dirigés dans ce document) se répandent. Ils satisfont globalement les étudiants mais ne répondent pas totalement à leurs attentes. Le corps enseignants considère toujours indispensable le cours magistral, la leçon.

Pour autant, les étudiants vivent aussi en dehors de l'Université. Dans la société actuelle, le professeur d'université n'est plus l'unique détenteur du savoir, il doit partager le pouvoir de la connaissance. Si c'est par les revues, les colloques, internet, les médias, qu'on accède aujourd'hui aux derniers résultats de la recherche, ce rôle a longtemps été tenu en partie par les cours magistraux.

«*Tu m'impliques, j'apprends*». Il s'agit là du résumé du Student Center Learning (SCL). Cette philosophie et méthodologie, venue des pays du Nord-est de l'Europe met l'étudiant au coeur du système, il est acteur de sa formation, il est tout simplement impliqué dans sa formation. La FAGE défend devant les instances universitaires et politiques cette vision de l'enseignement supérieur. Celle-ci est demandée par les étudiants et leur permet tout simplement d'apprendre. Son expertise de la pédagogie, la FAGE la tire aussi de son implication au sein de l'European Student Union, seule organisation étudiante regroupant les organisations nationales de 38 pays et interlocuteur privilégié de l'Union Européenne en matière de jeunesse. L'expertise de la FAGE dépasse les frontières de l'Europe politique puisque son positionnement de leadership au sein du Mednet (réseau étudiant des pays du pourtour méditerranéen) lui permet d'appréhender l'enseignement supérieur de manière globale, trans-frontalière et inter-culturelle.



# 1. Le cours magistral : un modèle de tradition continental qui subit l'épreuve du temps

C'est à travers le prisme du SCL que la FAGE a réalisé cette contribution se voulant refondre la pédagogie de l'enseignement supérieur en France. L'enseignement de la pédagogie et globalement la formation des enseignants doit aujourd'hui faire l'objet d'une réforme en profondeur où devra être déniée la place des IUFM dans l'Université. La FAGE demande que tout enseignant suive une formation initiale à la pédagogie mais également une formation continue.

La FAGE, forte de son indépendance partisane et de son modèle de démocratie participative fait aujourd'hui des propositions ambitieuses dénuées de dogmatisme. C'est dans une vision progressiste et s'attachant à la démocratisation de l'enseignement supérieur que la FAGE entend faire évoluer l'enseignement supérieur en répondant aux différentes problématiques.

- >>> Tout d'abord, alors que la France a globalement réussi la massification de l'enseignement supérieur, comment réussir d'un point de vue pédagogique la démocratisation ?
- >>> Quel doit être aujourd'hui la place de l'étudiant dans sa propre formation ?
- >>> Quelles interactivités pendant les cours et pourquoi de l'interactivité ?
- >>> Quelle est la place des cours magistraux dans l'enseignement supérieur français ?
- >>> Quelles évolutions sont souhaitées par les étudiants et les enseignants ?
- >>> Comment inclure dans la pédagogie les examens et la démarche qualité ?

>>> **En définitive, il s'agit de répondre à une seule question : de quels étudiants notre société a-t-elle besoin ?**

C'est à travers une démarche scientifique loin de tout dogmatisme que la FAGE a souhaité réaliser cette contribution qui s'applique à étudier l'enseignement magistral d'un point de vue historique, à travers l'histoire des enseignements et du modèle «continental», l'origine et le «pourquoi» du cours magistral. C'est aussi à travers les attentes de la communauté universitaire que la FAGE puise ses propositions. La question de l'interactivité entre les étudiants et les enseignants lors de l'enseignement fera l'objet d'une étude spécifique au lieu d'envisager son développement et ses implications. Dans un second temps, la question des examens et de la démarche qualité feront l'objet d'un développement suivi de propositions visant à rendre l'examen plus pédagogique et la démarche qualité plus efficace.

En opposition au modèle anglo-saxon, le continent européen a construit son enseignement avec un privilège considérable au cours magistral.

L'exemple de la leçon d'ouverture est caractéristique d'une vision de l'enseignement. Pendant longtemps, la leçon d'ouverture d'un cours restait une cérémonie à laquelle assistaient, outre les étudiants, les notabilités intellectuelles, sociales et politiques locales, signifiant par leur présence l'autorité reconnue au savoir ou au professeur qui en était le porteur. A travers l'exemple de la leçon d'ouverture, encore pratiquée lors des rentrées solennelles, on s'aperçoit que le cours magistral, la leçon, n'est pas seulement un lieu d'accès à des savoirs nouveaux, il est aussi le lieu de reconnaissance.

Nous le disions, le cours magistral bénéficie de certains privilèges hérités de son origine ecclésiastique. La parole circule à sens unique, de celui qui, en professionnel patenté, l'adresse, en assumant la responsabilité, à l'intention de ceux qui sont destinés à la recevoir, ce qu'ils font plus ou moins bien, dans la mesure où ils sont différemment atteints ou cernés par cette parole. Pierre Macherey écrit que cet enseignement en cours magistral «soit prétend enseigner aux étudiants des choses qu'ils savent déjà, soit les confronte à leur état d'ignorance ou à leur inaptitude à tirer profit de ce qui leur est proposé par ce biais, ignorance ou inaptitude qu'elle sanctionne avant même d'entreprendre de les corriger». Il s'agit là d'un jugement relativement sévère. Pour autant, on comprend que la relation pédagogique est avant tout une relation de communication, qui véhicule de l'information, en l'occurrence du savoir.

Ce privilège historique est encore présent aujourd'hui et a fait l'objet d'une étude par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans « *La reproduction* ». Ils expliquent que cette représentation du fonctionnement de l'appareil éducatif tend à soumettre ce fonctionnement à des impératifs techniques. Ces impératifs techniques seraient indispensables au lieu d'assurer les conditions d'une «bonne» communication. Par cette bonne communication, l'information serait donc correctement réceptionnée et exploitée ; ce qui est confirmé par des opérations de contrôle appropriés. Pour ces deux auteurs, cette logique est insatisfaisante parce qu'elle est incomplète et systématiquement tronquée. En effet, elle élude la prise en compte du fait que si l'information circule plus ou moins bien, c'est pour des raisons structurelles de fond, et non accidentellement. Le système est organisé de manière à ce que, contrairement aux prétentions qu'il affiche, la transmission de savoir et de savoir-faire effectuée sous sa responsabilité ne procède pas de manière uniforme, c'est à dire sans qu'interviennent des différences entre les destinataires de cette transmission, des différences en dernière instance sociales, qui sont d'autant plus agissantes qu'elles restent ignorées.

Le cours magistral, décrit ainsi, serait donc un cérémonial dont les opérations se succèdent selon un ordre irréversible, sans qu'aucun élément extérieur ne vienne en perturber l'exécution. Le cours épouserait une courbe régulière dont la lancée ne se prête ni à être détournée ni à être interrompue. C'est alors que l'expression «suivre un cours» trouve toute sa place, le cours qui s'entend ici comme celui de l'eau. Cette représentation défendue par certains chercheurs en pédagogie, associe la fluidité d'un mouvement qui se poursuit dans la durée et la cohésion d'un processus dont tous les éléments se tiennent, ce qui est la condition pour que le mécanisme fonctionne.

Comme Bourdieu et Passeron l'expliquent, il y a dans le cours magistral une forme de discrimination sociale, par exemple par le langage. A l'origine, selon une tradition qui a perduré longtemps, toutes les leçons enseignées à l'Université étaient dites en latin. Cela dotait le propos de l'enseignant d'un surcroît d'opacité, et à l'avance, protégeait le cours et



## 2. Une usure constatée par la communauté universitaire mais des solutions divergentes

sa uidité contre toute curiosité intempestive. C'est là l'héritage de l'église et du sermon. Ce dernier s'appuie sur des «*présupposés doctrinaux ne pouvant être librement inventés, dont la structure intellectuelle adossée à des fondements stables garantit la légitimité du propos*». Au Moyen-Âge, on estimait qu'il fallait mettre les étudiants en possession des instruments d'accès au savoir, c'est à dire la connaissance des langues anciennes dans lesquelles étaient écrits les textes de l'époque. C'est ensuite seulement que l'on pouvait étudier le savoir en lui-même.

Pour Durkheim, la présentation du dispositif pédagogique de cours magistral est propre aux Universités continentales d'origine médiévale. Il est caractérisé par le primat qu'elles accordent à une culture livresque. De cela en découle un esprit particulièrement formaliste. Il résume sa pensée par ces mots : «*Le maître ne parle pas, il lit et souvent il dicte*».

Pour résumer, le contenu du cours est donc «*non négociable*», centré sur l'enseignant. C'est là le propre d'une leçon. Elle est destinée à être non seulement écoutée avec plus ou moins d'attention, mais apprise et éventuellement récitée. C'est à dire restituée sous une forme qui en reproduit le contenu sans rien laisser passer d'essentiel.

C'est aujourd'hui en moins caricatural ce qui caractérise le cours magistral, nom moderne de la leçon. C'est-à-dire un processus de transmission qui limite au maximum les possibilités d'écart en faisant référence à des critères de reproduction fixés de manière à en garantir la stabilité.

Ainsi, si elle a dû constituer un commencement obligé, le méthode pédagogique du cours magistral n'est pas moins vouée à être à certains moments abandonnée, lorsque sont réunies les éléments permettant de passer à autre chose.

Il faut aujourd'hui prendre en compte le fait que les étudiants ne sont pas un ensemble homogène. Le cours magistral dilue l'individualité des auditeurs dans le cadre du groupe, ce qui bloque la possibilité d'échanges permanents.

Aujourd'hui les étudiants ne sont plus enclin à «*assister à un cours*» comme on assiste à une représentation théâtrale. Si le rapport de subordination est nécessaire, il ne doit pas être synonyme de contemplation inactive.

Les conférences se développent, souvent par l'initiative des associations étudiantes, et ont toute leur place dans notre système d'enseignement supérieur. La conférence se caractérise par le discours donné en public par une unique personne, dont le prestige est suffisamment reconnu pour que cela l'autorise à s'exprimer en son nom propre. Cet exercice n'est pas un «*cours*» mais une «*conférence*». C'est en cela que le cours magistral ne doit pas se restreindre à une suite de conférences.

Aujourd'hui, ce que l'on peut constater c'est qu'avec un taux d'échec en première année de 50% ce système ne fonctionne pas. Il ne s'agit pas d'incriminer le cours magistral de tous les maux, mais marchant pour certains, il n'est pas suffisant pour d'autres. Certains étudiants sont soit rétifs à cette procédure de communication dont ils sentent ou pressentent qu'elle n'est pas faite pour eux, ou bien ne sont pas disposés ou suffisamment préparés à en exploiter les bien-faits, qui se retournent alors à leur désavantage ou inconvénients. En somme on est dans le «*ça passe ou ça casse*», en témoigne le taux d'abandon en première année.

Considérer qu'il faille en finir avec le cours magistral et que c'est la condition pour que le système d'enseignement supérieur parvienne à réaliser efficacement sa mission, ce serait encore se soumettre à la logique du «*à prendre ou à laisser*», dont le cours magistral a fait son arme. Par cela les tenants «*jusqu'boutistes*» du cours magistral ont toujours réussi à détourner l'attention de ce qui fait véritablement question dans son usage traditionnel confirmé sous la forme d'un habitus dont on ne songe plus à interroger les conditions initiales.

