



SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Livre blanc de la formation en études anglophones

Commission Formations

Mars 2018

Livre blanc de la formation en études anglophones

Ce premier tome du Livre blanc de la formation en études anglophones est le fruit du travail mené par la Commission Formations de la SAES de 2013 à 2017. Il repose sur diverses enquêtes conduites auprès des adhérents de cette association professionnelle qui regroupe 2 600 personnes. L'objet de ce premier volume est de présenter l'état des lieux de la formation dans le domaine de l'anglistique à une période donnée. Ainsi, les quatre sujets traités sont vus dans leur état actuel, parfois au terme d'une évolution. Le premier chapitre rend compte, à travers deux enquêtes, de la mise en place du Master MEEF 2nd degré (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), créé en 2013. Le chapitre 2 fait un état des lieux détaillé du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) dans les universités françaises. Au chapitre 3 est présenté le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), et enfin le chapitre 4 rend compte d'une large enquête menée auprès des adhérents de la SAES et des sociétés amies sur l'évolution du métier d'enseignant et d'enseignant-chercheur dans le supérieur.



SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

<http://saesfrance.org>

Livre blanc de la formation en études anglophones

Édition coordonnée par Claire Tardieu, Vice-Présidente chargée de la Formation,
Présidente de la Commission Formations (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3)
et Emily Eells, Vice-Présidente chargée des concours (Université Paris-Nanterre)

Rédacteurs :

Jean Albrespit (Bordeaux-Montaigne),
Stéphanie Bernard (Rouen-ESPE),
Cédric Bruderemann (Sorbonne Université),
Karin Fischer (Orléans),
Marie-Annick Mattioli (Paris-Descartes, IUT),
Anne-Marie Roussel (École normale
supérieure de Paris-Saclay),
Cédric Sarré (Sorbonne Université ESPE),
Isabelle Schmitt (Bourgogne),
Maria Tang (Rennes 2),
Linda Terrier (Toulouse Jean Jaurès),
Claire Tardieu (Sorbonne Nouvelle-Paris 3),
Anne-Marie Voise (Paris-Est Créteil)

REMERCIEMENTS

Le Livre Blanc de la Formation est un travail collectif issu de la Commission Formations de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur. Que soient ici remerciés les Présidents et membres du Bureau de la SAES, et tout particulièrement Wilfrid Rotgé, Président de la SAES et ancien Vice-Président aux Formations, Pierre Lurbe, ancien Président de la SAES (2012-2016), aujourd'hui Président honoraire, et Maryvonne Boisseau, ancienne Vice-Présidente aux formations (2013-2015), ainsi que les délégués SAES et tous les collègues qui ont bien voulu participer à nos enquêtes. Nos remerciements s'adressent également à Pascale Verplaeste Manoïlov qui a aidé à la mise en forme de l'ouvrage.

Contact : claire.tardieu@univ-paris3.fr et emily.eells@parisnanterre.fr

SOMMAIRE

Remerciements	4
Préface	7
Chapitre 1	
Le dossier MEEF	9
Contexte	9
Nos deux enquêtes	20
Préconisations de la commission	37
Références	38
Annexes	38
Chapitre 2	
Le LANSAD (Langues pour Spécialistes d'autres disciplines)	40
Document 1 : Synthèse de l'étude sur le secteur LANSAD de la « Commission Formations » de la SAES	41
Conclusions et préconisations de la « Commission Formations »	43
Bibliographie	44
Document 2 : Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES	47
Conclusion	62
Bibliographie	64
Annexe	64
Chapitre 3	
La certification CLES	65
Introduction	65
Le CLES, un outil au service de l'enseignement-apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur	66
Conclusion	73

Chapitre 4

L'évolution du métier d'angliciste dans l'enseignement supérieur	75
Introduction	75
1. Le questionnaire sur l'évolution du métier d'angliciste dans l'enseignement supérieur	77
2. Profils des répondants	79
3. Résultats quantitatifs : réponses aux questions fermées	83
4. Résultats : réponses aux questions ouvertes	91
Éléments de conclusion	107
Préconisations	108
Annexe. Questionnaire sur l'évolution du métier (septembre 2016)	110

PRÉFACE

Ce premier tome du livre blanc de la formation est le fruit du travail mené par la Commission Formations de la SAES de 2013 à 2017. Il repose sur diverses enquêtes conduites auprès des adhérents de cette association professionnelle qui regroupe 2 600 personnes. L'objet de ce premier volume est de présenter l'état des lieux de la formation dans le domaine de l'anglistique à un instant donné. Ainsi, les quatre sujets traités sont vus dans leur état actuel, parfois au terme d'une évolution.

Le chapitre 1 consacré au Master MEEF (mention 2 essentiellement, soit, pour la formation des professeurs du secondaire) constitue le parfait exemple de l'effort conduit par les collègues pour mettre en place et stabiliser un Master à la croisée d'enjeux politiques, économiques et éducatifs majeurs.

Principaux contributeurs : Stéphanie Bernard, Isabelle Schmitt, Maria Tang, Claire Tardieu, Anne-Marie Voise

Le chapitre 2 s'intéresse au secteur LANSAD, Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines. L'objet était de faire un état des lieux d'un secteur prépondérant souvent « oublié » par les décideurs universitaires, très diversifié dans son implantation autant que dans son développement et sa reconnaissance institutionnelle.

Principaux contributeurs : Cédric Brudermann, Marie-Annick Mattioli, Anne-Marie Roussel et Cédric Sarré

Le chapitre 3 présente le CLES, le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, qui a vu le jour sous l'impulsion du ministère de tutelle en 2000 et qui s'est développé jusqu'à un certain plateau en raison de la concurrence des certificats privés et de la réticence à considérer la maîtrise des langues étrangères comme un enjeu majeur au XXI^e siècle. Aujourd'hui le CLES ne s'adresse plus seulement au secteur LANSAD, mais également aux spécialistes des langues.

Principal contributeur : Cédric Sarré

Enfin, le chapitre 4 rend compte d'une enquête très représentative menée au sein de la communauté de l'anglistique en 2016 et qui révèle la façon dont les enseignants-chercheurs et enseignants du supérieur vivent leur métier et son évolution actuelle.

Principaux contributeurs : Jean Albrespit, Karin Fischer, Linda Terrier

Claire Tardieu

Le dossier MEEF

Stéphanie Bernard, Isabelle Schmitt, Maria Tang, Claire Tardieu, Anne-Marie Voise
Commission Formations de la SAES

CONTEXTE

■ Rappel historique ■

Rappelons d'abord que la formation des professeurs du secondaire est née en 1952, deux ans après la création du CAPES. L'agrégation, qui avait vu le jour en 1808 et pris la forme d'un concours en 1821, ne semblait pas nécessiter une telle formation puisqu'elle visait l'enseignement en lycée, plus axé sur les savoirs, comme le rappelle Verneuil (2016). Le CAPES, créé par Gustave Monod en 1950 remplace en fait le Certificat d'aptitude à l'enseignement en collège (CAEC), créé en 1941 sous Vichy pour le corps des professeurs exerçant en collège classique ou moderne. Le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, quant à lui, date de 1841 et l'agrégation de langues vivantes de 1848. À la fin du XIX^e siècle, des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire féminin sont créés dont l'agrégation féminine en 1883. C'est cet enseignement féminin qui ouvre la voie d'un corps de professeurs plus unifié. En 1937, le ministre de l'éducation Jean Zay garde la prééminence à l'agrégation mais propose un certificat d'aptitude pédagogique, qui s'ajoute à la licence. Sa proposition est abandonnée. C'est alors qu'est créé le CAEC et que le concours féminin est supprimé. La titularisation après le concours intervient d'une manière plus ou moins rapide. Mais la circulaire du 21 octobre 1946 voit la création des « conseillers pédagogiques », chargés d'accompagner cette titularisation. On le voit donc, la dimension pédagogique est davantage liée à l'acquisition d'un statut de fonctionnaire

qu'à l'existence d'une formation au sens propre du terme. Le concours et le bénéfice qu'il octroie priment sur tout autre aspect de la profession.

Cette carence de la formation est pourtant déjà soulignée par Gustave Monod :

Les rapports de MM. les Inspecteurs généraux, ainsi que ceux des présidents des jurys d'agrégation ou de certificat ont depuis longtemps attiré mon attention sur l'insuffisance de la préparation pédagogique des futurs professeurs du second degré. Ceux-ci reçoivent dans les facultés une solide formation scientifique, mais qui ne saurait les initier à la pratique de l'enseignement. D'autre part, le stage pratique des candidats à l'agrégation se révèle peu efficace (cité par Verneuil, 2016 : 86).

Jusque-là, en effet, le stage effectué par les agrégés ou les titulaires du CAEC est très court et se déroule à l'issue du concours. Le concours du CAPES, tel que conçu par Monod est véritablement révolutionnaire, comme le souligne Verneuil. D'abord par le fait qu'il comporte une épreuve pratique et une épreuve théorique qui interviennent à l'issue de deux années d'un stage rémunéré, effectuées après la licence. Le futur professeur doit ainsi assurer au moins six heures d'enseignement par semaine en collège ou en lycée et des études surveillées. Le plus remarquable est que l'épreuve pratique précède l'épreuve théorique. La formation est alors à BAC + 5 non diplômante. Le stage rémunéré du premier CAPES Monod s'accompagne de conférences pédagogiques. Une sélection des licenciés s'opère en amont. Pourtant, l'échec aux épreuves théoriques ultimes n'est pas rare et c'est l'une des raisons pour laquelle le CAPES sera modifié par le décret du 17 janvier 1952 qui inverse l'ordre des épreuves et les place à la fin de la première année avec l'instauration des CPR (Centres pédagogiques régionaux). Comme le souligne Verneuil : « Symbole de la relégation au second plan de la vérification pédagogique : les épreuves théoriques ne comportent plus de sujet relatif à des questions d'enseignement ; elles sont uniquement disciplinaires » (Verneuil, 2016 : 94). D'un côté ces centres consacrent l'importance de la formation pédagogique, de l'autre, ils constituent des structures ne dispensant qu'une formation très légère et les futurs professeurs n'ont plus de classe en responsabilité. De fait, ce nouveau concours devient « une petite agrégation » (Verneuil, 2016 : 82).

Comme le signale Condette (2007), l'allongement des études à 16 ans en 1959 et la création de différents corps d'enseignants avec la diversification des filières ne favorisent pas la création d'une formation professionnelle unifiée. Il faudra attendre les années 80 pour que les CPR prennent plus de poids et que les certifiés stagiaires se voient chargés de classes en responsabilité (9 h) en plus du stage d'observation et de pratique accompagnée (généralement dans l'autre cycle). La loi d'orientation de 1989 va changer la donne. En 1990, sont créés les trois premiers IUFM pilotes, préludes à la généralisation en 1991. Ce qui n'est pas sans causer de grands bouleversements comme le souligne Yves Chevillard dans « De l'École normale à l'IUFM et au-delà » (octobre 2005) :

[...] en 1969, on y supprime la préparation au baccalauréat pour les élèves-maîtres recrutés à la fin de la troisième, qui vont désormais au lycée compléter leur formation secondaire ; en 1977, le concours de recrutement en fin de troisième, emblématique de la France rurale et modeste d'autrefois, est supprimé ; et, à partir de 1986, un diplôme sanctionnant deux années d'études supérieures est exigé pour se présenter au concours d'entrée. Nous sommes à un point tournant. Le système s'essouffle : les écoles normales peinent à remplir leurs promotions, et les concours du

second degré, CAPES et agrégation, doivent réduire leurs exigences faute de candidats de qualité suffisante en assez grand nombre. C'est alors que, dans ce ciel depuis quelque temps assombri, éclate un coup de tonnerre : la loi d'orientation sur l'éducation votée le 10 juillet 1989 – Lionel Jospin étant ministre de l'Éducation nationale – prévoit dans son article 17 que « sera créé, dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés ». (Chevallard, 2005 : 3-4)

La création des IUFM pose la question de la formation des professeurs d'une manière concrète et directe et suscite, pendant les vingt années de leur existence, nombre de controverses.

■ 1991 : la création des IUFM ■

Il s'agit d'une seconde révolution. En effet, jusqu'alors, les enseignants du primaire et les enseignants du secondaire disposaient de concours bien séparés et de formations fort distinctes. Les premiers recevant la leur des écoles normales, héritières d'une tradition laïque et républicaine forte, coupée de l'université ; les seconds, imprégnés de savoirs disciplinaires universitaires, bénéficiant de l'expertise de conseillers pédagogiques et de conférences dispensées dans les CPR sous la houlette de l'inspection. À partir de 1991, donc, les IUFM remplacent :

- les écoles normales formant les instituteurs
- les centres pédagogiques régionaux (CPR) formant les professeurs des lycées et collèges
- les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), qui assuraient jusque-là la formation des professeurs de l'enseignement professionnel.

Premier constat : la création des IUFM opère un rapprochement entre enseignants du primaire et professeurs du secondaire. Le recrutement après la licence (Bac +3) est généralisé et la grille indiciaire devient identique.

Dans une même logique, le corps des professeurs des écoles remplace désormais celui des instituteurs.

Les IUFM ont, dès la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (loi Jospin), le statut d'établissements publics à caractère administratif (EPA). Leur directeur est nommé par le ministre en charge de l'enseignement supérieur (article 17).

Ces établissements publics d'enseignement supérieur sont chargés de la formation des enseignants du premier degré (Professeurs des Écoles ou PE) et du second degré (Professeurs des Lycées et Collèges ou PLC) et de celle des conseillers principaux d'éducation. L'IUFM ne délivre pas de diplôme – autrement dit, la formation à Bac + 5 n'est pas reconnue comme telle. Un certifié ne peut en faire état dans d'autres pays d'Europe.

On peut donc dire que, dès le départ, ces établissements souffrent de plusieurs handicaps :

- la réunification de deux traditions jusqu'alors distinctes et potentiellement antagonistes : celle des écoles normales et celle de l'université ;

- un fonctionnement tricéphale : rectorat, IUFM, université ;
- l'absence de centres de recherche et de laboratoires ;
- la non-délivrance de diplômes.

