



**Rapport de mission "Accompagnement des
apprentissage : état des lieux et préconisations",
Université Toulouse - Jean Jaurès**
Emilie Lumière

► **To cite this version:**

Emilie Lumière. Rapport de mission "Accompagnement des apprentissages : état des lieux et préconisations", Université Toulouse - Jean Jaurès. Université Toulouse Jean Jaurès. 2022. hal-04158498

HAL Id: hal-04158498

<https://hal.science/hal-04158498>

Submitted on 11 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Toulouse - Jean Jaurès

Accompagnement des apprentissages : état des lieux et préconisations

Avril-Novembre 2022

Rapport rédigé par Emilie Lumière, chargée de mission

Université Toulouse - Jean Jaurès

Rapport de mission

Accompagnement des apprentissages : état des lieux et préconisations

Avril-Novembre 2022

Rapport rédigé par Émilie Lumière, chargée de mission « Accompagnement des apprentissages : état des lieux et préconisations », Université Toulouse - Jean Jaurès.
Novembre 2022

Introduction

L'Université Toulouse - Jean Jaurès se caractérise par une diversité de ses publics en formation. Cette diversité est liée à l'hétérogénéité des profils (étudiant·es issu·es de parcours divers, en formation initiale ou continue, alternance), des conditions de vie et d'études (étudiant·es salarié·es ou non, publics empêchés, étudiant·es en situation de handicap, étudiant·es sportives de haut niveau, etc.), mais aussi à la répartition de ses publics en formation sur de multiples sites. Cette diversité implique une pluralité d'attentes, de besoins et de projets à laquelle l'université souhaite s'adapter en privilégiant une approche inclusive qui vise à accompagner chaque étudiant·e dans un parcours de réussite – entendue dans une pluralité de formes – et de bien-vivre à l'université¹. La mission « Accompagnement des apprentissages : état des lieux et préconisations » s'est inscrite dans la réflexion de l'établissement sur ses formations, en portant le regard plus spécifiquement sur la diversité des publics étudiants et sur leurs apprentissages. La mission a été menée d'avril à novembre 2022, principalement en collaboration avec l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) de l'établissement, les composantes pédagogiques, les services, la présidence, les vice-présidences, les chargé·es de mission ou les élu·es pouvant être concerné·es par le périmètre de la mission. Toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de cette mission sont ici chaleureusement remerciées.

¹ Université Toulouse - Jean Jaurès, « Axes stratégiques 2021-2025 – texte d'intention », 2019, p. 2. « Contrat pluriannuel de site de l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées 2021-2026. Volet spécifique de l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès », 2022, p. 5.

Les deux principaux objectifs de la mission ont été les suivants :

- Réaliser une étude sur les publics étudiants de l'UT2J dans leur diversité et leurs spécificités, depuis l'angle de leurs apprentissages compris au sens large, avec pour ambition de permettre à l'établissement de mieux identifier et comprendre la diversité de ces apprentissages. L'étude a porté prioritairement, mais non exclusivement, sur les publics de 1^{er} et 2^{ème} cycles universitaires.
- Faire émerger, à partir de cette étude, des pistes d'évolution pouvant permettre à l'établissement de toujours mieux accompagner les apprentissages de ses étudiant·es.

Compte tenu de la temporalité de la mission et de l'existence de plusieurs enquêtes en cours ou en préparation à l'Université Toulouse - Jean Jaurès pendant la durée de cette étude, il n'a pas été possible de créer d'enquête *ad hoc*. Ce rapport s'appuie sur les données dont dispose l'établissement, en particulier à travers l'OVE et les nombreuses enquêtes déjà réalisées, et sur les informations communiquées à l'occasion des rencontres qui ont jalonné cette mission.

Nous adopterons dans ce rapport la définition que Philippe Carré donne de l'apprentissage dans son ouvrage *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance* (2020), à savoir « un processus émergent, menant à la modification durable des dispositions et/ou des comportements, résultant de la pratique et/ou de la réflexion » (p. 201). Nous envisagerons une pluralité de facteurs que Philippe Carré identifie comme les dispositions de l'apprenant·e, le contexte d'apprentissage et les pratiques d'apprentissage :

[...] l'apprentissage est conçu comme un processus émergent de l'interaction entre facteurs endogènes (dispositionnels), liés à la personne et à son histoire d'une part, facteurs exogènes (contextuels) liés aux différentes ressources et contraintes de son environnement proche et lointain d'autre part, et comportements (pratiques) en situation enfin. Une situation donnée se révélera donc apprenante (ou non) en fonction d'un système de causalité triadique où interagiront dispositions, contexte et pratiques du sujet social concerné. (Carré, 2020, p. 261-262)

La première partie de ce rapport propose un état des lieux de la diversité des publics étudiants de l'Université Toulouse - Jean Jaurès et de leurs apprentissages. Y sont traités successivement l'hétérogénéité des publics (éléments biographiques, sociodémographiques, situations envisagées par l'établissement comme spécifiques, choix d'orientation, modes d'apprentissage et compétences transversales déjà acquises), la pluralité des contextes d'apprentissage (situations, environnements, dispositifs d'intégration et dispositifs de formation) et les pratiques d'apprentissage (notamment l'autonomie, la persévérance et les perspectives, phases et stratégies d'apprentissage), ainsi que le devenir des ancien·nes étudiant·es.

La deuxième partie du rapport cherche à mettre en avant la capacité de l'établissement à offrir des dispositifs adaptés à cette diversité des apprentissages et propose quelques pistes d'évolution, en lien avec les grands domaines ou enjeux suivants : connaissance des publics, contextes et pratiques d'apprentissage ; dispositifs d'orientation, d'intégration et de socialisation ; modalités de formation ; accompagnement des actrices et acteurs de la formation, formation des personnels et moyens matériels ; explicitation, transversalité et convergence. Comme nous le verrons, de nombreuses pistes parmi celles proposées se fondent sur des initiatives déjà existantes dans l'établissement à l'échelle d'une composante ou d'une équipe pédagogique, et qui pourraient être déployées à un niveau plus collectif si la communauté universitaire juge pertinent de s'en saisir.

Sommaire

Introduction	1
État des lieux	5
1. Données générales.....	5
2. Hétérogénéité des publics.....	6
2.1. Éléments biographiques	6
2.2. Dimensions sociodémographiques	8
2.3. Situations dites spécifiques	10
2.4. Choix d'orientation et représentations préalables	11
2.5. Modes d'apprentissage (dimension cognitive).....	12
2.6. Compétences transversales déjà acquises	13
3. Contextes d'apprentissage universitaires	13
3.1. Situations d'apprentissage	14
3.2. Environnements d'apprentissage.....	15
3.3. Dispositifs d'intégration et d'aide à la réussite	20
3.4. Dispositifs de formation	26
4. Pratiques d'apprentissage	35
4.1. Autonomie et savoir-apprendre.....	36
4.2. Motivation et persévérance	37
4.3. Perspectives, phases et stratégies d'apprentissage	37
5. Devenir des anciens étudiant·es.....	39
6. Conclusions de l'état des lieux.....	41
Perspectives	46
1. Une approche inclusive	46
2. Affiner la connaissance des publics étudiants depuis l'angle des apprentissages	48
2.1. Développer les enquêtes institutionnelles sur les apprentissages.....	48
2.2. Encourager les <i>feedbacks</i> étudiants en contexte pédagogique	49
2.3. Déployer l'auto-évaluation diagnostique	49
2.4. Accentuer la perspective disciplinaire dans la connaissance des compétences des anciens étudiant·es de l'UT2J	50
3. Consolider l'orientation et l'intégration des publics étudiants.....	50
3.1. Renforcer l'orientation, l'égal accès aux études et la promotion des formations	51
3.2. Accroître l'intégration et la socialisation étudiantes	52
3.3. Encourager le développement d'un réseau <i>alumni</i> UT2J	54

4. Explorer les possibilités de personnalisation de la formation	55
5. Accroître l'accompagnement des actrices et acteurs de la formation.....	57
5.1. Renforcer l'accompagnement et la formation des personnels	58
5.2. Mieux prendre en compte la diversité des contextes d'apprentissage	64
6. Rendre plus visible le projet d'établissement en matière de formation et renforcer la transversalité et la convergence	66
6.1. Expliciter davantage le projet de l'UT2J en matière de formation et lui donner plus de visibilité	68
6.2. Favoriser la transversalité et la convergence	70
6.3. Renforcer la communication et la circulation de l'information	70
7. Synthèse des perspectives	72
 Conclusion du rapport	 78
 Références citées	 79

État des lieux

Comme indiqué dans l'introduction, l'état des lieux proposé ici tente d'appréhender la question des apprentissages des étudiant·es de l'Université Toulouse - Jean Jaurès de façon globale, en considérant plusieurs aspects identifiés par la recherche comme des facteurs de l'apprentissage (Phillipe Carré, 2020 ; Saeed Paivandi, 2015). Sont envisagées les trois dimensions de la triade présentée par Philippe Carré – « dispositions (à apprendre) », « contextes (d'apprentissage) » et « pratiques (apprenantes) » (2020, p. 113) – lesquelles, bien qu'abordées séparément dans cette première partie du rapport, demandent à être saisies dans leurs interactions. Avant d'entrer dans le détail de ces facteurs, sont présentées quelques données générales. Des éléments sur le devenir des étudiant·es de l'établissement viendront clore cette première partie.

Les données recueillies semblent témoigner de la grande diversité des apprentissages des étudiant·es de l'établissement sur l'ensemble des trois facteurs – dispositions, contextes et pratiques. Ces éléments mettent en évidence, d'une part, des réalités connues de l'établissement et pour lesquelles il existe plusieurs données et, d'autre part, des aspects encore aujourd'hui difficilement identifiables – tels que les pratiques d'apprentissage – et pour lesquels pourrait être envisagée une enquête dédiée.

1. Données générales

Les chiffres mis en avant par l'OVE de l'Université Toulouse - Jean Jaurès font état, pour l'année 2021-2022, de 32 062 étudiant·es inscrit·es, dont 69% de femmes, 15% d'étudiant·es étranger·ères, 14% d'étudiant·es inscrit·es au Service d'Enseignement à Distance (SED), 5% d'étudiant·es déclaré·es en situation de handicap, 18% d'étudiant·es salarié·es au moment de l'inscription et 40% d'étudiant·es boursier·ères².

Près de la moitié des étudiant·es inscrit·es à l'Université Toulouse - Jean Jaurès sont des étudiant·es entrant·es (nouvellement inscrit·es dans l'établissement). Leur proportion s'élève à 45%. Parmi ce public, on compte un tiers de nouveaux·elles bachelier·ères, un tiers d'étudiant·es en reprise d'études et un tiers d'étudiant·es en réorientation externe (c'est-à-dire inscrit·es l'année antérieure dans un autre établissement d'enseignement supérieur).

55% des étudiant·es inscrit·es en 2021-2022 l'étaient déjà l'année précédente. Les trois-quarts d'entre eux·elles sont en poursuite de cursus et un quart est en redoublement³.

S'agissant de la réussite 2021-2022 par niveau d'étude, les taux de réussite des présent·es aux examens sont les suivants : Licence 1, 79% (taux de présence 48%) ; Licence 2, 81% (taux de présence 65%) ; Licence 3, 88% (taux de présence 61%) ; Licence 3 Pro, 99% (taux de présence 86%) ; BUT1/DUT1, 100% (taux de présence 82%) ; DUT 2, 92% (taux de présence 92%) ; Master 1, 96% (taux de présence 78%) ; Master 2, 96% (taux de présence 74%) ; DAEU, 70% (taux de présence 66%) ; DU, 91% (taux de présence 66%)⁴.

² <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/organisation/les-etudiants-inscrits-a-lut2j>

³ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/organisation/les-differents-publics-accueillis-a-lut2j>

⁴ Données OVE, novembre 2022. « Définitions de la présence : un étudiant est considéré présent s'il est présent à la totalité des examens auxquels il est inscrit. Le taux de présence correspond au nombre de

2. Hétérogénéité des publics

Comme le rappelle Philippe Carré, « L'apprenant n'est jamais une page blanche : plus il avance en âge, plus l'ensemble de ses expériences, connaissances, capacités, intérêts, schèmes et routines préalablement accumulées dans son histoire, réelle ou reconstruite, déterminera sa relation au savoir, à l'apprentissage et à la formation » (2020, p. 117). Bien qu'il soit impossible d'identifier tous les aspects relatifs aux situations personnelles des étudiant·es, un certain nombre de données témoignent de la pluralité des parcours et des conditions de vie et d'études des publics étudiants de l'Université Toulouse - Jean Jaurès. D'après les résultats de l'enquête « Évaluation des Formations » adressée aux étudiant·es inscrit·es en 2021-2022 à l'UT2J en Licence 1, Licence 2, Licence 3 et Master 1, parmi les difficultés qui peuvent constituer un frein aux apprentissages, les répondant·es non-SED placent en premier les difficultés psychologiques (31% des répondant·es) puis, à égalité, les difficultés personnelles et pédagogiques (22%), et enfin les difficultés financières (20%)⁵. Chez les répondant·es SED, les principales difficultés rencontrées sont pédagogiques (41%), puis personnelles (23%), psychologiques (14%) et financières (13%)⁶. En ce qui concerne les résultats spécifiques aux stagiaires du Service de la Formation Continue et de l'Apprentissage (SFCA), apparaissent d'abord les difficultés pédagogiques et personnelles (28% respectivement), suivies des difficultés financières (25%) et des difficultés psychologiques (13%)⁷.

La connaissance des dispositions à l'apprentissage est un levier fort pour la mise en place de dispositifs pédagogiques adaptés. Ces dispositions sont abordées ici depuis des angles divers d'ordre biographique, sociodémographique, motivationnel (choix d'orientation), cognitifs (modes d'apprentissage) et en matière de compétences déjà acquises.

2.1. Éléments biographiques

Origine(s) géographique(s)

Selon les chiffres 2021-2022, 15% des étudiant·es inscrit·es à l'Université Toulouse - Jean Jaurès sont étranger·ères, soit un total de 4 899 étudiant·es. L'origine des titulaires d'un baccalauréat en 2020-2021 (87% de la totalité des étudiant·es inscrit·es) témoigne aussi d'une certaine diversité géographique au plan national. Si près de la moitié de ces étudiant·es a obtenu son baccalauréat dans l'académie de Toulouse, 48% est originaire d'une autre académie ou d'un autre territoire. Les académies de Bordeaux et de Montpellier sont les plus représentées (8% chacune), ainsi que les DROM-COM (6%). 3% des étudiant·es titulaires d'un baccalauréat en 2020-21 l'ont obtenu à l'étranger.

Parmi les étudiant·es étranger·ères inscrit·es à l'UT2J en 2021-2022, un peu plus d'un tiers est originaire d'Afrique, un tiers d'Europe (dont 73% de l'Union Européenne), 18% d'Asie et 12% du continent américain. L'Océanie est très peu représentée⁸. Les étudiant·es étranger·ères (ou internationaux·les) relèvent, à l'Université Toulouse - Jean Jaurès, de statuts distincts selon le type de mobilité (libre ou encadrée). Les mobilités encadrées sont gérées par le service des Relations Internationales. Les étudiant·es en mobilité encadrée bénéficient d'un accueil et

présents par rapport au nombre d'inscrits. Le taux de réussite correspond au nombre de reçus par rapport au nombre de présents » (*Idem*).

⁵ Pour 5% de ces répondant·es, il s'agit d'autres difficultés (non précisées).

⁶ Pour 9% de ces répondant·es, il s'agit d'autres difficultés (non précisées).

⁷ Pour 8% de ces répondant·es, il s'agit d'autres difficultés (non précisées).

⁸ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/organisation/etudiants-etrangers-inscrits-a-lut2j>

d'un accompagnement plus soutenu que les étudiant·es en mobilité libre, bien qu'il y ait actuellement le projet d'ouvrir aux étudiant·es en mobilité libre certains dispositifs réservés aux étudiant·es en mobilité encadrée (journée d'accueil par exemple). En 2021-2022, 343 étudiant·es étranger·ères ont été accueilli·es dans le cadre d'une convention (81% en Erasmus, 19% à travers d'autres programmes et accords bilatéraux). Les UFR LLCE et SES sont les deux composantes pédagogiques de l'université qui accueillent le plus d'étudiant·es étranger·ères. En 2021-2022, l'UFR LLCE en comptait 1 531, et l'UFR SES 1 139. Sans reproduire ici les chiffres de toutes les composantes, on peut citer les suivantes qui en accueillent le plus : l'UFR de Psychologie (498), l'UFR LPMASC (461), l'Isthia (324), l'UFR HAA (285), l'Inpse (154). Cela mériterait d'être rapporté au nombre d'étudiant·es inscrit·es dans chaque composante, car d'autres composantes accueillent une proportion importante d'étudiant·es étranger·ères compte tenu de leurs effectifs (par exemple l'ENSAV). Dans certaines écoles doctorales, la proportion de doctorant·es étranger·ères est très élevée (43% à l'ED Allp@), ainsi que celle de publics éloignés sur le plan géographique.

Scolarité antérieure et reprise d'études

Comme indiqué, près de la moitié des étudiant·es inscrit·es à l'UT2J le sont pour la première fois (les nouveaux·elles entrant·es représentent 45% de la population étudiante en 2021-2022). Parmi eux·elles, environ un tiers sont nouveaux ou nouvelles bachelier·ères, un tiers sont en reprise d'études et un tiers étaient inscrit·es l'année précédente dans un autre établissement du supérieur. Ces nouvelles arrivées ne se situent pas exclusivement en licence. Par exemple, ce sont uniquement 54% des étudiant·es en reprise d'études qui sont inscrit·es en licence.

La répartition des étudiant·es en reprise d'études par composante pédagogique est relativement équilibrée, avec une importance plus accrue dans les UFR de Psychologie et SES, ainsi qu'à l'Inpse. Au sein des composantes organisées en départements, on remarque la présence importante d'étudiant·es en reprise d'études dans certains départements compte tenu des effectifs globaux (au DEFLE, par exemple). L'entrée en L2 ou L3 d'étudiant·es en reprise d'études pose des questions de prérequis méthodologiques et disciplinaires, auxquelles certaines équipes pédagogiques tentent de répondre par des dispositifs *ad hoc* (cas de l'UFR de Psychologie notamment).

Parmi les étudiant·es déjà inscrit·es à l'UT2J l'année dernière, 75% sont en poursuite de cursus et 25% sont redoublant·es. Les redoublements concernent essentiellement la licence (56% des étudiant·es redoublant·es) et le master (38% des étudiant·es redoublant·es, la majorité se réinscrivant en Master 2 – 82%). Chez les étudiant·es en poursuite de cursus à l'UT2J, 68% le sont en Licence, 22% en Master, 6% en Doctorat, 3% en D.U. et 1% en Préparations Concours.

En 2020-2021, les étudiant·es titulaires d'un baccalauréat étaient à 79% titulaires d'un baccalauréat général (40% ayant un bac L, 29% un bac ES et 31% un bac S). 15% étaient titulaires d'un baccalauréat technologique (dont 41% STMG, 26% STI2D/STD2A et 20% ST2S). 6% étaient titulaires d'un baccalauréat professionnel (54% tertiaire, 36% industriel et 10% agricole).

Face à la diversité des parcours chez les étudiant·es de Master, particulièrement accrue dans plusieurs composantes, certaines équipes mettent en place des aménagements spécifiques et développent des dispositifs de différenciation pédagogique⁹ (par exemple, à l'Inpse).

⁹ Selon Éliane Youssef et Jacques Audran, en contexte pédagogique, « la "différenciation" (Looi et al., 2009 ; Ciampa, 2014) [...] cherche à répondre à l'hétérogénéité de la classe en se concentrant sur "comment" délivrer l'information afin de prendre en compte les différents "profils" d'apprenants (Youssef, É. et Audran, J., « La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2019/1, n° 63, p. 157-172, p. 162).

Il serait intéressant de compléter ces éléments relatifs à la scolarité antérieure des étudiant·es inscrit·es à l'UT2J avec, notamment, des données sur les étudiant·es ayant une expérience de mobilité universitaire à l'étranger.

Les rencontres qui ont eu lieu dans le cadre de cette mission sur les publics doctorant·es ont mis en évidence la grande hétérogénéité des parcours (linéaires ou non) et l'importance des reprises d'études.

2.2. Dimensions sociodémographiques

Âge

La moyenne d'âge des étudiant·es en poursuite de cursus à l'UT2J est de 25 ans, celle des étudiant·es redoublant·es est de 27 ans et celle des étudiant·es en reprise d'études est de 32 ans. L'amplitude des âges est particulièrement accrue en doctorat. Les étudiant·es de l'école doctorale Allph@, par exemple, ont entre 22 et 80 ans.

Sexe / genre

Actuellement, la répartition des étudiant·es de l'UT2J apparaît par sexe et non par genre. Les étudiantes sont plus nombreuses (69%) que les étudiants (31%). En moyenne, les femmes sont donc plus de deux fois plus nombreuses que les hommes. Selon les chiffres 2020-2021, cette tendance se reflète dans plusieurs composantes. Elle tend à se réduire dans les UFR HAA et SES, ainsi qu'à l'ENSAV. La tendance est plus prononcée dans l'UFR de Psychologie et à l'Inspe. Elle s'inverse dans les IUT de Blagnac et de Figeac, où les étudiants sont plus nombreux que les étudiantes. Cette tendance n'est pas stable à l'intérieur de chaque composante. Par exemple, au sein de l'UFR HAA et de l'UFR LPMASC, les départements d'histoire et de musique sont presque à l'équilibre avec un nombre d'étudiants légèrement supérieur au nombre d'étudiantes. Dans l'UFR SES, la répartition étudiante femmes-hommes peut être très différente selon les départements. La répartition par sexe à l'échelle de l'établissement est sensiblement la même chez les étudiant·es étranger·ères (65% de femmes, 35% d'hommes). Les femmes sont globalement plus présentes dans les trois cycles universitaires avec une présence généralement plus marquée dans les cycles 1 et 2, quoiqu'il existe aussi des variations selon les composantes. Les chiffres de l'ED Allph@, par exemple, témoignent d'une parité femmes-hommes parmi ses doctorant·es.

Bourses

D'après les chiffres de l'OVE, l'UT2J compte 40% d'étudiant·es boursier·ères, dont 65% à l'échelon 5 et au-delà. La proportion d'étudiant·es boursier·ères est de 18% chez les étudiant·es étranger·ères inscrit·es à l'UT2J.

Activité salariée

À l'Université Toulouse - Jean Jaurès, nombreux·ses sont les étudiant·es qui déclarent avoir une activité professionnelle au moment de l'inscription (18%, d'après les chiffres 2021-2022). Cette part de l'activité salariée déclarée au moment de l'inscription est un peu moins élevée chez les étudiant·es étranger·ères (12%) et beaucoup plus importante chez les étudiant·es en reprise d'études (46%). En 2020-2021, parmi les types et durées des contrats des étudiant·es salarié·es, environ 62% sont des contrats supérieurs à 6 mois, environ 19% des contrats d'étudiant·e fonctionnaire stagiaire et environ 7% sont des contrats d'une durée comprise entre un et six mois. Concernant le temps de travail, en 2020-2021, environ 41% des étudiant·es salarié·es

l'étaient à temps complet. Environ 57% l'étaient à temps partiel, dont 43% à temps partiel inférieur ou égal à un mi-temps.

Parmi les répondant·es à l'enquête 2016-2017 réalisée auprès des étudiant·es inscrit·es au SED, 64% ont déclaré avoir une activité professionnelle, dont 48% à temps complet. Cette enquête met en lumière d'autres situations face à l'emploi : parmi les répondant·es ayant déclaré ne pas exercer d'activité rémunérée, 29% étaient en recherche d'emploi ou en attente d'un contrat, et 3% étaient retraité·es. S'agissant des raisons ayant motivé leur inscription au SED, les répondant·es ont sélectionné « Une activité salariée les empêche de suivre les cours en présentiel » à 48% (c'est la raison la plus sélectionnée).

Ces chiffres renvoient à une pluralité de situations qui peuvent influencer sur les apprentissages et qu'une identification plus fine serait susceptible de mieux prendre en compte. En effet, la recherche envisage que l'impact de l'activité salariée sur les apprentissages étudiants diffère selon plusieurs circonstances, en particulier la durée de travail hebdomadaire et le type d'activité :

[...] une activité d'une durée de huit heures par semaine ou moins semble avoir un effet positif sur l'accès en deuxième année, alors que travailler plus de huit heures par semaine a des conséquences non négligeables sur l'accès à la L2, ainsi que sur le redoublement. En termes de nature des emplois, les étudiants qui ont une activité intégrée à leur cursus n'en pâtissent pas sur la validation de leur diplôme, voire même y gagnent en réussite, alors que ceux pour qui l'activité salariée s'additionne aux études (et entre donc en concurrence avec le temps studieux), ont plus de risques de mettre en danger leur réussite (Gruel & Thiphaine, 2004b ; Giret, 2011). En outre, le type d'activité exercée est lié au milieu social d'origine de l'étudiant. Tandis que les enfants d'ouvriers sont « particulièrement exposés aux emplois susceptibles d'entraver la réussite universitaire », les enfants de cadres bénéficient en revanche de conditions de vie plus favorables : leur activité rémunérée est au début de leur parcours à l'université très occasionnelle, puis devient complémentaire à leurs études (Pinto, 2010 ; Froment, 2012). (Duguet et al., 2016, p. 37)

L'activité salariée est variable chez les doctorant·es. Les échanges dans le cadre de cette mission ont fait ressortir la grande précarité de certain·es doctorant·es, notamment dans le cas d'inscriptions non conditionnées à des revenus.

Charge familiale

Sur la charge familiale, les données disponibles à l'échelle de l'établissement concernent, en particulier, les étudiant·es inscrit·es au SED ayant répondu à l'enquête qui leur a été adressée en 2016-2017. Dans cette enquête, 33% des répondant·es ont déclaré avoir des enfants. Parmi les raisons ayant motivé leur inscription au SED, les répondant·es ont sélectionné « La charge familiale (garde d'enfant(s), soin de proche(s)... » à 17% (c'est la quatrième raison la plus sélectionnée après l'activité salariée, l'éloignement géographique et le fait de disposer des cours et de travailler à son rythme).

Lieu de résidence (éloignement géographique)

Sur ce critère et à l'échelle de l'établissement, la mission a pu identifier uniquement des données relatives au SED. D'après l'enquête 2016-2017 adressée aux étudiant·es du SED, parmi les raisons ayant motivé l'inscription au SED, les répondant·es ont sélectionné « L'éloignement géographique » à 45% (c'est la deuxième raison la plus sélectionnée après l'activité salariée).

Équipements personnels

Dans l'enquête sur « Les conditions d'études à distance des étudiant·es de l'UT2J en période de crise sanitaire », menée en février et mars 2021, 86% des répondant·es ont déclaré posséder un ordinateur personnel, 5% un ordinateur à partager avec d'autres personnes, 3% un

ordinateur prêté par l'université, 3% un smartphone et 2% une tablette. L'enquête indique que parmi les étudiant·es disposant d'un ordinateur, « 84% ont une webcam. 53% disposent d'une imprimante : il s'agit principalement d'étudiants qui vivent chez leurs proches (parents grands parents) ». Parmi les répondant·es à l'enquête, environ 63% déclarent avoir une connexion internet de bonne qualité, 29% une connexion instable, et 7% une connexion jugée très lente.

2.3. Situations dites spécifiques

Étudiant·es en situation de handicap

En 2021-2022, l'UT2J comptait 5% d'étudiant·es en situation de handicap. Le « Schéma directeur pluriannuel du handicap 2021-2026 »¹⁰ offre de riches informations à ce sujet. Il fait notamment état de la forte augmentation du nombre d'étudiant·es se déclarant en situation de handicap, mais aussi de la diversité des situations dans la déclaration du handicap :

Le nombre d'étudiants en situation de handicap augmente de manière très importante ces dernières années. Cela peut indiquer d'une part que le suivi médical et la prise en charge des étudiants en situation de handicap se sont améliorés, et d'autre part que l'école inclusive qui s'est développée à partir de 2005 a produit ses effets : les enfants en situation de handicap qui étaient en maternelle en 2005 (et après) ont aujourd'hui l'âge de nos étudiants.

On compte parmi les étudiants deux populations différentes : les personnes se déclarant en situation de handicap au moment de l'inscription et celles ayant fait la démarche pour obtenir des mesures spécifiques. Cette dernière situation, « reconnue » par les services médicaux et qui entraîne une prise en charge par l'établissement, diffère donc de celle déclarée au moment de l'inscription, qui se justifie par une altération de santé de l'étudiant mais ne nécessite pas toujours des aménagements dans la formation ou des mesures spécifiques pour les examens. (p. 11)

Le nombre d'étudiant·es s'étant déclaré·es en situation de handicap au moment de l'inscription à l'UT2J, était de 767 en 2015-2016. Ce nombre s'élève à 1 610 en 2020-2021. Un·e étudiant·e qui se déclare en situation de handicap à l'inscription est automatiquement dirigé·e vers le Pôle des Étudiants en Situation de Handicap (PESH) de la DIVE. Le schéma directeur pluriannuel du handicap présente la diversité des types de handicap reconnus, dont les plus fréquents, chez les étudiant·es de l'UT2J, sont les « troubles du langage et de la parole (dyslexies, dysphasie...) », les « troubles viscéraux (cardiaques, respiratoires, liés à une pathologie cancéreuse...) », les « troubles psychiques » et l'association de plusieurs troubles. D'après le schéma directeur, le taux d'inscription au SED est plus important chez les étudiant·es en situation de handicap que dans la population étudiante globale de l'UT2J (38% contre 12%), et les étudiant·es en situation de handicap sont moins nombreux·ses à déclarer une activité professionnelle au moment de l'inscription (10%).

Étudiant·es sportif·ves de haut niveau

Les étudiant·es reconnu·es par l'établissement sportif·ves de haut niveau, et qui bénéficient d'un accueil destiné à faciliter leurs études à travers le Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives de l'université (SUAPS), sont en 2020-2021 au nombre de 118. Ils·elles représentent 0,4% de la population étudiante de l'UT2J. D'après les chiffres de l'OVE, il semble que les étudiant·es qui se sont déclaré·es à l'inscription sportif·ves de haut niveau en 2020-2021 étaient au nombre de 977. Parmi ces 977 étudiant·es, près de 20% se déclaraient sportif·ves de haut niveau national, environ 24% de niveau départemental, environ 29% de niveau régional

¹⁰ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/politique-handicap/schema-directeur-pluriannuel-du-handicap-2016-2020>

et environ 27% de niveau universitaire. L'UT2J reconnaît trois statuts qui se traduisent par des niveaux d'aménagement différents : sportif-ve de haut niveau inscrit-e sur listes ministérielles (SHN), sportif-ve de Bon Niveau National (BNN) et sportif-ve de Bon Niveau Régional (BNR)¹¹.

Publics empêchés

« Par convention, on appelle "publics empêchés", les personnes ne pouvant se déplacer à la bibliothèque : malades, personnes à mobilité très réduite, personnes très âgées, hospitalisés, détenus... », comme indiqué par le dictionnaire de l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (ENSSIB)¹². La mission n'a pas permis de réunir, à l'échelle de l'établissement, des informations sur les étudiant-es de l'UT2J pouvant relever de la catégorie de publics empêchés, lesquels, pour des raisons de santé, situation de handicap, incarcération, etc., seraient dans l'impossibilité de se rendre physiquement à l'université.

2.4. Choix d'orientation et représentations préalables

Dans l'enquête « Attentes et motivations des étudiants de L1 à la rentrée 2014 », 63% des répondant-es nouveaux-elles bachelier-ères déclaraient que l'UT2J correspondait à leur premier vœu d'inscription. Sur les raisons de leur inscription à l'UT2J et sur le choix de la discipline, 38% des répondant-es déclaraient s'être inscrit-es pour réaliser un projet professionnel précis, 80% déclaraient avoir choisi leur discipline par intérêt pour celle-ci, et 41% dans l'optique de réaliser un projet professionnel lié à celle-ci. Quant à leurs attentes et leurs représentations de la formation à l'université, pour 46% des répondant-es, l'université était avant tout un lieu d'acquisition de savoir, et pour 44%, un lieu de développement de l'autonomie. Dans cette même enquête, 45% des répondant-es estimaient que la formation universitaire permettait d'acquérir des savoirs et des savoir-faire, et 7% jugeait qu'une formation universitaire donnait la possibilité de s'insérer dans la vie active. Pour réussir les études universitaires, 74% des répondant-es considéraient que la motivation était essentielle, 67% qu'il fallait de la régularité dans le travail, et 37% mentionnaient l'assiduité en cours. Quelles réponses seraient celles des étudiant-es d'aujourd'hui ?