Ce n'est pas le cours magistral en lui-même que la FAGE remet en question, c'est l'ensemble de l'organisation pédagogique en refusant et récusant cet habitus. La FAGE se refuse à considérer le cours magistral en étant dans «*le oui ou le non*», cela revenant à un présupposer dogmatique que nous venons de critiquer. C'est pourquoi elle a souhaité développer une approche scientifique de la question en s'appuyant sur les travaux de recherche et les enquêtes réalisées auprès de la communauté universitaire.

L'ensemble de la communauté universitaire s'accorde à dire que le cours magistral ne répond pas à l'objectif de réussite et d'apprentissage des étudiants ou en tout cas ne peut se suffire à lui-même.

Tout d'abord, la FAGE défend depuis toujours une démarche compétence. Ce n'est pas pour autant qu'il faut y opposer les connaissances qui sont une composante essentielle aux compétences. Les compétences sont constituées de savoir, de savoir-faire et de savoir-être (démarche scientifique, méthodes et esprit critique). La durabilité de l'enseignement est un gage d'acquisition des compétences.

Une étude des laboratoires ICA, Grenoble INP, INRA, IMAG s'est penchée sur l'équilibre entre cours magistral et travaux dirigés afin de permettre un enseignement scientifique efficace. C'est notamment sur ces travaux que la FAGE s'appuie pour faire sa propre expertise.

Il est inquiétant de constater un taux d'échec aussi élevé en première année universitaire et un accès à l'enseignement supérieur de plus en plus difficile pour les étudiants issus des classes sociales les moins favorisées.

Une seule étude a été réalisée sur la répartition cours magistral / travaux dirigés (elle concerne le domaine des sciences) et l'on constate une différence selon que l'on soit en Université ou en classe préparatoire. La répartition est équitable à l'université alors qu'en classe préparatoire, les travaux dirigés ne représentent qu'un quart des enseignements. On relèvera que la pratique et les «*petits groupes*» sont aujourd'hui un élément que les Universités ont su développer en partie.

Les Actes des colloques de l'Association Internationale pour la Pédagogie Universitaire montrent que le cours magistral est plus considéré, que ce soit par les étudiants que par les enseignants, comme un lieu d'enseignement du savoir alors que le cours en travaux dirigés serait un lieu d'enseignement du savoir-faire.

Une enquête de la même association réalisée auprès de 200 étudiants de deuxième année de licence répartis entre les grands domaines scientifiques établit un panorama assez complet des comportements et des attentes des étudiants.

Tout d'abord, on relève que l'étudiant consacre peu de temps à retravailler ses notes, considérant que le cours en travaux dirigés est le moment de la compréhension et le cours magistral celui d'une simple prise de note. Tandis que les enseignants se plaignent du désintérêt des étudiants vis à vis du cours magistral, les étudiants eux considèrent que ce dernier n'apporte «*rien*», voire de la «*confusion*». C'est donc un jugement de valeur très négatif que les étudiants font, considérant que le cours magistral est une prise de notes où l'objectif est de noter par écrit l'intégralité de ce qui est abordé par l'enseignant.

De manière logique, la considération des étudiants pour les cours magistraux entraîne de la part des enseignants une critique des étudiants les considérant comme non investis dans leurs cours, ne sachant pas exploiter le cours magistral. Les enseignants tendent eux-même à déplacer le problème de la compréhension du cours vers les travaux dirigés. Toutefois les étudiants reconnaissent que les cours magistraux mettent en évidence les objectifs généraux et apportent une relative culture générale.

Un certain nombre d'enseignants répondent au questionnaire en indiquant être prêts à alléger le contenu de leur cours si les étudiants s'investissent plus dans ce dernier. Le plébiscite des travaux dirigés par les étudiants est total.



### **3. L'indispensable imbrication de la recherche dans l'enseignement ou le cours magistral comme lieu de production du savoir**

Ils expriment que ce type de cours sert à de la compréhension, éclaircissement, approfondissement, une application concrète. Il permet selon les enseignants et les étudiants d'acquérir des techniques et de la méthode.

Devant ce succès des travaux dirigés, les enseignants avancent une raison. En effet, pour eux, cela serait la conséquence du fait que ce type d'enseignement les prépare directement aux examens, à l'évaluation. Dans le même temps, les enseignants reprochent aux étudiants d'être trop focalisés sur la réussite à l'évaluation.

L'enquête relève que 70% des étudiants déclarent comprendre moins de la moitié de ce qui leur est présenté. 45% comprennent moins d'un tiers des notions qui sont abordées pendant le cours magistral. De manière moins importante, 20% des étudiants avouent ne retenir presque rien du contenu du cours. Pour les travaux dirigés, le succès est sans appel, 65% des étudiants déclarent avoir intégré la moitié de ce qui y est abordé.

Ces données mettent en évidence l'incompréhension entre les étudiants et l'enseignant. Si l'enseignant considère que le travail sur le cours va de soi, les étudiants ne sont que rarement détenteur de la même évidence.

Les étudiants mettent en avant l'avantage du suivi personnalisé que, contrairement au cours magistral où les individualités sont supprimées au profit du groupe, les travaux dirigés offrent. Les étudiants disent être actifs pendant la moitié d'une séance de travaux dirigés, ce qui les prépare efficacement à l'examen avec un effort moins important de préparation personnelle.

L'incompréhension des cours magistraux retentit sur les travaux dirigés puisque de nombreux étudiants sont demandeurs d'un rappel de cours au début des travaux dirigés.

Les étudiants ne sont pas des pages blanches sur lesquelles il suffit que l'enseignant écrive. Effectivement, de nombreux étudiants rechignent à faire des exercices sans comprendre la partie du cours y relevant. Les étudiants sont demandeurs de sens, ils veulent comprendre pour mieux être acteur.

Dans le domaine des sciences, une enquête a été réalisée montrant une demande de la part des étudiants de passer la proportion des travaux dirigés de 50% à 70%. Le corps enseignant s'y dit défavorable. De même les enseignants pointent le problème que le manque d'investissement des étudiants pour les cours magistraux remet en cause la durabilité des savoirs. Ce dernier point est critique compte tenu des éléments que nous avons développés plus haut, notamment l'importance du suivi.

Le désintérêt des étudiants pour les cours magistraux mis ici en exergue par cette enquête n'est pas récent. En France, l'exemple le plus notoire de l'absentéisme et donc du désintérêt est fourni par les étudiants en droit. Sous la monarchie, cela avait conduit à la prise de dispositions réglementaires par le pouvoir pour tenter d'obliger les étudiants à un minimum d'assiduité. Cela fut sans résultat à l'époque, pas plus que les sanctions pouvant exister aujourd'hui n'en fournissent.

En 1712, à la question de savoir combien il avait d'étudiant en cours, un professeur de Francfort-sur-l'Oder répondit «en comptant Apollon et les neuf Muses, onze». Si aujourd'hui la prise de conscience de cette problématique est réelle elle n'a fait l'objet que de peu de recherche. La première étude historique en langue française qui ait fait une place au cours magistral en tant que tel est l'ouvrage pionnier que Françoise Waquet a consacré aux rapports de l'oralité et du savoir en 2003. C'est l'échec massif des étudiants les premières années de l'enseignement supérieur qui a incité les chercheurs à se pencher sur un sujet longtemps laissé à l'écart des préoccupations de la recherche.

La FAGE le défend, l'adossement de l'enseignement à la recherche et inversement est indispensable. C'est dans cette optique que la FAGE défend des Unités de Formation ET de Recherche comprenant des laboratoires et le rattachement systématique des laboratoires de recherche des Universités à des UFR.

Recherche et enseignement sont parfois ressentis comme antinomiques dans l'état actuel du fonctionnement des institutions universitaires, où seuls les résultats de la recherche comptent pour l'avancement, alors que les tâches d'enseignement semblent s'éloigner de plus en plus de l'activité savante. Pourtant la pédagogie a amené à des découvertes scientifiques, les cours magistraux devenant ainsi des lieux de production du savoir.

An d'illustrer cela nous prendrons l'exemple développé par Bernadette Bensaude-Vincent et Isabelle Stengers. Elles estiment que «la montée en puissance des professeurs marque profondément l'évolution des doctrines chimiques, car les préoccupations pédagogiques orientent les recherches et les techniques». La pédagogie a poussé les professeurs à rechercher sans cesse de nouveaux principes de classements qui facilitent les apprentissages des étudiants. Par cette volonté, les enseignants-chercheurs n'ont pas seulement modifié la forme de l'exposé mais aussi la substance même du savoir. Ce sont donc les besoins pédagogiques qui les ont amenés à modifier le savoir.

Cette approche de la pédagogie se retrouve aussi dans le cours d'analyse donné à l'école polytechnique en 1830 par Joseph-Louis Lagrange et Augustin Cauchy qui écrivent que «l'un des premiers exemples d'enseignement où l'exposition didactique d'une science se trouve étroitement associée à la recherche de résultats nouveaux».

La FAGE considère que le lien entre l'enseignement et la recherche ne doit pas être l'apanage des masters qui ont l'obligation d'être adossés à un laboratoire de recherche. Au contraire, comme elle le rappelle dans ses propositions faites pour une nouvelle licence, le lien entre recherche et enseignement est indispensable pour une formation d'enseignement supérieur de qualité. Les étudiants en licence doivent pouvoir bénéficier de ce lien et être initiés à la recherche et sa méthodologie.

Portant les revendications étudiantes, fort de l'expertise territoriale et disciplinaire, la FAGE en se basant sur une démarche scientifique établit un corpus de propositions afin de réformer la pédagogie de l'enseignement supérieur français.



## 4. La FAGE demande la mise en place en France d'une pédagogie active

La majorité des spécialistes s'accordent à dire que l'on apprend en construisant soi-même son savoir et ses compétences et en confrontant de nouvelles informations avec ses propres connaissances. Il s'agit alors d'accepter le fait que chacun apprend différemment de son voisin. Il faut donc center l'enseignement et la pédagogie sur l'étudiant, appliquer un des volets du Student Center Learning. C'est ce que les pédagogues appellent la pédagogie active. Celle-ci consiste à mettre l'étudiant face à un problème explicite dans une situation – problème qui donne du sens à l'apprentissage et le contextualise. Elles engagent l'étudiant dans un questionnement et une recherche active d'informations, elles accompagnent leur apprentissage par un encadrement adéquat.

Il est à noter que le désintérêt pour les cours magistraux par opposition aux TD trouve entre autre sa source dans le morcellement des enseignements. Beaucoup de notions survolées, suivies directement par une évaluation pour les étudiants à un apprentissage superficiel. Si l'on prend en compte que chacun de ces enseignements est assuré par un intervenant différent, le morcellement est complet.

La FAGE propose que l'apprentissage débute par l'analyse d'une situation nouvelle. Elle ne peut donc pas être précédée d'un cours magistral.

Pour autant le cours magistral ne disparaît pas. Il est placé plus tard dans le dispositif. Les étudiants viennent en cours en ayant déjà abordé et travaillé la matière, chacun à sa façon. Il y a donc beaucoup de questions. L'enseignant est alors là pour répondre aux questions, apporter un éclairage transversal et faire mieux apparaître la structure de la matière. Dans la pédagogie active, le cours magistral contribue, avec les autres éléments du dispositif construit par l'enseignant, à rendre l'apprentissage le plus efficace possible.