Ces établissements voient rapidement émerger des obstacles qui vont les empêcher de mener à bien leurs missions. On peut citer à cet égard leur difficulté à établir des relations constructives avec les universités qui – c'est un euphémisme – ne voient pas leur création d'un bon œil. La part des enseignements disciplinaires souvent opposée à celle de la formation professionnelle et pédagogique est au cœur de tous les débats. Il est vrai que, comparé à d'autres pays européens, la recherche en didactique des disciplines reste marginale dans la plupart des universités françaises.

Les deux objectifs assignés aux IUFM sont les suivants :

- la formation des enseignants reposant à la fois sur une solide formation universitaire et des compétences professionnelles correspondant concrètement à l'exercice de leur futur métier ;
- le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants pour permettre l'accueil du nombre croissant d'élèves et pallier l'augmentation considérable du nombre de départs à la retraite prévisibles.

La formation en IUFM comprend alors :

- la préparation aux concours de l'enseignement : CAPES, CRPE, CAPET, CAPEPS, CAPLP, concours de recrutement des conseillers principaux d'éducation (CPE). De fait, la partie disciplinaire des concours l'emporte largement sur la partie professionnelle, et la préparation s'effectue avant tout à l'université. Quant à la préparation à l'agrégation, elle relève entièrement de cette dernière.
- la formation initiale des lauréats des concours (agrégation comprise), en qualité de fonctionnaires stagiaires afin de valider leur concours par le processus de titularisation.
- la formation continue des titulaires.

Un cahier des charges national détermine le contenu de la formation professionnelle des enseignants.

Au volet formation des IUFM s'ajoutent les volets recherches en éducation et relations internationales.

Architecture de la formation :

- 1^{re} année : préparation des concours de recrutement ; sensibilisation progressive à la dimension professionnelle grâce notamment à des périodes de stage (stage de sensibilisation, stage de pratique accompagnée).

En première année, l'évaluation demeure indicative puisque la préparation au concours n'est pas diplômante. Les candidats passent une épreuve (PE1, PLC1) intitulée « épreuve sur dossier » qui introduit la pré-professionnalisation. Pour le second degré, il est à noter cependant que les

« candidats libres » lauréats du CAPES qui, souvent, préparent l'agrégation en parallèle (une partie du programme étant commune aux deux concours) entrent en deuxième année sans formation pré-professionnelle.

- 2^e année : professionnalisation des fonctionnaires-stagiaires PE2 et PLC2 : stage en responsabilité rémunéré (stage filé tout au long de l'année et deux stages de 3 semaines en responsabilité) de six à neuf heures par semaine en établissement pour les PLC2 auxquels s'ajoutent, dans l'un et l'autre cas, des enseignements théoriques à l'IUFM ; stages de pratique accompagnée (dans l'autre cycle pour les PLC2). L'accès à la 2^e année – non diplômante, rappelons-le – est alors réservé aux seuls admis au concours.

En deuxième année, l'évaluation de la formation s'effectue au travers de visites de classe, d'un contrôle des connaissances générales et par la rédaction d'un mémoire professionnel pris en compte dans la certification/titularisation qui relève de l'employeur – à savoir le Rectorat.

Une nouvelle révolution se prépare avec la loi d'orientation du 23 avril 2005.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (sous le ministère de François Fillon) :

« [...] dans un délai maximum de trois ans à compter de la publication de la présente loi, les instituts universitaires de formation des maîtres sont intégrés dans l'une des universités auxquelles ils sont rattachés par décret pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. »

Cette loi implique un changement de statut : les IUFM ne seront plus des EPA mais doivent être intégrés aux universités pour devenir des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP).

Le législateur qui entend ainsi rapprocher plus concrètement les IUFM des universités remet en cause des équilibres certes peu satisfaisants mais garantissant une certaine lisibilité de la formation. De fait, les IUFM vont perdre de leur pouvoir pour gagner la dimension académique et de recherche qui leur fait encore souvent défaut. En 2010, les IUFM concrétisent cette intégration, bon an mal an, avec plus de facilité dans les académies de région où à un IUFM correspond une seule université d'intégration ; beaucoup plus douloureusement dans le cas d'académies complexes (Paris, Créteil, Versailles, Bordeaux, Nantes, Rennes, etc.).

En 2009, le CAPES est rénové et l'épreuve sur dossier uniformisée. Il s'agit d'analyser des documents de nature didactique ou pédagogique.

En fait, un tel rapprochement entre les centres de formation professionnelle et les universités délivrant les diplômes s'inscrit dans le processus global de mastérisation.

■ 2010 : La mastérisation ■

Suite aux conventions européennes successives (de Lisbonne, 1997, de la Sorbonne, 1998, et surtout de Bologne, 1999) visant l'harmonisation des cursus universitaires au sein de l'UE avec

l'adoption du parcours LMD, la mastérisation de la formation des enseignants devient incontournable. Le recrutement des professeurs se fera désormais à Bac + 5. Cette qualification à Bac + 5 n'est pas réservée aux étudiants lauréats du concours. Ainsi sont créés les masters dits « d'enseignement », à l'origine de l'actuel master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF), qui, de fait, tout en incluant la préparation au concours, dissocient la réussite à ce concours de la réussite au diplôme. Ainsi, pendant une courte période voit-on le stage rémunéré des ex PLC2 disparaître, le concours étant placé en M2 (voir le rapport Jolion d'octobre 2011).

Initiée à l'automne 2008, la réforme de la mastérisation s'impose pour la rentrée 2010-2011 après des années 2009 et 2010 marquées par un mouvement d'opposition quasi unanime associé chez les universitaires au mécontentement provoqué par les atteintes au statut d'enseignant-chercheur à travers la loi LRU du 10 août 2007. Cependant, le travail d'élaboration des maquettes de masters dits « d'enseignement » s'effectue conformément au cadrage ministériel. Ce cadrage comporte plusieurs dimensions, dont un volet initiation à la recherche, dans une tentative de rapprocher de manière plus effective l'université de la formation des enseignants. Il est important d'ajouter que la création de ces masters permet de former des étudiants au métier de professeur indépendamment de leur réussite au concours, ce qui semble un progrès par rapport au recrutement de licenciés dépourvus de toute formation qui était jusqu'alors pratiqué par les Rectorats.

Dans un premier temps, la mastérisation a pour conséquence majeure la perte de l'année de stage rémunérée. En effet, le CAPES voit ses épreuves écrites se dérouler au début de l'année de M2, au mois de novembre, et ses épreuves orales à la fin du M2, en juin-juillet de l'année civile suivante. La dimension professionnalisante de la formation s'en trouve fortement affaiblie. Le passage par l'IUFM n'est plus obligatoire. Les universités proposent des formations spécifiques à la préparation des concours de recrutement, ce que l'on a parfois baptisé « préparations CAPES sèches ». C'est la première fois, depuis la création de ce concours, que la dimension pédagogique a totalement disparu. Les lauréats sont affectés dans une classe à temps complet avec un allègement de service de deux heures par semaine, allègement qui ne sera pas toujours respecté.

Le changement de majorité présidentielle de mai 2012 débouche sur la réforme de 2013 mettant en place le master MEEF. Le 10 avril 2013, une note de la DGESIP indique :

Suite à un travail commun entre les directions, et en tenant compte des avis des académies, les ministres ont décidé d'inclure dans la future nomenclature des intitulés de formation prévue par le projet de Loi relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche, les 4 mentions suivantes :

- Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, premier degré ;
- Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, second degré ;**
- Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, Encadrement éducatif ;
- Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, Pratiques et ingénierie de la formation.

C'est de la deuxième mention qu'il est essentiellement question dans ce chapitre, en lien avec les préoccupations des membres de la SAES.

Dans le cadre de cette nouvelle réforme, le ministère décide de replacer le concours en M1 en reprenant l'ancien calendrier (épreuves écrites en mars ou avril, épreuves orales en juin-juillet), ce qui permet de restaurer le stage de fonctionnaire en M2 pour les lauréats du concours (et donc, la rémunération qui l'accompagne). En 2014, deux sessions de CAPES se déroulent donc en parallèle (celle des M2 qui n'ont pas encore passé leurs épreuves d'oral et celle des nouveaux M1). C'est à la session 2014 également que les candidats étrennent le nouveau CAPES, comportant pour toutes les disciplines deux épreuves d'oral à caractère professionnel, représentant le double des coefficients des deux épreuves écrites : épreuve de mise en situation professionnelle (coefficient 4) et épreuve d'entretien (coefficient 4) à partir d'un dossier (constitué par le jury). En anglais, les épreuves orales conservent cependant une dimension disciplinaire marquée en raison de la nécessité absolue d'évaluer la maîtrise de la compréhension et de l'expression orales chez les candidats.

Parallèlement, en 2013, les Écoles Supérieures de Professorat et d'Éducation (ESPE) voient le jour. Le nom IUFM disparaît, trop connoté, même si le U de universitaire aurait alors pris tout son sens.

■ 2013 : création des ESPE ■

Les ESPE sont des composantes universitaires intégrées à une université ou rattachées à un pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES). Une ESPE est créée dans chaque académie, après accréditation conjointe du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche – il en est de même pour la nomination par arrêté du directeur de chaque ESPE, sur proposition du conseil d'école (la constitution du conseil d'école des ESPE étant fixée par le Décret n° 2013-782 du 28 août 2013).

Cette création, prévue par la loi sur la refondation de l'école, découle d'une volonté de dépasser l'opposition entre universitarisation et professionnalisation. Ainsi, les ESPE doivent répondre aux exigences de la formation universitaire et participer à la recherche en éducation.

Selon les recommandations du [Comité de suivi du cursus Master](#) (CSM) du 17 et 31 janvier 2013, les maquettes de formation doivent se conformer au cadrage en 5 blocs de compétences permettant la délivrance d'ECTS¹ (120 pour l'ensemble du master) :

¹ Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. Cette charge de travail, représentant 25 à 30 heures pour un crédit ECTS, est estimée en fonction de la charge totale de travail de l'étudiant qui inclut le nombre d'heures d'enseignement et le travail en autonomie. Cette charge prend en compte le recours aux nouvelles technologies par équivalence avec des enseignements permettant d'acquérir les mêmes compétences et reposant uniquement sur du présentiel (arrêté NOR : ESR51331410A du 22 janvier 2014 et version consolidée du 22 octobre 2017 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master).

• **Bloc « disciplinaire »**

- Discipline(s) (en lien avec les programmes scolaires)
- Langue vivante

• **Bloc « didactique »**

- Didactique des / de la discipline(s) (intégrant la conception de séquences pédagogiques)
- Épistémologie et histoire des / de la discipline(s)
- Compétences numériques en référence au C2i2e

• **Bloc « recherche »**

- Méthodologie de la recherche universitaire (intégrant un stage en laboratoire pour les disciplines expérimentales).
- Maîtrise des compétences méthodologiques nécessaires à l'évolution et à l'approfondissement des compétences enseignantes (en rapport avec un ou plusieurs des blocs de compétences).

• **Bloc « contexte d'exercice du métier » (commun aux différents parcours)**

- Connaissance du système éducatif et de ses acteurs / Politique éducative : débats et questions
- Processus d'apprentissage des élèves / Diversité des publics, et en particulier des situations de handicap
- Processus d'orientation et d'évaluation des élèves
- Prévention des violences scolaires / Laïcité / Lutte contre les discriminations et culture de l'égalité homme-femme

• **Bloc « mise en situation professionnelle »**

- Stages
- Analyse de sa pratique professionnelle
- Mémoire (en rapport avec un ou plusieurs des blocs de compétences)
- Soutenance

La note de la DGESIP du 9 mai 2013 offre un cadrage précis :

Sur les stages :

La formation doit inclure la mise en place de stages : 4 à 6 semaines d'observation et de pratique accompagnée en Master 1, stage en responsabilité en Master 2 pour les lauréats du concours et 8 à 12 semaines de stage d'observation et de pratique accompagnée pour les non-alternants, mais aussi stage d'observation dès la deuxième année de licence. Ceci s'inscrit en fait dans une démarche plus générale : depuis 2008 en effet, les universités sont encouragées à mettre en

place dès la licence des UE professionnalisantes – les SUIO deviennent des SUIO-IP (insertion professionnelle) et l'insertion professionnelle se trouve inscrite dans les missions de l'université. Concernant les MEEF, c'est encore la note de la DGESIP du 9 mai 2013 qui définit les volumes horaires pour la construction des maquettes :

Sur les volumes horaires :

« Tout en respectant le principe d'autonomie des établissements dans la construction des parcours types qui organisent la formation conduisant au diplôme national de master, il est nécessaire de préciser les attentes en termes de volumes horaires hors période de stage et d'alternance.

Pour la première année de formation, le volume horaire d'enseignement en présentiel devrait être de l'ordre de 450 à 550 heures annuelles. Cela permet de tenir compte tout à la fois de période de stages (incluant leur préparation et exploitation) mais aussi du temps de travail personnel des étudiants.

Selon le même raisonnement, pour la deuxième année de formation, pour les cursus « alternance – Éducation nationale », le volume horaire d'enseignement en présentiel devrait être de l'ordre de 250 à 300 heures annuelles. Pour les autres cursus, il est souhaitable que le volume horaire d'enseignement en présentiel hors période de stage soit inférieur à 500 heures annuelles. »

Sur l'évaluation :

- une soutenance dont l'évaluation fait intervenir des membres de l'équipe pédagogique dont le tuteur académique et au moins un représentant de la structure d'accueil ;
- un rapport, principalement évalué par le tuteur académique (la confidentialité éventuelle des travaux ne doit pas empêcher une vraie validation du contenu du stage) ;
- une appréciation de la part de la structure d'accueil.

Le mémoire de M2 MEEF

En ce qui concerne le mémoire final (en fin de M2), des documents sont également parus « au fil de l'eau », s'efforçant de conserver une dimension recherche tout en insistant sur l'aspect professionnel du travail. Il s'agit d'un mémoire universitaire à orientation professionnelle. En fait, l'article 19 de l'arrêté du 27 août 2017 établit que « Chaque étudiant réalise un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation ».