La perception que les étudiant-es ont des études universitaires au moment où ils-elles entrent à l'université ou en amont, ainsi que les raisons de leur inscription, conditionnent leurs apprentissages. Saeed Paivandi, dans son livre *Apprendre à l'université* (2015), pointe les liens entre inégalités dans les apprentissages et degré de connaissance préalable de l'environnement universitaire :

S'engager dans un choix d'orientation impose la connaissance des modalités de fonctionnement du système éducatif et la familiarité avec ses codes explicites et implicites. Les élèves et leurs familles doivent se comporter comme des acteurs du système éducatif devant les choix d'orientation qui leur sont offerts. L'orientation post-secondaire peut alors accentuer les inégalités entre les élèves qui connaissent et savent utiliser un système de plus en plus compliqué, et ceux qui ne savent pas l'utiliser ou le connaissent mal ou partiellement. On observe ainsi une vraie différence entre ceux qui ont la possibilité d'élaborer des stratégies et ceux qui sont « condamnés » à subir l'orientation, ses lois et ses codes. (Paivandi, 2015, p. 73)

Paivandi souligne également la diversité des projets et du rapport aux études, résultante d'une certaine indétermination dans la motivation initiale des étudiant-es :

¹¹ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/sport/les-sportifs-de-haut-niveau>

¹² <https://www.enssib.fr/le-dictionnaire/publics-empeches>

Les motivations des étudiants inscrits à l'université semblent parfois assez indéterminées sur le plan strictement universitaire, ce qui provoque une hétérogénéité accrue des projets et des relations aux études (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001, Lemaire, 1997). Les données de la DEPP (2011) montrent également le caractère incertain de l'orientation universitaire chez une proportion élevée de néo-bacheliers : 35 % des étudiants inscrits en première année soit se réorientent (10 %), soit quittent l'université (25 %). Cette proportion est nettement plus élevée dans les disciplines comme AES, lettres, sciences du langage ou arts (49 %), langues (48 %) ou sciences humaines et sociales (45 %). La comparaison de ces données avec celles des années 1990 révèle un problème relativement constant. (Paivandi, 2015, p. 74)

Une nouvelle enquête auprès des étudiant·es qui viennent de s'inscrire à l'université, afin d'essayer d'identifier leur perception des études universitaires, les raisons de leur inscription et le type de motivation quant au choix de la filière, semble nécessaire. Le questionnaire actuellement préparé à l'UT2J par le groupe de travail « Réussites étudiantes » informera vraisemblablement sur ces questions. En ce qui concerne le type de motivation, Saeed Paivandi identifie, à partir d'une étude qu'il a menée dans le contexte universitaire français, cinq grands projets (projet professionnel, projet intellectuel, projet en construction, projet pragmatique, et projet personnel et social) qui peuvent correspondre à différentes formes de motivation intrinsèque (se former, explorer un savoir, découvrir, etc.) ou extrinsèque (obtenir un diplôme, évoluer professionnellement, etc.) (Paivandi, 2015, p. 84). Le chercheur observe des catégories d'étudiant·es qui donneraient une priorité à l'un ou à l'autre de ces cinq projets et qui se distingueraient selon, notamment, leur origine scolaire, leur origine socio-économique et leur âge (*idem*). Il serait aussi intéressant de mesurer auprès des étudiant·es qui entrent à l'UT2J l'impact des différents dispositifs -3/+3 qui ont pu leur être proposés.

2.5. Modes d'apprentissage (dimension cognitive)

Sur les différents modes ou styles d'apprentissage pouvant se retrouver dans la population étudiante, nous ne disposons pas de chiffre et peut-être est-il vain de tenter d'en avoir. Si percevoir les stratégies d'apprentissage mises en place face à une activité précise peut s'avérer utile pour envisager des dispositifs pédagogiques adaptés, la pertinence d'une typologie des modes ou styles d'apprentissage ne semble pas, en effet, faire consensus au sein de la recherche : « De ce fait, comme le soulignent King et Kitchener (2002, p. 57), une approche généralisante basée uniquement sur les similarités majeures entre plusieurs individus n'aura qu'un impact secondaire sur le développement de chaque sujet. C'est la "métabolisation" des expériences passées et actuelles, toujours "congénitalement" sociales mais radicalement singulières qui déterminera, *in fine*, la qualité et l'intensité des apprentissages d'un adulte » (Carré, 2020, p. 131). Plutôt que catégoriels et figés, les modes d'apprentissage seraient à envisager comme personnels, situationnels, circonstanciés et dynamiques, ce qui renforce la nécessité d'un accompagnement des apprentissages différencié, tout du moins le plus inclusif possible. Par ailleurs, les spécialistes de la cognition proposent des approches différentes voire divergentes des apprentissages, en accordant plus ou moins d'importance au corps et à l'environnement, et font apparaître la relativité des modes d'apprentissage en fonction notamment du type de contenus – pratique, conceptuel, etc. (Bara et Tricot, 2017).

2.6. Compétences transversales déjà acquises

La mission n'a pas permis de repérer des données permettant de mesurer, à l'échelle de l'établissement, le niveau des étudiant·es en compétences¹³ transversales telles que les compétences numériques, les compétences informationnelles ou la capacité à travailler en autonomie. En ce qui concerne les compétences numériques, les étudiant·es entrant·es et inscrit·es ces dernières années dans un lycée français ont en principe reçu une certification PIX en fin de lycée, permettant d'attester de leur niveau de maîtrise des compétences numériques conformément au *Cadre de référence des compétences numériques* (CRCN¹⁴) entré en vigueur à la rentrée 2019. Une connaissance des certifications obtenues par les étudiant·es entrant·es et par les étudiant·es ayant passé une certification PIX à l'UT2J, ainsi que le nombre d'étudiant·es ayant déjà bénéficié d'une formation aux compétences informationnelles dispensées par le Service commun de documentation (SCD) de l'UT2J, donneraient à l'établissement un premier aperçu de la nature et du degré des compétences transversales de ses étudiant·es. Une évaluation diagnostique des compétences numériques et informationnelles à partir notamment du RECIF¹⁵, en particulier à l'entrée de l'université, apporterait également à l'établissement une meilleure connaissance des dispositions de ses étudiant·es aux apprentissages.

3. Contextes d'apprentissage universitaires

Après avoir abordé plusieurs facteurs endogènes des apprentissages, relevant du déjà-là de chaque apprenant·e et de conditions personnelles, nous envisageons à présent plusieurs facteurs exogènes (toujours selon la typologie proposée par Philippe Carré), que nous regroupons sous la catégorie des contextes d'apprentissage universitaires. Ces contextes d'apprentissage, comme les facteurs évoqués dans la partie précédente, témoignent d'une forte hétérogénéité. La mission a porté son regard sur les situations d'apprentissage au plan institutionnel (statuts étudiants, modalités d'inscription, diplôme(s) préparé(s), etc.), sur les environnements d'apprentissage (campus, composantes, services, etc.), sur les dispositifs d'intégration et d'aide à la réussite, et sur les dispositifs de formation. L'objectif est d'essayer d'appréhender l'environnement universitaire en ce qu'il peut influencer sur les apprentissages depuis un maximum d'angles (dimensions institutionnelle, humaine, temporelle, matérielle,

¹³ Nous entendons ici le terme de « compétence » selon la définition de Bernaerdt *et al.* : « Un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettent, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » (Bernaerdt G., Delory C., Genard A., Leroy A., Paquay L., Rey B., Romainville M., Wolfs J.-L., 1997, p. 30 ; cité dans Wolfs, José-Luis, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université Recherche - Théorie – Application*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2007, p. 15). À partir notamment de cette définition, José-Luis Wolfs distingue plusieurs dimensions et intérêts du terme de compétence : « les buts possibles d'une compétence : accomplir des tâches, résoudre des problèmes, réaliser des projets ; les composantes d'une compétence : elle comporte à la fois des savoirs, savoir-faire et un volet plus affectif (attitudes) ; l'insistance sur l'idée d'intégration de ces composantes ; l'insistance sur l'idée de transfert ou d'adaptation (une compétence ne se définit pas par rapport à une seule et unique situation, mais par rapport à un ensemble de situations) ; en filigrane, l'idée aussi qu'une compétence est toujours susceptible de progresser, de se perfectionner » (Wolfs, 2007, p. 16).

¹⁴ <https://eduscol.education.fr/721/evaluer-et-certifier-les-compétences-numériques>

¹⁵ Association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU), Commission Pédagogie et Documentation, *Référentiel des compétences informationnelles*, <https://referentiel.adbu.fr/referentiel>

pédagogique, etc.). Sont pris en compte les contextes d'apprentissage formels, semi-formels et informels¹⁶.

3.1. Situations d'apprentissage

Statuts et modalités d'inscription

Un grand nombre de formations de l'UT2J sont accessibles sous différentes modalités d'inscription (régime de contrôle continu ou de contrôle terminal, possibilité de panachage CC/CT, alternance, inscription au SED). Les cas de figure sont d'autant plus nombreux que ces modalités sont susceptibles de se croiser. Cette complexité concerne le 1^{er} et le 2^{ème} cycle universitaire dans de nombreuses formations, mais pas dans toutes. Certaines formations possèdent d'autres diversités de statuts, comme plusieurs masters de l'Inspe, qui proposent deux parcours au choix de l'étudiant·e (alternance ou stage). L'inscription au SED offre des contextes d'apprentissage différents, notamment selon le degré de pratique et de technique requis dans la formation et qui peut se traduire par une présence plus ou moins accrue des regroupements (fréquents, par exemple, en Licence de Psychologie).

La diversité de statuts en 3^{ème} cycle, qui diffère de celle des cycles antérieurs, est essentiellement liée à l'existence ou non d'un financement et au type de financement ; ou, encore, au cas du contrat doctoral qui, si le·la doctorant·e est également enseignant·e de l'établissement, lui confère un double statut étudiant·e et personnel.

Formations suivies

En 2020-2021 à l'UT2J¹⁷, 68% des étudiant·es étaient inscrit·es en Licence, 21% en Master et 3% en doctorat¹⁸. Concernant les domaines disciplinaires, 50% des étudiant·es étaient inscrit·es dans une formation en Sciences humaines et sociales ; 3% en Sciences, technologie, santé ; 29% en Arts, lettres, langues ; 0,09% en Droit, économie, gestion ; et 0,1% en Sciences et techniques des activités physiques et sportives¹⁹. Selon les chiffres publiés sur le site internet de l'université²⁰, l'établissement propose 20 mentions de Licences générales, dont 83 parcours de formation ; 26 mentions de Licences professionnelles ou BUT, dont 35 parcours ; 42 mentions de Masters, dont 115 parcours ; 4 mentions de Masters MEEF, dont 38 parcours ; une formation doctorale à travers 3 Écoles Doctorales à titre principal ; 30 Diplômes d'Université ; un Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU) ; deux types de certification (en langues et informatique) ; plusieurs préparations aux concours (notamment de l'enseignement et territoriaux) ; un certain nombre de compléments de formation accessibles en fonction du diplôme préparé ou de l'année d'études (label, labex, UE hors cursus, UE d'ouverture et Préparations diverses) ; et, enfin, de nombreux Enseignements transversaux (options de langues, sport, culture et Arts, Lettres et SHS).

Selon les chiffres clé 2020-2021, la Formation continue compte 3 931 stagiaires, dont 1 677 à l'Université du temps libre (UTL), 887 en formation tout au long de la vie, 399 en reprise d'études,

¹⁶ « L'apprentissage se déroulera en contexte formel, c'est-à-dire à travers la participation à des activités de formation organisées en milieu éducatif explicite, ou en contexte informel, en dehors de toute intervention formelle d'un agent ou d'une institution à vocation pédagogique. En dehors de ces classes contextuelles aujourd'hui largement repérées, l'on pourra détecter le développement de contextes semi-formels, lorsque le sujet exerce ses activités d'apprentissage à partir de programmes préconstruits à visée pédagogique explicite, mais en dehors de toute participation à des actions de formation formelles [...] (Nagels et Carré, 2016) » (Carré, 2020, p. 162).

¹⁷ « L'UT2J en chiffres. 2021 », Université Toulouse - Jean Jaurès.

¹⁸ 8% sont noté·es « Autres ».

¹⁹ 19% « Autres ».

²⁰ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/decouvrir-nos-formations>

221 en formations diplômantes qualifiantes, 265 en alternance, 190 en Validation des Acquis (VA 85, permettant d'accéder à la formation universitaire) et 85 en Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Certaines formations sont spécifiquement proposées par la Formation continue, notamment plusieurs formations courtes, de nombreux DU et un Master. Pour ce qui concerne l'alternance, « la quasi-totalité des formations diplômantes sont éligibles aux dispositifs des contrats d'alternance sous réserve de compatibilité entre les objectifs et du calendrier de la formation concernée avec les objectifs et les contraintes de l'alternance »²¹. Parmi les publics alternants, les chiffres 2020-2021 font état de près de 86% d'apprenti·es, avec 49% des alternant·es à l'IUT de Blagnac et 31% à l'UFR Sciences Espaces et Société²².

Les possibilités de personnalisation de la formation sont nombreuses²³. En licence, la majorité des étudiant·es peut choisir une formation pluridisciplinaire à travers des associations majeure-mineure ou des parcours bi-disciplinaires. Des doubles diplômes internationaux sont également proposés, essentiellement en Master²⁴. D'autres cas de figure témoignent de la diversité de situations, comme celle de « l'enjambement » qui permet à un étudiant·e, sous certaines conditions²⁵, de passer en année supérieure tout en redoublant certains enseignements de l'année précédente, et donc d'être inscrit·e à deux années d'une même licence. Enfin, les formations proposées relèvent de modalités d'accès distinctes (formations sélectives ou non) et de moyens humains et matériel différents (taux et type d'encadrement pédagogique, notamment).

Mobilités sortantes

L'université compte un certain nombre d'étudiant·es qui, tout en étant inscrit·es à l'UT2J, réalisent une partie de leurs études à l'étranger à travers un dispositif de mobilité. Les mobilités encadrées en 1^{er} et 2^{ème} cycles sont gérées par le service des Relations Internationales. Les mobilités en 3^{ème} cycle sont gérées par le Service des Études Doctorales (SEDoc). Selon les chiffres clés de l'UT2J 2020-2021, les étudiant·es sortant·es étaient au nombre de 358, dont 223 à travers le programme Erasmus, 106 à travers d'autres programmes et accords bilatéraux, et 29 à travers d'autres programmes financés par l'UE. Les rencontres dans le cadre de la mission, notamment avec les services des Relations Internationales, ont fait ressortir un taux de mobilité sortante Erasmus nettement inférieur aux places disponibles.

3.2. Environnements d'apprentissage

Le guide « Campus d'avenir » 2015 du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche souligne l'hétérogénéité des lieux d'apprentissage :

[...] penser l'acte d'apprentissage comme situé dans différentes spatialités : l'intervention auprès des étudiants n'est en fait qu'un espace-temps social singulier dans un processus plus global qui articule, hybride, métisse des espaces-temps sociaux fragmentés – dans et hors – de l'institution : salles de cours, salle de travaux dirigés, bibliothèques, tiers-lieux, cafés, lieu de travail, domicile.²⁶

²¹ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/formation-en-alternance>

²² <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/formation-en-alternance>

²³ Sur le terme « personnalisation », voir note 89 de ce rapport (p. 55).

²⁴ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/international/doubles-diplomes-internationaux-de-lut2j>

²⁵ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/inscriptions-scolaire/notes-et-resultats-dexamens>

²⁶ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DGESIP, « Campus d'avenir : concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique », mars 2015, p. 12. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/campus-d-avenir-un-guide-pour-concevoir-des-espaces-de-formation-l-heure-du-numerique-48253>

Nous voudrions envisager ici la diversité des environnements d'apprentissage proposés à ou par l'UT2J. Peuvent être distingués plusieurs niveaux institutionnels (établissement, sites, UFR, départements, etc.), les espaces formels (composantes ou services pédagogiques) et les espaces informels, plus difficiles à cartographier, ou encore les espaces physiques et les espaces virtuels (plateformes de cours en ligne, etc.). La variété de ces espaces est susceptible d'être également appréhendée depuis l'angle du patrimoine, des équipements et des infrastructures. Enfin, parmi les espaces d'apprentissage proposés à ou par l'UT2J, certains ne sont pas spécifiques à l'établissement, tandis que d'autres se situent à l'extérieur de l'université (cas des terrains, notamment).

Sites, composantes et services

Du niveau macro au niveau micro, les étudiant·es de l'UT2J peuvent évoluer au sein de différents campus, Unités de Formation et de Recherche (UFR), Écoles ou Instituts, ou encore départements voire sections lorsque les composantes en sont pourvues. Sur le campus Mirail, sont présents cinq UFR (UFR Histoire, arts et archéologie, UFR Langues, littératures et civilisations étrangères, UFR Lettres, philosophie, musique, arts du spectacle et communication, UFR Psychologie et UFR Sciences, espaces, sociétés) et quatre instituts : l'Institut pluridisciplinaire pour les études sur les Amériques à Toulouse (IPEAT), l'Institut régional du travail en Midi-Pyrénées (IRT), l'Institut de formation de musiciens intervenant à l'école (IFMI) et l'Institut supérieur du tourisme, de l'hôtellerie et de l'alimentation (ISTHIA). L'UT2J possède un campus Toulouse centre (avec l'École nationale supérieure d'audiovisuel – l'ENSAV), un campus à Blagnac (IUT de Blagnac), un campus à Figeac (IUT de Figeac), un campus à Cahors (antennes de l'UFR HAA et de l'Inspe au centre universitaire Maurice-Faure), un campus à Montauban (avec l'Institut supérieur couleur, image, design – l'Isid) et un campus à Foix (antennes de l'Isthia, de l'Inspe et de l'UFR SES au centre universitaire de l'Ariège Robert Naudi). À l'international, l'UT2J est présente à Kuala Lumpur, en Malaisie, où sont dispensées plusieurs formations de l'Isthia en partenariat avec la Taylor's University. Enfin, parmi les instituts de l'UT2J figure l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées (Inspé) qui intervient dans dix sites de formation (Toulouse Saint-Agne, Toulouse Croix de Pierre, Toulouse Ranguel, mais aussi à Foix, Tarbes, Auch, Montauban, Cahors, Rodez et Albi). Les trois écoles doctorales dont l'Université Toulouse - Jean Jaurès est l'établissement support à titre principal sont situées sur le campus Mirail (ED Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication – ALLPH@ ; ED Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition – CLESCO ; ED Temps, Espaces, Sociétés, Cultures – TESC). L'université est établissement de tutelle de quatre écoles doctorales à titre secondaire (Aéronautique-Astronautique – AA ; Systèmes – EDSYS ; Génie Électrique, Électronique, Télécommunications et Santé – GEETS ; Mathématiques, Informatique, Télécommunications de Toulouse - MITT).

Le principal espace d'apprentissage institutionnel des doctorant·es de l'UT2J est la Maison de la Recherche, un lieu partagé avec les enseignant·es chercheur·es et qui semble peu investi par les étudiant·es de 2^{ème} et 1^{er} cycle, et plus particulièrement de 1^{er} cycle. Sur le site internet de l'université, c'est d'ailleurs un espace peu mentionné, qui ne semble apparaître dans aucun des deux premiers onglets dédiés à la présentation de l'établissement et à son offre de formation.

Les campus se distinguent notamment par des situations, tailles, histoires et contraintes propres, et par les liens qu'ils entretiennent avec le territoire qui les accueille. Les UFR, écoles et instituts se caractérisent par leurs spécialités disciplinaires, leur taille ou encore leur répartition géographique. Ces composantes, et en particulier les UFR, sont marquées par une certaine hétérogénéité qui peut tenir à la diversité des publics accueillis (âges, situations, projets, orientation, formation principale, etc.), à la variété des disciplines, des objectifs de formation

et des métiers visés, ou encore à la multiplicité de partenaires dans certaines composantes. Les différences entre les départements sont notamment liées aux disciplines représentées et à la taille de ceux-ci. Les possibilités de cursus pluridisciplinaires, d'options, etc., font que de nombreux·ses étudiant·es de l'UT2J évoluent dans plusieurs composantes. Sur le plan de la formation, les fonctions des composantes sont plurielles (organisation, gestion et délivrance des enseignements mais aussi accueil, scolarité, etc.).

Concernant les espaces d'apprentissage, aux composantes pédagogiques s'ajoutent les services de l'université et en particulier les services communs qui proposent des actions de formation, notamment le Service commun de la formation continue et de l'apprentissage (SFCA), le Service universitaire des activités physiques et sportives (Suaps), le Service commun universitaire d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (Scuio-IP), le Service commun de la documentation (SCD), le Centre d'initiatives artistiques du Mirail UT2J (Ciam UT2J), la Maison de l'image et du numérique (MIN), mais aussi le Service d'enseignement à distance (SED) et la Division de la vie étudiante (DIVE). L'équipe du Service transversal d'accompagnement et de formation (STAF) du Service commun de la documentation (SCD) organise de nombreuses formations en compétences informationnelles et recherche documentaire en direction des étudiant·es du 1^{er} au 3^{ème} cycle, en présentiel et à distance, en synchrone et asynchrone, en groupe et en individuel, et dans une approche généraliste ou spécialisée (PSYDOC, par exemple). Certaines de ces formations sont articulées à des UE de diplômes. Durant l'année 2021, 5 251 étudiant·es ont bénéficié de l'action formative du SCD dans le cadre de leur cursus (3 865 en licence, 1 024 en master et 362 en doctorat), 746 en ont suivi hors cursus (dont 142 étudiant·es de licence, 555 étudiant·es de master et 34 doctorant·es), tandis que 1 693 étudiant·es ont suivi une formation en compétences informationnelles sur la plateforme Iris. Ces services universitaires ont, dans leur majorité, des fonctions plurielles. Cela explique peut-être le manque de connaissance, de la part de la communauté universitaire, de certaines de leurs actions formatives, ce que les rencontres durant la mission ont mis en avant. Les UE d'ouverture autour de la citoyenneté, sport et culture, gérées par la Maison des initiatives étudiantes (MIE) de la DIVE, semblent ainsi peu connues. Les différentes bibliothèques universitaires sont aussi, bien sûr, des espaces d'apprentissage en autonomie. Selon les résultats des enquêtes de satisfaction 2019 des centres de ressources, 60% des répondant·es à l'enquête du Centre de Ressources des Langues (CRL) s'y rendent pour travailler seul·e ; parmi les répondant·es à l'enquête du Centre de Ressources Olympe de Gouges (CROG), 55% des répondant·es s'y rendent pour emprunter/rendre des documents et 54% pour y travailler seul·e ; au Centre de Ressources Lettres Arts Philosophie (CLAP), 51% des répondant·es y vont pour chercher ou consulter des ressources sur place, 50% pour emprunter ou rendre des documents, et 46% pour y travailler seul·e.

Si ces services sont installés sur le campus Mirail, l'ensemble des campus de l'université doit pouvoir bénéficier de leurs activités. Les actions de certains de ces services ont lieu à l'université et dans d'autres espaces (municipaux ou interuniversitaires), comme celles du SUAPS. Au plan de la formation, ces services diffèrent notamment dans le nombre d'enseignant·es et de formateur·rices qui les composent ou qui y proposent des activités formatives. Au-delà de l'action de formation, plusieurs services accueillent les étudiant·es pour les accompagner dans leurs études et participent ainsi à leurs conditions d'apprentissage. Aux services précédemment cités, il faut ajouter le service des Relations Internationales qui accompagne les étudiant·es internationaux·les en mobilité encadrée de 1^{er} et 2^{ème} cycles (tandis que les étudiant·es en mobilité libre sont accompagné·es par la DIVE), ainsi que le Service des études doctorales pour l'accompagnement du public doctorant.

Espaces d'apprentissage universitaires semi-formels et informels

Les espaces d'apprentissage semi-formels ou informels qui existent à l'Université Toulouse - Jean Jaurès sont, par nature, difficiles à identifier. Pourtant, ils peuvent jouer un rôle important dans le développement de compétences transversales comme les compétences citoyennes, culturelles, artistiques, créatives, etc. Il serait intéressant de mieux repérer ces espaces de formation semi-formels, tels que les dispositifs mis en place par les enseignant·es ou les services de l'UT2J, mais qui ne sont pas associés à des crédits ECTS ou à une bonification (participation à des ateliers) ; les dispositifs pouvant donner lieu à une bonification et dont le format laisse beaucoup de liberté aux apprenant·es (par exemple les UE d'ouverture) ; ou encore les dispositifs d'engagement citoyen (étudiant·es ambassadeurs·rices, etc.). Comme exemples d'espaces d'apprentissage informels à l'université, on pourrait citer les associations étudiantes, nombreuses à l'UT2J, ou encore les foyers, qui sont susceptibles de développer des compétences d'accompagnement notamment. Une connaissance plus fine de ces espaces d'apprentissage informels et semi-formels à l'université permettrait de les rendre plus visibles à la communauté étudiante, mais aussi d'engager une réflexion sur la reconnaissance de ces activités dans le cursus des étudiant·es et sur la place de ces activités dans l'ensemble des sites, en particulier les Villes Universitaires d'Équilibre.

Espaces virtuels

L'UT2J est également pourvue d'espaces virtuels d'apprentissage, notamment à travers la plateforme de cours en ligne Iris (Moodle) qui décline un environnement virtuel pour, au moins, chaque UE et chaque UE proposée au SED. La plateforme peut être investie sous de multiples formes, pour la mise à disposition de matériel complémentaire au cours en présentiel, le dépôt et la correction de devoirs, ou encore l'apprentissage en autonomie (tests auto-corrigés, etc.). C'est également un dispositif d'échanges entre enseignant·es et étudiant·es, et entre étudiant·es, à travers les activités de forums. Il peut s'agir aussi d'un espace d'informations et de repérage pour les étudiant·es, à même de leur fournir des informations sur l'organisation de l'enseignement et de la formation, la progression visée, etc. ; autant d'éléments susceptibles de faciliter et de sécuriser les apprentissages. Comme on le sait, la pandémie a fortement accentué l'utilisation de ces espaces virtuels par les équipes pédagogiques, en particulier dans leur articulation au cours en présentiel : par exemple, à travers la création, sur l'environnement virtuel, d'activités préalables au cours en présentiel et susceptibles d'en favoriser la compréhension, ou d'activités qui, réalisées après l'enseignement en présentiel, peuvent aider à fixer les connaissances et compétences en cours d'acquisition (tests auto-corrigés, etc.). Le déplacement de certaines évaluations, ou autres activités, sur l'espace en ligne permet de dégager du temps de cours en présentiel en faveur de tâches collectives, du suivi ou de l'enseignement personnalisé.

Les rapports de visite de la plateforme Iris témoignent d'une augmentation accrue de sa fréquentation au cours des dernières années. De 1 743 519 visites sur l'année 2018, on passe à 5 018 486 visites sur l'année 2021. Si à la période de la pandémie correspond une intensification de l'utilisation de la plateforme, on constate une nette augmentation au-delà de cette période : au mois d'octobre 2022, on comptabilisait déjà 2 621 785 visites pour l'année en cours²⁷. Le service de la MIN et plus particulièrement le pôle Atelier du Numérique (ADN), qui

²⁷ À noter, quelques précisions sur les données 2022 (jusqu'à octobre 2022) : 2 555 058 visites depuis la France, dont, parmi les fréquentations les plus élevées, 917 805 depuis la région Occitanie, 905 249 depuis l'Île-de-France et 317 610 depuis la Nouvelle-Aquitaine. De l'étranger, arrivent en tête les fréquentations depuis l'Espagne (9 379) et depuis le Royaume-Uni (7 815). Sur cette période, le nombre de connexions est environ deux fois plus élevé en semaine (hormis le vendredi) que le week-end. Le temps moyen passé sur Iris est relativement le même chaque jour, que l'on soit en semaine ou le week-end (entre 6 et 7

gère la plateforme Iris, propose aux étudiant·es du matériel pour qu'ils·elles puissent se former en autonomie sur des aspects numériques (outils disponibles sur l'ENT et sur Iris). L'ADN peut répondre aux besoins formulés par les étudiant·es à travers le guichet MINGUS, et la permanence du Dispositif d'Appui Numérique (DAN) est ouverte aux étudiant·es. Il semble que la MIN, initialement tournée vers la formation et l'accompagnement des enseignant·es, en lien étroit avec les composantes à travers notamment le dispositif des RUN (Référent·e aux Usages Numériques), pourrait s'ouvrir davantage à la formation aux compétences numériques des étudiant·es et des personnels BIATSS, si une évolution de ses effectifs le permet. Les espaces virtuels de cours proposés à l'UT2J sont relativement homogènes, avec quelques différences liées notamment à l'utilisation de versions distinctes d'Iris dans certains campus (cas de l'Inspe, par exemple, qui d'ailleurs a conservé le nom original de la plateforme en ligne « Moodle »).

Les espaces virtuels d'apprentissage proposés par l'UT2J ne se limitent pas à la plateforme de cours en ligne. Il en existe de nombreux autres, où les étudiant·es sont susceptibles d'apprendre en autonomie, qu'il s'agisse d'espaces de contenus pédagogiques numériques bruts (par exemple, l'espace PRISMES, plateforme hébergée par l'Université de Toulouse), ou de contenus formalisés, comme c'est le cas du webmedia de l'UT2J, *Miroir*²⁸, qui édite et diffuse en accès libre des contenus audio-visuels et multimédias scientifiques et éducatifs, de qualité professionnelle, pour beaucoup réalisés par le pôle Production de la MIN.

Patrimoine, équipements et infrastructures

Envisager les apprentissages implique de s'interroger sur les caractéristiques des espaces physiques dans lesquels ces apprentissages ont lieu à l'université. Comme l'indique Didier Paquelin dans le texte « Penser l'espace pour enrichir l'expérience d'enseignement-apprentissage », publié en 2020 dans le n°7 de la revue de l'AMUE (Agence de Mutualisation des Universités et Établissements) :

Depuis quelques années l'espace est l'objet de nombreux questionnements dans la sphère éducative. De nouvelles configurations spatiales sont promues et déployées dans les établissements en lien avec l'évolution des pratiques pédagogiques. La rigidité des configurations traditionnelles de type amphithéâtre qui soutiennent des pédagogies principalement magistrales, évolue vers des configurations plus souples, dans lesquelles les alignements des tables et chaises tendent à disparaître au profit d'îlots de travail. Les murs deviennent des surfaces d'écriture, la mobilisation des technologies participent de la dynamique collaborative. Ces configurations favorisent des pédagogies plus actives, de types résolution de problèmes, mise en place de situations authentiques, et visent davantage le développement de compétences professionnelles et transversales que la simple rétention de contenus. L'espace n'est plus cet objet inerte dont la pensée a été longtemps animée par le respect de normes d'occupation et de sécurité. Leur conception appelle à les penser avant tout comme lieu d'expérience pour l'ensemble des acteurs, retenant des principes simples qui empruntent aux savoirs pédagogiques et à l'ergonomie, qui tout à la fois permettent une diversité d'usage et un bien-être pédagogique. L'objectif est d'allier l'esthétisme et l'ergonomie pédagogique tout en se préoccupant de la soutenabilité financière des projets qui ne peuvent se restreindre à l'aménagement de quelques locaux. (Paquelin, 2020, p. 6)

minutes). Les connexions depuis un ordinateur sont les plus nombreuses (1 760 924), suivies des connexions depuis un smartphone (784 643). Le temps moyen passé sur le site est d'environ 8mn30 depuis un ordinateur et environ 3mn30 depuis un smartphone. Enfin, près de 39% des visites sont des visites très courtes (0-10 secondes), tandis qu'un peu plus de 19% sont des visites d'une durée égale ou supérieure à 10mn.

²⁸ https://blogs.univ-tlse2.fr/miroir/?doing_wp_cron=1666366450.1440949440002441406250

Compte tenu du parc immobilier de l'Université Toulouse - Jean Jaurès, il serait vain de tenter de faire état, dans ce rapport, des différentes configurations des salles de cours ou du mobilier pédagogique de l'université. Les rencontres qui ont eu lieu durant la mission ont notamment fait ressortir la grande diversité des configurations des salles et des équipements, les travaux réalisés pour favoriser le caractère inclusif de ces espaces et les projets pour le renforcer (GPS numérique par exemple, ou signalétique physique pour guider les étudiant·es en situation de handicap). La permanence de salles informatiques fixes pose question, à l'heure où la priorité est donnée à la modularité interne des salles, qui facilite les pédagogies actives et collaboratives. Actuellement, du moins sur le campus Mirail, rares sont les salles de cours dont les murs sont investis au plan pédagogique. L'équipement des salles, en vidéoprojecteurs notamment, s'est accru ces dernières années. Suite au confinement, le prêt d'ordinateurs aux étudiant·es s'est intensifié. Globalement, dans l'enquête « Évaluation des Formations » adressée aux étudiant·es inscrit·es en 2021-2022 à l'UT2J en Licence 1, Licence 2, Licence 3 et Master 1, 85% des répondant·es non-SED et des stagiaires du SFCA se disent satisfait·es des conditions matérielles de travail (équipement des salles et amphis, tableaux, vidéoprojecteurs, etc.). Les usages, sur le campus Mirail du moins, font ressortir un besoin en renforcement du réseau Wifi, inégal selon les bâtiments. Dans l'enquête sur les formations, précédemment citée, 64% des répondant·es non-SED se déclarent insatisfait·es de la couverture Wifi sur le site du Mirail, avec le bâtiment Olympe de Gouges en tête des bâtiments les moins bien desservis.

Les conditions matérielles sont susceptibles d'influencer les formes pédagogiques, mais aussi de rapprocher formation et recherche. En témoigne, par exemple, la plateforme Maison Intelligente de l'IUT de Blagnac, qui a pour ambition de renforcer les liens entre formation, recherche et secteur économique, en offrant un espace d'expérimentation de nouvelles technologies et de concepts innovants dans le domaine du Maintien à domicile. Concernant les équipements techniques spécifiques, les entretiens ont fait ressortir des manques au niveau de certaines disciplines (archéologie, géographie, psychologie, etc.), où le matériel de la recherche alimente parfois les formations, avec une interrogation sur la capacité réelle de l'établissement à équiper ces formations en matériels requis. Un recensement par formation permettrait de mieux saisir l'ampleur de ces besoins à l'échelle de l'établissement. La question de l'adéquation des équipements aux besoins disciplinaires se pose également dans le cas des formations artistiques qui incluent des pratiques pour lesquelles les salles de classe traditionnelles ne sont pas toujours adaptées.

Université de Toulouse

Certain·es étudiant·es de l'UT2J suivent des formations dispensées par l'Université de Toulouse. C'est notamment le cas des doctorant·es dans le cadre des formations transversales proposées par l'École des Docteurs, en complément des formations de l'école doctorale de rattachement.

Expérience formative à l'extérieur de l'université

Certaines disciplines ont le besoin d'étendre l'espace de formation hors les murs de l'université. C'est notamment le cas des formations qui incluent des travaux pratiques sur le terrain et ce parfois dès la licence (archéologie, géographie, etc.). L'accès à ces espaces extérieurs peut être coûteux et impliquer des contraintes de calendrier. Il s'agit de quelques éléments perçus dans le cadre de cette mission, qui mériteraient d'être examinés plus en détail.