Une fois cette étape d'éclaircissement et de structuration de la matière indispensable réalisée, les travaux dirigés ont toute leur importance. Effectivement, fort de ses connaissances, éclaircies et architecturées par le cours magistral, l'étudiant peut confronter la théorie à la pratique par les travaux dirigés. Ces derniers sont l'occasion pour l'étudiant de répondre à des problématiques pratiques, de voir les limites de son apprentissage et de se construire sa propre architecture de connaissances. Dans une démarche compétence, les travaux dirigés se veulent mobiliser un ensemble de connaissances afin de répondre à une problématique précise utilisant différentes méthodes.

### Analyse d'une situation nouvelle

L'enseignant fournit un syllabus détaillé et une bibliographie correspondant à chaque séance de cours.

### Cours magistral

L'enseignant répond aux questions, éclaire les notions, structure la matière et fait le lien avec les dernières actualités scientifiques.

### Travaux dirigés

Mise en application des connaissances acquises dans une démarche compétence, mobilisation d'un ensemble de savoir et savoir-faire.

Par ce système, l'enseignant devient l'architecte de l'apprentissage plutôt qu'un dispensateur du savoir.

«Enseigner ne suffit pas à enseigner». Ce n'est plus «Comment vais-je faire pour enseigner cette matière ?» mais «Comment faire pour que les étudiants apprennent cette matière ?».

Cette réorganisation impose l'application d'une logique d'interactivité dans les cours magistraux.

## a. Pour des cours magistraux interactifs où l'étudiant construit ses connaissances : la pédagogie active

L'enseignement à un grand groupe est devenu courant à l'Université, surtout depuis la massification des années 1970. Pour autant, l'enseignement à un grand groupe devrait-il se résumer systématiquement à une leçon comme nous l'avons dénié plus haut ? Devrait-il favoriser la passivité, l'absentéisme des étudiants et l'apprentissage en surface ?

Pour autant, il ne faut pas nier que la taille du groupe influence sur le climat social de ce groupe.

Mulryan-Kyne en 2010 par un article publié dans Teaching in Higher Education explique que le rôle de l'enseignant est bien plus crucial par rapport à l'apprentissage des étudiants que les variables contextuelles. Les stratégies d'enseignement adoptées et les compétences d'animation de groupe de la part de l'enseignant universitaire sont autant cruciales. Pour autant, l'intention de rendre l'enseignement interactif avec un grand groupe ne garantit pas qu'il va effectivement l'être.

L'auteur explique qu'il est indispensable que l'enseignant mette en place des actions. Des décalages peuvent exister entre ce qu'on appelle en psychologie les conceptions (les intentions) de l'enseignant à propos de son enseignement et les approches (les actions qu'il va mettre effectivement en œuvre). Du côté étudiant, des décalages peuvent également exister entre leurs conceptions et leurs approches de l'apprentissage.

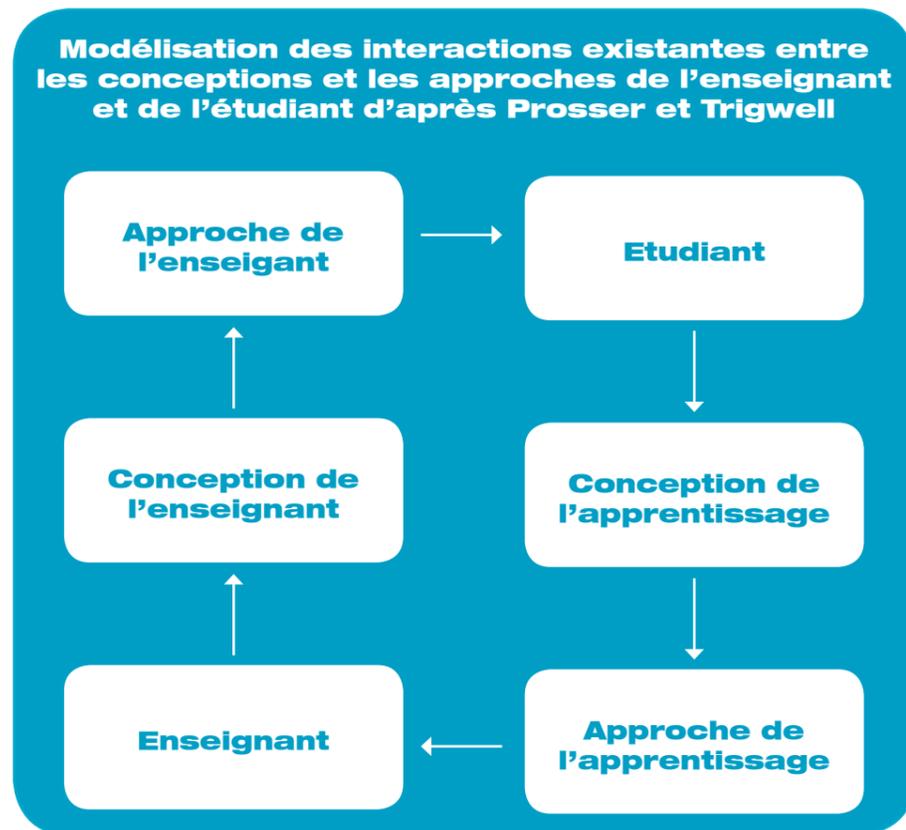
### Conceptions / approches de l'enseignant et de l'apprentissage

Conception	Approche
Façon de voir les choses	Façon de faire les choses
Philosophie	Stratégie
Représentation	Méthode
Système de valeurs	Préférence techniques



## Pour une refonte de la pédagogie

En 1999, Prosser et Trigwell ont théorisé comment l'approche de l'enseignement d'un enseignant peut induire des modifications de la conception de l'apprentissage des étudiants et donc de leur approche de l'apprentissage. De même les approches de l'apprentissage des étudiants peuvent amener l'enseignant à revoir sa conception de l'enseignement et donc son approche.



### Exemple (source : Centre de soutien à l'enseignement – Université de Lausanne)

«Un enseignant souhaite que ses étudiants soient actifs en cours et qu'ils confrontent leurs points de vue pour approfondir leurs connaissances (conception de l'enseignant), mais son enseignement se fait quasi exclusivement en exposé magistral. L'approche de l'enseignant induit pour les étudiants une conception de l'apprentissage plutôt passive et individuelle, ce qui va conduire les étudiants à modifier leurs approches de l'apprentissage pour se conformer aux attentes qu'ils perçoivent de l'enseignant et non à ce qu'il prétend faire. Pour limiter l'apparition de ces décalages, il est possible de bien clarifier les objectifs d'apprentissage et de sélectionner les stratégies d'enseignement permettant d'atteindre ces objectifs. Il est donc utile que l'enseignant s'interroge sur ses propres conceptions de l'enseignement pour concevoir des activités qui soient en adéquation avec celles-ci et induire ainsi chez les étudiants une approche d'apprentissage telle que souhaitée.»

La FAGE considère donc comme indispensable que les objectifs d'apprentissage soient expliqués aux étudiants en début d'enseignement. Une fois les objectifs clarifiés, il est ensuite plus aisé de choisir des stratégies adaptées qui seront suivies par les étudiants sans s'y perdre.

La FAGE souhaite qu'un syllabus de cours soit donné aux étudiants au début de rendre les objectifs et les exigences du cours clairs à leurs yeux. Sera expliqué par écrit tout ce qui concerne l'organisation du cours : les aspects organisationnels (informations de contact, horaires, délais de remise des travaux ...) et les aspects pédagogiques (tables des matières, plan de cours, bibliographie, consignes pour les travaux, méthodes d'enseignement, modalités d'évaluations précises, ...).

Objectifs d'apprentissage visés	Stratégie d'enseignement envisageables
<i>S'il est attendu des étudiants qu'ils puissent...</i>	<i>... les stratégies suivantes peuvent s'avérer efficaces</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire des principes théoriques ;</li> <li>• Définir des concepts ;</li> <li>• Retenir une formule mathématique ;</li> <li>• Être sensibilisé à un phénomène social ;</li> <li>• Reconnaître ou faire la liste des éléments spécifiques à une situation ;</li> <li>• Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposé magistral ;</li> <li>• Répondre aux questions des étudiants en classe ;</li> <li>• Questions orales posées aux étudiants en classe ;</li> <li>• Développement de supports écrits et organisation de moment pour consolider les notes des étudiants ;</li> <li>• Etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpréter des graphiques ou des schémas ;</li> <li>• Identifier des principes généraux dans une situation donnée ;</li> <li>• Participer activement à une discussion ou un sujet ;</li> <li>• Analyser un problème et appliquer une procédure de résolution ;</li> <li>• Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions orales posées aux étudiants en classe ;</li> <li>• Discussions en petits groupes ou en plénière ;</li> <li>• Résolution d'exercices en classe, individuellement ou en groupe ;</li> <li>• Etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposer leurs réflexions personnelles sur un sujet de façon structurée ;</li> <li>• Comparer entre elles des méthodes ou des théories scientifiques ;</li> <li>• Critiquer une thèse ;</li> <li>• Évaluer une situation argumentée ;</li> <li>• Prendre des responsabilités ;</li> <li>• Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion en petits groupes ou en plénière ;</li> <li>• Travaux individuels ou de groupe ;</li> <li>• Présentation orale de travaux personnels ou de groupe ;</li> <li>• Etc.</li> </ul>

Source : centre de soutien à l'enseignement – Université de Lausanne.