Une définition plus précise sera donnée avec le compte rendu des tables rondes et ateliers de l'ESENER (Poitiers, 17 et 18 mars 2014), stipulant que le mémoire :

1. Ne peut être un simple rapport de stage.

2. Est un mémoire de recherche professionnel dans le domaine de l'enseignement, l'éducation, la formation.

À ce titre, il

- rend compte d'une méthodologie adaptée,
- prend appui sur un recueil effectif de données,
- démontre une capacité à théoriser.

3. La discipline est possiblement un objet de mémoire en tant qu'elle est enseignée mais non pas en tant qu'objet de recherche ; le mémoire de M2 MEEF, dans la mesure où il a une composante disciplinaire, ne vise pas à l'accroissement des connaissances dans la discipline, contrairement au mémoire de recherche disciplinaire.

4. Le mémoire « prend appui sur le stage de la formation en alternance » (arrêté du 27/08/2013, art. 19). Pour satisfaire cette exigence, il est souhaitable que le recueil de données soit issu du « terrain ».

5. Sujets de mémoires

- Exemples de thématiques pouvant donner lieu à sujet de mémoire : « pertinence des savoirs enseignés », « caractérisation des élèves », « projets éducatifs ».
- Le sujet strictement disciplinaire (exemple du « boson de Higgs »), donné comme possible l'an dernier, est présenté comme ne pouvant être retenu car sans application directe avec la pratique professionnelle.

6. Encadrement

Selon les ESPE, les conditions d'encadrement diffèrent. Dans quelques académies, l'encadrement est limité aux enseignants-chercheurs ou aux docteurs ; dans une majorité d'ESPE, la direction de mémoire peut être confiée à un enseignant-chercheur ou à un enseignant.

7. Soutenance

Au moins un enseignant-chercheur participe au jury de soutenance du mémoire.

8. Mémoire et titularisation

Un texte explicitant les modalités de titularisation, en particulier la prise en compte du mémoire, est en cours de rédaction ; il devrait préciser les conditions de la soutenance (commune ou non à l'évaluation universitaire et la titularisation).

9. La question du mémoire pour le cursus « M2 non lauréats du concours » d'une part, pour les stagiaires déjà titulaires d'un master d'autre part, est posée. Aucun cadrage précis n'est donné.

Il est rappelé que les M2 « non lauréats du concours » doivent suivre une formation permettant l'obtention du diplôme de master.

Il est souhaité que les stagiaires déjà titulaires d'un master rédigent un mémoire, comme les étudiants de M2.

(Poitiers, 17 et 18 mars 2014)

Ces éléments de cadrage fournis peu à peu aux formateurs et aux enseignants-chercheurs ont permis de parvenir à une certaine harmonisation des formations MEEF.

Aujourd'hui, les ESPE forment à des masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). Elles accueillent les étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et proposent des formations de préparation aux concours de recrutement. Elles accueillent aussi des étudiants souhaitant exercer d'autres métiers de la formation et de l'éducation.

Le partenariat avec l'employeur, l'État, est fort, avec un M2 en alternance. De plus, les ESPE assurent des actions de formation continue pour les personnels enseignants du premier et du second degré et les personnels d'éducation. La quatrième mention commence à voir le jour, pour former des formateurs de formateurs.

Il est à noter que la mise en place des maquettes dans les universités a nécessité de multiples heures de travail. Dans un certain nombre de cas, les professeurs exerçant à l'IUFM ont participé à cette élaboration. Le rectorat y a été associé aussi. Dans de plus rares cas, la relation ne s'est pas établie de manière harmonieuse. Le plus souvent, ce travail conjoint nécessitant de nombreuses réunions a contribué à rapprocher des collègues qui ne se connaissaient pas et à créer de véritables équipes complémentaires.

Comme on peut le constater à travers l'abondance de dates citées, la mise en place de ces formations ne s'est pas effectuée d'un bloc mais au gré des arrêtés et notes produits par la DGESIP. Ainsi, la note 2014-0138 du 10 mars 2014 vise à apporter des précisions pour la rentrée suivante. Des fiches sont produites concernant :

- les inscriptions des étudiants suivant une formation master MEEF ;
- le budget de projet porté par l'ESPE et son budget propre intégré ;
- les parcours-types de formation pour les étudiants ayant validé leur première année de master, mais non lauréats du concours ;
- l'élaboration d'une culture commune incarnée notamment dans le tronc commun de l'offre de formation.

Les acteurs sur le terrain ont souvent dû faire preuve d'abnégation et d'ingéniosité pour faire face à ces nouvelles injonctions en un temps qui n'est ni celui de la pédagogie ni celui du domaine administratif.

Le premier point à souligner concerne les inscriptions. Il s'agit concrètement de séparer les inscriptions administratives à l'université (seule habilitée à délivrer les diplômes) des inscriptions pédagogiques à effectuer désormais dans les ESPE et ce, pour la raison suivante :

« L'organisation pédagogique des cursus des étudiants de l'ESPE, en coordination avec les partenaires de l'ESPE est essentielle pour la mise en œuvre de cette formation professionnalisante. Elle permet d'organiser les cursus, de mettre en œuvre les dispositifs de stage et d'alternance, et participe du développement d'un sentiment d'identité professionnelle, de création d'un esprit d'école au sein de chaque ESPE. »

Bien que cette décision se comprenne au sens où les ESPE qui sont les établissements porteurs des mentions MEEF se doivent de conserver la main sur les aspects pédagogiques de la formation, elle a causé un certain nombre de problèmes qui n'avaient peut-être pas été totalement anticipés.

Le fait que les étudiants soient inscrits administrativement mais pas pédagogiquement dans les universités en fait des étudiants « fantômes » pour les logiciels des établissements, logiciels dont les paramétrages diffèrent d'un ESPE à l'autre et d'une université à l'autre empêchant des transferts de listes d'étudiants. Les services de la scolarité ont dû mettre au point des stratégies en toute hâte pour pouvoir délivrer des diplômes fondés sur des PV de jurys tenus à l'ESPE.

Le troisième point concerne la nécessité pour les partenaires ESPE et Universitaires de concevoir des parcours « parallèles » permettant aux étudiants titulaires d'un M1 MEEF mais non lauréats d'un concours de suivre un M2 MEEF « adapté » (même diplôme au final que leurs camarades du Master « alternant », lauréats des concours) comportant des enseignements plus ou moins communs. Dans certains cas, les M2 MEEF adaptés suivent des UE de préparation au concours avec les M1, dans d'autres cas, ce sont des UE spécifiques ; une partie de la formation des M2 alternants leur est également délivrée.

Le point 4 de la note de la DGEIP concerne la création d'une culture professionnelle commune quelle que soit la formation suivie. Ceci est en phase avec le référentiel de compétences (Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013) qui comporte 14 items communs à tous les personnels de l'éducation et 5 items spécifiques aux professeurs. Il rappelle la volonté initiale lors la création des IUFM de rapprocher premier et second degré.

Ainsi peut-on dire que les ESPE ont pour mission de dispenser une formation professionnelle adossée à la recherche et cohérente.

NOS DEUX ENQUÊTES

Ce bref historique de la formation des enseignants du secondaire et en particulier des certifiés montre à quel point les réformes, même si elles ont un sens et participent d'un projet cohérent, peuvent susciter d'importantes difficultés de mise en œuvre. C'est pourquoi la Commission Formations de la SAES a souhaité s'emparer du sujet et mener une enquête auprès de ses adhérents sur cette période tendue d'instauration du Master MEEF et de création des ESPE, et ce, dès 2013.

Les documents qui vont suivre reflètent deux phases bien distinctes. La première est une enquête menée au début de l'année 2014 et qui dénote une mise en œuvre très hétérogène, selon l'interprétation qui peut être faite des textes de cadrage.

La deuxième phase – « le suivi MEEF » – est une enquête plus libre, effectuée en 2015, faisant apparaître une tendance à l'uniformisation en raison de la publication de nouveaux documents de cadrage (par exemple, sur le mémoire professionnel).

D'une manière générale, l'investigation menée par la Commission Formations de la SAES visait à collecter des données sur la manière dont les maquettes de Master voyaient le jour dans les différentes académies et à s'interroger sur la plus ou moins grande hétérogénéité des formations élaborées ; elle visait également, à l'issue de cet état des lieux, à vérifier que les rapprochements s'opéraient et que les similitudes se renforçaient avec la parution de documents de cadrage au fil de l'eau ; enfin, elle a pu contribuer, lors de la présentation au Congrès SAES de Lyon, à la diffusion de ces informations et favoriser les échanges et les mutualisations.

■ Synthèse de l'enquête n° 1 (2014) ■

Sur la mise en place des Masters MEEF Acte I (synthèse présentée à l'assemblée générale de la SAES, Caen 17 mai 2014).

La synthèse qui suit s'appuie sur les réponses à un questionnaire renseigné par des membres de la SAES impliqués dans les Masters des Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation.

Ce questionnaire en 90 items (voir annexe) avait pour but de collecter des informations sur la mise en place de ces Masters et d'en faire retour à la communauté. La Commission Formations de la SAES tient à remercier chaleureusement tous les collègues qui ont répondu au questionnaire sur la mise en place des Masters MEEF. Ce questionnaire en ligne ouvert en février et mars 2014 a permis de recueillir 29 réponses d'universités différentes en partenariat avec 18 ESPE. Ces chiffres sont assez élevés puisqu'ils reflètent 62 % des maquettes déposées et un nombre significatif d'universités concernées par ces formations et préparations au CAPES. Avant toute analyse il est bon, semble-t-il, de rappeler que ce questionnaire a été soumis à une période où des injonctions ministérielles parvenaient encore aux concepteurs des maquettes. De ce fait, certaines réponses données à l'époque se sont avérées caduques (mémoires, composition des jurys de soutenance, etc.), d'autres sont indiquées comme devant faire l'objet d'une validation ou encore comme sans réponse possible à la date de l'enquête.

Cette enquête offre donc une vision des grandes tendances à un instant T et elle traduit l'instabilité qui découle d'une réforme menée tambour battant. Dans cette période de grandes turbulences, nous nous sommes posé la question qui nous a semblé la plus judicieuse possible, à savoir quel était le degré de convergence entre les maquettes. Au travers des réponses fournies, il est apparu que les éléments de convergence étaient relativement nombreux et que la part des divergences constatées se voyait progressivement réduite par le resserrement du cadrage ministériel.

En outre, il a été possible de noter un objet principal de vigilance : la relation désormais distendue, voire rompue, entre Master recherche, préparation à l'agrégation et Master MEEF qui, si

elle peut se justifier au regard de la formation des enseignants, a posé un certain nombre de problèmes aux étudiants et aux universités.

Enquête sur les Masters MEEF

Synthèse réalisée par Isabelle Schmitt, Maria Tang et Claire Tardieu
Commission Formations SAES
Congrès SAES de Caen 16-18 mai 2014

Participation

Enquête en ligne : Février – mars 2014
29 répondants représentant 27 départements d'anglais en lien avec 18 ESPE (donc 18 maquettes MEEF 2nd degré anglais)

Comme on l'a écrit plus haut, ces chiffres sont assez significatifs, puisque les réponses concernent 62 % des maquettes déposées et un nombre important d'universités concernées par ces formations et préparations au CAPES.

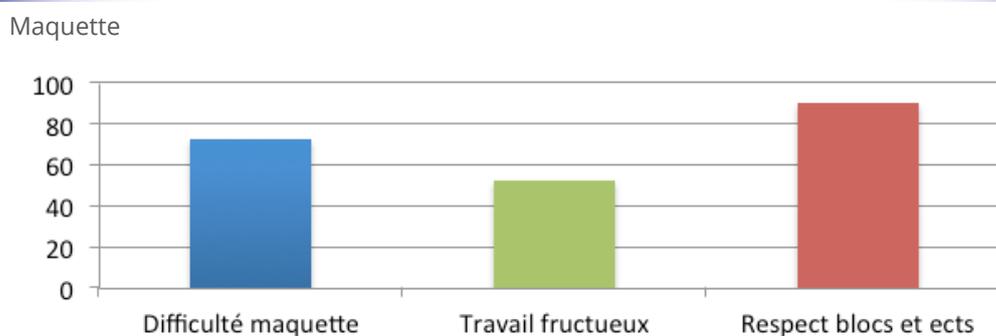
Analyse

Question : Convergence ou divergence des maquettes ?

- Réponses en 5 grandes rubriques :
 - Points de convergence
 - Points de divergence
 - Incertitudes
 - Remarques
 - Nouveaux questionnements

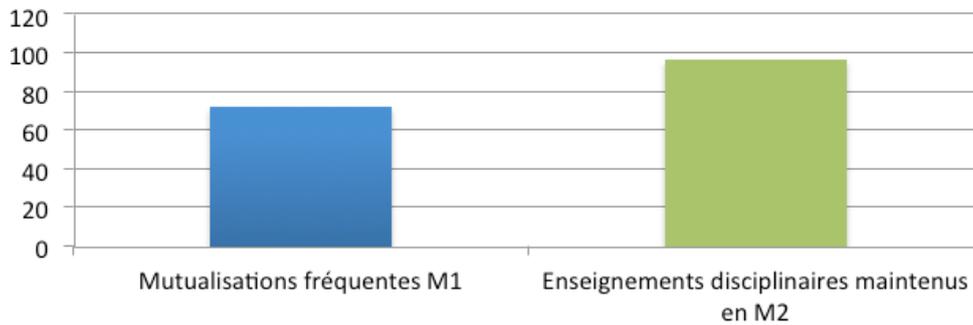
L'analyse a porté sur les cinq points énoncés ci-dessus à partir des réponses aux questions sur l'élaboration des maquettes des Masters MEEF.