3.3. Dispositifs d'intégration et d'aide à la réussite

L'apprentissage du « métier d'étudiant » passe par l'acquisition de savoirs et de compétences liés à l'environnement universitaire, comme le souligne l'étude *Regards croisés sur les*

conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français, publiée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) en 2019 :

Il s'agit là d'un apprentissage, celui du « métier d'étudiant » (Alava, 1999), qui implique à la fois la maîtrise de méthodes et de pratiques de travail nécessaires à la réalisation de la tâche « scolaire », des capacités de gestion entre le temps d'études et le temps libre, mais aussi l'intégration des valeurs et des normes préétablies par le milieu universitaire qui définissent le rôle social d'étudiant attendu par l'institution et ses acteurs (Jellab, 2011). On perçoit ici l'idée d'acculturation comme étape de la socialisation étudiante, retranscrivant la confrontation entre une culture scolaire et une culture universitaire, les acquis et les représentations émanant du secondaire pouvant être remis en cause à l'arrivée à l'université où les attentes sont supérieures (Larose et Roy, 1993). Pour Coulon (1997), cet apprentissage constitue une « affiliation intellectuelle » selon laquelle l'étudiant se doit d'acquérir la « posture intellectuelle » en vigueur à l'université et qui implique à la fois des manières d'aborder le savoir, de l'acquérir et de le restituer. Mais l'arrivée à l'université constitue également un « apprentissage social » puisque le nouvel étudiant doit se redéfinir socialement en tissant de nouveaux liens, en interagissant avec ses pairs à la fois pour acquérir et s'approprier les règles sociales implicites, mais aussi pour trouver sa place au sein d'un nouvel environnement (Alava, 1999).²⁹

Nous aborderons les principaux dispositifs d'intégration et d'accompagnement mis en place par l'Université Toulouse - Jean Jaurès, en les présentant à partir des catégories suivantes : accompagnement à l'orientation initiale ; accueil ; communication ; dispositifs d'orientation et de réorientation ; socialisation ; représentation étudiante ; accompagnement pédagogique et suivi ; accompagnement à l'articulation formation-recherche ; accompagnement à la professionnalisation. Nous nous appuyons, en particulier, sur le recensement des dispositifs d'accompagnement des étudiant·es de licence générale, licence professionnelle et DUT, réalisé à l'UT2J en 2019-2020 par Mélanie Jucla dans le cadre de la mission « Accompagnement des publics en formation ».

Pour une université de la taille de l'UT2J, l'enjeu est grand de stabiliser des outils au bénéfice d'une intégration réussie, tant leur manque semble ancré, d'après Saeed Paivandi, dans l'histoire des universités françaises :

Les recherches internationales montrent que le passage entre secondaire et supérieur impose une acculturation aux règles, aux routines intellectuelles et sociales de l'université. Sur le plan historique, certaines expériences universitaires ont tenté de ritualiser ce passage difficile et périlleux de l'âge lycéen à l'âge étudiant. Contrairement à plusieurs systèmes universitaires (britannique et américain notamment), l'université française n'a pas une forte tradition d'accueil des nouveaux étudiants. Les textes publiés sur l'université font souvent état de propos d'étudiants qui décrivent ce passage comme un moment difficile et solitaire, une expérience assez déstabilisante qui marque parfois profondément leur esprit (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Romainville, 1998 ; Pourtois et Lhermitte, 1986). Ils disent avoir éprouvé des difficultés à décoder et à comprendre le fonctionnement de l'université, tant sur le plan administratif que pédagogique, et se plaignent de l'absence ou de l'insuffisance de l'accompagnement initial. [...] Une lecture comparative des pratiques d'intégration permet d'identifier trois types de démarche mobilisée afin d'améliorer la première expérience universitaire des jeunes. On y repère un travail d'accompagnement, des cours spécifiques (les sessions d'accueil, ou *freshman seminars*) et des activités socialisantes. [...] En France, l'Université a toujours ignoré l'accueil des étudiants de première année, contrairement aux Grandes Écoles ou aux CPGE, ce qui renvoie à la place marginale accordée à l'étudiant sur le plan historique.

²⁹ Giret, Jean-François et Morlaix, Sophie (dir.), *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur Français*, Paris, Cnesco, 2019, p. 14.

[...] Les premiers vrais débats sur ce sujet sont apparus au début des années 1980 avec la massification de l'université et le taux très élevé d'échecs et d'abandons (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Romainville, 2000 ; Frenay *et al.*, 1998 ; Felouzis, 2001). La transformation de l'université d'élite en « université du peuple » dans laquelle les étudiants sont moins « motivés » et « mobilisés » a en effet complexifié la transition. Ainsi, dépourvue d'une riche tradition d'accueil, l'université de masse en France se trouve face à une tâche nouvelle et assez difficile : concevoir et faire fonctionner des dispositifs d'accueil. Pour appréhender le contexte singulier de l'enseignement supérieur français, il faut se référer à la dualité de ce système (secteur universitaire et secteur sélectif) et aux spécificités de chaque secteur, qui constituent une donnée essentielle du sort réservé à l'accueil des étudiants. L'université en France constitue, sur le plan historique, un projet éducatif assez différent des autres établissements supérieurs. En fait, dans son organisation, l'enseignement supérieur français adopte deux orientations nettement distinctes :

- La première, liée au secteur sélectif, laisse très peu de place de doute à l'étudiant. Dans le cadre de ce secteur, tout est déterminé et balisé, l'étudiant est moins confronté à l'inconnu, sa liberté est réduite. Ce cadre prégnant et scolaire, proche du modèle pédagogique lycéen, exposerait moins l'étudiant à l'angoisse et à l'incertitude, la prise en charge pédagogique étant presque « totale ». En effet, quand une filière trace le chemin à parcourir en imposant une organisation pédagogique prégnante, l'apprenant peut se sentir davantage « rassuré ».
- À l'opposé, le secteur universitaire est ouvert : c'est un lieu d'orientation floue, et d'encadrement pédagogique faible. Le caractère ouvert et non sélectif de ce secteur renvoie à la tradition universitaire. On peut parler d'une hypothèse pédagogique alternative implicite : la sélection serait faite chemin faisant, puisque tout le monde entre, mais que la sortie est conditionnée par l'effort intellectuel fourni par l'étudiant. Dans la doxa universitaire française, l'absence de sélection représente une forme incontestable de l'égalité des chances offerte à tout bachelier. Cependant, cette orientation implique la logique d'un « *cooling out* » à la française : l'université française ne s'est jamais donné les moyens ni l'ambition de soutenir, accompagner et faire réussir le plus grand nombre ; les moins « bons » et les moins « motivés » s'excluent ou sont exclus, en une sorte de darwinisme scolaire imposé aux plus « faibles ». (Paivandi, 2015, p. 97-101)

L'un des principaux défis de l'UT2J serait peut-être, à cet égard, de parvenir à proposer des dispositifs à la fois lisibles et adaptés à l'hétérogénéité qui caractérise aussi bien ses publics que son offre et ses contextes de formation. Comme pour le reste, il s'agit de proposer des dispositifs inclusifs.

Accompagnement à l'orientation initiale

L'accompagnement à l'orientation débute avant l'entrée à l'université et s'inscrit dans le continuum « Bac -3/+3 ». L'Université Toulouse - Jean Jaurès possède des dispositifs propres, ou participe à des actions de site ou nationales, en particulier via le service du SCUJO-IP : événements tels que les Journées Portes Ouvertes et le Salon InfoSup ; engagement dans les Cordées de la réussite³⁰, le projet ACORDA³¹ et le projet DROP³² ; organisation d'immersions lycéennes à l'université ; interventions dans les lycées. Par ailleurs, plusieurs enseignants ou équipes pédagogiques proposent des ressources numériques d'informations et de préparation

³⁰ Cordées de la réussite : <https://www.cordeesdelareussite.fr/> . Établissements membres de l'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, dont l'UT2J : <https://www.univ-toulouse.fr/des-formations-pour-tous/parcours-de-reussite>

³¹ Projet ACORDA, porté par L'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées : <https://www.univ-toulouse.fr/des-formations-pour-tous/acorda-ensemble-vers-sup>

³² Projet DROP, dispositif pour réussir son orientation et sa professionnalisation, coordonné par l'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées avec plusieurs de ses établissements, dont l'UT2J : <https://www.univ-toulouse.fr/grands-programmes/drop-reussir-son-orientation-et-sa-professionnalisation>

à l'entrée à l'université (par exemple, le MOOC « Introduction à la psychologie à l'Université »³³ hébergé par la plateforme FUN ; ou, sur la page de l'UOH, PRUNE, ensemble d'outils pour les primo-entrant·es, dont un Test de familiarité à la sociologie³⁴). L'université fournit par ailleurs un guide, « Les clefs pour réussir mes études ! Étudiant, stagiaire de la formation continue ou alternant en situation de handicap durable ou temporaire », visant notamment à accompagner les primo-entrant·es en situation de handicap.

Accueil

L'UT2J déploie plusieurs actions d'accueil des étudiant·es, en particulier en direction des entrant·es : journées d'intégration coordonnées par le Pôle des Associations et des Initiatives Étudiantes (PAIE) de la DIVE, réunions de rentrée organisées par les composantes pédagogiques, guide du nouvel arrivant ou de la nouvelle arrivante, qui, à la rentrée 2022, est interactif et assorti de l'application mobile « Les essentiels »³⁵. Le recensement des dispositifs d'accompagnement des étudiant·es de licence générale, licence professionnelle et DUT (2019-2020) fait ressortir l'existence et l'importance des moments de convivialité associés aux dispositifs d'accueil. Sont cités des exemples de journées d'intégration avec activités ludiques (« rallye étudiant, visite insolite de la ville, animations, chasses aux trésors, etc. »). Certaines composantes pédagogiques mettent en place, en collaboration avec les services, une action d'accueil et de découverte pour leurs étudiant·es de L1, comme l'a fait, lors de la rentrée 2022, le Département des Sciences de l'éducation et de la formation. Le temps de l'inscription physique est aussi un temps d'accueil. Un accueil spécifique aux étudiant·es étranger·ères est organisé par les RI pour les mobilités encadrées. Certaines composantes accompagnent leurs étudiant·es de L1 dans la phase d'inscription sur Igweb, avec un encadrement et des salles dédiées. D'autres composantes organisent une chaîne d'inscription spécifique aux étudiant·es en situation de handicap (en Psychologie, notamment).

Communication

L'intégration passe en partie par la communication. Outre les nombreux guides de l'université, dont des exemples ont été cités, le site internet de l'établissement et la présentation de son offre de formation, en particulier, jouent un rôle certain dans les choix d'inscription. Au début et durant le cursus, le site internet, mais surtout l'ENT et la messagerie universitaire sont des canaux privilégiés. Selon les résultats de l'enquête « Évaluation des Formations » adressée aux étudiant·es inscrit·es en 2021-2022 à l'UT2J en Licence 1, Licence 2, Licence 3 et Master 1, les répondant·es déclarent s'informer principalement sur la vie universitaire à travers l'ENT à 79% chez les étudiant·es non-SED, 86% chez les étudiant·es SED et 81% pour les stagiaires du SFCA ; entre étudiant·es par le bouche à oreille à 69% chez les étudiant·es non-SED, 30% chez les étudiant·es SED et 55% pour les stagiaires du SFCA ; via la plateforme Iris à 44% chez les étudiant·es non-SED, 67% chez les étudiant·es SED et 37% pour les stagiaires du SFCA ; sur les réseaux sociaux à 28% chez les étudiant·es non-SED, SED et les stagiaires du SFCA ; sur le site internet de l'UT2J à 21% chez les étudiant·es non-SED, 31% chez les étudiant·es SED et 24% chez les stagiaires du SFCA ; par affichage sur campus à 17% chez les étudiant·es non-SED et les stagiaires du SFCA. Seul·es 48% des étudiant·es non-SED et 44% des étudiant·es SED déclarent savoir facilement à qui s'adresser pour un renseignement. Ce chiffre est de 66% chez les stagiaires du SFCA. 28% des étudiant·es non-SED disent consulter leur boîte mail étudiante plusieurs fois par jours (25% chez les étudiant·es SED et les stagiaires du SFCA), et 44% des étudiant·es non-SED déclarent la consulter tous les jours ou presque (40% chez les étudiant·es

³³ <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/introduction-a-la-psychologie-a-luniversite/>

³⁴ <https://uoh.fr/front/p-r-u-n-e/>

³⁵ Guide du nouvel arrivant ou de la nouvelle arrivante « Mes premiers pas » : https://blogs.univ-tlse2.fr/mes-premiers-pas/?doing_wp_cron=1664271174.6905639171600341796875

SED et les stagiaires du SFCA). Parmi les domaines pour lesquels les étudiant·es non-SED aimeraient, selon les répondant·es, recevoir plus d'informations, figurent par ordre de préférence : les dates de publication des résultats d'examens, les débouchés professionnels et poursuites d'études possibles, la compensation entre UE et semestres, les modifications d'emploi du temps, les dates d'examens et les possibilités de réorientation. Chez les étudiant·es SED, ce sont d'abord aussi les dates de publication des résultats d'examens, puis les types d'épreuves, les dates d'examens, la compensation entre UE et semestres, le type de travaux personnels demandés et l'organisation pédagogique. Enfin, les répondant·es du SFCA classent aussi en premier les dates de publication des résultats d'examens, puis ensuite le programme de l'année de formation, les types de travaux personnels demandés, la compensation entre UE et semestres, et l'organisation pédagogique.

Dispositifs d'orientation et de réorientation

Le recensement des dispositifs d'accompagnement des étudiant·es de licence générale, licence professionnelle et DUT (2019-2020), fait état de réunions d'orientation avec les responsables de parcours, d'entretiens individuels et collectifs, et de réunions de présentation des poursuites d'études, ainsi qu'un travail sur l'orientation dans le cadre de l'UE Accompagnement de projet. Les entretiens qui ont eu lieu dans le cadre de la mission ont fait ressortir plusieurs actions en faveur du continuum master-doctorat, comme les réunions de présentation par les écoles doctorales auprès des Masters, une réunion inter-ED animée par les doctorant·es sur les financements, l'invitation des Masters à des événements scientifiques organisés par les écoles doctorales, des rencontres entre masterant·es et doctorant·es dans le cadre d'une UE, ou encore la rédaction d'un ouvrage collectif pour accompagner les doctorant·es dans leur parcours³⁶.

Socialisation

Les études montrent que la socialisation a une incidence sur les apprentissages :

L'intégration sociale favoriserait par ailleurs l'engagement institutionnel des étudiants et influencerait favorablement les efforts fournis par ces derniers dans leur apprentissage (Schmitz et Frenay, 2013). Certains travaux (Boyer et Sedlacek, 1987) montrent en effet que la disponibilité d'un réseau de soutien fort est une variable expliquant de manière significative la persévérance dans les études, et qui est positivement et significativement liée à de meilleures notes.³⁷

Le réseau associatif, très développé à l'UT2J, contribue à cette socialisation, tout comme les foyers étudiants. La Maison des Initiatives Étudiantes (MIE) accueille 16 associations étudiantes de l'UT2J et 2 associations étudiantes extérieures à l'UT2J³⁸. L'université dispose par ailleurs d'un Fonds de Solidarité et Développement des Initiatives Étudiantes (FSDIE), visant à soutenir la réalisation de projets étudiants à caractère associatif ou individuel, et un Fonds d'Innovation Pédagogique Culturelle et Artistique (INPEC'Art), qui finance des initiatives culturelles portées par des étudiant·es ou à forte participation étudiante, et nécessitant l'intervention de professionnel·les. Il existe des associations étudiantes sur d'autres campus que le Mirail (par exemple, l'association ŒUF de Foix). Pourrait être rendu plus visible le lien entre la MIE, située sur le site du Mirail, et les associations étudiantes basées dans les Villes Universitaires d'Équilibre.

³⁶ Marcel, Jean-François et Broussal, Dominique, *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants*, Toulouse, Éd. Cepaduès, 2020.

³⁷ Giret et Morlaix, 2019, p. 20.

³⁸ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/vie-etudiante/la-maison-des-initiatives-etudiantes-m-i-e>

Les outils numériques sont susceptibles de faciliter la socialisation (exemple des forums dans les espaces Iris « promos », ou des réseaux sociaux hors environnement numérique de l'UT2J). Au cours de la mission, des doctorant·es de l'ED Allp@ ont notamment mis en avant l'utilisation de la visioconférence pour créer des espaces de convivialité et vaincre la distance en particulier dans le cas des doctorant·es étranger·ères (« déjeuners Zoom » organisés par les doctorant·es durant le confinement et maintenus par la suite). La socialisation des doctorant·es passe aussi par les ateliers et parfois même par des expériences artistiques, comme le spectacle « La relation doctorale, mettons les pieds dans le plat » de l'ED CLESCO, un « Spectacle immersif pour la prévention des dérives de la relation doctorale »³⁹.

La question se pose de la socialisation des étudiant·es inscrit·es au SED. Outre les regroupements institués, les dispositifs numériques de l'université tels que les forums des espaces Iris et Iris-SED semblent pouvoir constituer un premier mode de contact entre étudiant·es.

Représentation étudiante

L'intégration est aussi institutionnelle à travers la représentation étudiante, importante à l'UT2J, que ce soit dans les Conseils centraux ou dans les Conseils des composantes pédagogiques. En ce qui concerne les Conseils centraux, des représentant·es étudiant·es sont membres des instances ou organes suivants : Conseil d'Administration (CA) ; Commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU) ; Commission de la recherche (CR) ; Comité électoral consultatif (CEC) ; Conseil du Service Interuniversitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SIMPPS) ; Service inter-établissements de coopération documentaire (SICD) ; Commission en charge de la diffusion des savoirs ; Commission en charge de la valorisation de la recherche ; Commission en charge du soutien, de l'information, des formations et de l'insertion (SOFI) ; Commission en charge de la culture, Service commun de la documentation (SCD) ; Centre d'initiatives artistiques du Mirail UT2J (CIAM UT2J) ; Maison de l'image et du numérique (MIN) ; Section disciplinaire compétente à l'égard des usagers.

Accompagnement pédagogique et suivi

En ce qui concerne l'accompagnement pédagogique et le suivi, le recensement des dispositifs d'accompagnement des étudiant·es de licence générale, licence professionnelle et DUT, réalisé à l'UT2J en 2019-2020 par Mélanie Jucla dans le cadre de la mission « Accompagnement des publics en formation », mentionne le Dispositif d'accompagnement et d'aménagement pédagogique (DAAP), le Dispositif d'aide à la réussite (DARE), le tutorat, le projet Voltaire (qui a vraisemblablement vocation à être remplacé par Écri+), ainsi que des ateliers, le parrainage, des ressources numériques sur le site de l'UOH, la préparation à la seconde session, ou encore le suivi individualisé par un enseignant·e tuteur·rice ou référent·e. L'étude souligne la faible participation aux séances de tutorat et le besoin de promouvoir ce dispositif. Ce constat semble être partagé au-delà de notre établissement :

[...] des recherches montrent que les possibilités de réorientations en cours d'année et l'aide apportée aux étudiants, sous la forme de tutorat notamment, semblent donner des effets mitigés (Danner, 2000 ; Borrás, 2011 ; Annoot, 2012), de par le ciblage difficile des étudiants fragiles. Si les effets des rares réorientations en cours d'année restent encore à déterminer, les recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, les plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin (Danner, 2000 ; Fornasier et al., 2003 ; Cannard et al., 2012 ; Ben Abid-Zarrouk &

³⁹ <https://www.adum.fr/script/formations.pl?mod=368321&site=edcp>. 2022, Maison de la recherche de l'UT2J. « Un spectacle qui pointe avec humour toutes les surprises de la direction de thèse. Par les Z'Ôtesses du collectif Sangs mêlés », <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/recherche/spectacle-la-relation-doctorale-mettons-les-pieds-dans-le-plat>

Weisser, 2013). C'est d'ailleurs le cas des nouveaux dispositifs d'aide à la réussite qui voient le jour en 2007 avec la mise en place du Plan Réussite en Licence (PRL).⁴⁰

Dans certaines composantes, un système de soutien ou de remise à niveau est proposé aux étudiant·es originaires d'un autre établissement et fragiles sur certaines compétences notamment en recherche (exemple d'étudiant·es de Master en Psychologie).

Nombreux sont les dispositifs d'accompagnement pédagogique, mais aussi à la professionnalisation et à l'articulation formation-recherche, qui sont proposés en présentiel. La mission n'a pas identifié ceux qui seraient destinés, également ou spécifiquement, aux étudiant·es inscrit·es au SED, ou aux étudiant·es en contrôle terminal hors-SED. Concernant le public doctorant, les entretiens de deuxième année, qui ne portent pas tant sur les avancées de la thèse que sur les conditions de réalisation de la thèse, renforcent le suivi individualisé.

Accompagnement à l'articulation formation-recherche

Selon le recensement des dispositifs d'accompagnement des étudiant·es de licence générale, licence professionnelle et DUT (2019-2020), plusieurs actions incitent les étudiant·es à s'initier ou à participer à la recherche au-delà des enseignements : participation à des événements scientifiques, stages en laboratoire, visites de laboratoire, veille documentaire, ateliers, participation à la préparation d'événements scientifiques, ou relai d'informations sur les événements scientifiques à venir.

Accompagnement à la professionnalisation

Ce même recensement fait état de nombreux dispositifs d'aide à la recherche de stage et à sa mise en œuvre (notamment la communication des offres de stage, le suivi individuel des stagiaires ou alternant·es, les *dating* dédiés au stage et à l'alternance, les ateliers ou les réunions d'information), ainsi que de plusieurs dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle (transmission d'offres d'emploi, rencontres avec des professionnels, réseaux et témoignages d'ancien·nes étudiant·es, en particulier).

Notons que dans le bilan de son recensement des dispositifs d'accompagnement des étudiant·es de licence générale, licence professionnelle et DUT (2019-2020), Mélanie Jucla souligne le peu de moyens financiers alloués aux dispositifs repérés.

3.4. Dispositifs de formation

Par dispositif de formation ou pédagogique, nous entendons ici « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose » (Lebrun *et al.*, 2011, p. 18 ; cité dans Carré, 2020, p. 170).

Nous tenterons d'aborder la question des enseignements sous plusieurs angles : formats pédagogiques et méthodes d'enseignement ; types de savoirs et compétences visés ; encadrement pédagogique ; temps d'apprentissage et calendrier universitaire ; examens ; et enfin implication des apprenant·es dans la réflexion sur la formation.

⁴⁰ Duguet, Amélie, Lambert-Le Mener, Marielle et Morlaix, Sophie, « Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n°57, 2016, p. 31-53, p. 39.

Formats pédagogiques et méthodes d'enseignement

Les enseignements que suivent les étudiant·es de l'UT2J peuvent relever de formats divers (TD, CM, TP ; présentiel, hybride, distanciel). Une très grande proportion d'enseignements à distance est organisée par le Service d'Enseignement à Distance, mais pas exclusivement (certaines formations intégralement dispensées en distanciel ne passent pas par le SED).

Concernant les méthodes d'enseignement, peu de données permettent d'apprécier celles privilégiées à l'échelle de l'établissement ou d'une composante, bien que l'université possède, grâce notamment à l'enquête sur la qualité des formations, de nombreuses informations sur l'appréciation que les étudiant·es font des pratiques pédagogiques et, notamment : de l'adéquation entre les méthodes pédagogiques et leur niveau de connaissance ; de la répartition entre enseignements théoriques et enseignements pratiques ; de la correspondance entre enseignements et programmes annoncés ; de la clarté et du contenu des supports de cours ; de la plateforme Iris ou Iris-SED ; des liens entre leur formation et le monde professionnel ; de la disponibilité des enseignant·es ; de la part de travaux personnels ou en groupe ; de l'alternance des méthodes d'enseignement ; de l'utilisation des outils numériques par les enseignant·es ; de la part d'enseignements dits hybrides ; ou encore de la complémentarité et de la progression des enseignements durant la formation (cf. « Évaluation des Formations » 2022). Plusieurs résultats de cette enquête sont spécifiques aux étudiant·es du SED (cours en version papier, supports audios et vidéos, plateformes d'échanges, regroupements SED, etc.). 62% des répondant·es SED y déclarent qu'ils·elles aimeraient avoir plus d'informations sur les attendus aux examens, 60% disent vouloir plus d'enregistrements de cours audio ou vidéo, et 55% plus de visioconférences ou classes virtuelles.

Bien qu'il soit difficile de mesurer le degré d'influence des pratiques d'enseignement sur la qualité des apprentissages, la recherche semble s'accorder sur le fait que ces pratiques ont un impact avéré sur les apprentissages, et ce même si, selon les contextes pédagogiques, cet impact peut s'avérer réduit :

Alors que les recherches sur l'efficacité des enseignants du primaire (Bressoux, 1995) et secondaire (Felouzis, 1997) se sont développées, il n'existe pas à ma connaissance de recherches en France ayant traité statistiquement des effets des caractéristiques et des pratiques pédagogiques des universitaires sur la réussite des étudiants, hormis la thèse d'Amélie Duguet (2014). Cette dernière, à partir de l'observation des pratiques des enseignants durant des enseignements magistraux, montre une quasi absence d'effet des pratiques pédagogiques sur les résultats aux examens des étudiants de première année. Les travaux anglo-saxons concluent différemment en réussissant à identifier tout un ensemble de pratiques favorisant les apprentissages (Schneider & Preckel, 2017). Par exemple, susciter la coopération et l'engagement des étudiants, clarifier les objectifs de l'enseignement, limiter l'apprentissage par projet aux travaux pratiques, développer le contrôle continu en indiquant les progrès accomplis et les lacunes à combler, utiliser les diaporamas avec parcimonie, etc. A partir d'une synthèse de méta-analyses sur le sujet, Schneider et Preckel concluent, à l'instar des travaux de Hattie (2017), qu'un enseignement explicite favorise davantage les progrès des étudiants que d'autres méthodes pédagogiques. (Michaud, 2021, p. 12-13)

Selon Ph. Carré, ce sont surtout le recours à une pédagogie explicite, l'utilisation de stratégies d'enseignement variées, les *feedbacks* ciblés, l'accompagnement méthodologique et l'adoption du point de vue de l'apprenant·e, qui faciliteraient les apprentissages :

Les auteurs, psychologues, pédagogues et philosophes ne manquent pourtant pas qui se sont penchés sur la question de « la meilleure méthode », insufflant chacun une part de vérité dans un débat toujours vif entre les conceptions multiples de ce qu'il est bon de faire pour déclencher, entretenir, développer les apprentissages (Rieunier, 2004). Du côté des

recherches « basées sur les preuves », une dizaine de gestes pédagogiques semble faire consensus comme ingrédients d'une « bonne pédagogie ».

- le travail collaboratif en petits groupes ;
- le tutorat entre pairs et l'enseignement mutuel ;
- la présentation claire des objectifs d'apprentissage ;
- la pratique régulière du feedback et de l'évaluation formative ;
- l'entraînement à la métacognition et à la réflexivité ;
- l'enseignement de stratégies d'apprentissage autorégulées ;
- l'approche multi-épisodique ;
- l'utilisation de cartes conceptuelles et d'organiseurs remis à l'avance ;
- la personnalisation/individualisation de la relation pédagogique ;
- l'auto-évaluation.

Cette liste n'est ni exhaustive, ni incontestable et assurément limitée par le fait qu'elle ne prend en compte que les facteurs d'intervention, qui ne sont pas les variables uniques de la situation pédagogique. [...] De façon ambitieuse, Hattie (2009) a réuni dans un travail de plus de quinze ans, huit cents méta-analyses portant sur un total de plus de cinquante mille études, concernant plusieurs millions d'enfants d'âge scolaire. La finalité de ce travail pharaonique était de dégager et hiérarchiser les facteurs de la réussite scolaire, dans une démarche adossée à des « données probantes » d'enquêtes quantitatives à partir de six grands regroupements de variables : facteurs liés à l'élève, à la maison, à l'école, à l'enseignant, au programme scolaire et aux approches pédagogiques. Il en conclut que la réussite des apprentissages repose avant tout sur la valeur et la clarté des intentions pédagogiques et des critères de réussite, la multiplication et la variété des stratégies d'enseignement, l'utilisation régulière de feedbacks ciblés, l'enseignement de techniques d'étude et de stratégies d'apprentissage et surtout « du fait de voir l'apprentissage et l'enseignement du point de vue des apprenants » (Hattie, 2009, p. 199). (Carré, 2020, p. 168-169)

L'absence de données systématiques sur les pratiques pédagogiques à l'échelle de l'UT2J reflèterait une constante du milieu universitaire. En effet, selon Amélie Duguet, Marielle Lambert-Le Mener et Sophie Morlaix (2016) :

[...] si la communauté scientifique reconnaît, en France, toute l'importance de produire des travaux visant à éclairer le rôle des pratiques enseignantes sur la réussite universitaire, le sujet paraît néanmoins rester tabou. Trinquier, Clanet & Alava notaient d'ailleurs déjà en 1999 que lorsqu'on parle de pédagogie à l'université, on s'intéresse en réalité le plus souvent aux « dispositifs organisationnels » et non réellement aux pratiques des enseignants en tant que telles. [...] Comme l'indique Romainville en 2005, le sujet reste relativement tabou et les facteurs pédagogiques, incluant les pratiques pédagogiques, figurent « assez étrangement » parmi les moins abordés dans les recherches (Galand, Neuville & Frenay, 2005). Ces derniers, s'appuyant sur les travaux de Lee & Burkman (2003), constatent d'ailleurs que tout se passe comme si la littérature scientifique produite sur les déterminants de la réussite portait d'une hypothèse implicite qui vise à considérer que l'échec tient en réalité principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auquel ils sont confrontés. Certains auteurs évoquent toutefois le fait que l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait constituer un véritable moyen de lutter contre l'échec.⁴¹

Les rencontres avec les composantes ont mis en avant les réflexions des équipes pédagogiques sur les pratiques d'enseignement. L'Inspe est très actif de ce point de vue, assez naturellement compte tenu de sa spécialité disciplinaire et de ses objectifs de formation, parmi lesquels faire réfléchir les enseignants à leurs pratiques, former des praticien·nes réflexif·ves

⁴¹ Duguet Amélie, Lambert-Le Mener Marielle et Morlaix Sophie, art. cit., p. 45.

en lien étroit avec la recherche. Un autre exemple significatif est celui de l'ENSAV, qui forme les étudiant·es aux pratiques et à la recherche en audiovisuel, de la L3 au doctorat. La présentation de la formation sur la page de l'ENSAV est plutôt exemplaire car elle détaille et explique la démarche pédagogique de l'école dans un texte qui défend l'interdisciplinarité, l'articulation formation-recherche ou encore la convergence entre théorie et pratique⁴². En accord avec ses objectifs pédagogiques et son « esprit », l'ENSAV privilégie, notamment, la pédagogie de projets, la pédagogie du faire, la réflexion sur les métiers en croisant recherche et création, la souplesse et la différenciation pédagogique, le travail collaboratif, la pédagogie explicite, ou encore l'évaluation collégiale (des rendus d'exercices ont lieu sous forme de forums). Ce n'est pas un hasard si, en 2021, se sont tenues à l'ENSAV « les premières assises de l'enseignement du cinéma à l'université incluant la pratique et la création »⁴³.

Sur la question des pratiques d'enseignement, Saeed Paivandi rappelle la place cruciale de la relation pédagogique, une relation souvent jugée « distante » par les étudiant·es, en particulier de 1^{er} cycle dans des universités dites de masse (Paivandi, 2015, p. 172). Le confinement et le passage de la grande majorité des cours en distanciel ont probablement mis l'accent sur l'importance de la relation pédagogique. Cela interroge sur la façon de renforcer cette relation, notamment au SED, mais aussi sur les conditions matérielles pouvant entraver cette relation (les effectifs par exemple). Une autre question serait celle des apports du numérique, en particulier pour l'explicitation, le travail collaboratif, la révision, ou encore dans la possibilité que le numérique offre de passer certaines activités systématiques en asynchrone pour dégager du temps en présentiel, ou synchrone, au bénéfice des échanges, des activités collectives et du suivi. L'approche par compétences est un autre sujet, non sans lien avec les pratiques d'enseignement, dont l'Université Toulouse - Jean Jaurès est collectivement en train de se saisir.

Enfin, la pédagogie inclusive⁴⁴ semble désormais recevoir une attention particulière. De nombreuses actions sont organisées à l'UT2J pour sensibiliser enseignant·es et étudiant·es sur cette question, notamment sous l'impulsion de Pascale Chiron, chargée de mission Handicap de l'Université. Une « Charte d'accessibilité pour les documents et les cours »⁴⁵ a été conçue et diffusée aux équipes pédagogiques. Le document porte, en particulier, sur la mise en page des supports pédagogiques et sur leur structuration, incitant à l'explicitation. Un projet de

⁴² <http://www.ensav.fr/la-formation/equipe-pedagogique/esprit/>

⁴³ <http://www.ensav.fr/l-ecole/agenda/assises-de-l-enseignement-du>

⁴⁴ Nous nous appuyons notamment sur les points communs entre pédagogie inclusive et conception universelle de l'apprentissage, identifiés par Sophie Kennel et al. dans leur article « La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université » (*La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, vol. 89-90,2, n° 3-4, 2021, p. 23-45, p. 26) :

« Nous pouvons ainsi retenir les éléments suivants qui dessinent les contours de la pédagogie inclusive ou de la conception universelle de l'apprentissage (Université Laval, 2017) :

- Le handicap n'est pas lié à la personne mais à la situation. En ce sens, il n'est pas la résultante d'une incapacité mais de spécificités contextuelles (Ancet, 2011) ;
- La diversité des apprenants est considérée comme la norme (Meyer et al., 2013) ;
- Les contextes d'apprentissage et les besoins des apprenants sont sujets à variation (CAST, 2011) ;
- L'objectif est de permettre le développement du plein potentiel des étudiants (Bergeron et al., op. cit.) ;
- L'exigence d'une « éducation de haute qualité pour tous » est maintenue (Unesco, 2009) ;
- L'approche est flexible (Rose et Meyer, 2002) ;
- L'engagement est collectif (Unesco, 2009) ;
- Le système doit être au bénéfice de tous (Bergeron et al., op. cit.). »

⁴⁵ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/politique-handicap/lut2j-adopte-une-charte-daccessibilite>

charte d'inclusivité publiée sur l'ENT et sur Iris est en préparation, sur lequel travaille actuellement la Maison de l'Image et du Numérique.

Formation scientifique, culturelle et professionnelle

Parmi les principales missions de l'université, détaillées dans l'article 3 de ses statuts, figure celle « d'assurer le progrès de la connaissance et une formation scientifique, culturelle et professionnelle préparant notamment à l'exercice d'une profession »⁴⁶.

Il existe à l'UT2J de nombreux dispositifs d'articulation formation-recherche et de professionnalisation. Un certain nombre de formations proposent explicitement, dès le 1^{er} cycle, une initiation à la recherche et une pratique de la recherche, et un accompagnement de la définition du projet professionnel. Les blocs recherche et professionnalisation de la maquette des masters donnent à ces deux aspects une visibilité certaine.