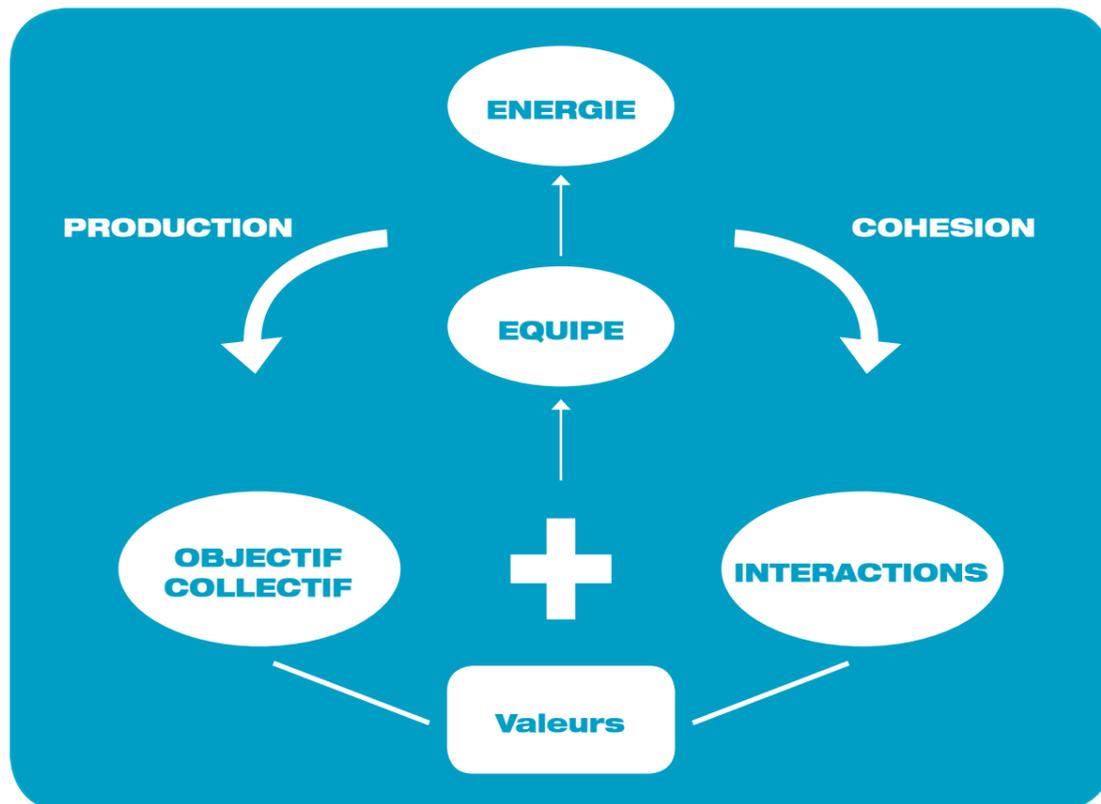
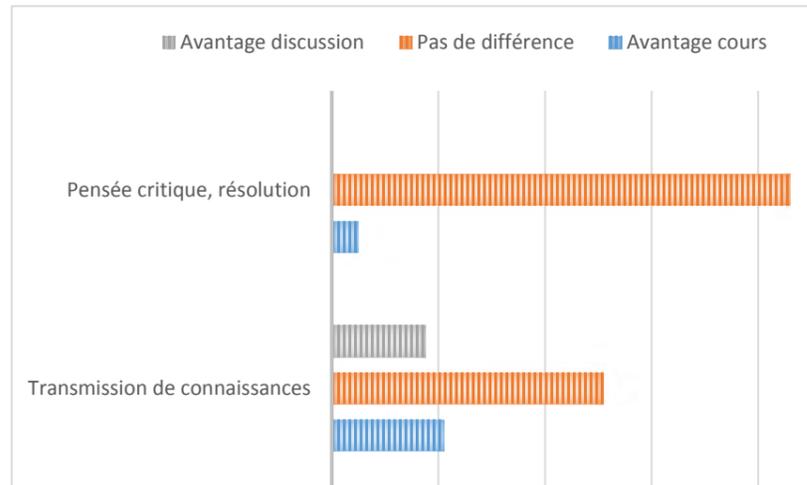
## **b.** L'interactivité au coeur de la pédagogie active

La FAGE souhaite que l'interactivité soit au coeur des méthodes d'apprentissage puisque comme le montre l'étude de Bligh en 1998, la pensée critique, la résolution et le diagnostique sont des compétences qui s'acquièrent très majoritairement par la discussion.

Une étude menée à l'Université de Bourgogne démontre que les enseignants demandent des formations pour «dynamiser l'amphi». L'objectif reste inspiré du SCL, qui est de remettre l'étudiant au coeur des apprentissages, le rendre plus actif.

Pour autant, dynamiser un amphithéâtre passe d'abord par une définition précise des objectifs collectif et des interactions.

L'objectif collectif et l'interaction sont deux éléments indispensables au bon déroulement d'un enseignement ; le syllabus, que la FAGE souhaite systématique, permet d'aider à cette logique d'apprentissage.



Le manque d'énergie lié à l'objectif collectif peut être causé par le fait qu'un étudiant ne soit pas au clair avec l'objectif, que l'étudiant ne voit pas l'intérêt, que l'étudiant ne sache pas ce qui est attendu ou encore le manque d'information ou de compétences pour s'impliquer. C'est là aussi une des raisons pour laquelle la FAGE propose que préalablement au cours, l'étudiant ait lui-même créé son socle de connaissance via le syllabus.

Le manque d'énergie par mauvaises interactions peut être causé par une antipathie envers certaines personnes, un conflit d'opinion entre deux personnes, un «bavard» qui monopolise la parole, la présence d'une personne à fort statut, une mauvaise expérience antérieure ou encore le manque d'implication individuelle.

Les facteurs de blocage sont eux souvent dû à un manque de circulation du leadership, un engagement insuffisant des membres, un climat non constructif, des rôles mal définis, des méthodes inefficaces, des membres non compétents ou encore l'inexistence d'animation.

Afin de développer l'interactivité, les cours magistraux dans le cadre que nous avons défini ont tout intérêt à s'appuyer sur des exemples vivants ou actuels.

La disponibilité de quelques minutes avant le cours pendant les interruptions et après le cours sont aussi d'une grande importance au point que l'étudiant timide puisse prendre confiance dans ce cadre au point de pouvoir ensuite prendre la parole pendant le cours.

De même, au point d'établir une relation entre les étudiants et l'enseignant, la présence de ce dernier aux activités «soit-disant extra universitaires» est particulièrement bénéfique comme le souligne Francis Delpérée, membre de l'institut de France, dans son article «Aimez-vous Rembrandt».

L'enseignement magistral requiert de l'enseignant un investissement significatif en temps et en énergie. C'est pourquoi la FAGE insiste sur le nombre d'heures limité de ce type d'enseignement par enseignant.

Plusieurs articles dont celui publié dans le numéro de Février / Mars 2007 de Louvain Newsletter par Marie-Noëlle de Theux et Benoît Raucant posent la question de l'enchaînement des cours de matières différentes pendant une même journée et se demandent si cela ne s'oppose pas à la réflexion en profondeur.

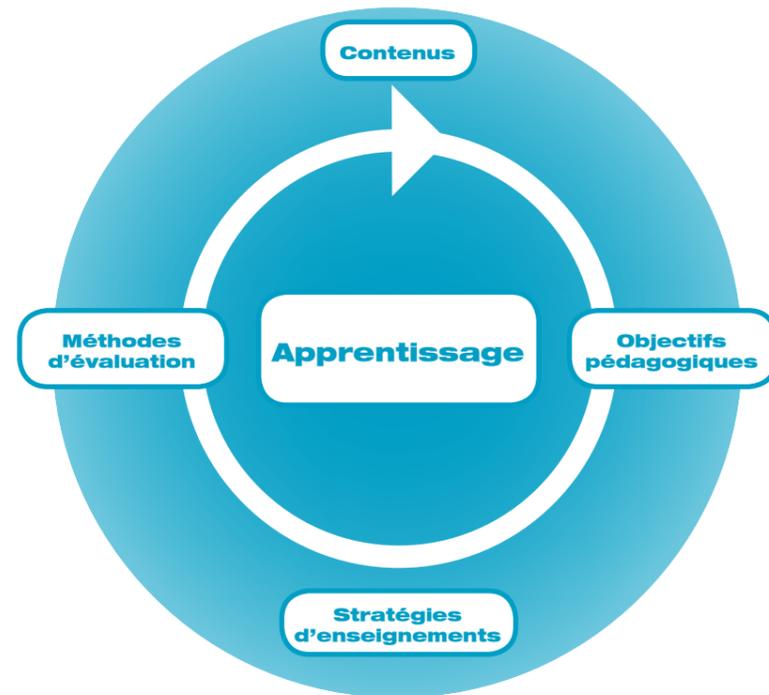
La FAGE défend un calendrier hebdomadaire étalé au point d'éviter les journées surchargées. De même concernant l'aménagement de la semaine de cours d'un étudiant, la FAGE abonde dans le sens du cahier des charges élaboré dans le cadre de l'application du 10ème mois de bourse prévoyant notamment des poses méridiennes d'au moins une heure.

D'autres éléments permettent de dynamiser un cours. En s'inspirant de la réforme des enseignements en médecine, on peut travailler sur la création de cours sur support numérique (sans que cela vienne complètement remplacer le cours en «présentiel»), l'utilisation accrue des supports visuels par l'enseignant. Avec les cours mis en ligne l'étudiant peut ainsi poser ses questions sur un forum où l'enseignant répond. Cela facilite la première phase que nous avons décrite consistant à l'analyse de la situation nouvelle. L'enseignant peut ensuite composer son cours en fonction des observations et questions formulées par les étudiants en ligne. Dans certains UFR de médecine, tous les ans, un tiers des DVD sont refaits en prenant en compte les demandes des étudiants, cela suppose donc la mise en place d'une véritable démarche qualité.



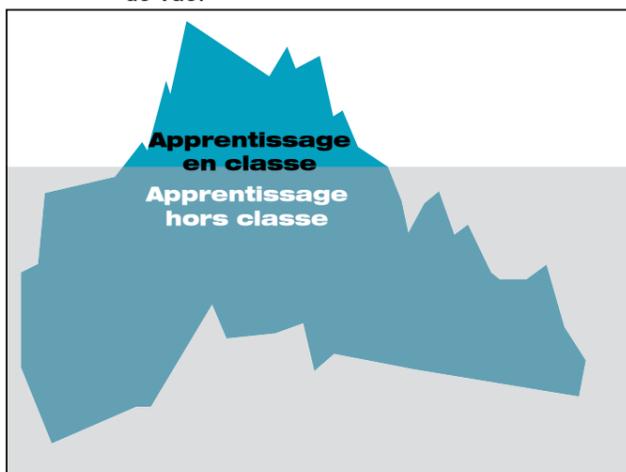
## Pour une **refonte** de la **pédagogie**

# 5. La FAGE pour des méthodes d'enseignement adaptées aux contenus et aux objectifs pédagogiques



Apprendre est constitué de différents éléments :

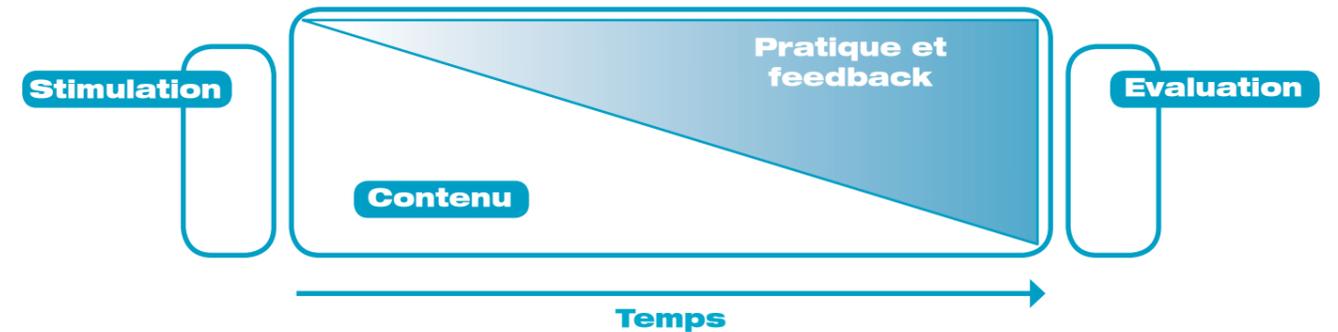
- Behaviorisme : stimulus-réponse, répétitions, corrections ;
- Cognitive : acquisition d'informations, gestion des informations ;
- Constructivisme : développement et construction des connaissances de manière individuelle à partir des acquis ;
- Socio-constructivisme : développement et construction des connaissances en groupe, confrontation des points de vue.



L'enseignant doit donc cerner quels éléments il souhaite utiliser.

L'apprentissage en classe ne représente qu'une partie de ce que l'étudiant apprend. C'est pourquoi la FAGE souhaite que le raisonnement en heures de cours soit systématiquement indiqué avec le temps d'apprentissage global (en cours et en dehors des cours). Cela correspond à la construction des formations en fonction de la charge de travail dénissant le nombre d'ECTS.