Points de convergence



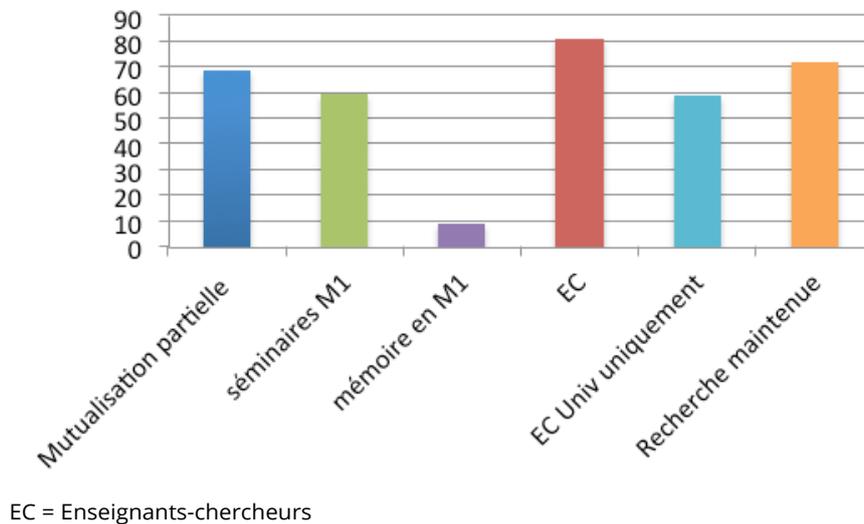
Graphique 1

• Articulation Masters Recherche/MEEF



Graphique 2

• Place du disciplinaire et de la recherche



Graphique 3

1 – Les collègues soulignent la difficulté de la construction de la maquette dans 72 % des cas. Ils ne sont qu'une petite majorité à reconnaître que le travail a été fructueux (52 %). On note également le respect des 5 blocs et de la répartition des ECTS dans 90 % des maquettes.

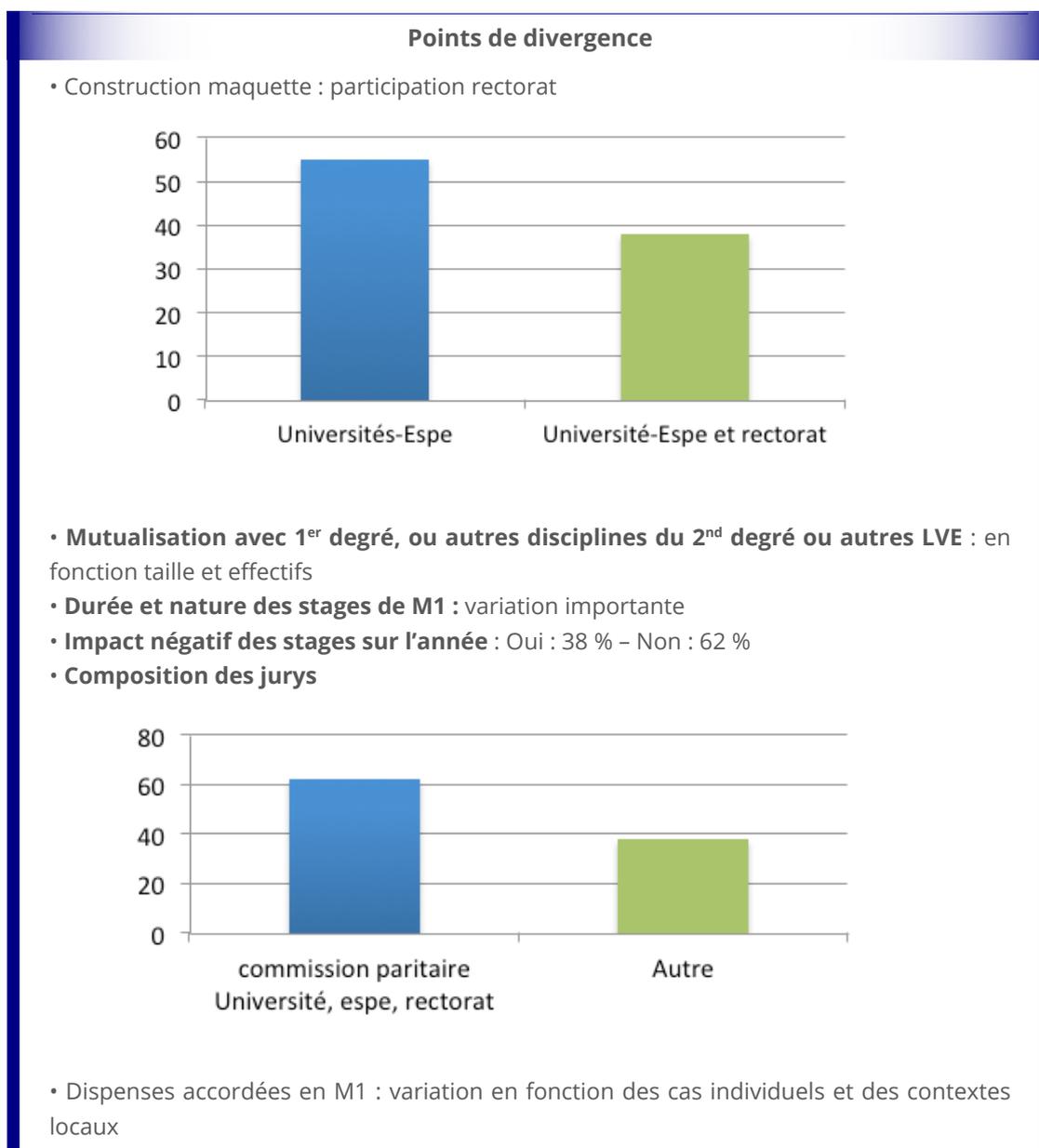
2 – La mutualisation avec les Masters recherche reste encore fréquente en M1 (72 %) et des enseignements disciplinaires sont maintenus en M2 dans 97 % des cas.

3 – La mutualisation seulement partielle est cependant dominante (69 %), ce qui dénote l'émergence de parcours de formation indépendants.

En M1, les séminaires proposés sont très majoritairement disciplinaires : civilisation 23 %, littérature 20 %, linguistique 14 %... mais seulement 9 % en didactique et 4 % en sciences de l'éducation.

En ce qui concerne les travaux requis : en M1, la rédaction d'un mémoire est quasiment inexistante (9 %), au profit de dossiers (31 %) ou encore de travaux préparatoires au mémoire de M2 pouvant prendre diverses formes.

En M1 les enseignants-chercheurs sont majoritaires parmi les enseignants (81 %), 59 % dépendant uniquement de l'université. La recherche est toujours présente en M2 dans 72 % des cas.



La participation du rectorat à l'élaboration des maquettes n'est pas généralisée (38 % des cas). En revanche la collaboration entre universités et ESPE semble avoir mieux fonctionné (55 %).

La durée des stages de M1 reste encore variable malgré un avis positif sur l'importance de ces stages pour la formation. Du moins, 62 % des répondants indiquent qu'ils n'ont pas d'impact

négatif. Il faut considérer ici que ce n'est pas le cas de toutes les disciplines. Les études anglophones sont assez « progressistes » à cet égard.

En ce qui concerne les jurys de M1 : on note 62 % de commissions paritaires université/Espe/rectorat, tandis que 38 % prennent une autre forme.

Enfin, concernant les dispenses, les pratiques sont également très diversifiées. Cela va du remplacement du mémoire par un écrit professionnel à la dispense totale des séminaires disciplinaires pour les titulaires d'un Master en études anglophones, ou encore à la dispense du stage en cas d'expérience préalable de l'enseignement.

Points de divergence (suite)

Les stages en M1

- Divers dispositifs et durées en M1 ;
- Une majorité de stages groupés (48 %) mais 45 % de stages mixtes ou filé ;
- Durées difficiles à évaluer, entre 2 fois 1 semaine (54 h) + des journées et 2 fois 2 semaines (108 h).

N.B. : La LV2 est obligatoire : dans 5 maquettes uniquement dont 3 en Bretagne...

Autre divergence notable : la nature et la durée des stages. En M1, il s'agit majoritairement de stages groupés (deux semaines de suite, par exemple), mais les choix sont encore trop divers pour qu'il soit possible d'en faire une synthèse, certains alternant le filé (un jour par semaine) et le groupé.

Points de divergence (suite)

• **Parcours M2 MEEF pour non-lauréats :**

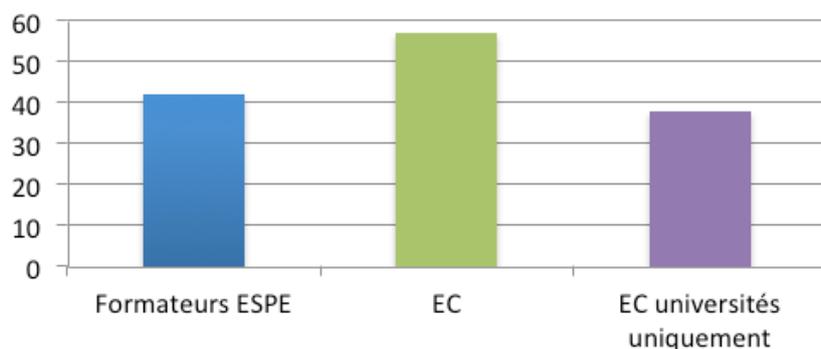
Oui : 48 % ; Non, ne sait pas : 51 %

• **Mémoire universitaire et professionnel :** 59 % mais réponses incertaines. L'orientation mixte semble caduque. Évolution vers orientation professionnelle.

• **Longueur :** de 15 à 80 pages.

• Pas de consensus sur la **langue de rédaction** et la **validation du mémoire** en M2.

• **Direction du mémoire :**



• **Composition du jury de soutenance** de mémoire de M2 : 48 % formateurs ESPE et EC universitaires en binômes.

À cette date, les parcours M2 MEEF adaptés sont encore instables. Malgré tout, près de la moitié des répondants ont déjà prévu une formation alternative.

En ce qui concerne le mémoire de M2, sa direction est assurée à 42 % par des formateurs de l'ESPE, et à 57 % par des enseignants-chercheurs ; à 38 % par des enseignants-chercheurs des universités exclusivement. Ce point est très remarquable. En effet, l'évolution va être rapide, dans le sens de mémoires universitaires à orientation professionnelle, prenant appui sur le stage. Les velléités de lier recherche et pratique professionnelle sont quelque peu entravées par la faible part de la didactique des disciplines dans la recherche universitaire. Ce sont les enseignants-chercheurs des ESPE, en lien avec les sciences de l'éducation qui sont souvent les plus à même de diriger ces mémoires. Il est à noter cependant que des collègues universitaires s'investissent dans un type d'encadrement plus ouvert sur les réalités de l'enseignement secondaire.

Des incertitudes

- **Les équivalences ou VAE**

- Équivalences et dispenses éventuelles : par exemple pour les EAP (Emplois Avenir Professeur) ;
- Les dossiers de VAE sont traités au cas par cas, généralement en commission (dossiers suivis par les services de Formation Continue).

- **La recherche des stages assurée par les rectorats**

Oui 38 % ; Non, ou ne sait pas 62 %.

- **La durée des stages des non lauréats en M2**

Grande diversité des réponses / incertitudes.

- **Jury de titularisation**

En évolution.

L'enquête a permis de pointer certaines incertitudes. Citons à titre d'exemple : comment intégrer les MEEF dans la VAE ? Quelles équivalences de diplômes peut-on accorder à des professeurs en exercice titulaires du CAPES ? On remarque que le ministère n'a pas statué sur la question et que certaines universités s'emparent du sujet pour tester des pratiques.

Remarques finales

- **Aspects positifs**

- La collaboration Université/ESPE ;
- Les stages (qui ne désorganisent pas la formation universitaire).

- **Aspects négatifs ou points de tension et de vigilance**

- Les difficultés de communication et d'harmonisation, voire les tensions avec l'ESPE ;
- Lourdeur de l'année de M1 ;
- Problèmes techniques : ENT et systèmes de gestion non compatibles ;
- Difficulté pour harmoniser les maquettes d'une même ESPE sur plusieurs sites ;
- Place de la préparation au concours ;
- Tension sur la nature du mémoire ;
- La question de la survie de masters recherche, vidés par le MEEF ;
- Les inscriptions pédagogiques ;
- L'accès direct avec une licence « du domaine » est-il appliqué partout ? Qu'entend-on par « domaine » ?

Cette enquête a permis de mettre au jour des aspects positifs, à savoir la collaboration entre universités et ESPE, ainsi que le bon accueil réservé aux stages dans les maquettes. Il demeure des points négatifs qui sont listés ci-dessus. Certains vont se résoudre assez rapidement (avec la parution de nouveaux arrêtés) comme, par exemple, la place du concours ou la définition du mémoire de M2. D'autres sont moins conjoncturels et dépendent véritablement d'une vision de la formation. L'arrêté sur les inscriptions pédagogiques ne manque pas de désorganiser les services, causant beaucoup de travail supplémentaire aux personnels BIATSS ainsi qu'aux enseignants coordinateurs MEEF. Le rapport entre master recherche et master MEEF soulève une question majeure dans certaines universités en région qui, faute de pouvoir mutualiser des enseignements de moins en moins compatibles, se voient contraintes de fermer des parcours. Enfin, sur la question de la lourdeur de l'année de M1, si un nombre d'heures maximum est défini nationalement (750 h), la préparation au concours reste un enjeu majeur au sein de maquettes comportant d'autres volets importants.

Les collègues qui ont répondu à l'enquête en février et mars 2014 se posaient encore beaucoup de questions qui ont trouvé des réponses par la suite. Nous avons cependant tenu à les reproduire pour conserver la trace de toutes les difficultés que ces collègues ont été amenés à résoudre.

Nouveaux questionnements

- Stages des M2 non lauréats
- Parcours aménagés des collés-reçus au M1
- Report de stage pour préparer l'agrégation ou partir à l'étranger ?
- Poursuite en recherche

■ M2 MEEF adapté ■

Concernant les stages des M2 non lauréats, les collègues se demandaient si ces derniers se verraient offrir un stage en milieu professionnel ou dans des structures privées de type écoles de langues ou encore en milieu associatif (soutien scolaire, par exemple : Zup de Co, AFEV)... Ceci pour le cas où le rectorat ne pourrait satisfaire à la demande. Aujourd'hui, les M2 MEEF adaptés se voient proposer un stage d'observation et de pratique accompagnée par le rectorat.