Le rapport d'autoévaluation 2019 de l'Université Toulouse - Jean Jaurès détaille amplement les dispositifs d'articulation de la formation et de la recherche, en citant notamment : l'organisation de manifestations scientifiques dans les centres de ressources documentaires et dans les UFR ou autres composantes ; la participation d'étudiant·es, y compris de licence, à l'organisation d'événements scientifiques ; l'appui de certaines UE, en particulier de Master, sur des projets de recherche et innovation ; la mise en place en Master de workshops et de master class ; des UE de recherche en licence (TER – Travail d'Étude et de Recherche – en Psychologie, par exemple) ; la publication de travaux étudiants dans des revues scientifiques de l'université ; l'intervention, dans certaines UE de Master plus particulièrement, de professeur·es visiteur·ses ; l'existence de plateformes technologiques et expérimentales (Maison intelligente de Blagnac et Ovalie, par exemple) ; ou encore la consolidation des études doctorales et de leur offre de formation⁴⁷. Si le rapport d'autoévaluation vise, comme pistes d'amélioration, un renforcement de l'interdisciplinarité et de la place de la recherche en formation continue, ainsi qu'une mise à disposition toujours plus accrue des résultats de la recherche auprès des étudiant·es, de licence en particulier⁴⁸, l'Hcéres, dans son rapport d'évaluation de l'UT2J de 2020, met en avant la diversité des pratiques selon les contextes pédagogiques, et l'intérêt d'une réflexion collégiale sur l'articulation formation-recherche :

En licence, l'initiation à la recherche dépend souvent des sites, des composantes, des mentions et surtout de la composition des équipes pédagogiques et de leurs interactions en recherche. En psychologie et en géographie par exemple sont prévus des travaux personnels d'initiation à la recherche. Dans d'autres structures, ce sont des actions spécifiques et ponctuelles qui permettent aux enseignants-chercheurs de diffuser leurs recherches auprès de leurs étudiants de licence, qu'ils initient ainsi aux problématiques scientifiques : c'est notamment le cas de « Corrida audiovisuelle » portée par l'École nationale supérieure d'audiovisuel (ENSAV) ou de la « Biennale Design, Arts et Transmission » portée par l'Institut Supérieur Couleur, Image, Design (ISCID) sur le campus de Montauban. Une généralisation ou à tout le moins un partage de ces pratiques et une réflexion collégiale seraient sans doute fructueux. (Rapport d'évaluation de l'UT2J, Hcéres 2020, p. 24)

L'enquête « Évaluation des Formations » 2021-2022 fournit quelques éléments sur l'appréciation de la formation par les étudiant·es et notamment de certaines activités articulant formation et recherche. D'après l'enquête, parmi les difficultés rencontrées en Master 1 lors de la réalisation du mémoire, figurent en priorité des difficultés dans la gestion du temps (61% chez les répondant·es non-SED, 79% chez les répondant·es SED), des difficultés pour rédiger le mémoire

⁴⁶ Statuts de l'Université Toulouse - Jean Jaurès, 28/06/2022, <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/organisation/statuts-de-luniversite-toulouse-jean-jaures-1>

⁴⁷ Université Toulouse - Jean Jaurès, « Rapport d'autoévaluation », 2019, p. 30-32.

⁴⁸ Université Toulouse - Jean Jaurès, « Rapport d'autoévaluation », 2019, p. 32.

(58% chez les répondant·es non-SED, 39% chez les répondant·es SED) et un manque de méthodologie (49% chez les répondant·es non-SED, 32% chez les répondant·es SED).

Sur la question de la professionnalisation, les formations proposées à l'UT2J témoignent, là aussi, de l'existence de nombreux dispositifs, qu'il s'agisse de contenus d'enseignement (UE d'accompagnement du projet de l'étudiant·e, UE de formation à l'entrepreneuriat, etc.), de rencontres organisées avec des professionnel·les extérieur·es à l'UT2J, ou de la possibilité de réaliser un stage ou de suivre la formation en alternance⁴⁹. Rappelons que le terme de professionnalisation peut être entendu de différentes façons. Selon José Rose, les universités gagneraient à clarifier leur conception de la professionnalisation :

La notion de professionnalisation correspond ainsi tout à la fois à un choix d'orientation globale en matière de formation, à une filière professionnelle débouchant en principe sur des emplois appartenant à des champs professionnels précis et à un mode de formation impliquant confrontation à la pratique et intervention de « professionnels ». La dimension professionnelle d'une formation se repère alors tout à la fois de façon interne - à partir des contenus, des méthodes et des intervenants - mais aussi externe, au regard des débouchés professionnels : accès rapide à un emploi relativement ciblé, occupation d'un emploi à la satisfaction partagée de l'employeur et du salarié, développement possible d'une dynamique professionnelle et personnelle. Si l'on veut lever les réticences qui se manifestent au sein de l'université à l'égard de ce processus de professionnalisation des études supérieures, il convient de proposer une conception universitaire de la professionnalisation articulée explicitement aux missions traditionnelles de formation et de recherche. Celle-ci peut revêtir les traits suivants : une formation non étroitement spécialisée, destinée à préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité et la transférabilité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et la recherche d'emploi, développant les capacités d'adaptation des personnes aux événements et aux opportunités, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail, adossée aux acquis de la recherche. Cette professionnalisation au sens large se réalise par l'acquisition de savoirs pratiques et d'action conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme des moyens d'articuler, de finaliser et de rendre opératoires les autres acquis. La dimension professionnalisante des études est alors perçue comme un mode d'acquisition de la professionnalité qui englobe des dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles et qui exige tout à la fois acquisition et maîtrise de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de normes, de traits identitaires, de capacités à faire face à des situations inattendues et à évoluer.⁵⁰

Concernant la préparation à l'insertion en Licence 3, selon l'enquête « Évaluation des Formations » 2021-2022, seul·es 22% des répondant·es non-SED et 21% des répondant·es SED estiment être suffisamment accompagné·es dans la construction de leur projet personnel et professionnel (ce chiffre est de 25% chez les répondant·es du SFCA). 84% des répondant·es non-SED bénéficiant d'un stage dans leur formation se disent satisfait·es du stage réalisé. Ce chiffre est de 89% chez les répondant·es SED, et de 67% chez les répondant·es du SFCA. En ce qui concerne l'appréciation de l'insertion en Master 1, 52% des répondant·es non-SED et 46% des répondant·es SED estiment que la formation les prépare suffisamment bien à l'entrée dans la vie active (ce chiffre s'élève à 74% chez les répondant·es du SFCA) ; et 58% des répondant·es non-SED et 46% des répondant·es SED estiment être suffisamment bien informé·es sur les débouchés professionnels à l'issue du master (75% chez les répondant·es du SFCA). Chez les répondant·es de M1 ayant réalisé un stage, 89% des

⁴⁹ Université Toulouse - Jean Jaurès, « Présentation du projet d'offre de formation » dans le cadre de l'évaluation Hcéres 2020, p. 5 et p. 11.

⁵⁰ Rose, José, « La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 6, 2018.

répondant·es non-SED sont satisfait·es de celui-ci. Ce chiffre est de 65% chez les répondant·es SED et de 95% chez les répondant·es du SFCA.

La formation culturelle à l'UT2J est extrêmement riche, aussi bien du point de vue des formations diplômantes dans les champs artistiques et culturels, que des nombreuses actions de formation culturelle, plus ou moins formelles, transversales à l'établissement et évoquées précédemment (UE optionnelles, UE d'ouverture, ateliers, événements, etc.). La page « Culture » du site internet de l'université (<https://culture.univ-tlse2.fr/>) met en avant l'action artistique et culturelle de l'université, notamment l'agenda des manifestations culturelles et les ateliers de pratique artistique proposés par le CIAM. Toutefois, on peut constater un certain manque de visibilité des actions de formation culturelle (formelles, semi-formelles ou informelles) sur la page de présentation de l'offre de formation de l'UT2J (<https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion>).

De façon générale, au niveau de la communication pourraient être mis en avant, de façon synthétique, les différents dispositifs d'articulation formation-recherche, de professionnalisation et de formation culturelle existants à l'UT2J, et leur convergence, de sorte à rendre plus visible et à promouvoir la politique formative de l'établissement.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est un enjeu fort au plan national, européen mais aussi pour les collectivités⁵¹. Laurent Cosnefroy et Bernard Hugonnier, dans l'ouvrage *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?*, explicitent plusieurs questions liées à l'internationalisation de l'enseignement supérieur :

L'IES [internationalisation de l'enseignement supérieur] peut être interrogée au prisme de ces deux excellences : est-elle au service d'une conception de l'excellence élitiste ou au service d'une excellence sociale et sociétale ? En quoi l'internationalisation participe-t-elle à l'augmentation de la qualité des formations dans l'enseignement supérieur et de celle de la recherche ? En quoi favorise-t-elle la démocratisation de l'enseignement supérieur ? Enfin, en quoi participe-t-elle à former des citoyens soucieux de l'intérêt général et du bien commun ?⁵²

Les définitions du concept d'internationalisation sont nombreuses. Nous reprendrons celle de l'Association Internationale des Universités (IAU), notamment citée par Bernard Hugonnier⁵³ :

Over the years, the concept of internationalization has evolved and different definitions exist, IAU adopts the following: "[Internationalization of Higher Education is] the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society." (De Wit, H., Hunter F., Howard L., Egron-Polak E. (Eds.) (2015) "Internationalization of Higher Education", European Parliament, Brussels: EU).⁵⁴

⁵¹ Campus France, « Observatoire territorial de la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs », mai 2022.

⁵² Cosnefroy, Laurent et Hugonnier, Bernard, « Introduction », dans Cosnefroy, Laurent (éd.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2020, p. 9-13.

⁵³ Hugonnier, Bernard, « Chapitre 2. Stratégies et politiques des États en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur », dans Cosnefroy, Laurent (éd.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2020, p. 33-60.

⁵⁴ <https://www.iau-aiu.net/Internationalization>

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, « Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent

– la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère

L'internationalisation des formations est portée, à l'UT2J, par un grand nombre de dispositifs et d'actions, en particulier en matière de mobilités (entrantes et sortantes, étudiantes et enseignantes), de contenus de formation (enseignements de langues et de cultures étrangères), de certifications (CLEs, etc.) ou d'activités de formation semi-formelles et informelles (ateliers de langues ou de cultures étrangères, événements internationaux, etc.). Là encore, la dimension internationale et internationalisante des formations de l'UT2J pourrait être rendue encore plus lisible dans la présentation de son offre de formation, en faisant apparaître à un même endroit les différents dispositifs et actions existants (une sorte de portail menant ensuite vers les informations dédiées).

Un enjeu serait probablement celui de renforcer la visibilité des actions formatives de l'UT2J sur les plans scientifique, culturel, professionnel et international. Un autre serait la mise en avant de la convergence de ces missions, lesquelles sont à envisager sous la forme d'une « synthèse » et non de façon juxtaposée, pour reprendre cet angle adopté par Saeed Paivandi :

Le rapport entre théorie et pratique, entre savoir disciplinaire, savoirs transversaux et savoir « utile » se doit donc d'être, non pas une juxtaposition, mais une synthèse. L'université est appelée à réfléchir et à travailler sur le sens, la conception et la pertinence de cette synthèse. Le processus de la professionnalisation conduit l'université à faire cohabiter les formations scientifiques et intellectuelles, techniques et professionnelles. En subissant de multiples pressions, l'université est devenue plus que jamais, selon Kerr (1967), une « multiversité ». Toute la question est de savoir comment elle fait face à ce défi concernant la demande sociale pour ne pas devenir une « station-service », un lieu de formation soumis à une « sur-adaptation » permanente qui provoque la perte de sa substance inventive et créatrice. (Paivandi, 2015, p. 96)

Encadrement pédagogique

Les statuts des enseignant·es intervenant dans les formations de l'UT2J peuvent être divers : enseignant·es chercheur·es, enseignant·es, ATER, doctorant·es, lecteurs·rices, PAST ou chargé·es d'enseignement vacataires⁵⁵. Les taux d'encadrement pédagogique sont variés. La moyenne du nombre d'étudiant·es par enseignant·e statutaire (soit hors chargé·es d'enseignement vacataires) diffère selon les composantes, allant, dans les composantes à effectifs étudiant·es nombreux (1 000 et plus), de 18,7 à 40,1. Dans les composantes plus réduites, ce chiffre varie entre 12,3 et 65. Les heures réalisées hors potentiel statutaire (heures complémentaires ou heures effectuées par des chargé·es d'enseignement vacataires) oscillent entre 25% et 43% dans les composantes aux effectifs importants (1 000 et au-delà) ; et entre 42% et 76% au sein des composantes plus réduites.

-
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
 - la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
 - la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. »

(Conseil de l'Europe, 2001, p. 84).

⁵⁵ « Les chargés d'enseignement vacataires sont des personnalités choisies en raison de leur compétence dans les domaines scientifique, culturel ou professionnel, qui exercent, en dehors de leur activité de chargé d'enseignement, une activité professionnelle principale consistant :

- soit en la direction d'une entreprise ;
- soit en une activité salariée d'au moins neuf cents heures de travail par an ;
- soit en une activité non salariée à condition d'être assujetties à la contribution économique territoriale ou de justifier qu'elles ont retiré de l'exercice de leur profession des moyens d'existence réguliers depuis au moins trois ans. »

« Décret n°87-889 du 29 octobre 1987 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi de vacataires pour l'enseignement supérieur », <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006066234/>

Le calendrier de la mission n'a pas permis de repérer les taux d'encadrement pédagogique spécifiques à l'enseignement à distance proposé par l'université notamment à travers le SED. Cela pourrait être éclairant – un point de vigilance concernant l'enseignement à distance étant précisément celui de l'accompagnement pédagogique.

Temps d'apprentissage et calendrier universitaire

Concernant le calendrier universitaire, plusieurs composantes ayant des besoins spécifiques bénéficient de dérogations. Par ailleurs, dans certaines formations soumises au calendrier commun, ce calendrier ne semble pas permettre la réalisation, durant les semestres, d'activités semi-formelles alors décalées à la période estivale (fouilles en archéologie, par exemple). L'alternance et la réalisation de stages peuvent également entraîner des besoins spécifiques en matière de calendrier. L'établissement mène actuellement une réflexion sur son calendrier pédagogique, particulièrement pour le niveau licence.

Au sein de certaines formations, les créneaux d'apprentissage en autonomie sont explicités aux étudiant·es qui ont la possibilité, sur ces périodes, de se retrouver dans des salles dédiées (exemple des TTP [Temps de Travail Personnel] à l'ENSAV).

Le temps d'apprentissage par enseignement, estimé par l'institution, est en principe lié au nombre d'ECTS. Un crédit ECTS correspond à environ 25 à 30h de travail incluant le temps de l'enseignement⁵⁶. Il s'agit d'un indicateur qui devrait permettre aux étudiant·es, au fait de cette équivalence, de mesurer le temps de travail en autonomie que représente chaque UE et de pouvoir s'organiser en conséquence. Cela peut sembler d'autant plus déterminant dans le cas d'un enseignement à distance où le volume de travail en autonomie est important.

Examens

Les principes de contrôle de connaissance à l'UT2J sont régis par la charte de contrôle des connaissances accessible sur la page internet de l'université (<https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/inscriptions-scolaire/le-controle-des-connaissances>).

Comme la charte l'indique, chaque année, les modalités d'évaluation des connaissances doivent être élaborées et approuvées par les Conseils de départements, puis validées par les Conseils d'UFR. Au plus tard un mois après le début des enseignements, l'université publie les modalités d'évaluation des connaissances retenues par le Conseil d'Administration au vu des orientations proposées par le Conseil des Études et de la Vie Universitaire. Dans chaque département, doivent être affichés le règlement des examens et les modalités d'évaluation assorties de précisions pour chaque UE et chaque régime de contrôle des connaissances. Ces modalités sont fixées pour l'année sauf circonstances exceptionnelles constatées par l'établissement. La charte fixe également le nombre minimal d'évaluations en contrôle continu en fonction du nombre d'heures de l'UE. Sont organisées deux sessions d'examens sauf en 2^{ème} année de Master qui compte une session d'évaluation unique. La seconde session est commune indépendamment du régime de contrôle des connaissances. En cas de force majeure, les étudiant·es peuvent bénéficier d'épreuves de remplacement.

Les mesures spécifiques aux publics en situation de handicap figurent sur la « Charte des étudiant·e-s en situation de handicap » en annexes de la charte de contrôle des connaissances. Plusieurs de ces modalités sont présentées sur le guide de l'établissement « Les clefs pour réussir mes études ! Étudiant en situation de handicap durable ou temporaire » (aménagement du temps, installation et accessibilité aux locaux, utilisation de matériel spécifique, transmission des sujets pour adaptations, assistance en personnel, aménagement des modalités de contrôle). Tout en veillant à des mesures compensatoires, l'établissement

⁵⁶ <https://www.univ-nantes.fr/etudier-se-former/partir-a-letranger-etudes-et-stages/quest-ce-que-lects>

encourage une démarche inclusive, notamment dans la présentation et l'explicitation des contenus (cf. « Charte d'accessibilité pour les documents et les cours »).

La charte de contrôle des connaissances prévoit des dispositifs de soutien entre les sessions d'examens. La charte aborde sept aspects principaux : modalités du contrôle des connaissances, préparation des épreuves d'évaluation des connaissances, déroulement des épreuves, corrections et résultats, règle de passage en année supérieure, autres dispositions et commission de recours hiérarchique ; et comporte huit annexes. La charte envisage les conditions d'une « réflexion sur les questions relatives au contrôle des connaissances à l'université, en particulier sur la nature des épreuves les mieux adaptées à chaque enseignement [...], sur l'adéquation entre les sujets et la durée des épreuves, etc. » (annexe 1).

La crise sanitaire a démultiplié les examens à distance. L'UT2J s'est pourvue d'une plateforme dédiée, Iris-Exams. Au-delà des évaluations de contrôle continu en distanciel, qui se déroulent généralement sur la plateforme Iris, Iris-Exams accueille la majorité des examens de fin de semestre organisés à distance. En 2021-2022, ont notamment été organisés sur Iris-Exams 1 096 activités évaluatives de type devoir, 405 tests et 41 rendez-vous pour des épreuves orales. Au sein des composantes, les pratiques diffèrent dans l'organisation des examens en ligne, par exemple dans la part prise par les scolarités et par les enseignant·es.

Dans l'enquête « Évaluation des Formations » adressée aux étudiant·es inscrit·es en 2021-2022 à l'UT2J en Licence 1, Licence 2, Licence 3 et Master 1, 47% des répondant·es non-SED et SED sont satisfait·es de l'organisation des examens (ce chiffre est de 41% chez les répondant·es du SFCA). Les aspects qui recueillent le plus d'insatisfactions sont, par ordre d'importance, les délais de publication des notes et les retours sur les examens (corrections, explications, etc.).

Implication des apprenant·es dans la réflexion sur la formation

Les étudiant·es sont invité·es à s'associer à la réflexion de l'établissement sur son offre de formation, notamment à travers certaines fonctions de représentation (étudiant·es élu·es dans les conseils des instances et des composantes, membres des conseils de perfectionnement, ou encore délégué·es de promotion). L'implication des étudiant·es passe également par leur consultation qui se fait, en particulier, à travers les enquêtes menées à l'échelle de l'établissement – spécialement l'enquête sur la qualité des formations dont les résultats sont communiqués, depuis 2022, sur une plateforme créée par l'OVE et qui permet à l'ensemble des personnels de l'UT2J d'en consulter les résultats⁵⁷ – ou par le biais des retours recueillis par certaines équipes pédagogiques ou certain·es enseignant·es à travers des questionnaires de fin de semestre à usage interne.

4. Pratiques d'apprentissage

Dans cette partie, nous nous proposons d'évoquer les pratiques d'apprentissage, autre élément de la triade identifiée par Philippe Carré. Il s'agit des « activités apprenantes du sujet », c'est-à-dire les activités que l'apprenant·e met en œuvre dans un contexte d'apprentissage et compte tenu de ses dispositions (Carré, 2020, p. 201). Ces pratiques peuvent relever

⁵⁷ Les filtres sont très fins et permettent de consulter les résultats par type de formation (Non-Sed, SED et résultats spécifiques au Service de la Formation Continue et de l'Apprentissage), par composante (UFR, école, institut), par département lorsque la composante en possède, par mention du diplôme, par intitulé de parcours et par niveau d'études. Le taux global de réponses à l'enquête 2022 s'élève à 30%.

d'« apprentissages intentionnels (volontaires et conscients) », « incidents (involontaires mais conscients) » ou « implicites (involontaires et inconscients) » (*idem*). Il s'agit de facteurs personnels difficiles à identifier. L'UT2J possède plusieurs enquêtes qui fournissent quelques éléments sur les pratiques d'apprentissage de ses étudiant·es, bien qu'à notre connaissance il n'y ait pas encore d'enquête spécialement dédiée à cette question.

4.1. Autonomie et savoir-apprendre

D'après Saeed Paivandi, le terme d'autonomie prend « plusieurs sens selon le contexte de son utilisation à l'université : social, individuel et intellectuel » (Paivandi, 2015, p. 116). Le chercheur rappelle que si l'autonomie à l'université peut être appréhendée au plan organisationnel, elle « renvoie aussi au saut qualitatif attendu sur le plan intellectuel et au développement de l'esprit critique. L'autonomie à l'université a donc une dimension intellectuelle en rapport avec l'acte d'apprendre, la manière d'étudier et de se positionner face aux tâches universitaires » (*idem*). Selon le chercheur, « Satisfaire aux exigences d'une formation universitaire implique un changement dans la manière d'apprendre et de pratiquer les tâches d'étude. L'étudiant doit réapprendre à apprendre, investir autrement l'acte d'apprendre comme un acte intentionnel et réflexif, et octroyer un sens personnel à ses études » (Paivandi, 2015, p. 11).

L'enquête « Évaluation des Formations » adressée aux étudiant·es inscrit·es en 2021-2022 à l'UT2J en Licence 1, Licence 2, Licence 3 et Master 1, donne plusieurs informations sur la perception que les étudiant·es de l'UT2J ont de leurs méthodes de travail universitaire, de leurs capacités à s'adapter aux exigences de l'université ou encore de leur capacité à s'organiser. Dans cette enquête, 11% des répondant·es non-SED évaluent leurs méthodes de travail universitaire comme étant très bonnes, 38% les estiment bonnes, 43% mauvaises et 8% très mauvaises. Les chiffres des répondant·es SED sont similaires : 10% évaluent leurs méthodes de travail universitaire très bonnes, 37% bonnes, 44% mauvaises et 9% très mauvaises. La perception positive est légèrement supérieure chez les répondant·es du SFCA (environ 15% considèrent leurs méthodes de travail universitaire très bonnes, 34% bonnes, 42% mauvaises et 8% très mauvaises)

En ce qui concerne les capacités d'adaptation au travail universitaire, dans cette enquête, les moyennes témoignent d'une certaine hétérogénéité. En effet, parmi les répondant·es non-SED, un peu plus de la moitié estime s'adapter facilement ou très facilement aux rythmes et aux méthodes de travail, tandis qu'un peu moins de la moitié dit s'y adapter difficilement ou très difficilement. Un peu plus de la moitié des répondant·es non-SED déclare s'adapter difficilement ou très difficilement au travail personnel nécessaire et aux exigences des évaluations, tandis qu'un peu moins de la moitié estime s'y adapter facilement ou très facilement. Sur ces quatre aspects (capacité d'adaptation aux rythmes de travail, aux méthodes de travail, au travail personnel nécessaire et aux exigences des évaluations), les résultats des répondant·es SED sont approchants, avec une capacité d'adaptation majoritairement difficile ou très difficile portant uniquement sur les exigences des évaluations, et une capacité à s'adapter aux rythmes de travail 10% inférieure à celle des répondant·es non-SED. 59% des répondant·es non-SED et 63% des répondant·es SED estiment bien gérer ou assez bien gérer l'organisation de leur travail personnel, mais 53% des répondant·es non-SED et 55% des répondant·es SED disent éprouver des difficultés dans la gestion du temps. Chez les répondant·es non-SED et SED, la réalisation des lectures recommandées et l'anticipation de la préparation aux examens sont les activités qui semblent poser le plus de difficultés. Les chiffres des répondant·es du SFCA semblent témoigner de capacités d'adaptation estimées

légèrement plus hautes, sauf dans la gestion du temps (59% des répondant·es considérant avoir des difficultés à gérer leur temps).

Si l'on compare les années d'études, en prenant l'exemple des répondant·es non SED, on peut constater une progression dans la maîtrise des méthodes de travail universitaires et la capacité à s'adapter aux exigences de l'université, avec toutefois la persistance de valeurs négatives sur la capacité d'effectuer des lectures recommandées de la L1 au M1, et sur la capacité à anticiper la préparation aux examens de la L1 à la L3.

4.2. Motivation et persévérance

Être motivé·e dans ses études a bien sûr une incidence majeure sur les apprentissages. L'étude *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français*, publiée en 2019 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), met en avant l'impact de la motivation sur la qualité des apprentissages, et en particulier de la motivation intrinsèque⁵⁸ :

La motivation peut être définie comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1998). Vallerand (1993) mentionne le fait que ce facteur tient « un rôle capital dans les activités d'apprentissage, de créativité, de performance et de persévérance dans les études ». Ce dernier ajoute que le manque de motivation est un élément exerçant un rôle primordial dans la décision d'abandonner les études. De même, pour Bédard et Viau (2001) la motivation représente une condition importante de l'apprentissage. Des recherches s'appuyant plus précisément sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) montrent qu'un faible niveau d'autodétermination peut notamment engendrer une faible performance scolaire (Fortier, Vallerand et Guay, 1995). Ces derniers indiquent d'ailleurs qu'une motivation intrinsèque produit un meilleur niveau de créativité, diminue les abandons d'études, entraîne un plus grand engagement cognitif et un meilleur apprentissage. (Giret et Morlaix 2019 : 11)

Si l'UT2J ne semble pas posséder de données très précises sur la motivation de ses étudiant·es tout au long de leur parcours universitaire, on peut interpréter certains résultats de l'enquête sur les formations 2022 comme étant en lien avec la question de la persévérance, en particulier les résultats portant sur l'assiduité aux cours. 78% de l'ensemble des répondant·es non-SED (L1, L2, L3 et M1) s'estiment être très assidu·es ou plutôt assidu·es au cours (46% très assidu·es et 32% plutôt assidu·es ; très assidu·e correspondant à un taux de présence aux UE supérieur à 90%, et plutôt assidu·e à un taux de présence aux UE compris entre 70% et 90%). Ces résultats sont relativement stables en L1, L2 et L3. Les résultats des répondant·es de M1 sont légèrement supérieurs (85% de répondant·es se considèrent très assidu·es ou plutôt assidu·es).

4.3. Perspectives, phases et stratégies d'apprentissage

La temporalité de la mission n'a pas permis de mettre en avant, à l'échelle de l'établissement, des données sur les perspectives d'apprentissage (la relation à l'apprendre), les phases d'apprentissage ou les stratégies d'apprentissage. Saeed Paivandi, à partir d'une enquête

⁵⁸ Dans le cas d'une motivation dite intrinsèque, l'apprenant·e réalise une tâche « pour son propre plaisir ou par satisfaction personnelle » (Fréchette-Simard, Catherine, Plante, Isabelle, Dubeau, Annie et Duchesne, Stéphane, « La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (3), 2019, p. 500-518, p. 507-508).

qu'il a réalisée dans le contexte des filières LSHS en France, distingue quatre grandes perspectives d'apprentissage, susceptibles de cohabiter chez les apprenant·es et participant de l'hétérogénéité de la population étudiante : la perspective de performance ⁵⁹, la perspective minimaliste ⁶⁰, la perspective compréhensive ⁶¹ et la perspective de désimplification ⁶² (Paivandi, 2015, p. 53-61). L'étude de Paivandi souligne le caractère dynamique de la relation à l'apprendre, évolutive au fur et à mesure du parcours universitaire : « la relation à l'apprendre est un processus et [...] le développement d'une perspective constitue une démarche ouverte et dynamique. Plus on avance dans ses études, plus l'enjeu de la qualité des activités universitaires devient important et les étudiants sont susceptibles de faire évoluer leur perspective » (Paivandi 2015, p. 62).

Paivandi identifie trois phases d'apprentissage – passive, active et créative – dont il présente les principales caractéristiques et la relation à l'apprendre dans le tableau que nous reproduisons ci-dessous :

Tableau 2.3 : **LES CARACTÉRISTIQUES DES PHASES D'APPRENTISSAGE**

	Caractéristiques	Relation à l'apprendre
Phase passive	Mémoriser, accumuler et reproduire des connaissances, répondre aux exigences extérieures, s'acquitter des tâches	Perspective minimaliste, perspective de performance
Phase active	Pénétrer le sens du savoir et comprendre, connecter les apprentissages en cours et les connaissances antérieures, appliquer, adapter, questionner et changer, maîtriser un champ de savoir, mobiliser l'esprit critique	perspective de performance, perspective compréhensive
Phase créative	Rechercher, problématiser, critiquer, changer, développer une théorie, produire des données originales, écrire et développer une position personnelle ou un thème	Perspective compréhensive

(Paivandi, 2015, p. 69)

Enfin, seraient à repérer les principales stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les étudiant·es de l'UT2J (types de stratégies, stratégies individuelles ou collaboratives, place du numérique, etc.), en se donnant la possibilité d'affiner les résultats en fonction notamment du niveau d'études, la modalités d'études (présentiel / à distance) ou la discipline. Par « stratégies

⁵⁹ « Les étudiants de ce groupe pensent à bien réussir leurs études, à apprendre des choses en rapport avec le métier envisagé et à obtenir leur diplôme avec une bonne mention » (Paivandi, 2015, p. 55).

⁶⁰ « L'apprenant, dans cette perspective, se contente consciemment d'un minimum indispensable pour valider ses cours en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions pédagogiques » (Paivandi, 2015, p. 56-57).

⁶¹ « La perspective compréhensive [...] répond aux traits attendus dans les exigences académiques : elle fait référence à un étudiant qui privilégie la compréhension et le sens en tentant de s'approprier un savoir d'une manière personnalisée. L'étudiant se montre curieux, intéressé par le sujet de ses études universitaires, et le plaisir de l'apprentissage est un critère d'appréciation » (Paivandi, 2015, p. 53).

⁶² « Cette attitude traduit l'état d'étudiants en voie de marginalisation, se sentant exclus ou s'excluant eux-mêmes » (Paivandi, 2015, p. 59).

d'apprentissage », on peut entendre « les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage. Donc essentiellement, les stratégies d'apprentissage sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire » (Boulet et coll. 1996 : 13 ; cité dans Wolfs, 2007). José-Luis Wolfs insiste sur le caractère intentionnel de la stratégie d'apprentissage – « ensembles organisés d'activités ou de conduites qui sont conscientes (ou du moins accessibles à la conscience), intentionnelles, relativement planifiées et procéduralisables » (Wolfs, 2007) – et cite les catégories de stratégies d'apprentissage dégagées par Weinstein et Mayer (stratégies de répétition, d'élaboration, d'organisation, de contrôle de la compréhension et stratégies affectives). Les résultats de l'enquête en cours « Formation », élaborée dans le cadre du projet Toulouse Hybridation Education Campus (THE Campus) et qui porte notamment sur les stratégies d'apprentissage, apporteront un éclairage à cet égard.

5. Devenir des ancien·nes étudiant·es

Concernant le devenir des ancien·nes étudiant·es de l'UT2J, le calendrier de la mission n'a pas permis d'aller au-delà des informations dont l'établissement dispose sur le devenir de ses diplômé·es. Les résultats des réflexions actuellement menées à l'UT2J par le groupe de travail « Réussites étudiantes », et en particulier l'enquête en préparation, devraient fournir, sur ces questions, de précieux indicateurs.

De nombreuses informations sont publiées par l'OVE sur le devenir des diplômé·es de l'UT2J et sont accessibles depuis la page dédiée (Le devenir des diplômés de l'UT2J : <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/devenir-de-nos-diplomes/le-devenir-des-diplomes-de-lut2j>). Sur cette page, figurent les devenirs des diplômé·es de licences professionnelles et de masters jusqu'aux diplômé·es de 2018, enquêté·es 30 mois après l'obtention du diplôme. On trouve également le devenir des diplômé·es de DAEU jusqu'en 2021 et 2019 (respectivement enquêté·es 6 mois et 30 mois après l'obtention du diplôme), ainsi que celui des diplômé·es de doctorat (jusqu'aux diplômé·es de 2014, enquêté·es en 2017). Concernant les licences professionnelles et les masters, il est possible de consulter les chiffres des diplômes par parcours, ainsi qu'une fiche de synthèse par diplôme. Ces données s'avèrent d'autant plus significatives qu'elles sont examinées selon les spécificités des parcours, ce que nous n'aurons pas la place (ni le temps) de détailler ici.

La fiche de synthèse relative au devenir des diplômé·es 2018 des licences professionnelles de l'UT2J indique qu'après l'obtention de la licence, 39% des répondant·es disent avoir poursuivi des études, tandis que 56% ont recherché un emploi. Parmi les répondant·es qui ont poursuivi des études, sur les 3 années après le diplôme, 72% ont poursuivi en Master. Le taux d'insertion à 30 mois des répondant·es en emploi ou en recherche d'emploi est de 86%. Les emplois occupés par les répondant·es à 30 mois sont à 72% des emplois à durée indéterminée. Ce sont à 20% des emplois de niveau cadre ou ingénieur, et à 53% des emplois de niveau intermédiaire. Les répondant·es actif·ves ont déclaré à 77% que leur emploi à 30 mois correspondait tout à fait ou plutôt à leur domaine de formation, et 68% estiment que dans le cadre de l'emploi occupé à 30 mois, les connaissances acquises durant la licence professionnelle leur étaient utiles.

En ce qui concerne le devenir des étudiant·es de Master, 28% des répondant·es à l'enquête auprès des diplômé·es 2018 de l'UT2J déclarent avoir poursuivi des études après l'obtention du diplôme, parmi lesquelles 19% en doctorat, et 46% disent avoir recherché un emploi. Chez les répondant·es en situation d'emploi ou de recherche d'emploi, le taux d'insertion à 30 mois s'élève à 92%. 74% des emplois occupés sont des emplois à durée indéterminée. 71% sont des emplois de niveau cadre/ingénieur et 17% de niveau intermédiaire. Les répondant·es actif·ves ont déclaré à 82% que leur emploi à 30 mois correspondait tout à fait ou plutôt à leur domaine de formation, et 70% estiment que dans le cadre de l'emploi occupé à 30 mois, les connaissances acquises durant le M2 leur étaient utiles.