C'est ainsi qu'au fil de l'apprentissage l'étudiant devient de plus en plus autonome. Nous l'avons dit, la période d'analyse de la situation nouvelle demande au début de l'enseignement une stimulation de la part de l'enseignant, c'est pourquoi, l'objectif du cours, les compétences visées doivent obligatoirement être explicités aux étudiants. Le contenu laisse petit à petit sa place à la pratique et au feedback pour déboucher sur l'évaluation qui s'imbrique elle-même dans la pédagogie globale de l'enseignement. Cette évaluation doit demander légèrement moins de contenu que l'ensemble de l'enseignement, mais s'appuyer sur la pratique.

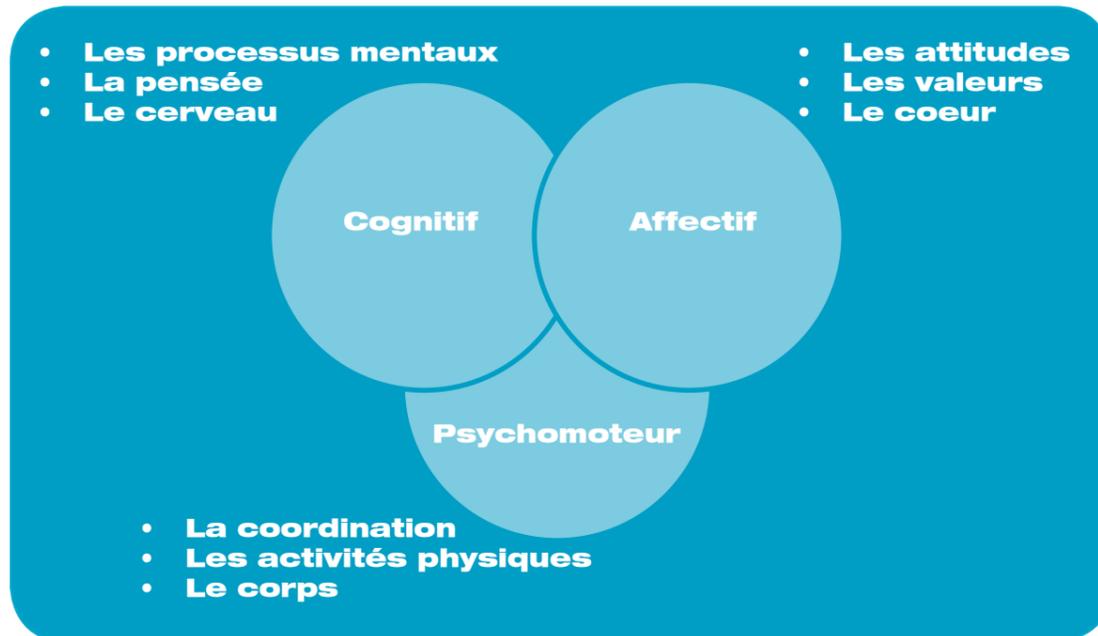


La méthodologie du feedback et de la pratique permet à l'enseignant de prendre conscience du niveau de compréhension des étudiants et ainsi de corriger les erreurs. Cela permet à l'étudiant de s'auto-évaluer et de mettre l'accent dans son travail personnel sur les points faibles. Ainsi n'est-on plus dans la logique d'évaluer l'étudiant avant même de savoir ce qui a été compris ou pas. C'est pourquoi la FAGE demande que des corrections soient régulièrement faites, en cours magistral et en travaux dirigés afin de permettre une réelle progressivité des étudiants.

Dans cette logique, même si chaque catégorie de stratégie ou méthode d'enseignement peut trouver sa place dans l'apprentissage, la FAGE insiste sur l'importance d'utiliser les méthodes qui sont le plus centrées sur l'étudiant.



## 6 ■ Les domaines de l'apprentissage permettent à l'enseignant de choisir une stratégie d'apprentissage



Jean Hamburger disait «A vouloir enseigner trop de médecine, on n'a plus le loisir de former le médecin». C'est ici résumer l'importance de ne pas vouloir simplement «remplir» l'étudiant de savoir mais l'amener à créer lui-même son propre savoir, favoriser le développement de compétences. Le savoir est une partie essentielle de la compétence mais ne peut constituer à lui seul la démarche critique et le sens de l'initiative qui sont avec la recherche l'apanage de l'Université qui ne forme pas des robots prêts à répéter les mêmes savoirs indéniment mais qui cherche à exacerber l'esprit critique de l'étudiant qui pourra via ses compétences se renouveler constamment. Cela dote l'étudiant d'un fort pouvoir d'adaptabilité. Cette dernière capacité est essentielle à l'heure des mutations sociétales que nous connaissons. Les entreprises mais aussi les institutions publiques ont aujourd'hui un besoin de renouvellement important. Avec la crise financière et économique, les entreprises ont besoin de ressources humaines à même de développer un esprit critique global. Elles ont besoin de personnes aptes à remettre en cause des fondements que l'on croyait immuable. Pour cela, il faut adopter une démarche de recherche, démarche que l'université est la seule à enseigner.

Domaine	Niveau	Stratégie d'enseignement
Cognitif	Rétention	Exposé magistral
	Compréhension	Discussion, questionnement
	Réflexion	Travail individuel / de groupe
Affectif	Réception	Exposé magistral
	Valorisation	Discussion, questionnement
	Adoption	Discussion, Travail individuel / de groupe
Psychomoteur	Perception	Exposé (démonstration), questionnement (accompagnement)
	Reproduction	Travail individuel / de groupe
	Perfectionnement	Travail individuel / de groupe

## 7 ■ La FAGE pour des examens s'intégrant pleinement dans une démarche pédagogique de compétences et une notation objectiviste

L'évaluation est parfois considérée comme accessoire par les enseignants, comme ne devant pas être un objectif en soi. Pourtant la FAGE plaide pour que l'évaluation soit intégrée pleinement dans le processus pédagogique. Les étudiants accordent, et c'est naturel, une grande importance à l'examen qui leur permettra ou pas de passer dans le semestre supérieur.

La FAGE défend un système de progression plutôt qu'un système de compensation (confère Livre blanc des positions de la FAGE sur l'enseignement supérieur).

La FAGE défend le contrôle continu mais ne souhaite pas voir celui-ci remplacer intégralement les contrôles terminaux. Il n'y a pour l'instant que peu d'évaluation des diplômés étant passés en contrôle continu intégral (comme à l'Université d'Avignon, et en passe d'être mis en place à l'Université de Strasbourg). Le contrôle terminal mobilise d'autres compétences que le contrôle continu. Si il doit être développé dans les premières années d'enseignement comme le demande l'arrêté Licence d'août 2011, le contrôle continu ne s'oppose pas par principe au contrôle terminal. Les deux sont complémentaires. Il est donc nécessaire d'évaluer les expérimentations mises en place avant de penser à une généralisation du contrôle continu intégral. De plus, la FAGE défend une seconde chance pour tous les étudiants à travers la mise en place systématique d'une seconde session terminale.

Les étudiants demandent de connaître les méthodes d'évaluation, le moment, le type d'examen. La FAGE demande que les modalités de contrôle des connaissances soient claires et détaillées. Le syllabus de chaque cours doit – pour la FAGE – comporter le moment de l'épreuve et le type d'examen. Cela permettra aussi de mettre en relation plus directement le lien indispensable entre la pédagogie du cours et l'examen.

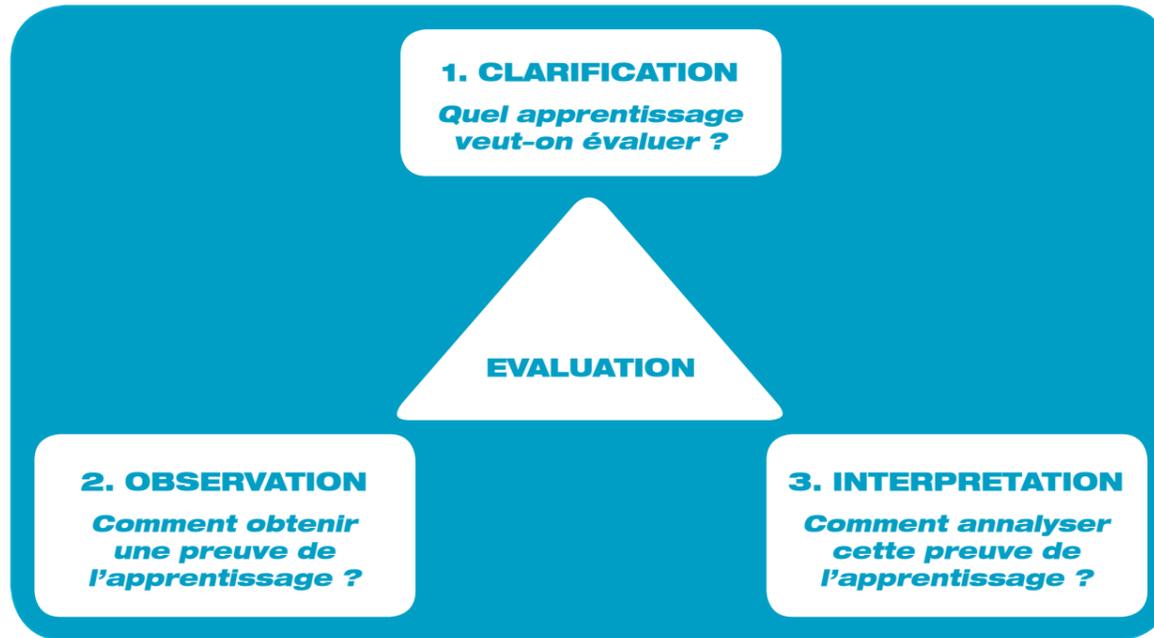
On peut dégager deux types d'évaluation :

- L'évaluation sommative vise à la prise de décision. Il s'agit d'un jugement ou d'un verdict qui trouve sa place à la fin du processus d'apprentissage. L'évaluation sommative est généralement accompagnée d'une note ;
- L'évaluation formative vise elle à l'amélioration et la croissance. Il peut s'agir de feed-back. Ces évaluations se déroulent pendant le processus d'apprentissage et sont elles aussi souvent accompagnées de note.

L'examen est pour l'enseignant un moyen d'analyser la «preuve d'apprentissage» fournie par les étudiants. Les enseignants, par la note attribuent une valeur à cette «preuve». C'est à ce moment que la subjectivité implicite dans le processus d'évaluation des apprentissages prend forme, compliquant le processus. Berger et Luckmann, en 1966 expliquent que cette «*subjectivité est inévitable puisqu'il s'agit d'être humains évaluant des phénomènes humains ; à moins d'adopter une posture épistémologique purement positiviste, il est impossible de ne pas observer un phénomène humain sans le relier à ses propres connaissances et / ou croyances*». C'est pourquoi des chercheurs ont mis en place des instruments ou des procédures d'analyse ou d'évaluation permettant de réduire cette subjectivité (Denzin, 2002 ; Guba et Lincoln, 1998 ; Maxwell, 1992 ; Miles et Huberman, 1984, 1994 ; Patton, 2002 ; Savoie-Zajc, 2000 ; Silverman, 2001 ; Smith, 2003).