Plus généralement, sur les parcours M2 MEEF adaptés que l'on appelle aussi des reçus-collés, les collègues posaient les cas de figure suivants :

- possibilité de faire une « année blanche » en MEEF1 (sans rien valider ?)
- possibilité/obligation de s'inscrire en M2 aménagé ? Quel aménagement ?
- cours intégralement mutualisés avec les fonctionnaires-stagiaires ?
- UE spécifiques pour re-préparer le concours ? Crédités avec des ECTS ou non ?

Il semblerait que chaque ESPE/université ait trouvé une sorte d'équilibre en fonction des conditions locales pour permettre aux M2 MEEF adaptés de re-présenter le concours dans les meilleures conditions tout en recevant une formation professionnelle similaire (dans la mesure du possible) à celle de leurs camarades du M2 MEEF alternant.

La question du report de stage pour préparer l'agrégation ou partir à l'étranger s'est également posée.

Du fait que l'agrégation nécessite le niveau M2, et sachant que le stage de fonctionnaire-stagiaire (CAPES) s'effectue désormais en M2, il ne s'agira plus de demander un report de stage mais plutôt un report de l'entrée en fonction.

Pour bénéficier d'un report de stage il faudrait avoir déjà validé un M2 au moment de la réussite au CAPES (année de césure entre MEEF1 et MEEF2 pour préparer l'agrégation, avant inscription en « dernière année d'études » – MEEF2 – pour être titularisé).

L'année de césure entre MEEF1 et MEEF2 pour les lauréats du CAPES est a priori possible à condition de ne pas valider entièrement le MEEF1 puisque, dans ce cas, l'étudiant.e conserve le bénéfice du concours pendant un an. Le M2 MEEF devra cependant être validé complètement l'année suivante.

Aujourd'hui, l'année de césure est recommandée entre L3 et M1 (avec inscription en MEEF 1 dès l'obtention de la L3).

Conclusion

Cette première enquête menée en 2014 a montré un certain nombre d'éléments de convergence et de divergence, a mis en exergue certaines incertitudes et ouvert des questionnements.

Points de divergence plus nombreux que points de convergence, mais...

- Évolution importante depuis le questionnaire avec des directives ministérielles très précises
 - Circulaire du 10 mars 2014 – exemples :
 - Fiche 1 : IP à l'ESPE ;
 - Fiche 3 : Parcours-types pour non lauréats (4 blocs) ;
 - Fiche 4 : culture commune.
 - Circulaire des recteurs du 8 avril 2014 (7 fiches)
 - Fiche 5 : IP à l'ESPE.
 - La convergence des maquettes est en passe de s'imposer ;
 - Malgré les mutualisations, la séparation structurelle du MEEF et des masters recherche semble actée ;
- Vigilance nécessaire.

Une deuxième enquête beaucoup plus informelle a été conduite l'année suivante, en 2015, et a effectivement montré que la mise en œuvre des maquettes devenait de plus en plus cadrée et convergente. Cette enquête intitulée « le suivi MEEF » s'intéresse à la manière dont les collègues impliqués dans la finalisation des maquettes et surtout dans leur mise en œuvre sur le terrain ont pris en compte les différentes recommandations parues au fil de l'eau – en particulier les diverses fiches publiées au printemps 2014.

■ Synthèse de l'enquête n° 2 (2015) : le suivi MEEF ■

Le suivi MEEF

Commission Formations SAES
Isabelle Schmitt, Maria Tang & Claire Tardieu
Congrès SAES de Toulon 4-6 juin 2015

Les résultats de cette deuxième enquête, qui faisait suite à la première présentée au Congrès de Caen en 2014, ont été diffusés en 2015, au congrès SAES de Toulon.

L'idée de cette deuxième enquête était de mener un suivi allégé de l'évolution du dossier MEEF. Nous avons donc proposé cinq rubriques que les responsables MEEF des universités pouvaient remplir à leur guise sur un espace partagé au début de l'année 2015.

Liste des rubriques

- 1/ Titulaires d'un autre master que le master MEEF
- 2/ Les inscriptions pédagogiques et administratives
- 3/ La question des non-admis au CAPES
- 4/ La mobilité étudiante/reports de stage / double diplomation / PGCE²
- 5/ VAE³ certifiés, agrégés
- 6/ Jurys - validation.
- 7/ Place de la recherche

Ces rubriques correspondent à des domaines restés sujets à divergence ou à interrogation lors de la première enquête, comme le devenir des non-admis au CAPES ou encore la composition des jurys finaux.

Les éléments de réponse obtenus figurent à chaque fois à la suite de l'encadré présentant la question. Une troisième diapositive reprend la problématique convergence/divergence de la première enquête.

² Postgraduate Certificate of Education.

³ Validation des Acquis de l'Expérience.

À noter que ces réponses ont été assez peu nombreuses et non systématiques, émanant d'universités telles que Aix-Marseille, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Limoges, Lorraine, Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Rennes 2, finalement assez représentatives de la diversité des contextes sur le territoire français.

Ainsi, les remarques consignées sur la plateforme semblent significatives quant à l'évolution du dossier.

1/ Titulaires d'un autre master que le master MEEF

Questions

- Les stagiaires titulaires d'un autre master sont-ils dispensés de certaines UE du M2 et si oui, lesquelles ?
- Quel dispositif particulier a été mis en place pour établir le régime de ces stagiaires ?

Réponses de Aix-Marseille, Caen, Dijon, Lorraine, Rennes 2, Paris 3.

Au moment de la première enquête, il n'avait pas été possible d'obtenir de réponse à cette question, sans doute parce que les collègues manquaient de recul. Ceci montre à quel point la formation s'est construite de manière empirique, « au coup par coup ».

1/ Titulaires d'un autre master que le master MEEF

- Proportion plus ou moins grande d'enseignements de M2 à suivre obligatoirement ;
- UE obligatoires et facultatives définies par des commissions associant rectorat (IPR) et ESPE ;
- Cas de dispenses accordées par le coordinateur MEEF ;
- Les étudiants signent un "contrat" qui les engage à suivre les enseignements ;
- Faire un second mémoire est exigé dans la plupart des parcours ;
- Les protestations du début, fortes par endroits, ont connu un apaisement relatif, mais l'année s'avère très (trop) lourde pour les stagiaires.

Ces réponses dénotent une volonté de clarifier le traitement réservé aux titulaires d'un autre parcours. Deux tendances semblent se dégager : soit ces étudiants se voient offrir un parcours spécial qui ne leur confère pas de deuxième Master (MEEF), soit ils s'engagent à suivre un M2 MEEF plus ou moins allégé.

1/ Titulaires d'un autre master que le master MEEF

- **Convergences** : dans tous les cas, des dispenses sont accordées soit par le coordinateur de parcours, soit par une commission mixte (rectorat, ESPE, université) ;
- **Divergences** : Les dispenses ne concernent pas les mêmes dimensions de la maquette. UE disciplinaires et didactiques ; UE disciplinaires et de recherche, Mémoire universitaire à orientation professionnelle. (Une monographie peut être demandée en année de stage après l'obtention du CAPES.)

Dans le cas où les titulaires d'un autre Master suivent le Master MEEF, on remarque que les dispenses peuvent concerner divers aspects de la formation, y compris le mémoire (parfois remplacé par un écrit professionnel).

2/ Les inscriptions pédagogiques et administratives

Questions

- Où s'effectuent les inscriptions pédagogiques dans votre université ? Est-ce qu'il y a une interopérabilité des systèmes déjà en place ? Prévues ?
- Comment se passent les inscriptions administratives et pédagogiques dans les universités appartenant à une COMUE (Lille) ? Se font-elles dans les universités, l'ESPE ou la COMUE ?
- Les étudiants déjà titulaires d'un Master mais tenus de suivre un complément de formation sont-ils inscrits pédagogiquement ?
- Comment gérez-vous les candidats au CAPES exonérés de niveau de diplôme (parents de 3 enfants, candidats au 3^e concours) ? Sont-ils inscrits administrativement ? Pédagogiquement ?
- Les éventuels étudiants inscrits en M1 MEEF « bis » (ayant déjà validé le M1 MEEF mais ayant échoué au concours) sont-ils comptabilisés dans les effectifs des inscrits pédagogiques pour le calcul du nombre de groupes ou viennent-ils en surnombre ?

Réponses de Limoges, Clermont-Ferrand, Dijon, Lorraine, Rennes 2, Paris 3.

Ces questions sur les inscriptions interviennent après la parution de la note 2014-0138 du 10 mars 2014 invitant à confier les inscriptions pédagogiques aux ESPE.

2/ Les inscriptions pédagogiques et administratives

- Un seul cas d'IP dans les universités (Rennes 2), ailleurs le schéma est : IA à l'université et IP à l'ESPE ;
- Compatibilité partielle entre les systèmes, beaucoup de va-et-vient pour les saisies de notes. Problèmes de mise en place résolus sans trop de difficulté dans l'ensemble ;
- Problème de l'inscription de titulaires de toute licence SH/Lettres/Langues – être vigilant quant à la formulation des conditions d'inscription sur la fiche filière ;
- Mise en place annoncée de parcours pour étudiants exonérés de diplômes (parents de 3 enfants) : situations traitées au cas par cas ;
- M1+ ou « prépas concours » comptabilisés dans les effectifs dans tous les cas sauf un.

À noter : ces préparations ne sont pas financées et normalement pas encouragées par le ministère. Il arrive que dans certains endroits elles existent néanmoins (petits effectifs).

Même si l'échantillon est loin d'être représentatif dans cette deuxième enquête, on peut constater que la note émise par le ministère fait force de loi dans la grande majorité des cas, avec les problèmes organisationnels que cela suppose (déjà évoqués p. 19-20).

2/ Les inscriptions pédagogiques et administratives

- **Convergences** : Pré-inscriptions à l'ESPE, commissions d'admission mixtes, IA dans les universités, IP à l'ESPE, IP partielles à l'université ou autre solution, problèmes de compatibilité des systèmes ;
- **Divergences** : Prépas CAPES hors master dans de rares cas.

On assiste de fait à une certaine uniformisation des pratiques, en ce qui concerne les inscriptions administratives et pédagogiques. Malgré tout, certaines universités conservent des préparations au CAPES hors master, ce qui est tout à fait légal puisque le métier de professeur n'est pas une profession réglementée (comme celle de médecin ou d'infirmière, par exemple), mais contraire à l'idée qu'enseigner est un métier qui s'apprend.

3/ La question des non-admis au CAPES

Questions

- Quels dispositifs sont mis en place dans votre ESPE/université pour accueillir les « reçus-collés », soit les titulaires d'un M1 MEEF, voire d'un M2, non-admis au CAPES et qui souhaitent préparer à nouveau le concours ?
- Passage en M2 et « parcours aménagé » : de quelle nature sont les aménagements ?
- Année non diplômante de « Prépa CAPES » ou « M1+ » ? Si oui, sur quel support et selon quelles modalités ?

Réponses de Limoges, Clermont-Ferrand, Rennes 2, Caen, Paris 3, Dijon.

Cette question comportait un caractère complexe dans la première enquête car les termes du cadrage ministériel pouvaient être interprétés de manière différente. En 2015, les répondants sont plus à même de fournir des réponses.

3/ La question des non-admis au CAPES

- Plusieurs cas de figure :
 - Cas 1 (rare) : M1 MEEF bis (prépa CAPES) ;
 - Cas 2 : M2 MEEF adapté avec UE de préparation au concours indépendantes ou mutualisées avec M1 MEEF et stage d'OPA⁴ de 8 (à 20) semaines (rectorat) ;
 - Cas 3 : M2 MEEF adapté très proche M2 MEEF alternant et possibilité de suivre cours M1 MEEF de manière libre.

- **Convergences** : l'adaptation est organisée partout
 - **Divergences** : des modalités variables
- Nouvelle question : Les M2 MEEF reçus/collés

⁴ Observation et pratique accompagnée.

Les options se définissent clairement. Tous les étudiants ayant validé le M1 mais n'ayant pas obtenu le CAPES se voient offrir une solution pour valider un M2. Les options tiennent compte des conditions locales. Par exemple, la mutualisation de certains cours entre M1 et M2 répond à des situations où il serait trop coûteux de créer un groupe spécifique. Les modalités choisies reflètent donc des contextes. Il demeure la question des étudiants reçus au M2 et de nouveau collés au CAPES. Ceux-là ne sont pas autorisés à refaire un M2 déjà validé. Dans certains cas rares, comme en M1 d'ailleurs, ils peuvent décider volontairement de ne pas valider leur diplôme et de représenter le concours une troisième fois en suivant les cours de leur choix. À notre connaissance, la majorité de ces étudiants prennent un poste d'enseignant et se représentent au concours en candidats libres, avec succès la plupart du temps.

4/ La mobilité étudiante/report de stage, double diplôme/ PGCE

Questions

- Ce type de partenariat (double diplôme) existe-t-il dans votre université ?
- Avez-vous des exemples de dispositifs (pas forcément en anglais) qui pourraient s'appliquer à des étudiants de M1 MEEF et leur permettre de valider tout ou partie de leurs UE tout en effectuant un séjour prolongé à l'étranger, comme assistants par exemple ? Savez-vous si ce genre de dispositif existait à l'IUFM avant la réforme, que l'on pourrait réactiver ?
- Avez-vous des suggestions ?

Réponses de Clermont-Ferrand, Paris 3, Rennes 2

4/ La mobilité étudiante/reports de stage double diplôme/ PGCE

- Pas ou plus de partenariats permettant d'intégrer une mobilité au sein de la formation MEEF ;
- Année de « césure » pour partir entre M1 et M2 plus possible pour les lauréats du CAPES (plus de report de stage pour mobilité internationale, sauf pour ceux déjà titulaires d'un M2) ;
- Une mention internationale existe dans la mention 1^{er} degré (PE) pour les M1 MEEF PE⁵ non admis au CRPE qui accèdent au M2 (Rennes 2) (un semestre dans un « teacher training college » au R-U ou E-U).