Les rencontres qui ont eu lieu durant la mission ont fait ressortir les besoins de prise en compte des spécificités de certaines formations, artistiques notamment, au regard de l'insertion. Pour ces formations, la prise en compte d'un temps plus long, du choix de l'intermittence ou encore de la reconnaissance de productions par la communauté professionnelle (dans les festivals par exemple) permettrait d'obtenir des données plus représentatives des métiers visés. Il s'agirait d'imaginer des indicateurs de professionnalisation et d'insertion adaptés aux formations artistiques en particulier.

S'agissant de l'enquête réalisée en 2017 auprès des diplômé·es 2014 de doctorat de l'UT2J (et qui a obtenu un taux de réponse de 80%), 55% des répondant·es sont des femmes, 69% sont de nationalité française, la durée moyenne de la thèse est de 5 ans et 9% des thèses ont été effectuées en cotutelle. Plus de 98% des enquêté·es ont été doctorant·es à l'école doctorale Allph@, CLESCO ou TESC. Lors de leur inscription en thèse, les répondant·es étaient pour 49% étudiant·e en formation initiale, pour 21% en emploi comme personnel enseignant, pour 8% en emploi comme salarié du secteur public (hors enseignement), pour 12% en emploi comme salarié du secteur privé, et pour 5% en recherche d'emploi (5% étaient dans une autre situation, non précisée). Environ 58% des docteur·es répondant·es ont déclaré s'être présenté·es à la qualification par le CNU, parmi lesquelles 82% ont été qualifié·es. Concernant les publications et communications, 83% des répondant·es ont dit avoir publié des articles dans une revue, 44% à avoir publié des chapitres d'ouvrage, et 94% à avoir présenté des communications dans des congrès ou colloques. Chez un quart des répondant·es, les résultats de leurs recherches doctorales ont donné lieu à des applications à destination du tissu socio-économique. 30 mois après la soutenance, 70% des répondant·es déclarent être en emploi, 14% en post-doc et 14% sont en recherche d'emploi. En ce qui concerne les répondant·es en emploi, dans 44% des cas il s'agit d'emplois occupés avant la soutenance. Parmi les répondant·es actif·ves, 69% déclarent exercer un métier en lien avec l'enseignement ou les professions scientifiques, et 22% un métier de cadre ou d'ingénieur. Les emplois en CDI représentent 29%, les contrats de fonctionnaire 36%, les CDD 22% et les professions libérales 7%. Enfin, 74% des répondant·es estiment que leur emploi correspond, tout à fait ou plutôt, à leur niveau de qualification, et 93% que leur emploi correspond au secteur disciplinaire de leur formation.

6. Conclusions de l'état des lieux

Partant d'une définition de l'apprentissage comme un processus émergent lié à l'interaction de plusieurs facteurs, la mission a souhaité envisager la question des apprentissages depuis une perspective large, selon une approche se voulant systémique⁶³.

Cet état des lieux sur les publics étudiants de l'UT2J depuis l'angle de leurs apprentissages, fondé principalement sur les études de l'OVE, les informations mises à disposition par l'établissement et les nombreuses rencontres qui ont éclairé le travail de la mission, a mis en évidence un certain nombre d'aspects depuis lesquels la question peut être appréhendée :

- Les dispositions des apprenant·es : éléments biographiques (*origine(s) géographique(s), scolarité antérieure et reprise d'études*) ; dimensions sociodémographiques (*âge, genre, bourses, activité salariée, charge familiale, lieu de résidence, équipements personnels*) ; situations dites spécifiques (*étudiant·es en situation de handicap, étudiant·es sportif·ves de haut niveau, publics empêchés*) ; choix d'orientation et représentations préalables ; modes d'apprentissage (dimension cognitive) ; et compétences transversales déjà acquises.
- Les contextes d'apprentissage universitaires : situations d'apprentissage (*statuts et modalités d'inscription, formations suivies, mobilités sortantes*) ; environnements d'apprentissage (*sites, composantes et services ; espaces d'apprentissage universitaires semi-formels et informels ; espaces virtuels ; patrimoine, équipements et infrastructures ; Université de Toulouse ; expérience formative à l'extérieur de l'université*) ; dispositifs d'intégration et d'aide à la réussite (*accompagnement à l'orientation initiale ; accueil ; communication ; dispositifs d'orientation et de réorientation ; socialisation ; représentation étudiante ; accompagnement pédagogique et suivi ; accompagnement à l'articulation formation-recherche ; accompagnement à la professionnalisation*) ; dispositifs de formation (*formats pédagogiques et méthodes d'enseignement ; formation scientifique, culturelle et professionnelle ; encadrement pédagogique ; temps d'apprentissage et calendrier universitaire ; examens ; implication des apprenant·es dans la réflexion sur la formation*)
- Les pratiques d'apprentissage : autonomie et savoir-apprendre ; motivation et persévérance ; perspectives, phases et stratégies d'apprentissage
- Le devenir des ancien·nes étudiant·es

Comme il apparaît dans cet état des lieux, s'il y a une constante, c'est bien celle de la diversité, caractéristique des publics étudiants de l'UT2J mais aussi de l'UT2J elle-même. Sans se risquer à une synthèse simplificatrice, nous rappellerons quelques traits particulièrement significatifs. Certains pourcentages figurant ci-après correspondent à des résultats d'enquêtes, comme précisé dans l'état des lieux. Ils sont à recontextualiser et à interpréter ici avec prudence.

⁶³ L'approche systémique peut être décrite ainsi : « L'approche systémique est le cadre d'analyse des phénomènes complexes, centré sur les interactions. [...] Elle consiste à définir le système dans son environnement et à identifier les variables qui permettent de comprendre et d'influencer son évolution. L'analyse systémique permet d'aborder la complexité. Dans un système composé de nombreux éléments en interactions, chaque élément étudié de façon isolée est facile à comprendre mais la complexité provient de la multitude des interactions » (Germain, 2018, p. 52-53).

Les dispositions des apprenant·es

- La proportion d'étudiant·es étranger·ères (15%) et, chez les titulaires d'un baccalauréat, d'étudiant·es vraisemblablement non originaires de l'académie de Toulouse (48%).
- Concernant les étudiant·es étranger·ères, les différences d'accompagnement selon le type de mobilité (encadrée ou libre).
- La proportion d'étudiant·es nouveaux·elles entrant·es (45%) et la présence non négligeable de nouveaux·elles entrant·es en L2 et L3.
- La part d'étudiant·es redoublant·es parmi les étudiant·es réinscrit·es (25%).
- La variété des parcours chez les étudiant·es entrant·es en Master et chez les doctorant·es.
- Les différences dans la répartition des étudiant·es par genre en fonction des composantes et des départements.
- La part d'étudiant·es boursier·ères (40%, dont 65% à l'échelon 5 et au-delà).
- La proportion d'étudiant·es déclarant avoir une activité professionnelle au moment de l'inscription (18%, dont 41% à temps complet) ; et son niveau élevé chez les étudiant·es en reprise d'études (46%) et chez les étudiant·es au SED (64%).
- La variation de l'impact de l'activité salariée sur la qualité des apprentissages, notamment en fonction de la durée et du type d'activité.
- L'influence de la charge familiale.
- Le nombre relativement élevé d'étudiant·es possédant un ordinateur personnel.
- L'augmentation du nombre d'étudiant·es se déclarant en situation de handicap et la diversité des types de handicap ; les handicaps reconnus les plus fréquents sont les troubles du langage et de la parole (dyslexies, dysphasie, etc.).
- L'apparente absence, pour l'heure, de catégorie « publics empêchés » à l'UT2J.
- L'évolution dans la perception que les étudiant·es ont de la formation universitaire au cours de ces dernières années et le besoin d'une nouvelle enquête sur ce sujet.
- Le peu d'informations sur les compétences transversales déjà acquises par les nouveaux·elles entrant·es (notamment les compétences numériques, informationnelles ou la capacité à travailler en autonomie).

Les contextes d'apprentissage universitaires

- La complexité des contextes d'apprentissage universitaires, qui relève notamment d'une variété de situations, environnements, dispositifs d'intégration et d'accompagnement, et dispositifs de formation ; mais aussi d'une combinaison de dimensions multiples (institutionnelle, humaine, temporelle, spatiale, matérielle, pédagogique, etc.).
- Une présentation de l'offre de formation, sur le site de l'UT2J en particulier, qui manque de lisibilité.
- La diversité de l'offre en formation continue ; le nombre réduit d'étudiant·es de la formation continue inscrit·es dans une formation diplômante alors que la quasi-totalité des formations diplômantes sont éligibles aux dispositifs des contrats d'alternance.
- Le nombre réduit de mobilités sortantes, malgré l'abondance de dispositifs.
- Le fait que les composantes et départements ne soient pas des vases clos et que les étudiant·es sont susceptibles d'évoluer dans plusieurs composantes et départements.
- Le nombre et la diversité des sites et des composantes de l'UT2J.
- Le manque de visibilité de la Maison de la Recherche auprès des étudiant·es de 1^{er} cycle en particulier.

- La part importante des services dans les espaces d'apprentissage et dans les actions formatives, et un relatif manque de visibilité de ces actions.
- Les liens entre le campus Mirail et les autres sites, en particulier les Villes Universitaires d'Équilibre ; l'ancrage et l'importance des Villes Universitaires d'Équilibre dans leur territoire.
- Un certain manque de visibilité des espaces d'apprentissage semi-formels et informels.
- L'appropriation et l'usage important des espaces virtuels d'apprentissage par les équipes pédagogiques.
- L'accroissement de la visibilité et la promotion des ressources pédagogiques créées à l'UT2J.
- La hausse fulgurante de la fréquentation de la plateforme Iris, au-delà de la période de pandémie.
- L'extension des actions du service de la Maison de l'Image et du Numérique au-delà des enseignant·es.
- L'impact du développement des actions formatives numériques sur l'ensemble de l'établissement et de ses services.
- La réflexion existante sur le développement d'espaces d'apprentissage plus inclusifs et davantage tournés vers les pédagogies actives.
- Un besoin de consolider la couverture Wifi, notamment sur le campus Mirail.
- L'importance des espaces et des équipements pour le renforcement des liens entre formation et recherche ; la prise en compte des spécificités disciplinaires dans l'agencement des espaces et dans l'équipement en matériels techniques.
- L'existence d'espaces de formation hors les murs, qui supposent des contraintes spécifiques.
- L'abondance de dispositifs d'intégration et d'aide à la réussite, notamment à destination des étudiant·es de L1.
- L'enjeu du numérique dans la promotion des dispositifs d'orientation et notamment la présentation des contenus et objectifs des formations.
- L'enjeu des moments de convivialité et des dispositifs de socialisation lors de l'accueil des nouveaux·lles entrant·es.
- Les principaux domaines sur lesquels les étudiant·es souhaiteraient recevoir des informations, au premier rang desquels les dates de publication des résultats d'examens ; puis les différences dans les seconds choix selon le type d'inscription (les débouchés professionnels et poursuite d'études possibles pour les étudiant·es non-SED ; les types d'épreuves pour les étudiant·es SED ; le programme de l'année de formation pour les étudiant·es du SFCA).
- L'existence de plusieurs dispositifs en faveur du continuum master-doctorat.
- L'enjeu du numérique dans la socialisation étudiante.
- L'influence des pratiques pédagogiques sur la qualité des apprentissages.
- Le peu de visibilité de la variété des méthodes d'enseignement mobilisées dans l'établissement selon les disciplines et les contextes.
- L'importance de la réflexion sur les pratiques pédagogiques et son caractère structurant dans certaines composantes.
- La place cruciale de la relation pédagogique et la question du renforcement de cette relation au SED.
- Les réflexions actuellement menées dans l'établissement sur la formation inclusive.
- L'abondance, mais aussi un certain manque de visibilité à l'échelle de l'établissement, des dispositifs d'articulation formation-recherche, de professionnalisation, d'internationalisation des formations, et de formation culturelle.

- La nécessité de penser les missions de formation scientifique, professionnelle et culturelle, ainsi que l'internationalisation de la formation, non pas de façon juxtaposée mais comme une synthèse.
- L'importance des difficultés liées à un manque de méthodologie lors de la réalisation du mémoire, exprimée par les étudiant·es de M1 (ce qui pourrait traduire un besoin de montée en compétences recherche en licence).
- La forte appréciation des stages chez les étudiant·es de licence et de master ; mais les faibles taux de satisfaction en ce qui concerne la préparation à l'insertion.
- La variété des taux d'encadrement pédagogique à l'UT2J selon les contextes.
- La diversité des statuts enseignants et l'importance de la moyenne d'heures réalisées hors potentiel statutaire (entre 25% et 43% dans les composantes aux effectifs de plus de 1 000 étudiant·es ; entre 42% et 76% au sein des composantes plus réduites).
- Le besoin de souplesse au regard du calendrier universitaire compte tenu des spécificités des formations.
- Le temps moyen d'apprentissage estimé par UE en fonction du nombre d'ECTS (25h-30h par ECTS, temps d'enseignement inclus).
- Le niveau de satisfaction étudiante à l'égard de l'organisation des examens, inférieur à 50% ; les délais de publication des notes recueillant le plus haut taux d'insatisfaction.
- L'utilisation importante d'Iris-Exams et les pratiques d'organisation des examens à distance différentes selon les composantes notamment dans les tâches confiées aux scholarités.
- L'existence de nombreux dispositifs permettant d'associer les étudiant·es à la réflexion sur les formations.

Les pratiques d'apprentissage

- Les étudiant·es semblent avoir des perceptions très inégales de leurs capacités d'adaptation aux rythmes de travail, aux méthodes de travail, au travail personnel nécessaire et aux exigences des évaluations.
- Si ces perceptions témoignent d'une progression favorable de la L1 à la L3, des difficultés importantes demeurent dans la capacité à anticiper la préparation aux examens.
- À l'échelle de la population étudiante de l'UT2J, peu de données existent, pour l'heure, sur la motivation et la persévérance dans les études, les perspectives d'apprentissage (la relation à l'apprendre), les phases d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage.
- Des enquêtes en cours ou en préparation dans l'établissement devraient donner des premiers éléments sur les pratiques d'apprentissage.

Le devenir des ancien·nes étudiant·es

- Parmi les diplômés des licences professionnelles ayant répondu à l'enquête de l'OVE, 39% poursuivent les études après l'obtention du diplôme (72% d'entre eux·elles, en master).
- Chez les diplômé·es des licences professionnelles en emploi ayant répondu à l'enquête de l'OVE, 77% estiment que leur emploi correspond à leur domaine de formation, et 68% considèrent que dans le cadre de leur emploi, les connaissances acquises durant la licence professionnelle leur sont utiles.
- Parmi les diplômé·es de master ayant répondu à l'enquête de l'OVE, 28% poursuivent les études après l'obtention du diplôme (19% d'entre eux·elles, en doctorat).

- Chez les diplômé·es de master en emploi ayant répondu à l'enquête de l'OVE, 82% déclarent que leur emploi correspond à leur domaine de formation, et 70% estiment que dans le cadre de leur emploi, les connaissances acquises durant le M2 leur sont utiles.
- Certains métiers, artistiques notamment, requièrent des indicateurs de professionnalisation et d'insertion spécifiques.
- Chez les docteur·es de l'UT2J, la moyenne de la thèse est de 5 ans ; plus de 31% des docteur·es de l'UT2J sont de nationalité étrangère.
- Environ 58% des docteur·es ayant répondu à l'enquête de l'OVE ont déclaré s'être présenté·es à la qualification par le CNU, parmi lesquelles 82% ont été qualifié·es. Chez les actif·ves, 69% exercent un métier en lien avec l'enseignement ou les professions scientifiques, et 22% un métier de cadre ou d'ingénieur ; 74% considèrent que leur emploi correspond à leur niveau de qualification, et 93% que leur emploi correspond au secteur disciplinaire de leur formation.

Cet état des lieux, non exhaustif, a vocation à être complété et actualisé. Dans l'appréciation des actions et des dispositifs de formation, cette étude invite à distinguer ce qui existe et ce qui est visible (et à qui cela est visible) ; ce qui émerge du terrain et ce qui est fixé par l'institution ; et, enfin, ce qui relève d'initiatives de l'UT2J et ce qui est fixé par un cadre national.

Au regard de cet état des lieux, sont présentées dans la deuxième partie de ce rapport plusieurs pistes d'évolution visant les grands enjeux suivants : affiner la connaissance des publics étudiants depuis l'angle des apprentissages ; consolider l'orientation et l'intégration des publics étudiants ; explorer les possibilités de personnalisation de la formation ; accroître l'accompagnement des actrices et acteurs de la formation ; enfin, rendre plus visible le projet d'établissement en matière de formation et renforcer la transversalité et la convergence.

Perspectives

1. Une approche inclusive

L'état des lieux réalisé dans le cadre de cette mission a fait ressortir un certain nombre de besoins, mais aussi de perspectives, qu'il s'agisse de dispositifs pouvant être renforcés ou d'initiatives nouvelles susceptibles d'être développées. Ces pistes s'inscrivent à la fois dans les orientations que l'établissement s'est fixées ces dernières années (« Axes stratégiques 2021-2025 », « Orientations stratégiques - contrat 2021-2026 »⁶⁴ et Contrat d'établissement 2021-2026⁶⁵), et dans les perspectives du site toulousain et de la région Occitanie en matière d'enseignement supérieur⁶⁶. La mission a été sensible aux actions menées dans d'autres établissements, et dont l'UT2J pourrait souhaiter se saisir. Toutefois, compte tenu du calendrier de la mission, cet aspect ne sera abordé que succinctement. Il mériterait d'être exploré plus avant. Les propositions qui suivent se fondent sur une approche se voulant à la fois inclusive, qui envisage la diversité comme étant la norme, et systémique, qui tente d'appréhender la complexité en pensant les interactions entre les parties qui la composent. Comme le défend l'Université du Québec à Montréal (UQAM), qui a développé une politique institutionnelle sur l'éducation inclusive :

La diversité se rapporte aux conditions, aux modes d'expression et aux expériences de différents groupes [...]. La reconnaissance et la valorisation de la diversité doivent s'accompagner d'efforts concertés pour assurer l'inclusion de diverses populations. En d'autres mots, il s'agit de faire en sorte que les individus soient et se sentent valorisés, respectés et soutenus. La valorisation de la diversité doit s'accompagner de pratiques inclusives, sans quoi, le plein potentiel d'une équipe ou d'un groupe diversifié ne pourra s'exprimer pleinement. En bref, l'inclusion est le moyen d'exprimer le plein potentiel de la diversité.⁶⁷

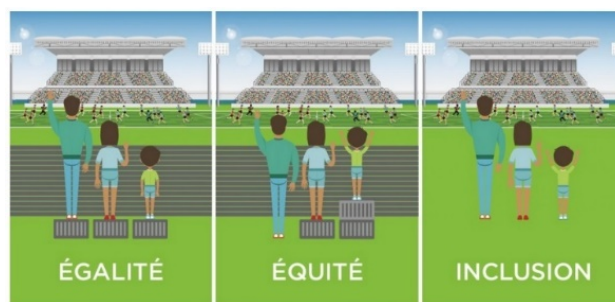
L'UQAM, pour expliquer le principe d'inclusion, présente l'illustration suivante :

⁶⁴ <https://blogs.univ-tlse2.fr/vie-etablissement/contrat-quinquennal-2021-2026-ut2j-orientations-strategiques-actualisees/>

⁶⁵ <https://blogs.univ-tlse2.fr/vie-etablissement/contrat-de-site-volet-commun-et-volet-specifique-ut2j-adopte-par-le-conseil-dadministration-mardi-29-mars-2022/>

⁶⁶ UFTMiP, *Schéma d'amélioration de la vie étudiante. Diagnostic 2020. Plan d'actions 2021/2026*, <https://schema-vie-etudiante.univ-toulouse.fr/>
Région Occitanie, « Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027 : Enseignement supérieur, recherche et innovation en Occitanie, éléments d'état des lieux et enjeux », <https://www.laregion.fr/SRESRI>

⁶⁷ <https://edi.uqam.ca/edi-en-milieu-de-formation/engagement-de-luqam/>



Différence entre l'égalité, l'équité et l'inclusion (crédit image : UQAM, inspirée de l'illustration originale créée par Craig Froehle, University of Cincinnati).

68

La définition de l'inclusion et le positionnement proposés par l'UQAM sont les suivants :

L'inclusion se rapporte à la **création d'un environnement où tous les gens sont respectés de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités**. À l'échelle de l'organisation, l'inclusion exige qu'on recense et supprime les obstacles (physiques ou procéduraux, visibles ou invisibles, intentionnels ou non intentionnels) qui nuisent à la participation et à la contribution des personnes. Elle exige également une affirmation des valeurs et des principes d'équité, de justice et de respect en se montrant ouverts à différentes opinions et perspectives, en acquérant une compréhension des autres cultures, expériences et communautés et en faisant un effort conscient pour être accueillants [...]. L'inclusion vise la transformation des milieux d'études, de travail et de vie pour les **adapter à la diversité des personnes**. [...] Les stratégies qui visent l'inclusion dépassent les stratégies en équité ou les stratégies d'intégration. En effet, l'inclusion se focalise sur **l'élimination des obstacles** à travers la transformation des milieux plutôt que sur le fait d'outiller les individus pour dépasser les obstacles. L'inclusion est **une responsabilité collective** alors que l'intégration fait reposer la responsabilité sur les individus. Travailler pour l'inclusion signifie que l'on accepte de modifier l'environnement d'apprentissage, de recherche ou de travail pour que chaque personne puisse exprimer son plein potentiel.⁶⁹

Le principe d'inclusion dans le cas des apprentissages universitaires incite à envisager des dispositifs souples, adaptés et adaptables à la diversité des publics, comme des leviers en faveur de l'égalité des chances. C'est depuis une perspective inclusive que la mission invite à considérer les facteurs identifiés dans la première partie de ce rapport (dispositions des apprenant·es, contextes d'apprentissage, pratiques d'apprentissage). Une politique de formation inclusive à l'échelle d'un établissement relève, pour reprendre la formule de l'UQAM, d'une « responsabilité collective », c'est-à-dire qui implique l'ensemble des actrices et acteurs de la formation. Cela requiert des dispositifs favorisant la transversalité et la convergence dans la mise en œuvre des actions et, pour ce faire, l'adoption d'une pensée « complexe » au sens notamment d'Edgard Morin⁷⁰.

⁶⁸ <https://edi.uqam.ca/lexique/inclusion/>

⁶⁹ *Idem*. La mise en gras figure dans le texte original.

⁷⁰ « [...] l'on peut dire, d'ores et déjà, que si la pensée simplifiante se fonde sur la domination de deux types d'opération logiques : disjonction et réduction, qui sont l'une et l'autre brutalisantes et mutilantes, alors les principes de la pensée complexe seront nécessairement des principes de distinction, de conjonction et d'implication » (Morin, 2005, p. 103-104).

2. Affiner la connaissance des publics étudiants depuis l'angle des apprentissages

Si l'établissement possède de nombreux indicateurs sur les conditions de vie et d'études, et sur les contextes d'apprentissage universitaires, en particulier formels, en revanche les pratiques d'apprentissage demeurent encore peu identifiées, tout comme les compétences acquises par les publics étudiants avant leur entrée à l'université ou en parallèle de leur formation universitaire.

2.1. Développer les enquêtes institutionnelles sur les apprentissages

En ce sens, il serait intéressant, dans la continuité des études menées par l'OVE et pour partie liées aux apprentissages (par exemple les enquêtes sur la qualité des formations ou l'enquête actuellement préparée par le groupe de travail sur les réussites), d'envisager une enquête spécifiquement dédiée à la diversité des apprentissages des étudiant·es de l'UT2J. L'apport de cette étude tiendrait à l'adoption d'une perspective large, qui tienne compte aussi bien des dispositions des apprenant·es, que des contextes et pratiques d'apprentissage, et qui puisse permettre à l'établissement de mieux identifier la diversité des pratiques d'apprentissage, la perception que les étudiant·es ont de leurs apprentissages ou encore les espaces d'apprentissage semi-formels et informels. Outre une meilleure compréhension de l'hétérogénéité des apprentissages, on pourrait envisager des corrélations entre la qualité – ou la qualité perçue par les étudiant·es – des apprentissages et, notamment :

- Le suivi d'un dispositif d'accompagnement, en particulier parmi ceux repérés dans le recensement des dispositifs d'accompagnement des étudiant·es de licence générale, licence professionnelle et DUT, effectué en 2019-2020.
- La réalisation d'une mobilité à l'étranger.
- Le suivi d'un enseignement ou d'autres dispositifs universitaires d'ouverture interculturelle et plurilingue.
- La réalisation d'un stage, l'alternance ou le suivi d'un autre dispositif de professionnalisation.
- La place de la recherche dans la formation (UE dédiées, assistance à des manifestations scientifiques, participation à un projet de recherche, etc.).
- Le taux et le type d'encadrement pédagogique.
- La réalisation d'activités culturelles, artistiques, associatives, citoyennes, sportives, de tutorat, etc. à l'université et à l'extérieur de l'université.
- Le suivi d'une UE d'ouverture.
- La possibilité de personnaliser sa formation.
- Les dispositifs d'orientation suivis.
- Les dispositifs d'intégration et de socialisation suivis.
- Les compétences préalablement acquises, notamment transversales (compétences informationnelles, compétences numériques, communicationnelles, capacité à travailler en autonomie, capacité à travailler en équipe, etc.).
- Les pratiques d'apprentissage.

Si un certain nombre de corrélations peuvent être établies au travers d'enquêtes déclaratives, on pourrait également imaginer, en lien avec les réflexions actuellement menées à l'UT2J par le groupe de travail sur les réussites, la mise en place d'indicateurs pour l'analyse de la réussite

étudiante (entendue dans un sens large) rendant plus facilement repérables par l'OVE, par exemple, les UE recherche, la présence d'un stage dans la formation, l'expérience d'une mobilité, le suivi d'une UE d'ouverture, la réalisation d'activités hors cursus, etc.

Il serait également intéressant d'enquêter les étudiant·es au sujet de l'impact sur leurs apprentissages des stéréotypes de genre ou de toute forme de discrimination, dans une perspective qui puisse concerner aussi bien les choix d'orientation que les contextes et les contenus d'apprentissage.

2.2. Encourager les *feedbacks* étudiants en contexte pédagogique

Au niveau des équipes pédagogiques, pourrait être encouragé le développement des questionnaires internes, dont les résultats n'ont pas vocation à être diffusés mais qui peuvent permettre à l'enseignant·e ou à l'équipe pédagogique de consolider ou de faire évoluer certains dispositifs. À l'UT2J, de nombreux·ses enseignant·es ou équipes pédagogiques font usage de ce type de questionnaire, mais ces enquêtes ne sont pas particulièrement accompagnées par l'établissement. Si ces dispositifs de *feedback* sont facilement déployables en présentiel, ils le sont tout autant en distanciel à travers la plateforme Moodle (Iris et Iris-SED) et l'activité dédiée au recueil de rétroaction étudiante, « Feedback ». Cette possibilité, vraisemblablement peu connue, gagnerait à être mise en avant auprès des enseignant·es. En ce qui concerne la méthodologie du questionnaire, certaines universités ont conçu des outils pour accompagner leurs équipes pédagogiques, comme l'Université de Nantes qui a créé des guides et ressources à disposition des enseignant·es, tels qu'une banque de questions⁷¹. L'Université de Nantes adopte une démarche collective et intégrative visant, comme indiqué sur son site internet, à « soutenir le déploiement de projets d'EEE [Evaluation des enseignements par les étudiants] intégrés et contextualisés au sein des composantes et des équipes pédagogiques de l'université »⁷². On notera que cette ambition est mise en avant par l'établissement sur sa page internet dédiée à « Vision, stratégie et grands projets » (le « Développement pédagogique » figurant parmi les six « grands projets » de l'université).

2.3. Déployer l'auto-évaluation diagnostique

Une généralisation des auto-évaluations diagnostiques au sein des formations, déjà mises en place dans certaines composantes de l'UT2J, permettrait aux équipes pédagogiques d'identifier plus finement les acquis de leurs étudiant·es sur les principales compétences visées par la formation, mais aussi leurs profils, projets professionnels et pratiques d'apprentissage, et ce à plusieurs moments de la formation : à l'entrée, durant et/ou en fin de cursus. La mise en place de l'approche par compétences⁷³ devrait faciliter le développement de ces dispositifs.

⁷¹ <https://www.univ-nantes.fr/decouvrir-luniversite/vision-strategie-et-grands-projets/eee-concevoir-un-projet-collectif-par-le-biais-denquetes>

⁷² <https://www.univ-nantes.fr/decouvrir-luniversite/vision-strategie-et-grands-projets/levaluation-des-enseignements-par-les-etudiants-a-luniversite-de-nantes>

⁷³ En envisageant une « compétence » comme « un savoir -agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations », selon la définition souvent citée de Jacques Tardif (2006, p. 22). Rappelons que cette définition de la compétence ne l'oppose pas aux savoirs, savoir-faire ou savoir-être, mais propose une approche englobante : « La logique de cette conception fait en sorte que les savoir -faire, comme les savoirs et les savoir-être, sont des ressources mobilisées et combinées au service de la compétence. » (Tardif et Dubois, p. 31). Tardif et Dubois distinguent les « compétences transversales » et les « compétences spécifiques » (disciplinaires, professionnelles) (*Idem*).

À l'échelle d'une formation, une telle connaissance de la diversité étudiante entrante et de l'évolution des compétences auto-évaluées, devrait fournir aux équipes pédagogiques et administratives de précieux indicateurs pour penser les dispositifs d'accueil, d'information, de formation ou d'orientation (explicitation des prérequis, développement de dispositifs d'introduction à la formation, conseils méthodologiques, etc.), ainsi que pour mieux identifier les besoins en matière de différenciation pédagogique.

Les compétences de la Maison de l'Image et du Numérique (MIN), aussi bien en matière de formation au numérique que d'accompagnement en ingénierie pédagogique, représentent un puissant levier pour le déploiement de ce type d'outil adaptable aux spécificités des formations qui souhaiteraient y recourir.

2.4. Accentuer la perspective disciplinaire dans la connaissance des compétences des ancien·nes étudiant·es de l'UT2J

L'OVE réalise un travail conséquent d'identification du devenir des diplômé·es de l'UT2J. Dans le but de renforcer la prise en compte de la diversité des formations et de leurs spécificités notamment en matière de débouchés, une collaboration plus étroite entre l'OVE et les composantes serait pertinente, en particulier sur la définition des critères d'insertion en fonction des métiers visés (cas des professions artistiques, par exemple). Cette collaboration OVE-composantes pédagogiques sera probablement dynamisée par le déploiement de l'approche par compétences qui accentue la mise en regard de la formation universitaire et des situations authentiques de la vie professionnelle⁷⁴.

3. Consolider l'orientation et l'intégration des publics étudiants

On sait combien les dispositifs d'orientation et d'intégration des publics étudiants peuvent avoir un impact majeur sur leurs apprentissages⁷⁵. À cet égard, l'UT2J déploie de nombreuses actions dont plusieurs ont été citées dans la première partie de ce rapport. À travers les rencontres qui ont jalonné ce travail et les documents consultés, la mission a identifié un besoin de consolidation de ces actions en matière, notamment, de coordination, d'accessibilité, de visibilité et de reconnaissance. La mission a pu identifier certaines inégalités d'accès aux services universitaires depuis les Villes Universitaires d'Équilibre (par exemple aux ressources documentaires ou au CROUS). Il serait intéressant de repérer plus finement le degré d'accès aux différents dispositifs d'orientation et d'intégration des publics étudiants depuis l'ensemble des campus de l'UT2J, les spécificités de chaque site et leurs complémentarités.

⁷⁴ L'Université de Montréal présente l'approche par compétences en ces termes (sur la page internet de son Centre de pédagogie universitaire) : « À l'université, l'approche par compétences constitue une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'études afin de soutenir le développement de compétences. Les compétences, conçues comme des savoir-agir complexes, intègrent un ensemble relativement vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. Leur développement résulte d'une intégration progressive et graduelle de ces ressources dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle, des activités de recherche ou du monde citoyen » (<https://cpu.umontreal.ca/expertises/approche-par-competences/>).

⁷⁵ Voir pages 11, 20-21 et 24 de ce rapport.

3.1. Renforcer l'orientation, l'égal accès aux études et la promotion des formations

Comme on l'a vu, de nombreux dispositifs existent en faveur de l'orientation des futur·es étudiant·es et des étudiant·es de l'UT2J. Un moyen de soutenir ces dispositifs serait d'accroître leur visibilité, tout comme la lisibilité de l'offre de formation et son accessibilité, numérique notamment⁷⁶, en particulier sur le site internet de l'établissement.

En ce sens, pourrait être envisagée une généralisation des clips vidéo de présentation des formations, portée au niveau institutionnel. Ces vidéos pourraient être conçues en collaboration entre les agents de la formation (enseignant·es et gestionnaires, mais aussi étudiant·es ou ancien·es étudiant·es), le SCUJO-IP, la Maison de l'Image et du Numérique (MIN) et le service Communication de l'établissement. Des formats courts dotés d'une charte graphique commune constitueraient de précieux outils pour les futur·es étudiant·es. Ces outils de communication participeraient aussi à la promotion des formations et à la valorisation de l'image de l'établissement, qui n'est pas sans influence sur son attractivité, le sentiment d'appartenance ou encore l'insertion des diplômé·es.

De façon générale, et dans la continuité du renforcement actuel de la communication de l'UT2J, pourrait être mise en avant la politique formation de l'établissement, en particulier : la dimension internationale de son offre, son accessibilité, la possibilité de se former à distance, les dispositifs de professionnalisation (alternance, stages, etc.), la variété des formats pédagogiques, le soutien et l'accompagnement administratif et technique, l'ancrage dans les territoires, les possibilités de personnaliser sa formation ou encore les opportunités de formation semi-formelle et informelle (notamment culturelles, artistiques, sportives ou d'engagement citoyen). Il va sans dire que le développement de la communication autour de l'offre de formation de l'UT2J doit pouvoir la rendre accessible à tous les publics y compris étrangers. À cet égard, l'UT2J, compte tenu de ses spécificités, est particulièrement outillée pour enrichir la communication inclusive et plurilingue sur son offre de formation.