Cette logique a été schématisée en adaptation de Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know : The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.

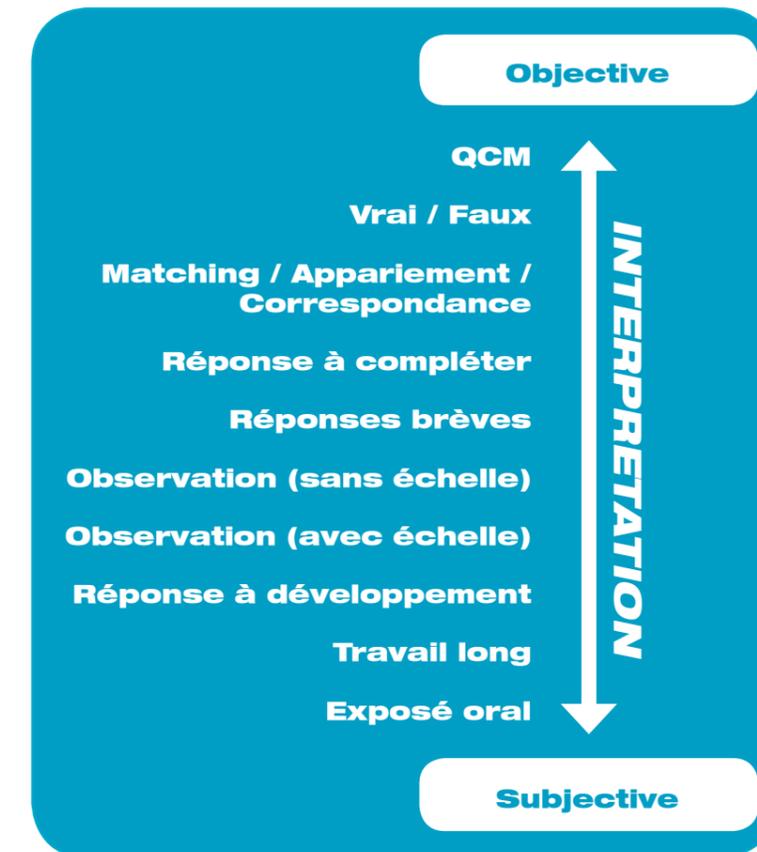


Ce modèle découpe le processus d'évaluation des apprentissages en trois étapes, soit la clarification des apprentissages visés par l'évaluation, le choix de la méthode pour observer la «preuve» de ces apprentissages et le développement d'un mécanisme d'interprétation visant à analyser cette «preuve».

Les auteurs indiquent que l'étape de clarification implique de bien centrer les apprentissages ciblés par l'évaluation, entre autres, à l'aide d'objectifs d'apprentissage bien formulés, comme nous l'avons signalé plus haut. La période d'observation implique de choisir une méthode d'évaluation qui correspond aux apprentissages ciblés par l'évaluation. La phase d'interprétation exige donc logiquement le développement d'outils et la mise en place de procédures qui permettent de déterminer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage par l'étudiant et, du coup, la valeur ou note à y associer.

La subjectivité dans ce processus prend majoritairement forme dans la phase d'interprétation puisque c'est là qu'un jugement doit être porté par l'enseignant sur la «preuve» d'apprentissage fournie par l'étudiant.

Selon la méthode d'examen, la preuve de l'apprentissage est interprété de manière plus ou moins subjective.



Au regard de cette subjectivité inhérente à la phase d'interprétation la FAGE propose l'utilisation systématique de grilles critériées comme outil permettant de réduire la subjectivité de l'évaluation. Cette grille critériée permet de clarifier les attentes liées à l'évaluation, de mettre en évidence et en relation les critères et les indicateurs / niveaux de réussite, de fournir rapidement un feed-back détaillé aux étudiants et de développer des compétences d'auto-évaluation chez les étudiants.

>>> Dans un premier temps, il s'agit d'identifier les critères. Ils servent de «première lentille» pour examiner la preuve d'apprentissage et clarifier ce qui est important d'évaluer. Ils sont directement reliés aux objectifs pédagogiques (ce que l'enseignant veut faire apprendre). Les critères fournissent une description relativement détaillée de ce qui doit être appris / acquis / maîtrisé / construit. Enn, ils peuvent être davantage spécifiques (micro) ou d'avantage généraux (macro).

Par exemple, les compétences rédactionnelles correspondent au fait d'être en mesure de rédiger un rapport à la fois informatif et concis. Le professionnalisme est relatif à la qualité de la prestation offerte. L'exactitude des connaissances permet de vérifier l'aptitude à utiliser des concepts selon le sens qui leur est communément donné. Le travail en équipe consiste à savoir collaborer avec des collègues dans le but d'accroître l'efficacité du groupe.

>>> Le deuxième temps dans la construction des grilles critériées s'attache à établir les niveaux de réussite. C'est «la seconde lentille» qui permet d'examiner la preuve d'apprentissage. Elle permet de clarifier les performances possibles. Les niveaux de réussite sont directement reliés à des niveaux distincts de compétence. Cela permet de fournir une description relativement détaillée du niveau de maîtrise / acquisition / apprentissage. Les niveaux peuvent être quantitativement ou qualitativement différents.

Exemples de niveaux de réussite :

- Succès : rencontre toutes les exigences
- Echec : ne rencontre pas toutes les exigences
- Excellent : dépasse les exigences minimales
- Acceptable : rencontre les exigences minimales
- Inacceptables : ne rencontre pas les exigences minimales

>>> La troisième étape consiste en la mise en forme de la grille. Une grille détaillant tous les niveaux de performance permet de donner un feed-back uniforme et rapide mais ne permet pas de s'adapter à la situation. Une grille détaillant seulement le niveau minimal permettra elle d'adapter le feed-back à la situation mais prendra davantage de temps pour fournir un feed-back de qualité.

<b>Exemple de grille détaillant seulement le niveau minimal</b>			
	<b>Performance visée</b>	<b>Observations</b>	<b>+ / -</b>
<b>Professionalisme</b> Se soucier ou s'assurer de la qualité des soins offerts	Rencontre les attentes minimales en s'assurant, la majeure partie du temps, du bien-être du/de la patient-e		
<b>Travail en équipe</b> Collaborer avec des collègues dans le but d'accroître l'efficacité du groupe	Rencontre les attentes minimales en collaborant de façon acceptable lorsque nécessaire		

<b>Exemple de grille détaillant tous les niveaux de performance</b>			
	<b>Excellent</b>	<b>Acceptable</b>	<b>Inacceptable</b>
<b>Professionalisme</b> Se soucier ou s'assurer de la qualité des soins offerts	Va au-delà des attentes minimales en s'assurant, de façon constante, du bien-être du/de la patient-e	Rencontre les attentes minimales en s'assurant, la majeure partie du temps, du bien-être du/de la patient-e	Ne rencontre pas les attentes minimales en ne s'assurant pas, la majeure partie du temps, du bien-être du/de la patient-e
<b>Travail en équipe</b> Collaborer avec des collègues dans le but d'accroître l'efficacité du groupe	Dépasse les attentes minimales en recherchant les occasions de collaboration	Rencontre les attentes minimales en collaborant de façon acceptable lorsque nécessaire	Ne rencontre pas les attentes minimales en évitant les situations de collaboration

>>> Enfin, la dernière phase consiste à tester la grille. Pour cela l'enseignant peut évaluer quelques copies, noter les critères qui ne posent pas de problème et ceux qui posent problème. En conséquence, les critères qui posent problème peuvent être redéfinis et les difficultés rencontrées en ce qui a trait aux niveaux de réussite peuvent être clarifiées. Peut aussi être modifié le nombre et/ou le descriptif des niveaux de réussite si ceux-ci posent problème. Enn, an de vérifier si les critères posant problèmes ont été corrigés de manière efficace, l'enseignant peut ré-évaluer les copies ayant servi au test de la grille.

La FAGE insiste sur l'importance qu'assez tôt dans le cadre d'un enseignement, l'enseignant explique les critères / niveaux de réussite aux étudiants, les discute avec eux pour s'assurer de la bonne compréhension des étudiants.

Il est également important que l'enseignant revienne sur les apprentissages en faisant le lien avec les critères / niveaux. Les moments de pratique (individuels ou en groupe) sont aussi l'occasion pour les étudiants de vérifier leur compréhension des critères / niveaux.

Enfin, la FAGE défend la formation et la solidarité par les pairs. Il est important d'envisager des moments d'évaluation formative par les pairs à l'aide de la grille critériée.

L'utilité des grilles critériées se fait sentir à un autre niveau, dans la mesure où elles n'entrent pas seulement dans l'évaluation des «preuves» d'apprentissage fournies par les étudiants, mais également dans la clarification des objectifs d'enseignement et dans la présentation de ceux-ci aux étudiants lors des premières séances. Cet outil permet à l'enseignant de structurer les contenus à transmettre plus aisément et guide la recherche d'une progression didactique optimale. Pour les étudiants, c'est une synthèse qui leur précise les attentes de l'enseignement. Les grilles permettent aussi qu'un grand nombre de malentendus soient évités et impliquent la mise en place d'une démarche qualité des enseignements. Enn, celles-ci ne peuvent être créées qu'en ayant en tête pour les enseignements en licence les référentiels de compétences transversaux et disciplinaires. Les grilles ont une utilité tout le long de l'enseignement. Au début, elles contribuent au calibrage réciproque, d'une part des exigences des enseignants et d'autre part, des attentes des étudiants et de leur calendrier de travail. Au l de l'enseignement, elles rendent possible un retour systématique sur les prestations des étudiants. A la n du cours, les grilles critériées devraient faire l'objet d'une rubrique spécifique dans le questionnaire d'évaluation globale remplis par les étudiants et s'inscrivant dans la démarche qualité et l'évaluation des enseignements. Cette procédure permettrait d'avoir leur point de vue non pas tant sur le contenu du cours que sur la pertinence de cet outil pédagogique.

## 8 ■ La FAGE pour une démarche qualité donnant toute sa place à la formation pédagogique des enseignants

Dans la perspective des préconisations de l'IGAENR et de l'AERES, la FAGE demande à ce que la procédure actuelle d'habilitation évolue et s'appuie sur les recommandations européennes d'évaluation et d'habilitation, énoncées par l'ENQA

Le pivot de cette évolution est le développement d'une culture de la qualité au sein de l'enseignement supérieur français. Améliorer la qualité des formations et des diplômes, c'est développer l'efficacité des formations ainsi que leur efficacité.

Par ailleurs, l'objectif de la démarche qualité est la mise en oeuvre d'une politique d'amélioration continue de la qualité au sein du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, de leurs formations et de leurs diplômes. La démarche qualité n'a de sens qu'en se développant sur deux versants : l'évaluation interne propre aux établissements et l'évaluation externe effectuée par une agence indépendante.

La démarche qualité interne aux établissements est encore peu développée en France. C'est pourquoi la FAGE demande à ce que les procédures d'habilitations s'appuient sur les évaluations internes au lieu de systématiser ces dernières dans l'ensemble des établissements. En complément de l'évaluation des formations effectuée par le CEVU des universités, la FAGE demande que soit créé dans chaque établissement une structure qui serait dédiée à l'évaluation et imposées de personnels et d'élus du CEVU (enseignants et étudiants). En tant qu'« usagers » des établissements d'enseignement supérieur, la participation des étudiants et de leurs représentants à l'évaluation interne est primordiale. Par ailleurs, pour la FAGE, l'évaluation interne effectuée par le CEVU doit s'appuyer sur les données issues de l'évaluation des enseignements effectuées par l'intermédiaire de questionnaires à destination de l'ensemble des étudiants.