Peu d'universités ont répondu à cette question. Néanmoins, il semble que la mobilité soit moins accessible en cours de Master qu'auparavant.

4/ La mobilité étudiante/reports de stage double diplôme/ PGCE

- **Convergences** : la mobilité étudiante semble en régression avec la suppression du report de stage entre M1 et M2 et la difficulté de créer des partenariats en M2 2nd degré.
- Une piste : la double diplôme pour les M2 MEEF.

⁵ Professeurs des écoles.

De fait, il devient très difficile pour un étudiant MEEF reçu au CAPES d'obtenir un report de stage à l'issue du M1 ou du M2, soit pour une mobilité, soit pour préparer l'agrégation. Deux solutions sont envisageables : la première consiste à proposer l'année de césure entre L3 et M1 (dans ce cas, l'étudiant se pré-inscrit sur le site de l'ESPE dès la L3 et conserve le bénéfice de son admission pendant un an) ; la seconde viserait à mettre en place des doubles diplômations avec des *Schools of Education*, par exemple.

5/ VAE certifiés, agrégés

Questions

- Comment traitez-vous les demandes de VAE ? Faites-vous une différence entre non-certifiés, certifiés et agrégés dans l'obtention du diplôme de M2 ou seulement de l'année de M1 ? Quel type de dossier de VAE demandez-vous ?
- Quelles suggestions pourriez-vous faire à ce sujet ?

Réponses de Rennes 2, Paris 3, Dijon

La question de la validation des acquis de l'expérience est à considérer de manière plus formelle aujourd'hui. Chaque université a des pratiques en matière de reconnaissance des concours pour la préparation de diplômes. Certaines accordent tout ou partie du M1 aux collègues titulaires d'un CAPES⁶, d'autres le M2 aux titulaires d'une agrégation à condition qu'ils rédigent un mémoire.

5/ VAE, certifiés, agrégés

- Avis du responsable Master, sollicité par les instances en charge des dossiers VAE, sur la validité et la faisabilité ;
- Un exemple de cahier des charges établi pour la VAE MEEF (Paris 3) ;
- Certifiés, agrégés, enseignants dans l'enseignement agricole... : en règle générale, validation totale du Master MEEF (avec dossier VAE) ;
- Titulaires d'une licence ou équivalent ayant enseigné dans des structures privées ou GRETA, CFA... : validation de tout ou partie du M1 selon le dossier, après test de langue, voire travaux complémentaires (stage).

- **Convergence** : la VAE permet aux certifiés et agrégés en exercice de valider un Master MEEF selon des modalités qui restent à préciser, voire à uniformiser.

Il serait souhaitable en effet que les caractéristiques du dossier de VAE soient plus clairement identifiables par les candidats, ce qui impliquerait une réflexion sur un cahier des charges commun.

⁶ Rappelons qu'avant la mastérisation, les certifiés étaient, en termes de diplômes, à Bac + 3, voire Bac + 4 quand ils étaient titulaires d'une maîtrise.

6/ Jurys - validation

Questions

- Jurys de M1 MEEF en 2013-14 : Quelle était la composition des jurys à chaque semestre ? Le jury d'année ? Qui l'avait fixée et selon quelles modalités ? Qui présidait ? Dans quel cadre ? (Université ? ESPE ?)
- Jurys de M1 MEEF 2014-2015 : des modifications sont-elles prévues par rapport à 2013-2014 ?
- Jurys de M2 MEEF : Quelle sera la composition des jurys de soutenance du mémoire ?
- Quelle sera la composition des jurys de semestre et de diplôme ? Qui la fixe et selon quelles modalités ? Qui préside ?
- Une question subsidiaire : avez-vous une session de rattrapage en M1, voire en M2 ? Si oui, selon quelles modalités (rattrapage global, par UE, par EC...)?

Réponses de Rennes 2, Caen, Clermont-Ferrand, Limoges, Lorraine, Paris 3

Ces questions n'étant pas résolues lors de la première enquête, nous les avons re-posées pour savoir si un consensus se dessinait.

6/ Jurys - validation

- Des commissions se tiennent avant les jurys avec les formateurs du parcours (université/ESPE) ;
- Des jurys se tiennent en fin de semestre ou d'année sous forme de commissions académiques ou de jurys mixtes (université/ESPE). Ces jurys peuvent être présidés par le responsable de mention MEEF, un universitaire ;
- Des examens, commissions et rattrapages sont prévus (parfois uniquement pour les étudiants en CT⁷). Certaines ESPE adoptent le CCI⁸ ;
- Les jurys de mémoire peuvent comporter *de jure* le directeur de mémoire, un formateur ESPE et un membre extérieur, mais *de facto* les deux premiers seulement ;
- Pour les M2 alternants, c'est l'employeur (le Rectorat) qui titularise au vu du dossier ESPE et de l'avis du chef d'établissement.

- **Convergences** : l'organisation globale est la même.
- **Divergences** : légères variations dans la composition des jurys.

On remarque une certaine uniformisation des pratiques.

7/ Place de la recherche

Questions

- Comment la dimension recherche s'incarne-t-elle ? À travers les séminaires, le mémoire de M2 ? Avez-vous noté une diminution de la part de la recherche depuis 2013 ? Pouvez-vous développer ?

Réponses de Limoges, Clermont-Ferrand, Rennes 2, Caen, Paris 3

⁷ Contrôle Terminal.

⁸ Contrôle Continu Intégré.

La dimension recherche étant une dimension propre au Master et entrant dans le cadrage ministériel en parallèle avec la création des ESPE intégrées aux universités, il nous a semblé important de poser cette question.

7/ Place de la recherche

- Difficultés dues au petit nombre d'enseignants-chercheurs dans les ESPE et de spécialistes de didactique dans les universités ;
- Tendances : hybridation du mémoire pas forcément en codirection ; création de liens entre collègues ;
- Le disciplinaire est souvent maintenu, mais le professionnel semble obligatoire avec recueil de données, comptes rendus, analyses sur le terrain ;
- Les séminaires de recherche peuvent être disciplinaires, mais aussi méthodologiques, mutualisés ou spécifiques. La recherche bibliographique est présente.

- **Convergences** : l'orientation professionnelle du mémoire semble présente ainsi que la dimension recherche.
- **Divergences** : légères variations dans les modalités concrètes

En fait, il semblerait que le mémoire se professionnalise de plus en plus. Sur le terrain, les directions mixtes sont rares et le rapprochement entre stage et mémoire est souvent opéré. Avec l'avènement des nouvelles maquettes, il ne faudrait pas que la dimension universitaire du mémoire s'efface totalement.

Questions et perspectives

- Des tendances globales se dessinent mais des différences subsistent dans l'interprétation des orientations générales.
- Des questions nouvelles :
 - Les M2 MEEF reçus/collés
 - La Mention 4 : Ingénierie Professionnelle
 - Les synergies administratives

■ Conclusion ■

Aujourd'hui, un certain nombre d'ESPE offrent les 4 mentions MEEF et en particulier la Mention Pratique et Ingénierie de la Formation grâce à des mutualisations de forces avec les universités partenaires. Le rapprochement ESPE/université, devra, pour perdurer, s'appuyer sur l'implication des collègues universitaires (par exemple, effectuant des visites de classe de M2), soit au niveau micro-structurel, mais aussi sur la capacité en recherche des ESPE (avec le recrutement d'enseignants-chercheurs en didactique des disciplines, notamment) et sur des projets à partenariats multiples, au sein de GIS (Groupement d'Intérêt Scientifique), c'est-à-dire au niveau méso-, voire macro-structurel.

En tout état de cause, les masters MEEF, s'ils ont séparé l'agrégation du CAPES (intégré à la formation MEEF des professeurs), favorisent une formation au métier d'enseignant qui ne néglige ni le disciplinaire, ni l'initiation à la recherche, ni la pratique réflexive.

Une évolution pourrait cependant se faire jour. Ainsi, dans le cadre des récentes accréditations et des coupes budgétaires, il apparaît que, localement, l'on puisse s'écarter du schéma établi dans la définition des UE.

Les maquettes, de M2 en particulier, peuvent parfois ne plus contenir que 4, voire 3 UE par semestre. Et il semblerait que toute latitude soit donnée par rapport au cadrage originel. Certaines préparations au CAPES dites « sèches » subsistent, rendant la formation en M1 « facultative », de fait. Les étudiants déjà titulaires d'un M2 peuvent « échapper » à une grande partie de la formation professionnelle.

Il arrive également que par mesure d'économie, en voulant sanctuariser la préparation au concours en M1, on préfère rogner sur les horaires consacrés à l'initiation à la recherche, ce qui risque de constituer un retour en arrière. Souhaitons que les logiques financières ne viennent pas supplanter les logiques scientifiques et pédagogiques, ce pour le bien des futurs professeurs et de leurs élèves.

Préconisations de la commission

La commission souhaite insister sur la nécessité de **pérenniser** plusieurs aspects de la formation actuelle :

- **les stages** : l'augmentation de leur volume avec la création des ESPE et du Master MEEF a permis une meilleure prise en compte de la dimension professionnalisante de la formation et une préparation plus efficiente des étudiants au métier d'enseignant.
- **les dimensions académique et didactique** dans les épreuves du concours : elles permettent à la fois de valider les connaissances disciplinaires des candidats et de les préparer à la prise en main d'une classe.
- **la dimension recherche** : elle favorise l'adoption d'une posture réflexive bénéfique à la carrière et dote les nouvelles générations d'enseignants d'outils méthodologiques professionnalisants.
- **les liens entre les partenaires** ESPE, Université et Rectorat : ces liens sont à pérenniser, voire à renforcer, afin d'optimiser le processus de formation et de titularisation des futurs enseignants.

La commission souhaite également dégager **trois axes** qui méritent d'être développés :

- **la 4^e mention du Master MEEF** : le Master MEEF Pratiques et Ingénierie de la Formation permet d'associer certification et diplômation des professionnels en exercice, dans une logique de formation tout au long de la vie.
- **la pré-professionnalisation** en Licence en partenariat avec les ESPE dans le cadre du continuum de formation : le développement de la pré-professionnalisation

(stage d'observation ou de pratique accompagnée, analyses de pratiques, éléments de culture commune...) facilitera la découverte des métiers de l'enseignement par les étudiants et les aidera dans leur orientation. Elle permettra en outre de mieux répartir la charge de travail liée à la formation.

■ **l'allégement de l'année de M2** : les étudiants de M2 doivent combiner mi-temps sur le terrain, mi-temps de formation didactique et disciplinaire, et rédaction d'un mémoire. Une réflexion est à mener afin d'ajuster la charge de travail des nouveaux enseignants lors de leur entrée dans le métier.

RÉFÉRENCES

Chevallard, Yves. « De l'école normale à l'IUFM et au-delà », in *Deux siècles d'école à Marseille, Marseille*, n° 210, 2005, p. 58-61.

Condette, Jean-François. *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris : L'Harmattan, 2007, 354 p.

Verneuil, Yves. « La création du CAPES : Révolution ou innovation contrariée (1950-1952)? », *Carrefours de l'éducation*, n° 41, 1/2016, Paris : Armand Colin, p. 81-98. Consulté le 20 février 2018 : <http://www.revues.armand-colin.com/sc-leducation/carrefours-leducation/carrefours-leducation-ndeg-41-12016/dossier-creation-du-capes-revolution-innovation-contrariee-1950-1952>

ANNEXES

Questionnaire MEEF

Le questionnaire en ligne de la première enquête MEEF (2014) est consultable ici : <https://docs.google.com/forms/d/1Zpbc-Jnh0xb3g2pu1WCIKuZBkKVT6oYH6wr6MFbLoVU/edit?usp=sharing>

Documents utiles⁹

- Travail de recensement des textes concernant la maîtrise par la Société Mathématique de France. Consulté le 20 février 2018 : <http://smf.emath.fr/Enseignement/Masterisation/Textes/Officiels.html>
- Rapport Jolion : Bilan complet de la maîtrise. Consulté le 20 février 2018 : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000624/index.shtml>

⁹ Documents classés par ordre chronologique.

- Le cahier des charges de l'accréditation permettant l'élaboration par les universités des projets d'écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) au niveau de chaque académie (17 décembre 2012). Consulté le 20 février 2018 : http://saesfrance.org/arc/pdf/Accreditation_ESPE-01-2013.pdf
- La maquette générique des concours rénovés (3 janvier 2013). Consulté le 20 février 2018 : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72791/espe-les-concours-renoves.html>
- Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui détermine les objectifs à atteindre aux équipes pédagogiques chargées de la formation initiale dispensée dans les mentions de masters des ESPE (30 janvier 2013). Consulté le 20 février 2018 : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Les arrêtés et maquettes définissant les modalités des épreuves des concours enseignants et d'éducation (19 avril 2013). Consulté le 20 février 2018 : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98449/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-arts-plastiques.html>
- Note à l'intention des porteurs de projet « ESPE » et des responsables des masters MEEF (9 mai 2013). Consulté le 20 février 2018 : http://saesfrance.org/arc/pdf/Note_complementaire_-_130509.pdf
Cette note a pour but de préciser un ensemble de points relatifs au projet de mise en place de la nouvelle formation des enseignants. Certains points relatifs aux contenus de formation pourront être intégrés à la version définitive du cadre national de la formation.
- Rapport du comité de suivi du cursus master de janvier 2013 à juin 2014 (Septembre 2004). Consulté le 20 février 2018 : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/17/8/Rapport_CSM_sept2014_vf_353178.pdf
Ce document définit en particulier le cadrage en 5 blocs et les ects.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Consulté le 20 février 2018 : <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Consulté le 20 février 2018 : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo>
Ce document donne en particulier des informations sur les stages et le mémoire.
- Modalités d'accréditation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (arrêté du 27 août 2013). Consulté le 20 février 2018 : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo>
- Décret n° 2013-782 du 28 août 2013 fixant les règles relatives à la composition et au fonctionnement des conseils des écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Consulté le 20 février 2018 : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2013/8/28/ESRS1320193D/jo/texte>

Un dossier complet peut être trouvé sur le site de la SAES à l'adresse suivante : <http://saesfrance.org/concours/textes-officiels/documents-officiels-et-documents-de-travail-ministeriels-concernant-la-formation-de-master-et-les-concours-de-recrutement/>

Chapitre 2

Le LANSAD

(Langues pour Spécialistes d'autres disciplines)

Cédric Brudermann, Marie-Annick Mattioli, Anne-Marie Roussel, Cédric Sarré
Commission Formations de la SAES

Dans la continuité des travaux qu'elle a précédemment réalisés, la Commission Formations de la SAES poursuit ses efforts pour nourrir la réflexion sur les enjeux liés à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur auprès d'étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues (Lansad).