Une autre action serait celle du développement de dispositifs d'introduction aux études universitaires dans une approche disciplinaire, comme le MOOC « Introduction à la psychologie à l'Université » (FUN) ou le module PRUNE (UOH). Là encore, des initiatives existent à l'échelle d'une formation ou d'une composante. Une impulsion institutionnelle pourrait contribuer à leur déploiement au niveau de l'établissement. Les dispositifs numériques sont à même de favoriser l'égal accès à l'enseignement supérieur par leur adaptabilité à la diversité des publics, conditions d'études et de vie⁷⁷, ainsi que par leur capacité à renforcer l'accueil des primo-entrant·es (orientation, positionnement, remise à niveau, etc.)⁷⁸.

⁷⁶ Selon le « Référentiel général d'amélioration de l'accessibilité » (RGAA – Version 4.1), « L'accessibilité numérique consiste à rendre les contenus et services numériques compréhensibles et utilisables par les personnes en situation de handicap » (<https://accessibilite.numerique.gouv.fr/>). Sur la question de l'accessibilité numérique en contexte universitaire, voir notamment Lalle, Philippe, « Prendre en compte le handicap tout au long de l'acte pédagogique » (p. 6-7), Monthubert, Bertrand, « L'accessibilité : passer de la marge au centre » (p. 8-9) et Poinart, Stéphane, « L'accessibilité c'est œuvrer pour l'égalité des chances & ouvrir à la réussite ! » (p. 20-21) dans : Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE), « Accessibilité du numérique universitaire », *La collection numérique*, n° 9, mai 2020.

⁷⁷ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Rapport de l'IGÉSR « Modèle économique de la transformation numérique des formations dans les établissements d'enseignement supérieur », octobre 2019, p. 6 et 46. UFTMiP, « Schéma directeur Handicap 2018-2021 », p. 9 et 23.

⁷⁸ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Rapport IGAENR n°2018-049, juin 2018, p. 33.

L'orientation en second et troisième cycles universitaires serait susceptible d'être accentuée par la systématisation d'actions coordonnées par les composantes et l'établissement, par exemple des moments de rencontres étudiantes inter-niveaux ou la mise en place d'une journée portes ouvertes dédiée aux masters et doctorats. Il s'agirait, pour l'établissement, de mieux identifier les initiatives qui existent à un niveau local ou ponctuel et d'envisager leur développement en faveur de l'ensemble des étudiant·es des différents campus de l'UT2J. Cela suppose d'accroître les outils de coordination institutionnelle et de porter au niveau de l'établissement une réflexion sur les possibilités de continuité licence-master notamment dans les Villes Universitaires d'Équilibre.

Enfin, un chantier serait à mener, en lien avec les stratégies de la Région Occitanie⁷⁹, sur les choix d'orientation selon les profils socio-économiques et de genres, de sorte à mieux repérer les freins et obstacles à un égal accès aux études, et à pouvoir renforcer la démocratisation des études supérieures ainsi que la lutte contre les discriminations et l'auto-censure. Parmi les actions possibles figureraient le développement de supports de communication sur les formations les plus inclusifs possibles, et la prise en compte des spécificités des territoires, notamment des Villes Universitaires d'Équilibre. Comme il apparaît sur le document « Les enjeux de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en Occitanie » :

Si des initiatives nombreuses sont mises en œuvre, l'enjeu de la démocratisation de l'accès aux formations supérieures demeure central pour faire société. Il s'agit de lutter particulièrement contre les déterminismes sociaux et de genre ; une attention particulière doit être portée sur les territoires éloignés, ruraux ou défavorisés, où les jeunes sont les plus éloignés de l'Enseignement supérieur, avec des taux de scolarisation et des niveaux de diplômes nettement inférieurs aux Métropoles.⁸⁰

Cela requiert une coordination institutionnelle et un travail de collaboration entre, pour le moins, les composantes pédagogiques et le SCUO-IP.

3.2. Accroître l'intégration et la socialisation étudiantes

La première partie de ce rapport fait état de nombreux dispositifs en faveur de l'intégration et de la socialisation étudiantes à l'UT2J. Il ressort des rencontres ayant eu lieu durant la mission un besoin de renforcer la dimension inclusive de ces dispositifs – auprès de tous les publics et au sein de tous les campus –, de leur donner une plus grande visibilité et de développer leur dimension conviviale, voire festive. L'établissement pourrait, dans la perspective de redynamiser les festivités sur ses campus, s'appuyer sur le guide mis à disposition par le Ministère (« Guide 2022 des événements festifs et d'intégration étudiants ») afin de favoriser l'organisation d'événements festifs responsables, inclusifs et sûrs⁸¹.

Des réflexions sont en cours, à l'UT2J, sur des actions susceptibles d'améliorer l'accueil et l'intégration des étudiant·es internationaux·es, par exemple l'organisation de journées d'accueil de l'ensemble des étudiant·es internationaux·es (mobilités encadrées et libres), ou

⁷⁹ Région Occitanie, « Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027 : Enseignement supérieur, recherche et innovation en Occitanie, éléments d'état des lieux et enjeux », p. 25.

⁸⁰ Région Occitanie, « Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027 : Les enjeux de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en Occitanie » (note d'enjeux), <https://www.laregion.fr/SRESRI>, p. 2.

⁸¹ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/guide-sur-les-evenements-festifs-et-d-integration-etudiants-87013>

encore la traduction en langue étrangère du site de l'UT2J dans son intégralité. Il s'agirait pour l'établissement de définir les moyens permettant la mise en œuvre de ces projets.

Le réseau associatif, les foyers étudiants et les activités culturelles, artistiques ou sportives, fortement développées à l'UT2J, pâtissent d'un relatif manque de visibilité sur les campus et sur le site internet de l'établissement. De façon générale, il conviendrait de leur donner une plus grande visibilité, ainsi qu'aux structures qui soutiennent ces initiatives (notamment la MIE, le PAIE, la DIVE, etc.), et ce sur l'ensemble des sites. Le renforcement d'événements réguliers autour de la promotion des associations de l'UT2J (sur l'exemple du Forum des associations) consoliderait cette présence, tout comme une page dédiée sur le site internet de l'université. L'établissement pourrait soutenir davantage le réseau associatif et les foyers en leur assurant, outre des espaces physiques, des espaces numériques facilitant leur organisation et leur communication – à cet égard, Moodle (Iris) est un outil intéressant, déjà utilisé par le réseau associatif de l'université mais de façon encore marginale.

Les échanges qui ont eu lieu durant la mission, notamment avec les doctorant·es, ont montré le potentiel des dispositifs numériques en particulier pour lutter contre l'isolement. Ces dispositifs constituent un levier d'accessibilité pour les publics ne pouvant se rendre sur campus. Par ailleurs, les espaces « promos » sur Iris gagneraient à être généralisés, tant ils peuvent faciliter la communication et constituer, pour les étudiant·es, notamment dans les promotions nombreuses ou dans le cas du SED, un premier contact, une mise en relation. Les dispositifs numériques sont susceptibles de faciliter la création de communautés d'apprenant·es⁸². En ce sens, une réflexion sur le déploiement d'Iris à d'autres usages que pédagogiques serait à mener (on pourrait même en imaginer une déclinaison pour la recherche – « Iris-Lab » – tant les bénéfices en matière de partage d'informations et de travail collaboratif sont nombreux).

La mission a également identifié le besoin que soient formalisés des dispositifs collectifs de parole réunissant étudiant·es – notamment doctorant·es – et enseignant·es ou encadrant·es, et qui pourraient fonctionner comme des espaces d'expression, de sensibilisation et de prévention.

Si l'on envisage la diversité non seulement comme une réalité à laquelle l'établissement doit s'adapter mais aussi comme une ressource, pourraient être renforcées les actions valorisant les profils pluriels et, par là, l'intégration. Dans le cas des étudiant·es internationaux·les par exemple, pourrait être encouragés l'organisation d'événements et les dispositifs (ateliers, témoignages, tables rondes, tandems, etc.) mettant en avant leurs expériences et compétences (linguistiques, culturelles, en mobilité), et en cela leur apport à la communauté universitaire. Cela pourrait être facilité par la mise en place, au sein des composantes, d'outils permettant de mieux identifier la diversité, et la richesse, des profils de leurs étudiant·es.

Promouvoir les dispositifs de socialisation peut passer par la reconnaissance de l'implication des étudiant·es dans ces dispositifs, du point de vue de l'engagement et de la participation. Les Axes stratégiques de l'UT2J 2021-2025 visaient une valorisation des activités hors cursus et l'engagement notamment associatif⁸³. Dans cette même dynamique, pourrait être donnée une plus grande visibilité aux UE d'ouverture, mais aussi être envisagé le déploiement de dispositifs de reconnaissance souples, sur le modèle par exemple des Open Badges de l'Université de Nantes. Ces Open Badges permettent aux étudiant·es de valoriser, de façon progressive, les compétences développées dans le cadre de leur participation à des ateliers organisés à l'université (posture d'accompagnement, pratique artistique, juré·e de festival de

⁸² Rapport IGAENR n°2018-049, p. 10 et 33.

⁸³ UT2J, Axes stratégiques 2021-2025 (2019), p. 3.

cinéma, etc.)⁸⁴. La *Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027* de la Région Occitanie rappelle, au sujet de la validation de compétences développées en parallèle de la formation :

La Mission d'information du Sénat sur la Vie étudiante recommande d'encourager l'élaboration d'outils objectifs d'évaluation des compétences acquises dans le cadre d'un engagement associatif, afin de permettre la validation de celui-ci comme une équivalence de stage⁸⁵.

L'UFTMiP, dans son *Schéma d'amélioration de la vie étudiante*, préconise la valorisation de l'engagement artistique comme levier en faveur de la participation étudiante aux actions culturelles⁸⁶, ainsi que le renforcement de la reconnaissance de l'engagement étudiant (associatif, électif, bénévole, citoyen, volontaire en service civique, etc.), non seulement au travers des UE d'ouverture, mais aussi par l'aménagement des études et le Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC)⁸⁷.

Enfin, le développement de l'emploi étudiant autour des actions de socialisation, transversal à l'établissement et au sein des composantes (sous la forme, par exemple, de contrats de « moniteurs-trices Vie étudiante »), est un autre levier d'intégration mais aussi de lutte contre la précarité étudiante.

3.3. Encourager le développement d'un réseau *alumni* UT2J

Les réseaux *alumni* sont des communautés qui réunissent des étudiant·es et des ancien·nes étudiant·es d'un même établissement. L'appartenance à ce type de réseau peut jouer un rôle important dans l'attachement à l'université durant et après les études, l'internationalisation et l'insertion professionnelle. Dans un article consacré à l'analyse du réseau « UB link » de l'Université de Bourgogne, Gilles Brachotte et Alex Frame soulignent la nécessité, pour qu'un réseau *alumni* soit efficace, de promouvoir un « esprit de corps » au sein de l'institution, qui passe notamment, selon les auteurs, par des signes d'appartenance à l'établissement, qu'il s'agisse de signes visuels (vêtements ou objets au logo de l'université, par exemple) ou rituels (remises de diplômes, etc.) (Brachotte et Frame, 2016, p. 187)⁸⁸. En ce sens, un enjeu pour l'UT2J

⁸⁴ <https://www.univ-nantes.fr/etudier-se-former/enrichir-son-parcours/les-open-badges-de-luniversite-de-nantes-pour-valoriser-vos-competences> (l'Open Badge y est ainsi présenté : « C'est une image dans laquelle sont enregistrées des informations vérifiables et sécurisées relatives aux activités que vous avez suivies. Ce badge numérique rend visible les compétences développées et embarque les travaux produits au cours de l'activité. [...] En demandant l'Open Badge associé à l'activité que vous avez suivie, vous vous offrez la possibilité de garder une trace dématérialisée des compétences développées et des travaux que vous avez pu produire. Vous pouvez le diffuser à tout moment. [...] L'Open Badge vous appartient ; c'est vous qui décidez de l'usage que vous en ferez : le partager sur votre CV ou via vos profils sur les réseaux sociaux, l'archiver ou le masquer temporairement. [...] Sur l'Open Badge est écrit le rôle ou les compétences transversales exprimés dans les dispositifs sur les campus de l'UN. Comme une compétence se développe tout au long de la vie, votre badge évolue en fonction de votre engagement et des preuves que vous pourrez apporter sur votre expérience vécue. »). D'autres exemples d'Open Badges : <https://www.cap-metiers.pro/pages/494/Open-Badges-numerique-service-reconnaissance-des-competences.aspx>

⁸⁵ Région Occitanie, « Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027 : Enseignement supérieur, recherche et innovation en Occitanie, éléments d'état des lieux et enjeux », p. 46.

⁸⁶ UFTMiP, *Schéma d'amélioration de la vie étudiante. Diagnostic 2020. Plan d'actions 2021/2026*, <https://schema-vie-etudiante.univ-toulouse.fr/>, p. 34.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 39-40.

⁸⁸ « L'Université n'a jamais su dans sa tradition française, avoir des associations d'*alumni* très vivaces même si certaines universités ont développé des sites d'*alumni* comme la Sorbonne, Dauphine, Lyon 1 ou très récemment Strasbourg. [...] uB-link, nous l'avons vu, fédère des acteurs et pourtant cela ne

serait de développer de façon conjointe un réseau *alumni* (Contrat 2021-2026, p. 13) et les actions favorisant le sentiment d'appartenance à l'université, ce qui requiert une collaboration étroite entre, pour le moins, le SCUIO-IP et le service Communication.

4. Explorer les possibilités de personnalisation de la formation

La mission a identifié l'expression de besoins mais aussi d'interrogations à l'égard de la personnalisation⁸⁹ des parcours de formation, en particulier dans le cas des étudiant·es

marque pas : plus que l'outil qui possède de nombreuses fonctionnalités, c'est l'appartenance, le problème de prestige, la perception par les acteurs mêmes de l'institution qui font défaut. [...] Il faut malheureusement, sur ce point, partir d'un constat de carence de la part des universités françaises et ce n'est pas uB-link qui peut se soustraire à lui seul à ce manque symbolique et rituel de l'université. Le premier travail donc, c'est à notre sens, d'amener les acteurs de l'Université de Bourgogne à développer un esprit de corps. Actuellement, l'esprit de corps dans l'université procède d'un magasin du merchandising (vente de tee-shirt, de bibelots en tout genre) et il ne faut pas le dénigrer car tous les anthropologues disent qu'il faut accorder une intention prépondérante à la partie matérielle de la vie sociale qui peut s'exprimer, entre autres, par le port à la vue de tous, d'un vêtement signé de l'institution. Or, contrairement aux sociétés modernes empreintes d'individualisme et qui voient le reflux des rites, les étudiants sont eux demandeurs de signes rituels, de consécration leur permettant de se retrouver (remise de diplôme, journée d'intégration, etc.). N'est-il pas temps, à l'instar des pratiques des grandes écoles, de s'interroger sur la place des rites universitaires relégués au banc de la république pour enfin créer une communauté d'appartenance ? Bien évidemment il ne s'agit pas là d'être polémique mais notre propos cherche à trouver des solutions et d'offrir des pistes d'analyses et de recherche à l'amélioration de cet outil novateur et original qu'est uB-link. Et dans un paysage numérique saturé, il doit trouver une visibilité, une crédibilité et enfin une légitimité » (Brachotte et Frame, 2016, p. 187).

⁸⁹ Sur le concept de « personnalisation », voir Youssef, Éliane et Audran, Jacques, « La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2019/1, n° 63, p. 157-172 : « La définition de la personnalisation dans le domaine éducatif comporte au moins cinq nuances ou facettes. La première est celle de "l'adaptation" (Lefèvre, Guin, & Jean-Daubias, 2012 ; Merzeau, 2012) qui consiste à présenter un contenu sur mesure selon la performance de l'apprenant dans une certaine activité ou selon les traces de ce dernier en ligne afin de rester dans sa zone d'apprentissage. La seconde facette est celle de la customisation (Watson, Watson & Reigeluth, 2013 ; Lin, Yeh, Hung, & Chang, 2013) qui consiste à adapter le contenu d'apprentissage aux besoins de l'apprenant, à ses intérêts et à son expérience. La troisième facette est celle de "l'individualisation" (Keefe, 2007 ; Karpinska-Musial & Dziedziczak-Foltyn, 2014) où tous les apprenants suivent le même processus d'apprentissage mais à des rythmes différents. Le timing étant très important, il faut présenter les données au bon moment et s'assurer que l'apprenant est prêt à les recevoir et assimiler l'information. La quatrième facette est celle de la "différenciation" (Looi et al., 2009 ; Ciampa, 2014) qui cherche à répondre à l'hétérogénéité de la classe en se concentrant sur "comment" délivrer l'information afin de prendre en compte les différents "profils" d'apprenants comme par exemple les élèves avancés ou les élèves à besoins particuliers. La cinquième facette est "l'apprentissage centré sur l'étudiant" (Demski, 2012 ; Kallick & Zmuda, 2017). À l'inverse des autres facettes qui font que la machine, l'enseignant ou l'administration prennent en charge l'action de personnaliser un contenu, ici c'est l'apprenant qui participe d'une façon active à la conception de l'apprentissage, à l'évaluation et au choix de la technologie. La personnalisation aussi peut se présenter sous deux formes : la personnalisation de processus et la personnalisation de résultat (Zhao, 2015). La personnalisation de processus est une personnalisation du parcours. Le résultat final ainsi que les normes sont les mêmes pour tout le monde, mais le parcours d'apprentissage diffère d'un apprenant à un autre. La différenciation se révèle au niveau du rythme, du contenu (format et médias), du produit final (papier, expositions, examen) et de l'environnement d'apprentissage (en classe, en ligne, en excursion...). La personnalisation des résultats est une personnalisation d'un niveau supérieur puisqu'il s'agit d'une personnalisation sans aucun agenda prévu à l'avance, ni standards ni objectifs communs, mais un parcours qui tient en compte des points forts de l'apprenant, de ses intérêts, de ses aspirations et de ses passions » (p. 162). Également : Sauvé, Louise, « La personnalisation de l'apprentissage en e-Formation : principes et design », dans A. J  z  gou (  d.), *Traite de la e-Formation des adultes*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2019, p. 69-100.

salarié·es ou en lien avec le développement du numérique. Le numérique offre des possibilités accrues en matière d'adaptation à la diversité des publics⁹⁰, mais suppose de nouveaux défis au plan de l'accompagnement notamment, en particulier sur l'inclusion numérique (équipements et usages⁹¹) et sur la relation entre étudiant·es et entre étudiant·es et enseignant·es⁹², fondamentale pour maintenir la motivation et pour lutter contre le sentiment d'isolement. L'objectif de ce rapport n'est pas de proposer des actions concrètes à cet endroit mais plutôt d'apporter des éléments pour nourrir la réflexion.

Didier Paquelin et Marie Chantal, dans leur rapport « Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur », publié par l'Université de Laval en 2019 à la suite de l'université d'été « Accompagner les acteurs de l'enseignement supérieur pour réussir la flexibilisation » (Rennes, 2018), rappellent les bénéfices de la personnalisation de la formation sur les apprentissages : « la flexibilisation participe des ajustements des parcours et modalités de formation et favorise l'engagement des apprenants » (Paquelin et Chantal, 2019, p. 13)⁹³. Selon les auteur·es, l'enjeu de la flexibilisation des formations « est celui de la transition vers une organisation davantage centrée sur le sujet apprenant. [...] Cela convoque des changements de posture, de métiers qui reconnaissent l'apprenant comme véritable acteur de son projet de formation » (*Ibid.*, p. 2). La flexibilisation dans le champ de la formation, que Paquelin et Chantal définissent comme « un processus par lequel la possibilité est explicitement reconnue et donnée à l'apprenant d'opérer des choix sur certaines dimensions de l'organisation pédagogique d'un parcours de formation » (*Ibid.*, p. 12), est susceptible d'impacter plusieurs niveaux de la formation :

La flexibilité [...] porte potentiellement sur un ensemble de dimensions (Figure 2) :

- Organisationnelle : portant sur la temporalité (rythme, durée) et la spatialisation de la réalisation du parcours (campus, hors campus) ;
- Pédagogique : individualisation des objectifs et des modes d'apprentissage (individuel, collectif) et des formats (groupe, dyade, individuel) ;
- Accompagnement : diversification des fonctions, modalités et acteurs de l'accompagnement (tutorat méthodologique, pédagogique assuré par un enseignant, par un tuteur, par les pairs, par un tiers, etc.). (*Ibid.*, p. 6)

Si Paquelin et Chantal soulignent l'importance d'un portage collectif, ils proposent une méthodologie visant à accompagner les établissements qui souhaiteraient développer la flexibilisation de leurs formations, à travers un processus en quatre étapes :

1. Autoévaluer son niveau de flexibilisation en tant qu'établissement d'enseignement supérieur (situation actuelle et situation désirée)
2. Identifier une initiative de flexibilisation en tenant compte des résultats de l'autoévaluation (réalité et maturité organisationnelle et administrative de l'établissement)
3. Déterminer la faisabilité de l'initiative choisie : a. Identifier les niveaux de flexibilisation touchés par l'initiative ; b. Situer l'établissement pour chacun des niveaux de flexibilisation concernés par l'initiative (situation actuelle et situation désirée) ; c. Déterminer le potentiel de l'initiative en complétant la fiche d'opportunité
4. Concevoir, développer, implanter, diffuser et documenter l'initiative (*Ibid.*, p. 17)

L'UT2J possède un certain nombre de dispositifs favorisant la personnalisation des parcours, comme cela a été mentionné dans la première partie de ce rapport. Si l'université, pour

⁹⁰ Rapport IGAENR n°2018-049, p. 10, 33, 35 et 87. Rapport IGÉSR - Octobre 2019, p. 8 et 25.

⁹¹ Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique (Inria), *Livre Blanc n°4*, « Éducation et numérique. Défis et enjeux », 2020, p. 12.

⁹² Inria, *Livre Blanc n°4*, p. 8.

⁹³ Pour Paquelin et Chantal, la flexibilisation est une modalité favorisant la personnalisation de la formation (Paquelin et Chantal, 2019, p. 12).

répondre à la diversité de ses publics, envisage de poursuivre sa réflexion sur les possibilités de personnalisation de la formation, elle aurait tout intérêt à réaliser une auto-évaluation en s'inspirant de ce guide. Paquelin et Chantal recommandent que l'auto-évaluation du niveau de flexibilisation des formations soit menée de façon collective (instances, composantes, enseignant·es, services pédagogiques et d'orientation, services financiers et RH, étudiant·es) à partir des critères suivants : l'accès à la formation (aménagements d'entrées et de sorties tenant compte des acquis individuels « qu'ils soient scolaires, extrascolaires, techniques, professionnels »), le lieu, le temps, le rythme, le cheminement (parcours de formation), les objectifs (la participation de l'apprenant·e à la définition de ses objectifs), les contenus, le format, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, les séquences d'apprentissage, les personnes-ressources, les moyens et les outils d'apprentissage (ressources, outils numériques, matériels pédagogiques, etc.) (*Ibid.*, p. 19-20). Des grilles d'auto-évaluation détaillées ainsi que des fiches accompagnent le document.

Cette auto-évaluation permettrait à l'UT2J de mieux identifier les possibilités actuelles en matière de personnalisation de la formation, mais aussi les dimensions où l'établissement souhaiterait, tout en étant vigilant aux éléments de faisabilité, introduire davantage de souplesse. Les rencontres dans le cadre de cette mission ont notamment fait ressortir des questionnements relatifs au calendrier, à l'accès à des espaces de formation extérieurs à l'université, à la modularité des parcours de formation, au développement du numérique, à la prise en compte des apprentissages universitaires non formels ou extrauniversitaires, ou encore en ce qui concerne les modalités de passation des examens. L'approche par compétences, prochainement mise en place à l'UT2J, devrait accroître les possibilités et les perspectives en matière de personnalisation de la formation et de reconnaissance des compétences acquises en amont ou en parallèle de la formation. Le *Schéma d'amélioration de la vie étudiante* de l'UFTMiP recommande d'ailleurs la reconnaissance curriculaire de compétences acquises au travers d'une activité salariée :

Exercer une activité rémunérée en parallèle de ses études peut avoir une incidence positive en termes de professionnalisation, de valorisation d'expérience et d'insertion professionnelle. La mise en place de la reconnaissance des compétences acquises par une étudiante ou un étudiant exerçant une activité salariée est propre à chaque établissement : validation de crédits ECTS, mise en avant via le portefeuille de compétences (PEC), etc.⁹⁴

Comme le souligne l'étude *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français* (CNEC, 2019), une flexibilisation de la formation requiert, pour être au bénéfice des apprentissages, une information qui la rende explicite, un soutien à la mise en relation des étudiant·es et un accompagnement adapté (Giret et Morlaix, 2019, p. 13).

5. Accroître l'accompagnement des actrices et acteurs de la formation

Conformément à la perspective adoptée par la mission, est envisagé ici le contexte de formation au sens large, incluant l'ensemble des composantes et services dont les actions sont susceptibles d'impacter les apprentissages des étudiant·es, ainsi que les moyens. De façon

⁹⁴ Région Occitanie, *Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027*, p. 25.

générale, on ne peut envisager des transformations à l'échelle d'un établissement, qu'il s'agisse de la formation inclusive (ou « conception universelle de l'apprentissage ») ou du développement du numérique, sans intégrer l'ensemble des personnels.

5.1. Renforcer l'accompagnement et la formation des personnels

Conforter une perspective globale incluant l'ensemble des personnels

Outre la sensibilisation de l'ensemble des personnels sur les enjeux actuels de la formation, la question se pose de la reconnaissance de la montée en compétences des personnels sur des domaines devenus aujourd'hui incontournables, tels que l'accueil et l'accompagnement des publics dans leur diversité, ou le numérique⁹⁵. Rappelons que la première recommandation du rapport « Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur », publié par l'IGAENR en 2018, est la suivante : « Formuler dans le cadre du projet de développement des établissements une stratégie de transformation pédagogique et numérique portée au plus haut niveau politique, assortie d'objectifs et de cibles inscrites dans un calendrier réaliste »⁹⁶. Si l'UT2J envisage une évolution de ses formations qui puisse répondre à la diversité des publics d'aujourd'hui et de demain, une implication de l'ensemble des personnels paraît indispensable.

À titre d'exemple, on sait combien les scolarités des composantes pédagogiques participent à la mise en œuvre et à la bonne marche des examens. Dans le cas des examens en ligne, qu'ils se déroulent sur Iris-Exams ou par un autre biais, l'implication des scolarités paraît tout aussi essentielle. Or, à l'UT2J, si une action forte de formation a été menée durant la période de crise sanitaire à destination des enseignants pour l'organisation des examens à distance, il ne semble pas que cette action ait prioritairement concerné les scolarités. Sur la question du développement numérique des formations, il s'agirait donc, pour l'UT2J, de développer une stratégie d'établissement qui inclue toutes ses parties et s'assure de la reconnaissance de la montée en compétences nécessaire à l'accompagnement de ces évolutions. Au sujet des personnels administratifs, le rapport « Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur » (IGAENR, 2018) préconise

⁹⁵ Comme le soulignait le Rapport IGAENR n°2018-049 « Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur », p. 1-2 : « Rares sont les universités qui ont formalisé un plan d'action global, donnant un sens à une collection de projets. Or le numérique envisagé à une grande échelle affecte toutes les fonctions d'un établissement, de l'accueil dans les locaux au tableau de bord de la présidence en passant par le changement de posture de l'enseignant et de l'étudiant. Un choix pédagogique, par exemple une démarche par hybridation et par compétences, induit des choix technologiques et organisationnels de grande ampleur : comment passer des blocs disciplinaires aux blocs de compétences ? Comment organiser les modules ? Quel système d'information mettre en place ? etc. [...] De fait, on ne peut envisager une nouvelle étape visant à généraliser l'usage des IPN sans projeter une transformation systémique des universités, un nouveau modèle universitaire : c'était déjà le constat de plusieurs études tant nationales qu'internationales. Les nombreuses expériences étrangères (en partie résultant, il est vrai, de la pression exercée par des étudiants exigeant un retour à la hauteur de leur investissement financier), mais aussi l'analyse des projets NCU permettent de mettre en exergue plusieurs conditions de réussite :

- un pilotage au niveau de la présidence ;
- une inscription dans la durée ;
- l'appropriation par tous les acteurs, ce qui implique de mettre en évidence les bénéfices que chacun pourra en retirer ;
- la présence d'équipements de base, non nécessairement de haute technologie (wifi haute densité, systèmes de gestion de l'apprentissage (LMS) pleinement opérationnel...) »

⁹⁶ Rapport IGAENR n°2018-049, p. 4.

d'« accompagner la transformation numérique par des mesures de gestion des ressources humaines dédiées aux personnels administratifs » et notamment de « modéliser, dans le cadre de la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences, le besoin en nouvelles compétences » et de mettre en œuvre « un programme de formation permettant aux personnels en place d'acquérir et d'actualiser les compétences requises par la transformation pédagogique numérique »⁹⁷.

Une formation universitaire inclusive implique un certain niveau de compétences chez les personnels, en particulier dans l'accompagnement des situations de handicap et en compétences plurilingues. Dans le cadre des échanges qui ont eu lieu durant la mission, se sont exprimés des besoins en matière d'encouragement de la mobilité des personnels à des fins de formation et de valorisation de cette expérience de mobilité.

Consolider les dispositifs d'appui au développement pédagogique

Depuis la crise sanitaire, la Maison de l'Image et du Numérique a gagné en visibilité. Le pôle ADN porte une action de formation croissante autour du numérique et, de plus en plus, en pédagogie universitaire. Le développement de la pédagogie universitaire n'étant pas nécessairement corrélé au développement du numérique, l'UT2J, dans la perspective d'une amélioration continue de l'accompagnement des apprentissages, aurait tout intérêt à renforcer les dispositifs d'appui au développement pédagogique, internes à la MIN ou à d'autres services, au plan opérationnel mais aussi stratégique.

Encourager l'implication en pédagogie et développer la formation continue et initiale des enseignant·es chercheur·es et enseignant·es du supérieur

De nombreuses actions de formation continue sont proposées aux enseignant·es chercheur·es et enseignant·es de l'UT2J, notamment en pédagogie, par le SiUP (Service interUniversitaire de Pédagogie) de l'UFTMiP et par la MIN. Au plan de la formation continue en pédagogie, pourrait être développée l'offre en formations disciplinaires⁹⁸, en identifiant les besoins notamment auprès des enseignant·es nouvellement recruté·es et des composantes.

Une piste pour renforcer les actions de formation continue serait d'encourager, depuis l'institution, les moments d'échanges de pratiques pédagogiques ritualisés, qui s'ancrent dans les spécificités des composantes (journées dédiées), comme il en existe dans certaines composantes de l'UT2J. Au plan des ressources en pédagogie mises à disposition des enseignant·es, on pourrait imaginer la publication, sur Iris par exemple, de matériels développés notamment depuis l'UT2J à partir de perspectives disciplinaires. Un appel à conception de ressources permettrait une collaboration, à cette fin, entre enseignant·es intéressé·es et la MIN qui pourrait accompagner la mise en œuvre de ce projet. Au sujet de l'incitation des enseignant·es au développement de projets pédagogiques, il serait intéressant d'introduire des dispositifs souples en parallèle du CPP (Congé pour Projet Pédagogique), lequel, en particulier parce qu'il implique une décharge d'enseignement et ne permet pas la réalisation d'heures complémentaires⁹⁹, est incompatible avec un service d'enseignement

⁹⁷ Rapport IGAENR n°2018-049, p. 5.

⁹⁸ Comme le souligne Sébastien Pesce dans le rapport de mission « Accroître la qualité de l'enseignement et favoriser le développement professionnel pédagogique des enseignants et enseignants-chercheurs de l'université de Tours » (2018) : « Nombre d'analyses des dispositifs de formation insiste sur les limites de formations qui se focalisent exclusivement sur la "pédagogie générale". Une piste (déjà évoquée à Tours au fil de l'élaboration du projet de formation des nouveaux recrutés) consisterait à penser des formations intégrant questions de pédagogie générale et questions didactiques, voire d'épistémologie des disciplines enseignées » (Pesce, 2018, p. 71).

⁹⁹ « Arrêté du 30 septembre 2019 relatif à la création et aux conditions d'attribution et d'exercice d'un congé pour projet pédagogique applicable aux enseignants-chercheurs et aux autres personnels

que nombre d'enseignant·es souhaitent pouvoir réaliser pour des raisons diverses, notamment afin de ne pas abandonner des projets de formation ou ne pas fragiliser des filières en tension¹⁰⁰.

En ce qui concerne les objectifs de la formation en pédagogie, rappelons l'enjeu du développement de la posture d'enseignant·es réflexif·ves, à partir de la figure du « praticien réflexif » de Donald Schön, que Philippe Perrenoud définit ainsi : « Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre *comment* il s'y prend, et parfois *pourquoi* il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré » (Perrenoud, 2004). Saeed Paivandi met en avant les bénéfices d'une formation à la pédagogie réflexive, en alertant sur les risques d'une formation par trop techniciste :

L'une des dérives possibles dans la valorisation de la pédagogie universitaire serait sans doute sa focalisation sur les techniques pédagogiques tirées des connaissances théoriques des différents champs disciplinaires. Une perspective « technique » a tendance à réduire la pédagogie à l'acquisition de quelques habiletés et compétences relatives à l'utilisation d'outils d'enseignement en classe. Il s'agit alors de chercher à proposer des « recettes » pédagogiques facilitant l'enseignement universitaire sans pouvoir saisir toute la complexité des actes d'apprendre et d'enseigner à l'université. Être un bon enseignant ne s'apprend pas sur commande. Les recettes, les conseils, les solutions, les théories n'ont de sens qu'à travers la pratique pédagogique. Ainsi, la dénonciation de l'erreur du « maître-né » ne doit pas conduire à une autre erreur : celle du « maître-technicien » ou du « préposé pédagogique ». [...] La pédagogie ne se résume pas en une science de l'apprenant, mais apparaît plutôt comme une connaissance que le professeur doit avoir de lui-même et de ses étudiants. Elle a donc aussi comme tâche d'aider les enseignants à s'accepter, à se comprendre, à prendre conscience de leurs conduites dans une situation pédagogique. (Paivandi, 2015, p. 194)

En conséquence, le développement de compétences en pédagogie universitaire ne résulterait pas tant d'une formation technique ou méthodologique, mais avant tout d'une démarche réflexive. L'adoption d'une telle perspective devrait favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques, à même de s'adapter aux changements des contextes et à la diversité des publics, mais aussi contribuer à resserrer les liens entre enseignement et recherche. Comme Philippe Perrenoud l'explique, « Il faut cesser de faire comme si être un praticien réflexif allait de soi. Ce n'est ni spontané, ni confortable, ni facile » (Perrenoud, 2018, p. 88). Le développement de la posture réflexive devrait donc bénéficier de l'appui de l'institution.