**>>> Pour la FAGE, la démarche qualité interne aux établissements d'enseignement supérieur doit répondre aux recommandations de l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) :**

- Au sein des établissements, les stratégies, politiques et procédures de la démarche qualité doivent être formalisées et connues publiquement. Elles doivent inclure la participation des étudiants et des autres parties prenantes.
- Les établissements doivent mettre en place des mécanismes de validation et de suivi périodiques de leur programme d'action pour l'amélioration de la qualité.
- Les étudiants doivent être évalués dans leur programme de formation par le biais de critères, de réglementations et de procédures qui sont publiés et appliqués formellement.
- Les établissements doivent avoir les moyens de contrôler que le personnel en charge de la formation des étudiants est qualifié et compétent.
- Les établissements doivent s'assurer que les ressources disponibles pour les supports pédagogiques sont adéquates et appropriées aux programmes de formation.
- Les établissements doivent assurer qu'ils collectent, analysent et utilisent les informations pertinentes pour une gestion efficace de leurs programmes de formations et de leurs autres activités.
- Les établissements doivent publier régulièrement des informations objectives et mises à jour tant au niveau quantitatif que qualitatif sur les programmes de formation qu'ils proposent.

**>>> Concernant la démarche qualité externe, l'ENQA développe les préconisations suivantes :**

- Les procédures de l'évaluation externe doivent prendre en compte les procédures d'évaluation interne tels qu'ils sont décrits précédemment.
- Les buts et les objectifs des procédures de la démarche qualité externe doivent être déterminés, avant leur développement, par tous les responsables (y compris les établissements) et doivent être publiés avec une description des procédures à utiliser.
- Toute décision d'évaluation doit être déni spécifiquement en fonction de sa capacité à atteindre les buts et les objectifs qui lui sont assignés.
- Les procédures de démarche qualité contenant des recommandations ou impliquant un plan d'action doivent avoir une procédure prédéterminée de suivi qui est appliquée formellement.
- La démarche qualité externe des établissements et / ou des programmes doit s'inscrire dans un cycle d'évaluation et d'amélioration. La durée du cycle et procédures de revue doivent être clairement définies et publiées à l'avance.

Par ailleurs, la FAGE demande que soient appliqués le texte qui prévoit, depuis 1997 (Arrêté du 9 avril 1997), l'évaluation des enseignements par les étudiants. Les résultats de cette évaluation doivent inscrire la formation et les politiques pédagogiques dans une dynamique d'amélioration.

Aujourd'hui, malheureusement, les universités ne disposent que de moyens indirects pour évaluer l'efficacité de leurs enseignements. C'est majoritairement les notes obtenues aux examens qui constituent cette évaluation. Toutefois, cela ne traduit pas la durabilité des enseignements et elle fait généralement peu de cas de la démarche scientifique qui constitue pourtant l'un des principaux atouts des Universités.

A la marge, on voit se développer une évaluation directe des enseignements. C'est par exemple le cas de la cellule pédagogique de l'Université Joseph Fourier à Grenoble qui propose leurs services aux enseignants qui le désirent. La cellule propose aussi une analyse de cours par un intervenant extérieur.

La FAGE demande que ces cellules pédagogiques soient mises en place dans l'ensemble des établissements. Effectivement, l'évaluation des enseignements ne doit pas être considérée comme une « évaluation sanction » mais comme s'inscrivant dans un processus de démarche qualité globale où la formation à la pédagogie a toute sa place.

La FAGE demande qu'une formation initiale et continue à la pédagogie soit obligatoire pour les enseignants.

Il existe actuellement deux types de démarches d'évaluation des enseignements dans les établissements. Dans certaines universités, les évaluations sont pilotées par les équipes pédagogiques. Les résultats font l'objet d'une discussion dans le cadre d'un conseil pédagogique. De manière générale, mettre en place ce processus d'évaluation nécessite d'avoir une solide équipe pédagogique, notamment pour évaluer la cohérence des enseignements entre les disciplines et entre les types de cours (TP, TD, cours magistraux...). Dans ces cas-là, l'évaluation par les étudiants peut avoir un impact direct sur les modalités d'enseignement, ce qui signifie que l'évaluation a atteint son but. Cette méthode n'est généralement pas développée au niveau de l'établissement mais au niveau d'un département ou même d'une formation.

L'autre méthode consiste en un questionnaire qui est développé par l'établissement. Il est alors traité en central et fait généralement l'objet d'une présentation en CEVU. Les étudiants n'ont malheureusement souvent aucun retour de leurs évaluations.

Il est souvent mis en avant le fait que les étudiants ne répondent pas suffisamment aux questionnaires d'évaluation des

enseignements qui leurs sont adressés. L'étudiant doit percevoir l'intérêt à ces questionnaires. C'est pourquoi la FAGE insiste sur l'importance qu'un retour soit effectué auprès des étudiants des résultats globaux de ces questionnaires. De même, ces évaluations doivent induire des changements en fonction des résultats. An que les étudiants voient l'impact direct de la prise en compte des évaluations, la FAGE demande à ce qu'une communication soient effectuée auprès des étudiants lorsqu'un changement intervient du fait de ces évaluations.

Nous le disions, ces évaluations ne doivent pas avoir un objectif de sanction, mais au contraire s'inscrire lorsque les critiques portent sur une méthode pédagogique dans un processus de formation continue à la pédagogie. Il est également important que l'enseignant puisse exprimer aux responsables de composante les moyens dont il a besoin an de répondre aux attentes de ses étudiants. Il peut s'agir d'enregistrement de ses cours sur DVD, de matériel numérique, mais aussi de formations spécifiques qu'il souhaite suivre.

La FAGE estime que les questionnaires doivent aborder des éléments généraux comme les conditions d'enseignement ou l'accès aux matériels informatiques, mais également des éléments portant sur la cohérence et la structuration du diplôme. An de cerner au plus prêt les attentes des étudiants, des éléments portant directement sur les enseignements, les cours, doivent également faire l'objet d'un questionnement.

C'est pourquoi la FAGE estime qu'une seule et même structure ne peut traiter et prendre en compte les informations. Il doit effectivement y avoir deux «boîtes» de dialogues, une centrale, au niveau de l'établissement et une au niveau local, de la composante, voir même du diplôme. Dans toutes les instances traitant de l'évaluation des enseignements des représentants étudiants doivent pouvoir y siéger en nombre suffisant et à part entière.

#### **Le comité de suivi de la licence dénit les équipes pédagogiques, équipes de formation et le conseil de perfectionnement comme suit :**

##### **Les équipes pédagogiques**

«Elles doivent se situer au plus près des étudiants, au niveau d'un semestre voire d'une année d'une mention. Chaque équipe de formation est concernée par l'organisation, la coordination, le déroulement et l'évaluation des unités d'enseignement (UE) qui composent un semestre ou une année universitaire. Sa composition gure dans tous les dossiers de demandes d'habilitations, son fonctionnement est trop souvent réduit à celui de jury de semestre en particulier lors des deux ou trois premiers semestres alors que son rôle est essentiel dans un objectif de pluridisciplinarité, d'acquisition de compétences (connaissances et aptitudes), d'aide à l'orientation et à la réussite.

##### **Composition d'une équipe pédagogique :**

Elle est composée des enseignants, des enseignants-chercheurs, des étudiants tuteurs, des vacataires et des professionnels issus du monde socio-économique qui assurent des cours, des travaux dirigés ou des travaux pratiques dans le semestre ou l'année de la mention concernée.

##### **Rôle de l'équipe pédagogique :**

L'équipe pédagogique se réunit régulièrement, en particulier lors des deux premiers semestres. Elle veille à ce que chaque étudiant puisse bénéficier d'un dispositif de tutorat d'accompagnement et de soutien pour faciliter son orientation et son éventuelle réorientation. A cet effet l'équipe pédagogique est investie dans l'aide à la construction et à la réalisation du projet personnel et professionnel de l'étudiant.

Elle est garante de la qualité de l'organisation pédagogique tant en matière d'accueil, d'information et d'orientation des étudiants que dans le domaine de la mise en œuvre et de la coordination des pratiques pédagogiques.

En début d'année elle propose les modalités d'évaluations des étudiants en cohérence d'une part avec les dispositifs d'évaluation des autres UE qui composent la mention et d'autre part avec l'objectif de la mention et des compétences attendues.

Elle débat de tout ce qui concerne les modalités pédagogiques de diffusion des connaissances et de l'acquisition des compétences. En particulier, dans un objectif de pluridisciplinarité, elle veille à la cohérence et à la complémentarité entre les UE qui composent le semestre ou l'année.

En fin de semestre ou d'année elle analyse l'évaluation des UE faite par les étudiants et propose au conseil de perfectionnement qui lui est associé d'éventuelles améliorations dans les contenus et l'organisation des UE. Les membres des jurys de semestre ou d'année sont choisis au sein de l'équipe pédagogique.

## Pour une refonte de la pédagogie

### **L'équipe de formation :**

#### **Composition d'une équipe de formation :**

Une équipe de formation se situe au niveau de la mention, elle est désignée pour la durée du Contrat d'Etablissement. Elle comprend des enseignants intervenant dans la mention concernée, des responsables de semestre ou de parcours, des étudiants et des BIATSS en particulier les secrétaires pédagogiques et les personnels du SCUIO ainsi que, le cas échéant, des représentants des établissements partenaires de la formation.

#### **Rôle d'une équipe de formation :**

Les équipes de formation ont pour missions d'assurer la cohérence des parcours suivis par les étudiants en vue de l'obtention d'un diplôme déterminé et de veiller à l'égalité de traitement des étudiants poursuivant des études en vue de l'obtention d'un même diplôme.

Les équipes de formation doivent intégrer deux dimensions :

- une dimension longitudinale veillant à la cohérence des parcours jusqu'à l'insertion professionnelle,
- une dimension transversale veillant à l'organisation pédagogique.

L'équipe de formation doit veiller à coordonner le travail des équipes pédagogiques d'une même mention an que ces dernières soient des entités qui travaillent ensemble. Elle participe à la déinition des objectifs des parcours et des méthodes pédagogiques mises en œuvre, elle coordonne les enseignements et l'harmonisation des progressions pédagogiques. Elle peut initier des démarches pédagogiques innovantes.