À cet égard, une enquête nationale a été lancée en 2015 pour tenter de cerner au mieux les contours de ce secteur d'enseignement. Les résultats de cette enquête ont pour partie été présentés lors de l'Assemblée générale du congrès SAES 2015 (Université de Toulon) et pour partie lors de la table ronde du congrès SAES 2016 (Université Jean Moulin – Lyon 3). Une synthèse de cette enquête – destinée à être publiée sur le site de la SAES – a de même été élaborée (document n° 1). Les résultats détaillés de cette enquête ont été publiés en 2016 dans la revue en ligne *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité – Cahiers de l'APLIUT* (Volume 35 n° spécial 1, document n° 2).

DOCUMENT 1

SYNTHÈSE DE L'ÉTUDE SUR LE SECTEUR LANSAD DE LA « COMMISSION FORMATIONS » DE LA SAES

Ce document reprend les résultats principaux de l'enquête menée auprès de 80 responsables de structures LANSAD¹, dans le cadre d'un questionnaire en ligne comprenant 56 items, en mai 2015. Ces résultats sont présentés selon trois axes : (1) Données générales sur les structures LANSAD, (2) Politique des langues mise en place dans le secteur LANSAD et (3) Besoins et perspectives en matière de formation, d'encadrement et de recrutement.

■ 1. Conclusions principales de l'étude ■

L'enquête fait apparaître une grande diversité de situations, correspondant au profil très diversifié des apprenants et à des besoins multiples dans un secteur clé tant en raison des flux d'étudiants qu'il gère (chaque année en France, les étudiants qui ne seront pas spécialistes en langues représentent 90 % du total des étudiants inscrits dans le supérieur [Causa et Derivry, 2013] que des enjeux stratégiques qui sont les siens (les langues étrangères constituent en effet pour les étudiants LANSAD la voie royale vers la mobilité internationale). Il se dégage plusieurs points communs, convergents en ce qui concerne l'insuffisance des moyens actuels en matière d'encadrement par des titulaires spécialistes du domaine LANSAD, d'adossement des formations à la recherche, de dispositifs de formation initiale et continue pour les enseignants et enseignants-chercheurs, non titulaires ou titulaires.

■ 2. Résultats clés de l'étude ■

2.1. Le cadre de formation : données générales sur les structures LANSAD

- Les noms attribués aux structures sont très variables : il en existe pratiquement autant qu'il y a de structures. Cinq mots-clés néanmoins ressortent dans les intitulés de ces dernières : « langues », « centre », « service », « maison » et « département ».
- L'offre de langues proposée est étendue (21 langues au total) et varie selon les structures : entre 1 et 12 langues sont offertes. L'anglais arrive en tête de liste, suivi, dans l'ordre décroissant, par l'espagnol, l'allemand, l'italien et le chinois.

¹ Sur 80 responsables de structures identifiés et contactés pour cette étude, 36 ont répondu (soit 45 %). Pour l'étude détaillée des questionnaires voir *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 35, n° 3 (octobre 2016), sur le site www.revues.org. Voir également le document de synthèse « Évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD » (2011). Disponible en ligne sur le site de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES) : www.saesfrance.org, onglet « Commission Formations ».

- Les volumes horaires des formations en langues dispensées sont très fluctuants selon les structures ; le volume horaire annuel moyen atteint 6 031 heures par structure. La durée moyenne d'un module de langue s'élève à 25,78 heures TD par semestre.
- Selon les structures ayant répondu à l'enquête, le nombre d'étudiants inscrits au sein des structures LANSAD peut varier de 164 (valeur minimale) à 40 000 (valeur maximale enregistrée), la moyenne se situant à 5 350 étudiants par structure.
- Une majorité de structures (47 %) proposent des cours ciblant les étudiants d'une même spécialité ou d'un même département, mais d'autres offrent des cours dispensés à des étudiants répartis dans des groupes réunissant plusieurs spécialités ou relevant de plusieurs départements. Certaines structures choisissent encore d'opérer avec l'un et l'autre des modes d'intervention.
- Les enseignements sont donnés sous forme de TD dans tous les cas, de cours magistraux (4 réponses) ou de TP (1 réponse). Des enseignements hybrides sont mis en place dans un tiers des structures et des enseignements à distance dans 16 % des cas.
- La plupart des structures (61 %) proposent des tests de positionnement pour ventiler les étudiants dans des groupes de niveaux. En fin de formation, des certifications en langues sont proposées (61 % des cas), avec une prédominance des CLES 1 et 2².

2.2. La politique des langues dans le secteur LANSAD

- La taille moyenne des équipes investies dans les structures LANSAD est de 11 personnes, ce qui, au regard des flux d'étudiants inscrits (moyenne de 5 350 par structure), est très faible.
- Concernant le personnel non enseignant, si une majorité de structures sont accompagnées par des personnels administratifs (80 % d'entre elles), il est préoccupant de constater qu'une structure sur cinq fonctionne sans aucun support administratif. Le personnel technique, quant à lui, est bien moins présent dans les structures : seules 16 % d'entre elles en sont dotées.
- Le pilotage des structures est assuré soit par un/e directeur/rice et un ou plusieurs coordonnateurs (dans la moitié des cas), soit par un ou plusieurs coordonnateurs/rices (dans 20 % des cas) ; près d'un tiers des structures ont adopté une autre organisation.
- Les missions de direction sont principalement liées à la gestion des personnels. Suivent après les missions pédagogiques ou administratives. Très peu de directeurs/rices participent directement au pilotage de la politique des langues (seuls 4 % d'entre eux siègent dans les instances de leur conseil d'établissement, conseil d'administration ou conseil scientifique).
- Le rôle décisionnel des coordonnateurs/rices dans la politique des langues est quasi inexistant. Leurs missions sont principalement administratives.
- Le personnel enseignant des structures LANSAD est majoritairement constitué de personnels non titulaires (61 %), avec des statuts divers (par ordre décroissant) : chargés

² Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, niveau 1 et niveau 2.

de cours, tuteurs, lecteurs, moniteurs, ATER, etc. Les personnels titulaires sont essentiellement des enseignants détachés de l'enseignement secondaire de statut « second degré » : PRAG, PRCE, PRAG docteurs, PRCE docteurs. Les enseignants-chercheurs n'apparaissent quant à eux qu'en sixième position et ne représentent que 8 % des personnels.

■ De ces chiffres découle logiquement une activité de recherche particulièrement faible dans ces structures : un tiers d'entre elles indiquent la présence d'un seul enseignant impliqué dans la recherche. Il est à noter également que, même si la majorité des personnels chercheurs du secteur LANSAD sont engagés dans des activités de recherche en didactique ou en anglais de spécialité (respectivement 53 % et 14 %), un tiers d'entre eux le sont dans un tout autre domaine de l'anglistique. La quasi-absence de revues de recherche propres aux structures LANSAD et le peu de laboratoires de recherche hébergés dans ces mêmes structures dénotent aussi un lien insuffisant entre recherche et enseignement en LANSAD.

2.3. Les besoins et perspectives en matière de formation, d'encadrement et de recrutement

■ Un peu plus de la moitié des répondants (55 %) attestent l'existence d'actions de formation continue mises en place pour les personnels : formations en TICE et en didactique d'une part, participation à des colloques, journées d'étude ou congrès, d'autre part. L'aide financière à apporter aux collègues pour qu'ils puissent assister à des colloques et congrès apparaît essentielle pour dynamiser une structure.

■ Interrogées sur les moyens à envisager pour contribuer à l'amélioration des formations dispensées aux publics LANSAD, la majorité des structures répondent que la priorité revient aux équipements (39 % des réponses), suivis par les besoins en personnels (25 %), la formation des formateurs (14 %) et les dispositifs d'enseignement (13 %).

■ 53 % des structures interrogées ont exprimé des besoins en matière de recrutement pour des enseignements en LANSAD : de postes de titulaires (45 % des besoins exprimés), quels que soient la spécialité ou le statut, suivi par un besoin de spécialistes de la didactique (35 %), de l'anglais de spécialité (15 %), de spécialistes en civilisation (5 %).

■ Un tiers des structures expriment un besoin en matière de formation des intervenants – le plus souvent en didactique (pour 65 % des cas) ou par la participation à des colloques (23 %). Ce levier de la formation, aussi bien continue qu'initiale, ne doit pas être négligé.

CONCLUSIONS ET PRÉCONISATIONS DE LA « COMMISSION FORMATIONS »

L'enquête fait apparaître une grande diversité de situations, correspondant au profil très diversifié des apprenants et à des besoins multiples dans un secteur clé de l'anglistique aujourd'hui. Il

se dégage plusieurs points communs, convergents en ce qui concerne l'insuffisance des moyens actuels en matière d'encadrement par des titulaires spécialistes du domaine LANSAD, d'adossément des formations à la recherche, de dispositifs de formation initiale et continue pour les enseignants et enseignants-chercheurs, non titulaires ou titulaires.

Préconisations

- Au regard de ces résultats, il apparaît essentiel d'encourager le recrutement de spécialistes en didactique ou en anglais de spécialité, tant du point de vue des personnels enseignants de statut « second degré » que de celui des enseignants-chercheurs.
 - Pour le recrutement de spécialistes de statut « second degré », il serait pertinent de créer un concours spécifique à l'intention des professionnels du secteur LANSAD ou encore d'adjoindre une option « anglais de spécialité » (dans ses dimensions linguistique, culturelle et didactique) aux trois options (littérature, civilisation et linguistique) déjà existantes du concours de l'agrégation externe ou encore de développer l'offre de formation initiale et continue (niveau Master) axée sur la spécificité du secteur LANSAD (UE, séminaires spécifiques).
 - Pour le recrutement d'enseignants-chercheurs spécialistes en anglais de spécialité, il conviendrait de développer l'offre de formations spécialisées aux niveaux Master (parcours « recherche » mais également « MEEF ») et Doctorat.
- Recommandations supplémentaires de la Commission Formations :
 - Élargir les domaines possibles de recherche des collègues en LANSAD, par exemple en ouvrant des perspectives inter/multi-disciplinaires en histoire, géographie, économie, droit etc., en lien avec les pays anglophones ;
 - Développer les cursus intégrés et la double diplomation, offres qui commencent à voir le jour pour les MEEF dans certaines universités.

BIBLIOGRAPHIE

Braud, V., P. Millot, C. Sarré et S. Wozniak. 2015a. « « You say you want a revolution... » Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur LANSAD », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIV n° 1 | 2015, 46-66.

Braud, V., P. Millot, C. Sarré et S. Wozniak. 2015b. « Pour une formation de tous les anglicistes à la langue de spécialité », *Les Langues Modernes*, n° 3/2015, 67-76.

Brudermann, C. 2015. « Formation des enseignants LANSAD : que révèle la pratique ? », *Les Langues Modernes*, n° 3/2015, 56-66.

Causa, M. et Derivry, M. 2013. « Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur : diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les ensei-

gnants ». In Derivry, M., P. Faure, et C. Bruder mann. *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*. Paris : Riveneuve Éditions, p. 91-110.

Causa, M., Derivry-Plard, M., Lutrand Pezant, B., Narcy-Combes, J.P. (dir.). 2013. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*. Paris : De Boeck.

Causa, M. Derivry Plard, M., Lutrand Pezant, B., Narcy-Combes, J.-P. (dir) 2011. *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques*. Paris : Riveneuve Éditions.

Chateau, A. et S. Bailly. 2012. « Autonomie d'apprentissage des langues en CRL : voie unique ou multiple ? ». *Les Langues Modernes*, n° 3 : 62-68.

Taillefer, G. 2013. « CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection », *ASp*, n° 63, 31-53.

DOCUMENT 2³

Recherche et pratiques
pédagogiques en
langues de spécialité

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Cahiers de l'Aplut

Vol. 35 N° spécial 1 | 2016

Numéro spécial 1 - Du secteur Lansad et des langues de spécialité

Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES

Cédric Brudermann, Marie-Annick Mattioli, Anne-Marie Roussel et Cédric Sarré



Éditeur

APLIUT

Édition électronique

URL : <http://apliut.revues.org/5564>

DOI : 10.4000/apliut.5564

ISSN : 2119-5242

Ce document vous est offert par Sorbonne
Universités - Université Pierre et Marie Curie



Référence électronique

Cédric Brudermann, Marie-Annick Mattioli, Anne-Marie Roussel et Cédric Sarré, « Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° spécial 1 | 2016, mis en ligne le 23 novembre 2016, consulté le 17 octobre 2017. URL : <http://apliut.revues.org/5564> ; DOI : 10.4000/apliut.5564

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie.

³ Cet article est reproduit ici avec l'aimable autorisation des *Cahiers de l'Aplut*.

LE SECTEUR DES LANGUES POUR SPÉCIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES DANS LES UNIVERSITÉS FRANÇAISES : RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE NATIONALE MENÉE PAR LA SAES⁴

■ Introduction ■

Pour tenter de cerner au mieux les contours du secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) en France, une enquête nationale a été menée en 2015 à l'initiative de la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES)⁵. La mise en œuvre de l'enquête a été confiée aux membres de la « Commission Formations » de cette société savante, qui ont limité l'étude, dans un premier temps, aux seules universités.

Le lancement de cette enquête exploratoire nécessitait au préalable que soient menés de concert deux chantiers de travail : d'une part, un travail de prospection visant à identifier le nom des responsables des structures Lansad dans les diverses universités et, d'autre part, une réflexion sur le contenu et le libellé des items à intégrer dans le questionnaire.