Inciter les enseignant·es à engager un processus réflexif sur leurs pratiques peut passer par l'encouragement à la réalisation d'activités de ce que les anglo-saxons nomment le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), et qu'on traduit parfois en français par « expertise dans l'enseignement », sans que cela ne reflète la richesse de l'expression anglaise (Rege Colet et al., 2011, p. 93). Le SoTL « vise la production et le partage de connaissances pragmatiques en éducation (Boyer, 1990; Bernstein, 2010) » (Mohib et al., 2021).

chargés de fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur », <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bo/19/Hebdo36/ESRH1900235A.htm>

¹⁰⁰ *Campus matin*, dans un article de 2021, pointait cette limite du CPP : « Autre écueil : le facteur temps. Souvent, les personnels très investis en pédagogie et qui auraient le profil idéal pour postuler au CPP font pas mal d'heures complémentaires et ont aussi des responsabilités administratives. Pour eux, prendre un congé de 6 ou 12 mois, c'est faire reposer la charge de toutes ces heures sur leurs collègues, tout en laissant également de côté leur engagement en coordination. Ce qui peut être compliqué dans les filières où l'on manque déjà d'enseignants » (<https://www.campusmatin.com/metiers-carrieres/personnels-statuts/pratiques/conge-pour-projet-pedagogique-des-debuts-tres-timides.html>).

Nicole Rege Colet et al. rappellent l'émergence du SoTL comme une composante d'un référentiel de compétences du métier d'enseignant-e universitaire :

Le terme SoTL résulte d'une réflexion sur le développement professionnel des enseignants universitaires et le texte originel de référence, maintes fois cité à ce titre dans la littérature, est sans conteste celui de Boyer (1990), sur la fonction professorale dans l'enseignement supérieur, *Scholarship Reconsidered : Priorities for the Professoriate*. Boyer est le premier à mettre en évidence les multiples composantes de la fonction de professeur universitaire. Il propose une relecture de la notion d'expertise ou de scholarship pour identifier quatre composantes à l'origine de son modèle de référence, dont la première est la découverte (*scholarship of discovery*), soit la production de nouvelles connaissances à travers la recherche. L'intégration des connaissances (*scholarship of integration*) est la deuxième composante qui vise l'utilisation et la synthèse de la connaissance à travers les publications, alors que l'application de la connaissance (*scholarship of application*) concerne le transfert de la connaissance vers la société civile à travers l'expertise et la consultation. La dernière composante est l'enseignement (*scholarship of teaching*), centré sur la transformation et la transmission de la connaissance. Son argument pour soutenir le développement de la fonction enseignante et l'arrimer aux activités de recherche consiste à concevoir, dès le début de la carrière académique, un développement professionnel qui prenne en considération ces quatre formes d'érudition pour les rassembler dans un référentiel de compétences cohérent et complet. Ce premier plaidoyer pour un renforcement du profil professionnel des enseignants universitaires met l'accent sur l'enseignement et la transmission de la connaissance qui donne lieu, dans un premier temps, au terme de *Scholarship of Teaching* (SoT). Le terme d'apprentissage (*Learning*) a été ajouté plus tard, pour former la notion de SoTL, de manière à tenir compte de la relation duale entre processus d'enseignement et processus d'apprentissage qui caractérise les situations pédagogiques et didactiques. À partir de ce moment, le SoTL se définit brièvement comme une démarche de questionnement systématique (*scholarly inquiry*) sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement. [...] Très rapidement, le SoTL a été perçu comme un concept à fort potentiel, susceptible de réconcilier la recherche et l'enseignement, et de contribuer à la valorisation de la fonction enseignante à l'université. Il permettrait, par exemple, de considérer que le savoir pédagogique (ou le savoir pour enseigner) a le même statut ou prestige aux yeux des enseignants-chercheurs que le savoir scientifique (ou le savoir à enseigner). Il conférerait également à l'enseignement les mêmes exigences, critères et normes que les activités de recherche. (Rege Colet et al., 2011, p. 93-94).

L'UT2J pourrait engager une réflexion sur le développement du SoTL au sein de l'établissement, afin de rendre plus visibles les initiatives qui existent à cet endroit, de les associer à la promotion de l'offre de formation de l'établissement et de les prendre en compte dans la définition de sa politique formative. S'agissant du développement du SoTL à l'échelle de l'université, le rôle stratégique de la MIN et du SCD (notamment en matière de manifestations et de publications en pédagogie universitaire¹⁰¹) gagnerait à être renforcé.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignant-es chercheur-es sur des questions de pédagogie, elle se concentre, pour l'heure, en doctorat et durant l'année de stage des maîtres de conférences. Les doctorant-es et maîtres de conférences stagiaires sont tenu-es de réaliser un certain nombre d'heures de formation, dont en pédagogie. Comme précisé dans

¹⁰¹ Citons l'exemple de la journée d'études organisée à la BUC en juillet 2019 sur le thème de « L'innovation pédagogique : un projet pour les bibliothèques universitaires ? » (comité d'organisation pluridisciplinaire, sous le pilotage du SCD), ouverte à l'ensemble des personnels et proposant des conférences et ateliers pratiques sur, à la fois, des questions spécifiques aux formations en bibliothèque et des aspects transversaux sur l'innovation pédagogique.

l'arrêté du 8 février 2018 « fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires » :

La formation obligatoire dispensée aux maîtres de conférences, pendant leur année de stage est organisée au sein de chaque établissement ou groupe d'établissements d'enseignement supérieur sous la responsabilité du président de l'établissement d'affectation. Cette formation vise à l'approfondissement des compétences pédagogiques générales ou spécifiques au champ disciplinaire nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur. Elle s'inscrit dans le cadre des actions d'accompagnement et de formation de l'établissement à destination des personnels. [...] La formation informe et forme les maîtres de conférences stagiaires à différentes méthodes d'enseignement et à l'utilisation d'approches et d'outils variés. Elle leur permet de s'adapter à la diversité des publics et d'assurer un accompagnement et une évaluation des acquis des apprentissages. [...] Les modalités de mise en œuvre de la formation sont définies par l'établissement en fonction de sa stratégie de formation et de sa politique éventuelle de mutualisation avec d'autres établissements, ainsi que du parcours antérieur des maîtres de conférences stagiaires.¹⁰²

Durant leur formation, les MCF stagiaires sont déchargés d'un sixième du service d'enseignement et ne peuvent effectuer d'enseignements complémentaires¹⁰³. Les doctorant·es de l'UT2J suivent un parcours de formation à partir de l'offre proposée par leur école doctorale, l'École des docteurs de l'UTMiP et les formations mutualisées par les ED de l'UT2J. Le parcours de formation comprend un minimum de 100h de formation portant sur des aspects variés liés aux différents métiers vers lesquels peut déboucher le doctorat.

Il convient de rappeler que dans bien des cas (doctorant·es en CDU, ATER et MCF stagiaires), ces dispositifs de formation sont concomitants de l'exercice du métier et s'apparentent plutôt à de la formation continue. Par ailleurs, les enseignant·es universitaires titulaires qui n'ont pas le statut d'enseignant·es-chercheur·es (PRAG, PRCE, etc.) ont pu bénéficier de formations en pédagogie durant la préparation d'un concours par exemple, mais rarement sur le contexte universitaire spécifiquement. Enfin, nombreux·es sont les enseignant·es chargé·es de cours qui n'ont pas suivi de formation à l'enseignement.

Afin de mieux accompagner les futur·es professionnel·les de l'enseignement supérieur sur des questions liées à la formation notamment, pourrait être envisagée une formation initiale située, dans la mesure du possible, avant l'entrée dans le métier, de sorte à donner le temps de la réflexion sur le métier. La formation initiale est un temps privilégié et un espace sécurisé pour la mise à distance critique, la recherche, l'expérimentation et l'ouverture vers d'autres possibles¹⁰⁴. Une possibilité serait celle d'une formation additionnelle en Master, par exemple

¹⁰² <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036672073/#:~:text=Copier%20le%20texte-Arr%C3%AAt%C3%A9%20du%208%20f%C3%A9vrier%202018%20fixant%20le%20cadre%20national%20de,des%20ma%C3%AEtres%20de%20conf%C3%A9rences%20stagiaires>

¹⁰³ « 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 conférences », <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFARTI000034632142>. Une décharge d'enseignement au titre d'une formation complémentaire est possible au cours des cinq années suivant la titularisation (« Art. 32-1.-Au cours des cinq années suivant leur titularisation, les maîtres de conférences bénéficient, sur leur demande, d'une formation complémentaire à celle mentionnée au premier alinéa de l'article 32, visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier. À ce titre, ils bénéficient, sur leur demande, d'une décharge d'activité d'enseignement. Le volume total cumulé de cette décharge sur l'ensemble de la période de cinq ans mentionnée à l'alinéa précédent ne peut excéder le sixième d'un service d'enseignement annuel ») (*Idem*).

¹⁰⁴ Au sujet des freins à la formation continue, notamment en pédagogie numérique, l'étude réalisée par Christiana Charalampopoulou et Fatima Tali auprès d'enseignant·es de l'UT2J en 2020 dans le contexte de la pandémie fait ressortir, parmi les principaux freins identifiés dans les déclarations des répondant·es

sous la forme d'un complément au diplôme. Ce parcours de formation aux métiers de l'enseignement supérieur pourrait être porté par l'UT2J, voire en lien avec l'UFTMiP, et accessible, sous des modalités diverses, à des étudiant·es d'autres établissements, tant ce type de formation est encore rare dans le champ de l'enseignement supérieur français. Une initiative à mentionner serait la « Graduate School Métiers de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur » (GS MRES) de l'Université Paris-Saclay, qui vise notamment le renforcement du continuum « pré-doctorat + doctorat »¹⁰⁵.

Ce complément au diplôme de Master, ouvert aux étudiant·es intéressé·es par le métier d'enseignant·e du supérieur, pourrait s'appuyer sur la fiche publiée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur » (juin 2019). Figure sur ce document un référentiel de compétences organisé en quatre catégories¹⁰⁶ :

- Compétences communes à toutes les activités : agir de manière éthique et responsable ; s'adapter à son environnement ; communiquer de manière appropriée au contexte ; travailler en équipe et en réseau, éventuellement en situation de pilotage ;
- Compétences à l'intersection des activités de recherche et de formation : maîtriser une ou plusieurs disciplines scientifiques ; adopter une posture réflexive ;
- Compétences spécifiques à la formation : concevoir des enseignements qui favorisent l'apprentissage de chacun ; encadrer les activités d'apprentissage ; évaluer les acquis d'apprentissage ;
- Compétences spécifiques à la recherche : construire et conduire des projets de recherche ; diffuser, transférer et valoriser les connaissances produites¹⁰⁷

Dans la mesure où un grand nombre de ces compétences, notamment disciplinaires, de recherche et transversales, sont travaillées dans les masters (qui par ailleurs visent d'autres compétences que celles du métier d'enseignant·e-chercheur·e), ce complément au diplôme pourrait spécifiquement porter sur les compétences liées à la formation. Celles-ci sont décrites dans le référentiel sous les catégories « compétences spécifiques à la formation », « compétences communes à toutes les activités » et « compétences à l'intersection des activités de recherche et de formation ». Pour ces deux dernières catégories, citons par exemple : « Situer, le cas échéant, les projets de [...] formation par rapport aux enjeux sociétaux » ; « Comprendre l'organisation des systèmes éducatifs et de recherche français et européens ainsi que le fonctionnement d'un EPSCP (établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel) » ; « Identifier les personnes ressources de l'établissement en capacité d'accompagner les activités d'enseignement, de recherche et, le cas échéant, la prise en charge de responsabilités administratives » ; « Mener une veille [...] en pédagogie » ; « Comprendre les évolutions des publics étudiants, leurs attentes et leurs besoins » ; « Concevoir, scénariser, médiatiser des contenus informationnels [...] ou pédagogiques via les

à l'enquête, le manque de temps : « En termes de poids dans les déclarations faites par les enseignants, le principal frein qui apparaît touche à la formation professionnelle. Dans cette thématique, un premier frein concerne le manque de temps pour se former ou pour expérimenter de nouvelles pratiques intégrant les outils numériques. 31 % des enseignants interrogés rapportent que la raison pour laquelle ils n'ont pas suivi de formation au sujet de l'usage pédagogique du numérique est l'absence de temps libre dédié à ce fait » (Charalampopoulou et Tali, 2021).

¹⁰⁵ <https://www.universite-paris-saclay.fr/gs-metiers-de-la-recherche-et-de-lenseignement-superieur>.

¹⁰⁶ À partir de la définition suivante de compétence : « une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité dans un contexte donné » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur », juin 2019, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur-47766>, p. 11).

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 11-15.

supports physiques ou numériques adaptés » ; « Prendre des initiatives », « Savoir déléguer » ; « Motiver ses collègues, susciter une dynamique » ; « Organiser la prise de décision collective » ; « Développer et entretenir un réseau, notamment à l'international » ; « Adopter une attitude critique et distanciée sur ses pratiques [...] en enseignement » ; « Mobiliser les résultats de la recherche pour décrire, analyser et conceptualiser ses manières d'agir ».

On voit combien ces compétences dépassent le strict cadre pédagogique et portent aussi sur la connaissance des écosystèmes de l'enseignement supérieur, le montage de formations, le travail collaboratif ou encore la coordination d'équipes. On pourrait imaginer que ce complément au diplôme propose des formats de formation variés : conférences thématiques, conduite de projets, stages, rencontres avec des professionnels de l'enseignement supérieur, mentorat, mobilité courte dans un établissement étranger, etc. Aux séances de formation transversales pourraient être adjointes des formations disciplinaires (histoire et évolution de la discipline, différences à l'international, etc.). Il s'agirait d'un projet de formation novateur que l'UT2J, notamment par ses spécificités disciplinaires, serait en capacité d'impulser.

Mieux épauler les responsables de formation dans leurs missions

Les formations proposées aux enseignant·es de l'UT2J concernent davantage la pédagogie que la responsabilité de formation. Or, la responsabilité de formation présente des spécificités, par exemple en coordination d'équipes, animation de réflexions collectives sur l'offre de formation, promotion de la formation, connaissance de l'environnement universitaire et des possibilités offertes, etc.¹⁰⁸ Cette fonction implique des actions et des compétences que l'offre de formation continue et les dispositifs d'échanges de pratiques pourraient davantage accompagner. Cela suppose une coordination de la part de l'établissement, qui pourrait être facilitée au travers d'une structure dédiée à l'appui à la formation, comme il existe actuellement une direction en appui à la recherche (DAR).

5.2. Mieux prendre en compte la diversité des contextes d'apprentissage

Améliorer l'accueil et l'intégration des enseignant·es non titulaires

Comme il a été mentionné dans la première partie de ce rapport, la majorité des formations compte un grand nombre de collaborateur·trices, chargé·es d'enseignement vacataires, qui

¹⁰⁸ Nous rejoignons les recommandations de Sébastien Pesce, formulées dans le rapport de mission « Accroître la qualité de l'enseignement et favoriser le développement professionnel pédagogique des enseignants et enseignants-chercheurs de l'université de Tours » (2018), à l'égard des besoins de formation des enseignant·es universitaires en ingénierie pédagogique mais aussi en ingénierie de formation : « Dans l'esprit des logiques curriculaires particulièrement valorisées aujourd'hui, on pense la pédagogie à l'échelle d'un module et de l'enseignant qui le prend en charge. Selon ce principe, on forme plutôt à l'ingénierie pédagogique (contenus, organisation de ces contenus, progressivité pédagogique, méthodes, techniques, supports). Si cette dimension est importante [...], il semble essentiel de former les collègues, individuellement et en équipe pédagogique, à l'ingénierie de formation, et de leur permettre une appréhension plus globale des programmes. Former à l'ingénierie pédagogique, c'est généralement se concentrer sur ce qui se passe dans le cours, en considérant que le cadre qui l'organise (durée des séquences, amplitude, volume, fréquence, articulation CM/TD, etc.) est donné, et qu'il faut faire avec. Parce que la qualité d'un dispositif pédagogique dépend précisément en grande partie de ce cadre, l'établissement a tout intérêt à privilégier également une réflexion des enseignants, individuellement d'abord, puis en équipe, sur les modalités possibles d'aménagement de ce cadre » (Pesce, 2018, p. 70-71).

y assurent des enseignements. On sait combien la stabilité d'une formation tient à la stabilité de ses équipes. Si l'établissement a tout intérêt à défendre l'emploi titulaire, il paraît essentiel d'accompagner les équipes au sein desquelles la proportion de vacataires est importante. Outre le fait d'identifier les enseignements en tension et de pouvoir distinguer les interventions extérieures complémentaires à la formation et celles qui suppléeraient un manque de titulaires, la question se pose de l'accueil et de l'intégration des enseignants vacataires. En effet, ces personnels peuvent rencontrer des difficultés lors de leurs activités à l'université, et leur accompagnement, parfois leur coordination voire leur formation, est susceptible de générer un travail accru et souvent invisible aux composantes et aux services. En ce sens, serait à envisager, à l'échelle de l'établissement et en collaboration avec les composantes et les services, une réflexion sur l'accueil et les besoins en accompagnement (technique, administratif ou pédagogique) de ces collaborateur·trices, ainsi que sur le développement de ressources et de dispositifs favorisant leur intégration au sein de l'établissement (par exemple, sur la présentation de l'établissement et de ses différents services, la formation continue, la formation au numérique, les formations *ad hoc* en lien avec les spécificités des enseignements confiés, etc.). Des enquêtes adressées aux personnels incluant les personnels vacataires devraient permettre de mieux identifier leurs besoins en accueil et accompagnement.

Mieux connaître et reconnaître la pluralité des actions de formation

L'offre de formation de l'UT2J est particulièrement variée dans ses modalités. Dans la première partie de ce rapport a été évoquée la richesse des actions formatives semi-formelles et informelles existantes à l'UT2J. Un grand nombre d'entre elles restent peu connues et reconnues en faveur des étudiant·es et des personnels qui les portent. Pourtant, ces actions participent de la richesse de l'offre de formation et du dynamisme de la vie universitaire de l'UT2J, notamment au plan des activités culturelles et artistiques, du développement de compétences informationnelles et numériques, etc. Une identification et une mise en avant de ces actions dans la présentation de l'offre de formation de l'UT2J, associées à une valorisation de l'implication des personnels qui y sont engagés, seraient à même de consolider et de promouvoir la politique formative de l'établissement.

Continuer d'adapter les équipements et les espaces d'apprentissage

Dans la continuité des actions menées par l'UT2J sur l'accessibilité, serait à poursuivre l'aménagement des espaces et équipements adaptés à la diversité des publics, en particulier des publics en situation de handicap (notamment à partir des recommandations du « Schéma directeur pluriannuel du handicap 2021-2026 »¹⁰⁹) en tenant compte des handicaps invisibles. Comme le recommande le *Schéma d'amélioration de la vie étudiante* de l'UFTMiP :

Pour ce qui est des espaces publics, il est nécessaire d'envisager une accessibilité intégrée qui profite à tous, notamment concernant le handicap invisible (ex : zones replis calmes dans les bibliothèques, les espaces de restauration, etc.).¹¹⁰

En faveur des pédagogies actives, pourrait être privilégiée la modularité des mobiliers et des équipements numériques des salles de cours. Une identification régulière des besoins par discipline, notamment en matériel technique, faciliterait les équipements spécifiques. De façon générale, une consultation régulière des étudiant·es et des personnels au sujet des espaces de formation (équipements, accessibilité, etc.) permettrait de cibler les aspects à améliorer.

¹⁰⁹ <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/politique-handicap/schema-directeur-pluriannuel-du-handicap-2016-2020>

¹¹⁰ UFTMiP, *Schéma d'amélioration de la vie étudiante de l'UFTMiP. Diagnostic 2020. Plan d'actions 2021/2026*, <https://schema-vie-etudiante.univ-toulouse.fr/>, p. 10.

S'agissant du numérique, l'accroissement des usages requiert un renforcement des infrastructures (serveurs, Wifi), mais aussi une facilitation de l'accès à distance à certains logiciels. Le déploiement d'un logiciel de saisie des notes en ligne, déjà développé, devrait soulager les services et réduire les délais de publication des résultats des examens. Comme indiqué précédemment, la montée en compétences numériques chez les personnels, rendue nécessaire par des procédures de plus en plus dématérialisées, induit un accompagnement en formation numérique. S'agissant de la visibilité sur les salles de cours notamment, chaque étudiant·e devrait pouvoir prendre connaissance de ses salles avec son emploi du temps sur l'ENT, tandis que la possibilité donnée à tout personnel de consulter l'occupation des salles et les équipements qui s'y trouvent, permettrait d'introduire plus de souplesse dans l'organisation des enseignements.

6. Rendre plus visible le projet d'établissement en matière de formation et renforcer la transversalité et la convergence

Dans la première partie de ce rapport, ont été rappelées les missions que l'UT2J se fixe en matière de formation, ainsi que la richesse et la diversité des dispositifs proposés au sein de l'établissement. L'université a défini dans son Contrat 2021-2026¹¹¹, en continuité avec ses « Axes stratégiques 2021-2025 » (2019) et ses « Orientations stratégiques - contrat 2021-2026 » (2021), un certain nombre de perspectives et de stratégies. L'UT2J y ambitionne de « demeurer une université accueillante et bienveillante », de « s'affirmer plus fortement comme une université inclusive », de continuer à « s'affirmer comme une université citoyenne », de « mieux faire savoir qu'elle est une université résolument créative » et de devenir « une université plus ouverte sur l'extérieur » (lien avec ses environnements plus ou moins proches et au plan international) (p. 4). Ces perspectives se déclinent en axes stratégiques et objectifs, parmi lesquels « trois ambitions majeures pour les formations » : « toujours mieux s'adapter à la diversité des publics », « analyser les différents parcours de réussite et proposer l'accompagnement correspondant » et « développer les outils numériques et leurs usages pour les formations » (p. 5-7).

Comme le soulignent Souto Lopez, Draelants et Dumay dans leur article « La communication à l'université. Une sociologie du changement institutionnel en train de se faire » :

Les universités qui parviennent à s'adapter aux transformations de leur environnement institutionnel seraient celles qui se forment une identité claire aux contours bien définis en vue de se différencier des autres et de se positionner dans leur environnement institutionnel (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000). (Souto Lopez et al., 2019, p. 142)

On peut supposer que la mise en avant du projet d'établissement devrait en faciliter la mise en œuvre. Ses perspectives et stratégies, qui restent encore peu visibles¹¹², seraient aisément

¹¹¹ « Contrat pluriannuel de site de l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées 2021-2026. Volet spécifique de l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès », <https://blogs.univ-tlse2.fr/vie-etablissement/contrat-de-site-volet-commun-et-volet-specifique-ut2j-adopte-par-le-conseil-dadministration-mardi-29-mars-2022/>.

¹¹² Ce document est téléchargeable sur le blog dédié à la vie institutionnelle et de l'établissement.

valorisables au plan de la communication interne et externe, notamment à travers les supports de présentation et de promotion de l'offre de formation (site internet, réseaux, etc.).

Outre la mise en visibilité des objectifs et des actions de l'établissement en matière de formation, un travail pourrait être conduit sur la définition du périmètre de la formation qui s'étend, comme ce rapport l'a souligné, au-delà des actions formelles et des espaces des campus, et qui concerne les trois cycles universitaires. En outre, participerait à la consolidation d'un projet partagé, l'explicitation par l'établissement de son positionnement à l'égard d'enjeux, en matière de formation, qui peuvent être sujets à des divergences de lecture (approche par compétences, numérique, professionnalisation, excellence, personnalisation de la formation, etc.¹¹³). On a cité précédemment des exemples d'universités qui ont fait le choix de clarifier, sur leur site internet, certains termes qui sous-tendent leur projet de formation. Cette communication autour du projet d'établissement mériterait par ailleurs de mettre en avant la façon dont l'UT2J participe, depuis ses caractéristiques propres, aux orientations du site toulousain et de la Région Occitanie en ce qui concerne l'enseignement supérieur¹¹⁴. Il s'agirait ainsi, pour l'UT2J :

- d'expliciter davantage son projet d'établissement, en le rendant plus visible et de sorte à renforcer la participation de la communauté à ce projet ;
- d'expliciter davantage les orientations lors de l'impulsion ou de la mise en œuvre des actions ;
- de renforcer la transversalité et de penser la mutualisation des compétences et des ressources.¹¹⁵

Accroître l'explicitation, la coordination, l'accompagnement et la visibilité sont quelques perspectives développées ci-après, et pour lesquelles le numérique apparaît comme un enjeu transversal.

¹¹³ Par exemple, sur la « personnalisation », le rapport de l'OCDE *Personnaliser l'enseignement. L'école de demain* (2006) signale dans son Avant-propos : « la "personnalisation" peut être interprétée de bien des manières et soulève des questions profondes quant aux objectifs et aux possibilités de l'enseignement. Pour certains, la personnalisation est la voie naturelle à suivre ; pour d'autres, elle évoque le spectre d'un apprentissage solitaire, coupé du système scolaire en tant qu'outil universel de promotion de la cohésion sociale. Les auteurs de ce rapport ont leurs propres interprétations et identifient plusieurs conditions préalables à satisfaire pour garantir la mise en œuvre réussie de l'apprentissage personnalisé » (p. 3).

En ce qui concerne le numérique, voir notamment les orientations du Conseil national du numérique (CNNum) dont l'une des nouvelles missions est d'« interroger notre relation au numérique », depuis une composition interdisciplinaire (https://cnnumerique.fr/annonce_mandature_2021_2023).

Dans leur article « L'université d'après. Quelles leçons tirer de la mise à distance des cours ? », Christiana Charalampopoulou et Fatiha Tali soulignent l'impact des représentations du numérique sur les pratiques d'enseignement (rappelons que les deux chercheuses ont mené leur étude auprès d'enseignants de l'UT2J en 2020 durant la pandémie) : « Les représentations du numérique chez les enseignants apparaissent comme source de réticence et constituent un frein dans l'intégration des outils numériques dans l'enseignement. Cette réticence touche à des questions pédagogiques (dégradation de la relation enseignant-étudiant), didactiques (non-application dans certaines disciplines, résultats insatisfaisants) et idéologiques (politiques gouvernementales néo-managériales). Ainsi, 36 % des répondants, au moment de la passation du questionnaire, ne souhaitent pas continuer à utiliser les outils qu'ils avaient expérimentés pendant le premier confinement » (Charalampopoulou et Tali, 2021).

¹¹⁴ UFTMiP, *Schéma d'amélioration de la vie étudiante. Diagnostic 2020. Plan d'actions 2021/2026*, <https://schema-vie-etudiante.univ-toulouse.fr/>

Région Occitanie, « Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027 : Enseignement supérieur, recherche et innovation en Occitanie, éléments d'état des lieux et enjeux », <https://www.laregion.fr/SRESRI>

¹¹⁵ Nous nous inspirons des trois niveaux mis en avant par Nathalie Audouard au sujet des institutions locales dans son article « La coordination institutionnelle entre les acteurs » (*Vie sociale*, 2016/1, n° 13, p. 139-146, p. 141).

6.1. Expliciter davantage le projet de l'UT2J en matière de formation et lui donner plus de visibilité

Parmi ses missions, l'UT2J fait figurer « la diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle, ainsi qu'à travers le développement de l'action culturelle et artistique »¹¹⁶. L'expression « culture humaniste » ne faisant pas consensus¹¹⁷, l'UT2J, dans la présentation de son offre de formation, gagnerait à préciser ce qu'elle entend par cette expression, mais aussi à promouvoir la richesse de ses actions de formation en faveur de la culture, l'engagement, etc., au-delà des enseignements *stricto sensu*. Outre le besoin de repenser la présentation de l'offre de formation, il s'agirait également d'accroître la reconnaissance institutionnelle de la participation étudiante à ces actions, notamment en développant, en complément des UE d'ouverture, d'autres dispositifs de reconnaissance relativement souples (certifications, etc.), ou encore en mettant davantage en avant le Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC)¹¹⁸. L'intervention de professionnels du monde de l'art et de la culture est une autre dimension qui pourrait être mise en avant et facilitée.

La professionnalisation est un terme qui peut susciter des interrogations, voire des réticences, comme mentionné dans la première partie de ce rapport¹¹⁹. Le projet d'établissement en matière de formation gagnerait, par exemple, à ce que l'UT2J se positionne plus explicitement sur les liens entre formation dite fondamentale et formation dite professionnalisante, ou sur les différentes formes que la professionnalisation des formations peut prendre (contenus d'enseignement, stages, alternances, rencontres avec des professionnels, etc.). Une mise en avant des dispositifs de professionnalisation dans la présentation de l'offre de formation, au moins sur le site internet de l'université, contribuerait à cette explicitation que facilitera, probablement, la mise en place de l'approche par compétences. Une réflexion au niveau de l'établissement serait par ailleurs à mener pour faciliter la participation d'intervenants extérieurs (expertes, artistes, etc.). Cette dynamique pourrait être accompagnée et facilitée à travers une collaboration plus étroite entre le SCUO-IP et les composantes pédagogiques.

La dimension internationale et internationalisante de l'offre de formation de l'UT2J est un autre aspect que l'établissement pourrait aisément rendre plus visible dans la présentation de son offre de formation, en mettant en avant les actions menées en ce sens depuis une approche plurilingue et interculturelle¹²⁰ (formations en langues et cultures étrangères, formations

¹¹⁶ Statuts de l'Université Toulouse - Jean Jaurès, 28/06/2022, article 3 <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/organisation/statuts-de-luniversite-toulouse-jean-jaurès-1>

¹¹⁷ Voir notamment : Mokaddem, Salim, « La culture humaniste à l'École. Remarques sur la notion de "culture humaniste" et sur la formation au sein des ESPE dans le processus d'accompagnement des enseignant-e-s », *Tréma*, 43, 2015, p. 101-111.

¹¹⁸ <https://www.via-competences.fr/pro/orientation/evolutions-des-pratiques-de-l-aio/l-orientation-et-le-web/portefeuille-d-experiences-et-de-competences-pec-usages-dans-les-universites-80483.kjsp>

¹¹⁹ Voir p. 30-31.

¹²⁰ On peut entendre par « plurilinguisme » l'existence ou l'émergence de compétences plurilingues et pluriculturelles chez un individu (niveau « micro » selon Py et Gajo, 2013) ou au plan collectif (niveau « macro », *idem*), comme « réalité » ou comme « projet » (Tremblay, 2015). Selon le *Volume complémentaire* au CECR : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (p. 129).

Par « interculturalité », on peut désigner « l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, etc. – générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproques et

bilingues ou plurilingues, programmes de mobilité, dispositif de professeur·es visiteur·ses, etc.). Les mobilités étudiantes sortantes, longues et courtes, seraient à encourager, tant elles semblent favoriser, outre l'ouverture d'esprit et l'enrichissement personnel et universitaire, l'accès à l'emploi et l'évolution professionnelle¹²¹. Le développement du numérique est un enjeu fort en faveur de l'accueil des mobilités entrantes, de l'accompagnement des mobilités sortantes ou encore des projets pédagogiques internationaux. Une collaboration plus étroite entre, notamment, les composantes pédagogiques, le service des Relations Internationales et le service Communication permettrait d'accroître la coordination, l'accompagnement et la promotion des actions au profit de l'internationalisation des formations, en particulier l'explicitation des critères de départ au sein des formations, l'identification des spécificités des formations concernant les apports d'une mobilité, ou encore la lutte contre les freins à l'internationalisation (autocensure des étudiant·es, etc.). Un levier pour encourager les mobilités, et qui participe de la cohérence du parcours universitaire, sont les enseignements de langue et culture étrangère associés au projet universitaire et/ou professionnel de l'étudiant·e (enseignements de langue et culture de spécialité, notamment).

L'explicitation du projet d'établissement en matière de formation concernerait également la place de la recherche dans le parcours de l'étudiant·e, son enjeu – notamment le lien entre le développement de compétences recherche et la professionnalisation –, une formation à la recherche pour toutes et tous, la variété de ses formes (recherche fondamentale, appliquée, recherche-crédation, etc.) ou encore sa progression en premier cycle universitaire de la L1 à la L3 (assistance à des événements scientifiques, initiation à la recherche, participation à un projet de recherche, etc.), suivant les spécificités des disciplines. Faciliter les sorties de terrain aux filières qui les requièrent, en matière de souplesse calendaire et de moyens, permettrait de favoriser l'articulation entre enseignement et recherche, et la professionnalisation de la formation. De nombreuses autres actions peuvent être envisagées, notamment à partir des orientations du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

La force des universités et des établissements de l'enseignement supérieur français repose sur l'articulation permanente entre formation et recherche. Les chercheurs, enseignants et enseignants-chercheurs sont au cœur des laboratoires de recherche française. Plusieurs évolutions sont envisagées pour renforcer ce lien formation-recherche dès le 1^{er} cycle :

- promouvoir les stages en laboratoire dès les premières années de licence (L1, L2) ;
- sensibiliser aux métiers de la recherche dès l'entrée à l'université ;
- communiquer aux étudiants les avancées significatives de la recherche via les opérations d'ouverture à la société.¹²²

dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle entre les partenaires en relation » (Clanet Claude, *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse, PUM, 1993 ; cité dans Thiéblemont-Dollet, Sylvie, « Interculturalités », *Questions de communication*, vol. 4, n° 2, 2003, p. 5-11). Selon le CECR, « Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. » (CECR, 2001, p. 84)

¹²¹ Agence Erasmus+ France / Education Formation, « Évaluation de l'impact de la mobilité Erasmus+ », *Notes de l'Observatoire Erasmus+*, n°7 2018, <https://agence.erasmusplus.fr/publications/lobservatoire-erasmus-n7-evaluation-de-limpact-des-mobilites-erasmus/>

¹²² Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Dossier de presse - Rentrée étudiante 2022 », <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/rentree2022>

Comme exemple d'opération d'ouverture à la société, on peut notamment citer le Forum de la Recherche organisé à l'UT2J. En faveur de l'articulation formation-recherche, seraient à promouvoir davantage les dispositifs développés au sein des composantes mais aussi des services (SCD, MIN, etc.), ainsi que les atouts des Villes Universitaires d'Équilibre pour partie liés aux particularités des territoires.