#### **Elle a en charge :**

- La liaison avec le secondaire (nous pensons que la liaison lycée-université doit être en partie gérée par les équipes de formation) ;
- La conception et le pilotage des dispositifs d'information, d'accueil, d'orientation, d'accompagnement et d'insertion professionnelle ;
- La cohérence globale de l'offre de formation ;
- L'information sur les compétences visées, an de pouvoir associer des compétences à un contenu disciplinaire en coopération avec les différents partenaires ;
- La lisibilité et l'évaluation des enseignements et des formations (les équipes doivent s'assurer de la mise en place de l'évaluation des enseignements et de la prise en compte par les équipes pédagogiques des remarques pertinentes exprimées) ;
- L'ingénierie et les innovations pédagogiques ;
- L'élaboration de proposition d'un dispositif d'évaluation des connaissances et des compétences en liaison avec les équipes pédagogiques ;
- Elle met en perspective et en cohérence les diverses modalités d'évaluation des étudiants et en informent ces derniers an d'explicitier les exigences attendues d'eux au regard des objectifs de la formation.
- La proposition d'un jury de diplôme ;
- L'équité de traitement des étudiants ;



### Le conseil de perfectionnement :

Il se situe au niveau d'une mention, ou d'un ensemble cohérent de mentions, voire d'un domaine, à l'exception des licences professionnelles dont l'arrêté prévoit un conseil de perfectionnement par spécialité. Il est concerné par le suivi et l'évolution des contenus et des modalités de fonctionnement, ainsi que par le suivi des étudiants. Il participe à l'orientation de la politique de formation. Par ailleurs, il contribue au rayonnement de la formation par des actions de rapprochement et d'échanges avec les milieux professionnels et universitaires.

### Composition du Conseil de Perfectionnement :

Le Conseil de Perfectionnement est constitué de représentants de l'université (enseignants, enseignants-chercheurs, BIATOSS et étudiants), de représentants du milieu professionnel (entreprises et associations professionnelles) et des représentants des anciens étudiants. Le conseil de perfectionnement est présidé, de façon préférentielle, par une personnalité extérieure.

### Rôle du Conseil de Perfectionnement :

Le Conseil de Perfectionnement se réunit au minimum une fois par an. Il a un rôle stratégique et a pour mission de suivre les résultats et l'orientation des étudiants et d'émettre un avis sur les propositions des équipes de formation, de valider l'évaluation de la formation et d'effectuer des propositions d'évolution de la formation à court et moyen terme.

Il est chargé de veiller à la cohérence des parcours ainsi qu'à l'adossement à la recherche et aux milieux socio-professionnels.

Le conseil de perfectionnement rend compte de ses travaux et propose au conseil des études et de la vie universitaire des évolutions de la formation compte tenu des évaluations des enseignements, des taux de réussite, du ux d'étudiants, de l'insertion (ou des taux d'insertion et de la qualité de l'insertion) des étudiants et du coût de la formation.»

La FAGE ayant très largement participé à l'écriture de ce texte en temps qu'organisation représentative au CNESER et par le travail des experts de la FAGE présents en CSL, regrette toutefois que dans ces définitions ne soit pas intégrés systématiquement des représentants étudiants dans toutes les équipes ou conseils.

La FAGE demande un réel investissement des personnes présentes au sein de ces groupes afin de permettre des réunions plus régulières.

La FAGE accorde une grande importance à la présence d'anciens étudiants dans le conseil de perfectionnement. Afin de permettre cette présence la FAGE demande le développement des associations d'anciens étudiants qui par un processus démocratique interne pourraient donner une légitimité aux représentants présents.

Afin de permettre une évaluation à tous les niveaux, la FAGE propose de segmenter les informations.

Comme nous le disions, les éléments relevant exclusivement de la pédagogie d'un enseignement n'ont pas à faire l'objet d'une analyse en CEVU. Ces éléments doivent être traités au sein des équipes pédagogiques et les membres de ces dernières doivent être tenus au secret.

A l'inverse les éléments concernant la structuration des enseignements au sein du semestre jusqu'au sein du diplôme doivent être étudiés par une commission spéciale du CEVU une fois analysés par les autres commissions. Un relevé rapide pourra être effectué au niveau du diplôme en CEVU plénier. Les étudiants de ce diplôme devront être informés des résultats de ces évaluations et le cas échéant des mesures mises en place.

Les équipes pédagogiques (ou commissions pédagogiques) traiteront donc principalement du détail de la pédagogie de l'enseignement. Elles formuleront des recommandations qui seront exclusivement transmises aux enseignants de ce diplôme. Un simple résumé des évaluations pédagogiques globales devra être transmis à l'équipe de formation. Des cas (qui doivent rester exceptionnels) de remarques pédagogiques des étudiants peuvent être transmises si nécessaire

aux équipes de formation. La règle du secret de la commission doit impérativement être respectée par les personnes siégeant au sein de cette équipe pédagogique. Les équipes pédagogiques formulent une analyse globale qui est transmise à l'équipe de formation. Des éléments de recommandations sont alors donnés en même temps.

L'équipe de formation traitera donc des problèmes de structuration des enseignements et du diplôme ainsi que des conditions d'enseignement. De manière marginale elle traitera des cas particuliers transmis par les équipes pédagogiques. Dans ce dernier cas, la règle du secret de la commission devra également être exigée. Les équipes de formation formulent alors une analyse globale et des recommandations qui sont communiquées aux étudiants. Les cas particuliers sont traités au sein de l'équipe de formation et ne font pas l'objet d'une communication.

La commission «démarche qualité et évaluation des enseignements» du CEVU reçoit donc les divers relevés des équipes de formation. Elle aura lors de la constitution de l'offre de formation le rôle de vérifier la mise en place de mesures correctives.

Éléments évalués	Commission compétence pour l'élaboration du questionnaire	Communication des éléments des réponses	Commission compétence pour prendre les mesures correctives	Communication des mesures correctives retenues
<ul style="list-style-type: none"> <li>Environnement de travail ;</li> <li>Éléments structurel de l'établissement.</li> </ul>	Commission démarche qualité du CEVU	Étudiants et personnels	CEVU	Étudiants et personnels
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cohérence du diplôme ;</li> <li>Environnement de travail ;</li> <li>Structuration du diplôme.</li> </ul>	Équipe de formation	Étudiants et personnels	Conseil de composante	Étudiants et personnels
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cohérence des enseignements de l'année ;</li> <li>Structuration de l'année.</li> </ul>	Équipe pédagogique	Étudiants et personnels	Conseil de composante	Étudiants et personnels
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pédagogie des enseignements</li> </ul>	Équipe pédagogique	Uniquement aux enseignants concernés et au responsable administratif de l'année	Les enseignants concernés en lien avec la cellule pédagogique chargée de la formation continue à la pédagogie	Seulement les enseignants concernés
Laisser un espace dans le questionnaire de libre expression pour l'étudiant			Suivant les éléments de réponse et leur récurrence	

## 9. Bibliographie et références

- Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et application à un enseignement interdisciplinaire – Denis Berthiaume, Jérôme David et Thomas David – 27 février 2012 – RIPES
- Interview d'Alain Menand pour l'AEF
- Supports pédagogiques du centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne – 2012
- Enseigner à un grand groupe – Amaury Daele et Emmanuel Sylvestre – CSE – Lausanne
- Le cours magistral comme objet d'histoire – Annie Bruter – Histoire de l'éducation – 2008
- Quel équilibre entre cours magistral et travaux dirigés pour un enseignement scientifique efficace – Allia Allaoui, Thomas Pollet et Jérémie Rolland – Laboratoire ICA, Grenoble, IRA, IMAG – 2007
- Université : la fin de l'amphithéâtre ? – Marie Bonnaud – EducPros.fr – Décembre 2010
- Le professeur ? un architecte du savoir – Marie-Noëlle de Teux et Benoît Raucant – Louvain 167 – Février / Mars 2007
- Le cours magistral – Pierre Machery – [www.philolarge.hypothese.org](http://www.philolarge.hypothese.org) – 4 avril 2011
- Aimez-vous Rembrandt ? – Francis Belpérée – édition Université catholique de Louvain – 2007
- Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20ème siècle – Evelyne Hery – L'Harmattan – 2007
- L'oralité et le savoir, XVIème – XXème siècle – Françoise Waquet – Albin Michel – 2003
- L'adaptation aux «nouveaux publics» de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie – Charles Soulié – Sociétés contemporaines n°48 : la construction sociale des savoirs étudiants – 2002
- Histoire de la chimie – Bernadette Bensaude-Vincent et Isabelle Stengers – La sécouvroure – 2001 (1ère édition 1993)
- L'évolution pédagogique en France – Emile Durkheim
- Teaching Large Classes – The University of Queensland, Australie
- Teaching Strategies : Large Classes and Lectures – Center for Research on Teaching and Learning – University of Michigan
- Teaching large classes at college and university level : challenges and opportunities – Mulryan-Kyne – Teaching in Education – 2010
- Understanding learning and teaching : The experience in higher education – M. Prosser and K. Trigwell – London : SRHA/ Open University Press – 1999
- Elaborer un syllabus de cours (ou plan de cours) – <http://www.unil.ch/CSE/page28498.html>
- Interactivité avec les zappettes : mode d'emploi – [http://sepia.unil.ch/riset\\_doc/leadadmin/user\\_pdf/guidezappettes.pdf](http://sepia.unil.ch/riset_doc/leadadmin/user_pdf/guidezappettes.pdf)
- Enseigner à l'Université dans une approche programme (chapitre 3. Amorcer le développement des compétences par des exposés fondés sur des situations authentiques) – R. Prigent, H. Bernard, A. Kozanitis – Montréal : Presses internationales Polytechniques – 2009
- Strategies, research, and theory for college and university teachers – M. Svinicki, WJ. McKeachie – Wadsworth – 2011
- Les héritiers : les étudiants et la culture – Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron – Les Editions de Minuit – 1964
- La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement – Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron – Les éditions de Minuit – 1970
- Livre blanc des positions de la FAGE sur l'enseignement supérieur
- [www.wikifage.org](http://www.wikifage.org)
- Production du Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle
- Production du Comité de suivi du master
- Rapport de l'enquête menée à l'Université de Bourgogne
- Recommandation de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

# Pour une **refonte**



# de la **pédagogie**

## | Qu'est-ce que la FAGE ?

La Fédération des associations générales étudiantes – FAGE – est la plus importante organisation de jeunes en France. Fondée en 1989, elle assure son fonctionnement sur la démocratie participative et regroupe près de 2000 associations et syndicats, soit environ 300 000 étudiants.

La FAGE a pour but de garantir l'égalité des chances de réussite dans le système éducatif. C'est pourquoi elle agit pour l'amélioration constante des conditions de vie et d'études des jeunes en déployant des activités dans le champ de la représentation et de la défense des droits. En gérant des services et des œuvres répondant aux besoins sociaux, elle est également actrice de l'innovation sociale.

La FAGE est reconnue organisation étudiante représentative par le ministère en charge de l'enseignement supérieur. Indépendante des partis, des syndicats de salariés et des mutuelles étudiantes, elle base ses actions sur une démarche militante, humaniste et pragmatique. Partie prenante de l'économie sociale et solidaire, elle est par ailleurs agréée jeunesse et éducation populaire par le ministère en charge de la jeunesse.

A travers la FAGE, les jeunes trouvent un formidable outil citoyen pour débattre, entreprendre des projets et prendre des responsabilités dans la société.



### contacts

#### Présidence de la FAGE

06 86 63 41 44  
[contact@fage.org](mailto:contact@fage.org)

#### Vice-présidence de la FAGE

*en charge des affaires académiques*  
06 33 41 13 53  
[contact@fage.org](mailto:contact@fage.org)

5 rue Frédéric Lemaître - 75020 Paris  
Tél. +33 1 40 33 70 70 - [contact@fage.org](mailto:contact@fage.org)

[www.fage.org](http://www.fage.org)

Organisation étudiante représentative membre du CNESER et du CNOUS  
Association agréée de jeunesse et d'éducation populaire, fondatrice de l'AFJ, membre de l'ESU et du CNAJEP