Par ailleurs, la mise en avant des actions de formation visant les compétences transversales (informationnelles, numériques, etc.) contribuerait à la promotion de l'offre de formation, mais aussi probablement à consolider les collaborations entre les composantes et les services tels que le SCD ou la MIN, peut-être amenée à développer son action de formation au numérique auprès des publics étudiants.

Enfin, en cohérence avec son ambition inclusive, l'UT2J pourrait davantage mettre en valeur, dans la présentation de son offre de formation, les dispositifs favorisant l'accessibilité, les possibilités de personnalisation du parcours, la variété des formats pédagogiques ou encore les actions mises en place pour sensibiliser sur les situations de handicap ou l'égalité de genre, ou pour lutter contre toute forme de discrimination.

6.2. Favoriser la transversalité et la convergence

La coordination des actions de formation devrait pouvoir se jouer au niveau des composantes. À cet égard, le positionnement des UFR notamment serait à renforcer, comme le recommande le dernier rapport d'évaluation du Hcéres¹²³ et comme l'envisage l'établissement dans son Contrat 2021-2026 (p. 11). Les échanges qui ont eu lieu durant la mission ont par ailleurs fait ressortir un besoin de transversalité au sein du vaste et complexe contexte d'apprentissage que semble être celui des étudiant·es de l'UT2J, et que la première partie de ce rapport a tenté d'identifier (État des lieux – 3.). Une structure d'appui à la formation pourrait être à même d'apporter un soutien aux composantes et favoriser, en ce qui concerne les actions de formation au sein de l'établissement, de la transversalité aussi bien au plan opérationnel que stratégique (Alleaume, 2007, p. 93-94). Cette structure serait susceptible de fournir un appui technique, notamment dans la mise en visibilité des actions de formation, l'accompagnement de projets structurants tenant compte des spécificités des contextes, les échanges entre composantes, les collaborations entre composantes et services – en particulier SCUIO-IP, SFCA, SED, RI, SCD, MIN, Communication, DIVE, mais aussi DPIGC, DAR, etc. – et interservices, ou encore dans la réflexion sur les liens entre espaces de formation et territoires.

6.3. Renforcer la communication et la circulation de l'information

La convergence est partie liée à la visibilité, et la transversalité à la circulation de l'information. Pourrait être précisée la stratégie de communication de l'établissement dans les orientations de sa politique de formation. Le renforcement de la communication de l'UT2J, manifeste ces dernières années (refonte du site internet, publication par plusieurs services de lettres d'information régulières, etc.), pourrait être poursuivi par un ciblage plus fin de l'information en particulier sur le site internet (en matière de publics visés – externe ou interne, étudiant·es, futur·es étudiant·es dont internationaux·les, personnels, partenaires, etc. – ou d'objectifs – informer, accroître l'accessibilité, outiller, renforcer l'attractivité ou le sentiment d'appartenance, etc.). Le livre blanc *L'enseignement supérieur à l'épreuve de la*

¹²³ Hcéres, « Rapport d'évaluation de l'Université Toulouse - Jean Jaurès », 2020, p. 23.

communication (2019) souligne l'enjeu structurant de la communication pour les établissements :

Le principal intérêt de la démarche de communication, son utilité première, c'est précisément qu'elle oblige l'institution à s'interroger sur son image [...]. En un mot : à se doter d'une stratégie. Pour qui veut émerger dans le contexte actuel, c'est un enjeu majeur, incontournable. (p. 23)

La définition d'un plan de communication interne et externe, associé aux stratégies de l'UT2J en matière de formation, à même d'explicitier le projet d'établissement et de contribuer à la transversalité dans l'institution, est un levier à prendre en compte pour l'accompagnement des apprentissages de publics divers au sein d'environnements complexes et variés.

7. Synthèse des perspectives

En envisageant la question des apprentissages depuis une approche à la fois inclusive et systémique, la mission, à partir notamment de l'état des lieux réalisé, des orientations stratégiques de l'UT2J, de l'environnement dans lequel l'université s'inscrit ou encore d'exemples d'autres établissements français et étrangers, a mis en avant un certain nombre de perspectives organisées en cinq axes :

- Affiner la connaissance des publics étudiants depuis l'angle des apprentissages : développer les enquêtes institutionnelles sur les apprentissages ; encourager les *feedbacks* étudiants en contexte pédagogique ; déployer l'auto-évaluation diagnostique ; accentuer la perspective disciplinaire dans la connaissance des compétences des ancien·nes étudiant·es de l'UT2J.
- Consolider l'orientation et l'intégration des publics étudiants : renforcer l'orientation, l'égal accès aux études et la promotion des formations ; accroître l'intégration et la socialisation étudiantes ; encourager le développement d'un réseau *alumni* UT2J.
- Explorer les possibilités de personnalisation de la formation.
- Accroître l'accompagnement des actrices et acteurs de la formation : renforcer l'accompagnement et la formation des personnels (*conforter une perspective globale incluant l'ensemble des personnels ; consolider les dispositifs d'appui au développement pédagogique ; encourager l'implication en pédagogie et développer la formation continue et initiale des enseignant·es chercheur·es et enseignant·es du supérieur ; mieux épauler les responsables de formation dans leurs missions*) ; mieux prendre en compte la diversité des contextes d'apprentissage (*améliorer l'accueil et l'intégration des enseignant·es non titulaires ; mieux connaître et reconnaître la pluralité des actions de formation ; continuer d'adapter les équipements et les espaces d'apprentissage*).
- Rendre plus visible le projet d'établissement en matière de formation et renforcer la transversalité et la convergence : expliciter davantage le projet de l'UT2J en matière de formation et lui donner plus de visibilité ; favoriser la transversalité et la convergence ; renforcer la communication et la circulation de l'information.

Une grande partie de ces pistes d'évolution s'appuie sur des dispositifs déjà existants à l'UT2, à un niveau local ou de façon ponctuelle, et que l'établissement pourrait souhaiter développer.

Les principales actions proposées sont les suivantes :

Affiner la connaissance des publics étudiants depuis l'angle des apprentissages

- Envisager la mise en place d'une enquête dédiée aux apprentissages des étudiant·es depuis une appréhension large des apprentissages (dispositions des apprenant·es, contextes d'apprentissage et pratiques d'apprentissage), dans la continuité des études menées par l'OVE.
- Penser des indicateurs qui permettent à l'OVE de repérer plus aisément les UE recherche, la présence de stages, une expérience de mobilité, les UE d'ouverture ou la réalisation d'activités hors cursus (activités culturelles, artistiques, sportives, etc.).
- Prendre en compte, dans une enquête dédiée aux apprentissages des étudiant·es, les impacts éventuels des stéréotypes de genre ou toute forme de discrimination.
- Accompagner davantage les enseignant·es qui voudraient mettre en place des questionnaires pour recueillir le *feedback* de leurs étudiant·es y compris de leurs

étudiant·es à distance (ressources et outils), en tenant compte des initiatives déjà existantes dans certaines composantes.

- Envisager le développement d'outils permettant aux composantes intéressées de mettre en place, auprès de leurs étudiant·es voire futur·es étudiant·es, des auto-évaluations diagnostiques (à l'entrée, durant et/ou en fin de cursus), en s'appuyant sur les dispositifs déjà développés par certaines équipes pédagogiques de l'UT2J.
- Renforcer la collaboration entre les composantes et l'OVE, notamment pour affiner les critères des enquêtes de devenir professionnel auprès des diplômé·es de l'UT2J en ce qui concerne les spécificités disciplinaires.

Consolider l'orientation et l'intégration des publics étudiants

- Développer, à partir d'un travail conjoint entre composantes, SCUIO-IP, MIN et service Communication, les clips vidéo de présentation des formations et leur diffusion sur les moyens de communication de l'UT2J (site internet, réseaux, etc.).
- Mettre davantage en avant la politique de formation de l'UT2J sur son site internet (dimension internationale de l'offre de formation, accessibilité, possibilité de se former à distance, dispositifs de professionnalisation – alternance, stages, etc. –, variété des formats pédagogiques, soutien et accompagnement administratif et technique, ancrage dans les territoires, possibilités de personnaliser sa formation, opportunités de participer à des activités culturelles, artistiques, sportives, d'engagement citoyen, etc.).
- Renforcer, sur le site internet notamment, une communication inclusive et plurilingue.
- Favoriser le développement de dispositifs d'introduction aux études universitaires, sur le modèle de dispositifs déjà mis en place dans certaines composantes.
- Renforcer l'orientation en second et troisième cycles universitaires, par exemple à travers les rencontres étudiantes inter-niveaux ou la mise en place d'une journée portes ouvertes dédiée aux masters et doctorats.
- Porter, au niveau de l'établissement, une réflexion sur les possibilités de continuité licence-master dans les Villes Universitaires d'Équilibre.
- Mener une étude sur les choix d'orientation des étudiant·es de l'UT2J selon les profils socio-économiques et de genres, de sorte à mieux repérer les freins et obstacles à un égal accès aux études supérieures ; prendre davantage en compte les spécificités des Villes Universitaires d'Équilibre.
- Développer des supports de communication sur les formations les plus inclusifs possibles.
- Renforcer les liens entre le SCUIO-IP et les composantes.
- Redynamiser les festivités sur les campus en développant des outils en faveur de l'organisation d'événements responsables, inclusifs et sûrs, notamment sur la base de ressources mises à la disposition des établissements et des étudiant·es par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Accueillir, lors des journées d'intégration des étudiant·es internationaux·les, les étudiant·es en mobilité encadrée et en mobilité libre.
- Donner plus de visibilité au réseau associatif, foyers étudiants et activités culturelles, artistiques et sportives de l'UT2J (Forum annuel des associations, page dédiée sur le site internet de l'université, etc.) et aux structures qui les soutiennent (notamment la MIE, le PAIE, la DIVE, etc.), et ce sur l'ensemble des sites ; développer les espaces numériques à destination des associations (Iris, etc.).
- Développer les outils numériques en faveur de la socialisation étudiante (généraliser les espaces promos sur Iris, etc.) ; de façon générale, envisager le déploiement d'Iris à d'autres usages que pédagogiques (Iris-Lab, etc.).

- Formaliser des dispositifs collectifs de parole encadrant·es - étudiant·es, notamment auprès des publics doctorants.
- Renforcer les actions valorisant la pluralité des profils étudiants (internationaux, en situation de handicap, etc.).
- Valoriser davantage la participation étudiante à des activités hors cursus et l'engagement étudiant notamment associatif ; donner plus de visibilité aux UE d'ouverture ; développer des dispositifs souples de reconnaissance et de valorisation des savoirs et des compétences (Open Badges numériques, par exemple) ; mettre plus en avant le Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC).
- Accroître l'emploi étudiant sur des actions d'intégration et de socialisation.
- Développer, de façon conjointe, un réseau *alumni* et les actions favorisant le sentiment d'appartenance à l'université ; renforcer la collaboration entre le SCUIO-IP et le service Communication.

Explorer les possibilités de personnalisation de la formation

- Comme première étape, mener une auto-évaluation des possibilités de personnalisation de la formation, au plan des possibilités actuelles et des possibilités souhaitées par l'établissement tout en étant vigilant aux éléments de faisabilité.
- Réaliser cette auto-évaluation de façon collective (instances, composantes, enseignant·es, services pédagogiques et d'orientation, services financiers et RH, étudiant·es).
- Dans cette auto-évaluation, prendre en compte des critères variés (notamment l'accès à la formation – aménagements d'entrées et de sorties tenant compte des acquis individuels –, lieu, temps, rythme, parcours de formation, objectifs, contenus, format, méthodes d'enseignement, évaluation, séquences d'apprentissage, personnes-ressources, moyens et outils d'apprentissage, etc.), en s'appuyant sur les outils déjà existants.
- Envisager la reconnaissance curriculaire de compétences acquises au travers d'une activité salariée (en lien avec le *Schéma d'amélioration de la vie étudiante* de l'UFTMiP).
- Considérer les conditions d'une flexibilisation de la formation au service des apprentissages, en particulier au plan de l'explicitation, des relations entre étudiant·es et de l'accompagnement.

Accroître l'accompagnement des actrices et acteurs de la formation

- Dans les évolutions en matière d'accompagnement des apprentissages étudiants, prendre en compte l'implication de l'ensemble des personnels de l'établissement.
- Accompagner et reconnaître la montée en compétences de l'ensemble des personnels notamment sur le numérique et l'accompagnement de tous les publics (étudiant·es en situation de handicap, étudiant·es internationaux·es, etc.).
- Accompagner la montée en compétences des scalarités dans l'appui à l'organisation des examens en ligne via le numérique (Iris-Exams, etc.).
- Consolider les dispositifs d'appui au développement pédagogique, en explicitant l'idée que le développement de la pédagogie universitaire n'est pas nécessairement corrélé au numérique.
- Au plan de la formation continue en pédagogie, développer l'offre en formations disciplinaires en identifiant les besoins notamment auprès des enseignant·es nouvellement recruté·es et des composantes.

- Encourager, depuis l'institution, les moments d'échanges de pratiques pédagogiques ritualisés, qui s'ancrent dans les spécificités disciplinaires, en s'appuyant sur les dispositifs déjà établis dans certaines composantes.
- Développer sur Iris des ressources en pédagogie disciplinaire.
- Afin d'impulser la mise en place de projets pédagogiques, introduire des dispositifs souples en parallèle du CPP.
- S'agissant du développement pédagogique, encourager la posture d'enseignant·e réflexif·ve ; soutenir et promouvoir les initiatives en faveur du *Scholarship of Teaching and Learning* et l'envisager comme une compétence des enseignant·es-chercheur·es et enseignant·es du supérieur.
- Envisager de renforcer le rôle stratégique de certains services de l'UT2J (MIN, SCD) en ce qui concerne les manifestations et publications en pédagogie universitaire.
- Considérer la formation en pédagogie de tout·e enseignant·e en exercice comme formation continue, indépendamment de son statut et de son ancienneté.
- Envisager la mise en place d'une formation additionnelle accessible aux étudiant·es de Master (sorte de complément au diplôme) préparant aux compétences des métiers d'enseignant·e-chercheur·e et enseignant·e du supérieur en matière de pédagogie universitaire, connaissance des écosystèmes de l'enseignement supérieur (avec une ouverture internationale), montage de formations, travail collaboratif, coordination d'équipes, etc. ; s'appuyer sur la fiche métier « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur » du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; envisager que ce complément au diplôme, impulsé par l'UT2J, puisse être proposé au sein de l'établissement et à l'extérieur auprès d'universités intéressées.
- Accroître les actions de formation continue autour des missions de responsabilité de formation (coordination d'équipes, animation de réflexions sur l'offre de formation, promotion d'une formation, meilleure connaissance de l'environnement universitaire, etc.) ; favoriser les échanges de pratiques entre responsables de formation.
- Tout en défendant l'emploi titulaire, améliorer l'accueil et l'intégration des personnels non titulaires.
- Envisager une réflexion sur l'accueil et les besoins en accompagnement des enseignant·es non titulaires, au plan technique, administratif et pédagogique, et le développement de ressources et de dispositifs pouvant favoriser leur intégration au sein de l'établissement (sur la présentation de l'établissement et des services, la formation continue, la formation au numérique, les formations *ad hoc* liées à certaines spécificités des enseignements confiés, etc.).
- Mettre davantage en avant les actions formatives semi-formelles et informelles existantes à l'UT2J et mieux reconnaître l'implication des personnels qui y sont engagés.
- Poursuivre l'aménagement des espaces et équipements adaptés à la diversité des publics, en particulier des publics en situation de handicap et en tenant compte des handicaps invisibles.
- En faveur des pédagogies actives, privilégier la modularité des mobiliers et des équipements numériques des salles de cours.
- Mieux identifier, à l'échelle de l'établissement, les besoins en matériels pédagogiques spécifiques et notamment techniques.
- Envisager de consulter régulièrement les étudiant·es et personnels au sujet des espaces de formation (équipements, accessibilité, etc.), pour cibler les besoins.
- Renforcer les infrastructures (serveurs, Wifi) et faciliter l'accès à distance aux logiciels nécessaires pour la formation.
- Déployer un logiciel de saisie des notes en ligne.

- Permettre aux étudiant·es de pouvoir consulter en ligne leurs salles de cours et aux enseignant·es de pouvoir visualiser l'occupation et les équipements des salles.

Rendre plus visible le projet d'établissement en matière de formation et renforcer la transversalité et la convergence

- Mettre davantage en avant le projet d'établissement, de façon générale et plus particulièrement sur le volet formation, en s'appuyant notamment sur le Contrat 2021-2026.
- Dans la mise en visibilité de l'offre de formation, en particulier sur le site internet, inclure plus explicitement les activités culturelles, artistiques, sportives, etc. ; envisager la formation non seulement à travers les enseignements mais aussi les actions formatives semi-formelles (ateliers, etc.) et informelles (engagement citoyen ou associatif, etc.) ; promouvoir les atouts de l'offre de formation notamment au plan de sa dimension inclusive (dispositifs favorisant l'accessibilité, possibilités de personnalisation du parcours, variété des formats pédagogiques, actions de sensibilisation sur les situations de handicap, l'égalité de genre ou de lutte contre toute forme de discrimination, etc.).
- Inclure systématiquement le 3^{ème} cycle universitaire dans le périmètre de la formation.
- Expliciter le positionnement de l'établissement à l'égard d'enjeux en matière de formation, sujets à des divergences de lecture (approche par compétences, numérique, professionnalisation, excellence, personnalisation de la formation, etc.).
- Au plan de la communication, mettre davantage en valeur la façon dont l'UT2J participe, depuis ses caractéristiques propres, aux orientations du site toulousain et de la Région Occitanie en ce qui concerne l'enseignement supérieur.
- Penser le numérique comme un aspect transversal au périmètre de la formation et qui impacte toutes ses dimensions (enseignements, scolarité, équipements, etc.).
- Rendre plus visible et expliciter, notamment sur le site internet, le projet d'établissement en matière de diffusion de la culture humaniste, de professionnalisation et d'internationalisation (plurilingue et interculturelle) des formations, et de la place de la recherche dans la formation ; rendre plus intelligible la richesse des dispositifs et actions.
- Mettre davantage en avant les interventions de professionnels extérieurs et notamment du monde de l'art et de la culture ; faciliter ces interventions.
- Encourager les mobilités sortantes ; mieux identifier les freins et obstacles à la mobilité ; de façon générale, sur l'internationalisation des formations, renforcer la collaboration entre les composantes et le service des Relations Internationales.
- Développer le numérique dans l'accompagnement des mobilités, sortantes et entrantes, ainsi que pour la mise en place de projets pédagogiques internationaux.
- Accroître l'offre en enseignements de langue et culture étrangère associés au projet universitaire et/ou professionnel de l'étudiant·e.
- Renforcer la place de la recherche en 1^{er} cycle universitaire ; défendre une formation à la recherche pour toutes et tous ; penser la progression de la recherche en 1^{er} cycle universitaire, en tenant compte des spécificités disciplinaires ; promouvoir les stages en laboratoire en licence ; sensibiliser aux métiers de la recherche dès l'entrée à l'université ; poursuivre et accroître les opérations d'ouverture de la recherche à la société, sur l'exemple du Forum de la Recherche organisé à l'UT2J.
- Faciliter, aux filières qui les requièrent, les sorties de terrain, en matière de souplesse calendaire et de moyens.

- En faveur de l'articulation formation-recherche, promouvoir davantage les dispositifs développés au sein des composantes et des services, ainsi que les atouts des Villes Universitaires d'Équilibre pour partie liés aux particularités des territoires.
- Mettre davantage en avant les actions de formation en compétences transversales (informationnelles, numériques, etc.) et les services qui les portent ou y sont impliqués (SCD, MIN, etc.).
- Renforcer le positionnement des UFR notamment dans la coordination des actions de formation ; en soutien aux UFR et autres composantes, et afin de favoriser la transversalité au sein de l'établissement en matière de formation, envisager la mise en place d'une structure d'appui à la formation.
- Définir un plan de communication, interne et externe, spécifique à la formation ; préciser la stratégie de communication de l'établissement dans les orientations de sa politique de formation.
- Continuer de renforcer la communication en affinant le ciblage de l'information en particulier sur le site internet (publics notamment).

Conclusion du rapport

La mission « Accompagnement des apprentissages : état des lieux et préconisations », menée à l'Université Toulouse - Jean Jaurès d'avril à novembre 2022, s'est centrée sur la diversité des publics étudiants et leurs apprentissages. La mission s'est appuyée sur les enquêtes de l'OVE, les informations mises à disposition par l'établissement et les rencontres qui ont nourri ce travail, notamment avec les composantes pédagogiques, les services, la présidence, les vice-présidences, les chargé-es de mission ou encore les élu-es pouvant être concerné-es par le périmètre de la mission. Les principaux objectifs de la mission ont été de réaliser un état des lieux de la diversité des publics étudiants de l'UT2J depuis l'angle de leurs apprentissages et, à partir de cette étude, de faire émerger des pistes d'évolution pour permettre à l'université de toujours mieux accompagner ses publics.

Partant d'une définition de l'apprentissage comme un processus lié à l'interaction de plusieurs facteurs (dispositions des apprenant-es, contextes et pratiques d'apprentissage), la mission a adopté une perspective large, se voulant systémique. L'état des lieux a mis en évidence plusieurs caractéristiques de l'université concernant l'hétérogénéité de ses publics (éléments biographiques, sociodémographiques, situations dites spécifiques, choix d'orientation et représentations préalables, modes d'apprentissage et compétences transversales déjà acquises), la pluralité des contextes d'apprentissage (situations et environnements d'apprentissage, dispositifs d'intégration et d'aide à la réussite, dispositifs de formation), les pratiques d'apprentissage (autonomie et savoir-apprendre, motivation et persévérance, perspectives, phases et stratégies d'apprentissage) et le devenir de ses ancien-nes étudiant-es. Une synthèse de cet état des lieux est proposée aux pages 41-45.

À partir de cette étude, la mission a tenté d'identifier des leviers pouvant permettre à l'établissement de toujours mieux accompagner ses publics en formation dans une approche inclusive. Plusieurs perspectives ont été développées, autour des cinq orientations suivantes : affiner la connaissance des publics étudiants depuis l'angle des apprentissages ; consolider l'orientation et l'intégration des publics étudiants ; explorer les possibilités de personnalisation de la formation ; accroître l'accompagnement des actrices et acteurs de la formation ; rendre plus visible le projet d'établissement en matière de formation et renforcer la transversalité et la convergence. Ces propositions s'appuient notamment sur des dispositifs déjà mis en place à l'UT2J au sein de composantes ou de services, et dont l'ensemble de l'établissement pourrait souhaiter se saisir. La synthèse de ces perspectives figure aux pages 71-76.

Comme cela a été souligné dans ce rapport, qui aura vocation à être complété et actualisé, l'université semble être face à deux grands enjeux : d'une part, la consolidation de dispositifs adaptés à la diversité des apprentissages et leur évolution, dans une démarche inclusive et globale favorisant la transversalité et la convergence ; d'autre part, l'explicitation des objectifs et stratégies de l'établissement en matière de formation, à même de refléter la richesse des contextes et de favoriser l'adhésion collective à un projet partagé.

Références citées

- « Arrêté du 30 septembre 2019 relatif à la création et aux 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 », <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bo/19/Hebdo36/ESRH1900235A.htm>
- « Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires », <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036672073/#:~:text=Copier%20le%20texte-.Arr%C3%AAt%C3%A9%20du%208%20fév%C3%A9rier%202018%20fixant%20le%20cadre%20national%20de,des%20ma%C3%A9tres%20de%20conf%C3%A9rences%20stagiaires>
- « 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 conférences », <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFARTI000034632142>
- « Décret n°87-889 du 29 octobre 1987 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi de vacataires pour l'enseignement supérieur », <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006066234/>
- Agence Erasmus+ France / Education Formation, « Évaluation de l'impact de la mobilité Erasmus+ », Notes de l'Observatoire Erasmus+, n°7 2018, <https://agence.erasmusplus.fr/publications/lobservatoire-erasmus-n7-evaluation-de-limpact-des-mobilites-erasmus/>
- Alleaume, Solange, « La transversalité : hier et aujourd'hui. Orientations et débats pour la formation professionnelle », *Vie sociale*, 2007/4, p. 93-106.
- Association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU), Commission Pédagogie et Documentation, *Référentiel des compétences informationnelles*, <https://referentiel.adbu.fr/referentiel>
- Audouard, Nathalie, « La coordination institutionnelle entre les acteurs », *Vie sociale*, 2016/1, n° 13, p. 139-146.
- Bara, Florence et Tricot, André, « Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive », *Recherches sur la philosophie et le langage*, Paris, Vrin, 2017, 33, p. 219-249.
- Brachotte Gilles et Frame Alex, « Chapitre 11. Les Alumnis numériques. Un vecteur de transmission de valeurs communautaires ? », dans Lardellier, Pascal (éd.), *Transmission(s). La médiation en révolution*, Caen, EMS Editions, « Entreprise & Sacré », 2016, p. 171-188.
- Campus France, « Observatoire territorial de la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs », mai 2022.
- Carré, Philippe, *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Malakoff, Dunod, 2020.
- Charalampopoulou, Christiana et Tali, Fatiha, « L'université d'après. Quelles leçons tirer de la mise à distance des cours ? », *La Recherche en Education*, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 2021, Les futurs de l'éducation, 24, hal-03603277.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Strasbourg / Paris, Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier 2001.

- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, 2018.
- Cosnefroy, Laurent et Hugonnier, Bernard, « Introduction », dans Cosnefroy, Laurent (éd.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2020, p. 9-13.
- Duguet, Amélie, Lambert-Le Mener, Marielle et Morlaix, Sophie, « Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n°57, 2016, p. 31-53.
- Fréchette-Simard, Catherine, Plante, Isabelle, Dubeau, Annie et Duchesne, Stéphane, « La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (3), 2019, p. 500-518.
- Germain, Stéphane, *Le management des établissements scolaires. Écoles - Collèges - Lycées*, Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2018.
- Giret, Jean-François et Morlaix, Sophie (dir.), *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur Français*, Paris, Cnesco, 2019.
- Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres), « Rapport d'évaluation de l'Université Toulouse - Jean Jaurès », 2020.
- Hugonnier, Bernard, « Chapitre 2. Stratégies et politiques des États en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur », dans Cosnefroy, Laurent (éd.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2020, p. 33-60.
- Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique (Inria), *Livre Blanc n°4, « Éducation et numérique. Défis et enjeux »*, 2020.
- Kennel, Sophie, Guillon, Stéphane, Caublot, Morgane et Rohmer, Odile, « La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, vol. 89-90, 2, n° 3-4, 2021, p. 23-45.
- Lalle, Philippe, « Prendre en compte le handicap tout au long de l'acte pédagogique », dans Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE), « Accessibilité du numérique universitaire », *La collection numérique*, n° 9, mai 2020, p. 6-7.
- Livre blanc « L'enseignement supérieur à l'épreuve de la communication », Agence Noir sur Blanc, juillet 2009.
- Marcel, Jean-François et Broussal, Dominique, *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants*, Toulouse, Éditions Cepaduès, 2020.
- Michaut, Christophe, « État des recherches sur la réussite universitaire – Janvier 2021 », <https://www.univ-nantes.fr/decouvrir-luniversite/vision-strategie-et-grands-projets/observatoire-de-la-reussite-universitaire>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Guide 2022 - Les événements festifs et d'intégration étudiants », <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/guide-sur-les-evenements-festifs-et-d-integration-etudiants-87013>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur », juin 2019, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur-47766>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DGESIP, « Campus d'avenir : concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique », mars 2015, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/campus-d-avenir-un-guide-pour-concevoir-des-espaces-de-formation-l-heure-du-numerique-48253>

- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Rapport de l'IGÉSR « Modèle économique de la transformation numérique des formations dans les établissements d'enseignement supérieur », octobre 2019, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/modele-economique-de-la-transformation-numerique-des-formations-dans-les-etablissements-d-47797>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Rapport IGAENR n°2018-049 « Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur », juin 2018, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-innovations-pedagogiques-numeriques-et-la-transformation-des-etablissements-d-enseignement-47811>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Dossier de presse - Rentrée étudiante 2022 », <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/rentree2022>
- Mohib, Najoua, Zingaretti, Simon et Bachelet, Rémi, « Améliorer le sentiment de compétence en gestion de projet des étudiants : résultats d'une démarche SoTL », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 37(3), 2021.
- Mokaddem, Salim, « La culture humaniste à l'École. Remarques sur la notion de "culture humaniste" et sur la formation au sein des ESPE dans le processus d'accompagnement des enseignant-e-s », *Tréma*, 43, 2015, p. 101-111.
- Monthubert, Bertrand, « L'accessibilité : passer de la marge au centre », dans Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE), « Accessibilité du numérique universitaire », *La collection numérique*, n° 9, mai 2020, p. 8-9.
- Morin, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005 [1990].
- OCDE, *Personnaliser l'enseignement. L'école de demain*, Paris, Éditions OCDE, 2006.
- Paivandi, Saeed, *Apprendre à l'université*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2015.
- Paquelin, Didier et Chantal, Marie, *Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur*, Université Laval, 2019, hal-03251001.
- Paquelin, Didier, « Penser l'espace pour enrichir l'expérience d'enseignement-apprentissage », AMUE n°7, *Patrimoine, immobilier et numérique. Mutations et nouveaux enjeux*, 2020, p. 6.
- Perrenoud, Philippe, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », dans Inisan, Jean-François (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2004, p. 11-32.
- Perrenoud, Philippe, « La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive », dans Altet, Marguerite, Desjardins, Julie, Étienne, Richard, Paquay, Léopold et Perrenoud, Philippe, *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2017, p. 79-93.
- Pesce, Sébastien, *Accroître la qualité de l'enseignement et favoriser le développement professionnel pédagogique des enseignants et enseignants-chercheurs de l'université de Tours*, Rapport de mission sur le recrutement, la formation, la valorisation de l'investissement pédagogique et l'évaluation, Tours, Université de Tours, laboratoire EES et département des sciences de l'éducation, 2018.
- Piraud-Rouet, Catherine, « Congé pour projet pédagogique : des débuts très timides », *Campus matin*, 01/06/2021, <https://www.campusmatin.com/metiers-carrieres/personnels-statuts/pratiques/conge-pour-projet-pedagogique-des-debuts-tres-timides.html>
- Poinsart, Stéphane, « L'accessibilité c'est œuvrer pour l'égalité des chances & ouvrir à la réussite ! », dans Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE), « Accessibilité du numérique universitaire », *La collection numérique*, n° 9, mai 2020, p. 20-21.

- Py, Bernard et Gajo, Laurent, « Bilinguisme et plurilinguisme », dans Simonin, Jacky et Wharton, Sylvie, *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 71-93.
- Rege Colet, Nicole, McAlpine, Lynn, Fanghanel, Joëlle et Cynthia Weston, « Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning* », *Recherche et formation*, 67, 2011, 91-104.
- Région Occitanie, « Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027 : Enseignement supérieur, recherche et innovation en Occitanie, éléments d'état des lieux et enjeux », <https://www.laregion.fr/SRESRI>
- Région Occitanie, « Stratégie régionale pour l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2022-2027 : Les enjeux de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en Occitanie » (note d'enjeux), <https://www.laregion.fr/SRESRI>
- Rose, José, « La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 6, 2018.
- Sauvé, Louise, « La personnalisation de l'apprentissage en e-Formation : principes et design », dans Jézégou, Annie (éd.), *Traité de la e-Formation des adultes*, chap. 3, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2019, p. 69-100.
- Souto Lopez, Miguel, Draelants, Hugues et Dumay, Xavier, « La communication à l'université. Une sociologie du changement institutionnel en train de se faire », *Education & Formation*, n° e-313, 2019, p. 141-159.
- Tardif, Jacques et Dubois, Bruno, « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1, p. 29-45.
- Tardif, Jacques, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.
- Thiéblemont-Dollet, Sylvie, « Interculturalités », *Questions de communication*, vol. 4, n° 2, 2003, p. 5-11.
- Tremblay, Christian, « Qu'est-ce que le plurilinguisme ? », *Bulletin européen des sciences sociales*, 12, 2015, p. 39-57.
- Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, « Schéma directeur Handicap 2018-2021 ».
- Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, *Schéma d'amélioration de la vie étudiante. Diagnostic 2020. Plan d'actions 2021/2026*, <https://schema-vie-etudiante.univ-toulouse.fr/>
- Université Toulouse - Jean Jaurès, « Axes stratégiques 2021-2025 – texte d'intention », 2019.
- Université Toulouse - Jean Jaurès, « Contrat pluriannuel de site de l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées 2021-2026. Volet spécifique de l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès », 2022. <https://blogs.univ-tlse2.fr/vie-etablissement/contrat-de-site-volet-commun-et-volet-specifique-ut2j-adopte-par-le-conseil-dadministration-mardi-29-mars-2022/>
- Université Toulouse - Jean Jaurès, « Orientations stratégiques - contrat 2021-2026 », 2021.
- Université Toulouse - Jean Jaurès, « Présentation du projet d'offre de formation » dans le cadre de l'évaluation Hcéres 2020.
- Université Toulouse - Jean Jaurès, « Rapport d'autoévaluation », 2019.
- Université Toulouse - Jean Jaurès, « Statuts de l'Université Toulouse - Jean Jaurès », 28/06/2022, <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/universite/organisation/statuts-de-luniversite-toulouse-jean-jaures-1>
- Wolfs, José-Luis, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université Recherche - Théorie – Application*, Louvain-la-Neuve / Paris, De Boeck Supérieur, 2007.
- Youssef, Éliane et Audran, Jacques, « La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2019/1, n° 63, p. 157-172.