À l'issue de ce travail préparatoire, 80 responsables de structures Lansad ont pu être identifiés ; un questionnaire en ligne comprenant 56 items – eux-mêmes répartis entre trois axes – a été mis au point⁶. Ces axes étaient les suivants :

- le cadre de formation : données générales sur les structures Lansad ;
- la politique des langues dans le secteur Lansad : personnels, responsabilités administratives, recherche, formation continue ;
- les besoins et les perspectives en matière d'encadrement, de formation de formateurs et de recrutement de spécialistes du domaine.

Le Bureau de la SAES s'est chargé de diffuser l'enquête et 36 retours (soit 45 % des personnes sollicitées, voir la cartographie en Annexe 1) couvrant l'ensemble du territoire métropolitain ont ainsi pu être enregistrés ; le territoire ultramarin n'avait en revanche qu'un seul représentant (l'université de la Réunion).

⁴ Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (<http://saesfrance.org/>).

⁵ Même si l'étude était issue de cette société savante, elle ne visait pas uniquement l'anglais mais bien l'ensemble des langues de spécialité. Cette étude, qui s'inscrit dans le prolongement d'un premier document de synthèse proposé en 2011 par la « Commission Formations » de la SAES : « Évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur Lansad » est disponible en ligne sur le site de la SAES : saesfrance.org, sous l'onglet « Commission Formations ». Voir également la synthèse de l'étude sur le secteur Lansad de la « Commission Formations » de la SAES, mars 2016, disponible en ligne sur le même site.

⁶ Ce questionnaire est accessible à l'adresse suivante : <https://goo.gl/Ssysxn>

■ 1. Données générales sur les structures Lansad ■

Le premier aspect sur lequel a porté l'enquête avait trait aux noms attribués aux 'structures Lansad' à l'échelle du territoire, afin d'en savoir plus quant à l'identité de ce secteur d'enseignement. Les réponses collectées ont montré qu'il y avait presque autant d'intitulés que de structures, et que, comme cela a déjà été mis en évidence par d'autres chercheurs (Château et Bailly, Braud *et al.* « You Say »), le secteur Lansad en France fait montre d'une identité aux multiples facettes. Afin d'affiner ce constat, nous avons cherché à mettre en évidence les notions qui revenaient le plus souvent dans les intitulés des structures Lansad. L'étude révèle ainsi que les cinq mots-clés qui permettent le mieux de définir (par ordre décroissant) ce secteur en 2015 sont les suivants : 'langues', 'centre', 'service', 'maison' et 'département'.

1.1. Langues enseignées, volumes horaires et domaines disciplinaires

Du point de vue des langues enseignées au sein des structures Lansad, les réponses à l'enquête indiquent une offre de formation assez large (21 langues, voir Figure 1), avec une prédominance de la langue anglaise (100 % des réponses collectées) et, dans une moindre mesure, de l'espagnol, de l'allemand, de l'italien et du chinois. Le nombre de langues proposées est aussi très variable selon les structures, allant de 1 à 12 langues (la moyenne étant de 4,77 langues).

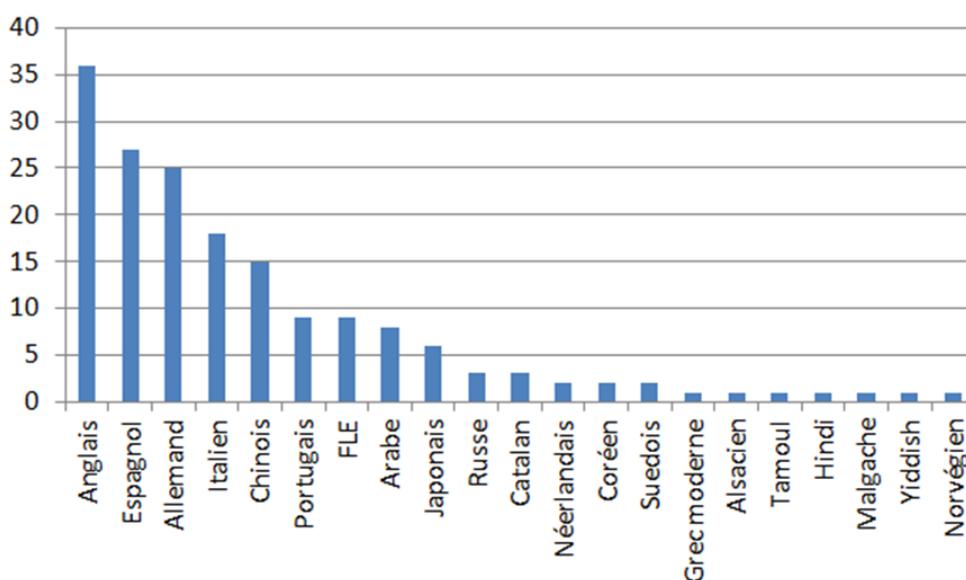


Figure 1 – Langues enseignées au sein des structures Lansad.

La disparité des situations rencontrées dans les diverses structures Lansad est soulignée aussi dans les résultats de l'enquête, qui indiquent un volume moyen de 6 031 heures (TD) par an (valeur minimale = 100 heures TD/an, la valeur maximale atteignant 21 600 heures TD/an) et une durée moyenne des modules de langue s'élevant à 25,78 heures (TD) par semestre (valeur minimale = 12 heures TD/semestre ; valeur maximale = 50 heures TD / semestre). Le nombre total d'étudiants encadrés au sein de chaque structure se situe pour sa part en moyenne à 5 350

étudiants/an (valeur minimale = 164 étudiants/an ; valeur maximale = 40 000 étudiants/an). Les étudiants Lansad sont impliqués dans des cursus universitaires en lien avec trois grands domaines disciplinaires (Figure 2). Les réponses à l'enquête révèlent toutefois que les structures Lansad accueillent en priorité des étudiants indifféremment inscrits dans une multiplicité de parcours d'études (47 % des effectifs).

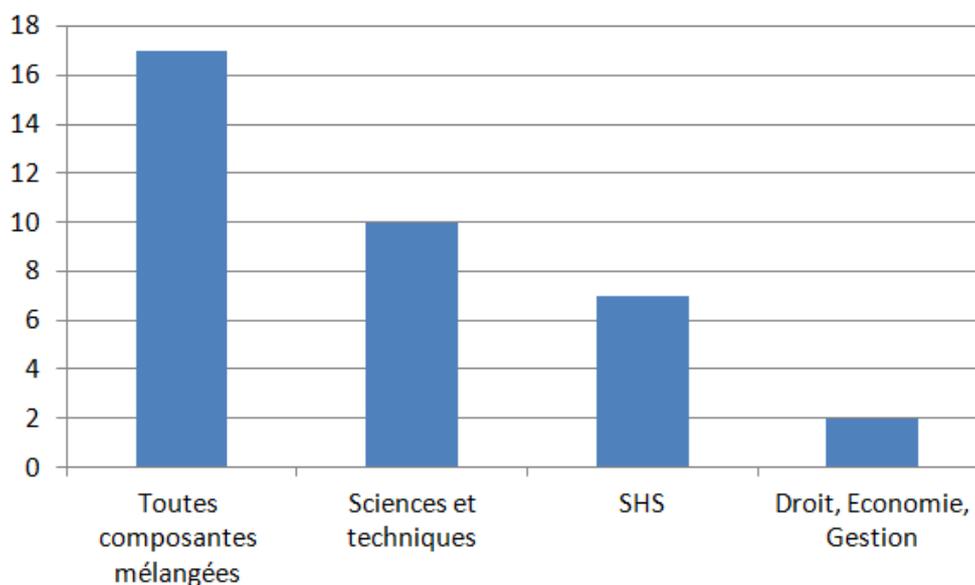


Figure 2 – Domaines disciplinaires des étudiants Lansad.

1.2. Organisation des enseignements et certifications

Afin d'encadrer ces flux hétérogènes, du point de vue des profils des apprenants, les répondants indiquent que les structures d'enseignement du secteur Lansad proposent principalement des cours rattachés aux départements d'enseignement (47 %), des cours dans lesquels les étudiants sont ventilés par groupes à partir de plusieurs départements de provenance (21 %), ou encore une combinaison des deux (23 %), les 9 % restants relevant de la formation en centre de langues et en ateliers complémentaires.

De même, en amont des enseignements de langues dispensés, la plupart des structures qui ont participé à l'enquête (61 %) déclarent avoir recours à un test de positionnement, afin d'offrir aux étudiants des enseignements en adéquation avec leurs niveaux de compétence. Ces tests de positionnement revêtent des formes diverses : *Oxford Placement Test*, test d'auto-évaluation « maison » (QCM, *TOEIC* raccourci, par exemple), *TOEIC* blanc, *Test eLAO*, test Dialang, futur test externalisé d'Innovalangues, etc.

En fin de parcours, 61 % des structures indiquent proposer aux étudiants de passer une certification en langue, avec une prédominance des CLES 1 et 2 (Figure 3), ce qui corrobore les résultats d'études antérieures conduites en secteur Lansad (Braud *et al.* « You Say »).

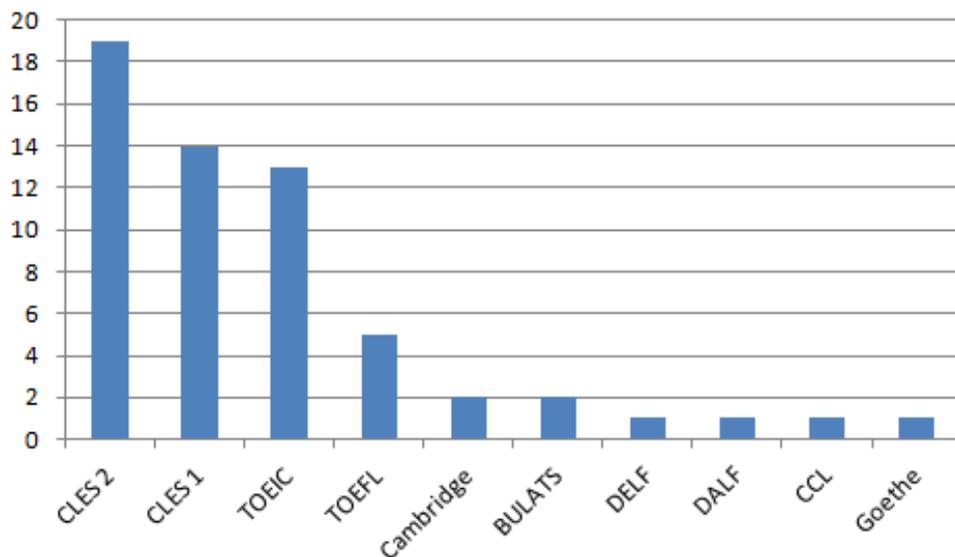


Figure 3 – Certifications proposées aux étudiants en secteur Lansad.

Les langues les plus communément enseignées (Figure 1), l'anglais, l'allemand et l'espagnol, sont également les langues qui donnent le plus couramment accès à une certification. Enfin, les participants à l'enquête indiquent que c'est majoritairement à l'issue des premier et deuxième cycles d'études universitaires (en L3 et en M2) que les étudiants passent une certification en langue étrangère.

Du point de vue des contenus et des objectifs des enseignements proposés en secteur Lansad, les réponses à l'enquête témoignent d'une certaine disparité, bien qu'une prédominance des modules adoptant la perspective actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* puisse être observée (Figure 4). Certains répondants ont par ailleurs spécifié dans la rubrique 'Autres' des exemples de pratiques d'enseignement : ateliers de sensibilisation à l'interculturalité, oral interactif (débat, réunions, etc.), étude de documents, cours de version, remise à niveau grammaticale, etc.

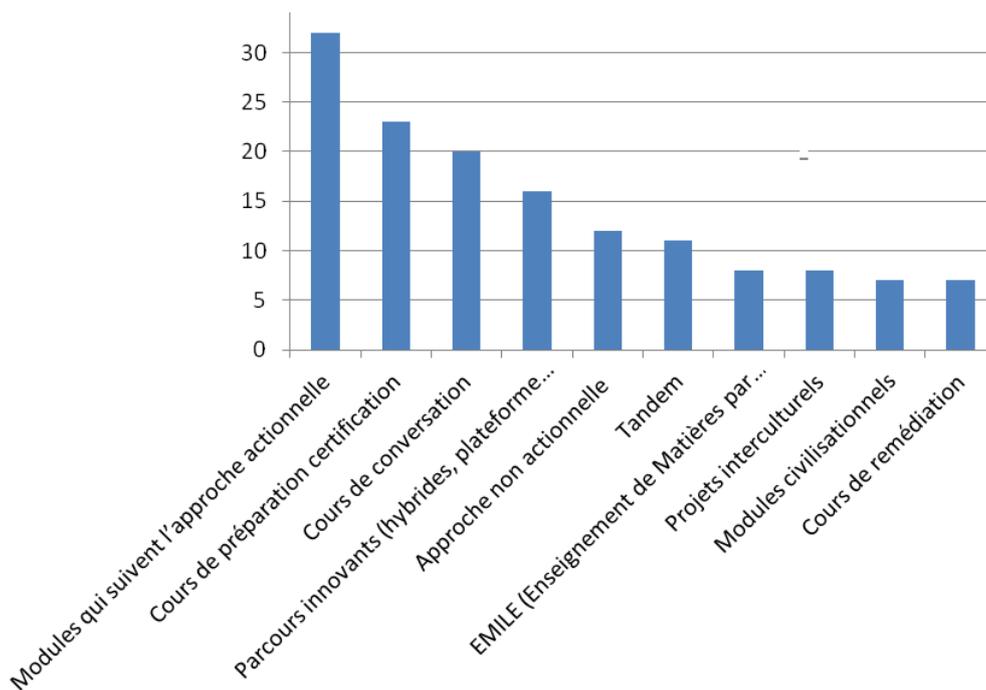


Figure 4 – Approches adoptées et contenus des enseignements en secteur Lansad.

Pour ce qui est du format des enseignements, toutes les structures offrent des TD (100 % des réponses), mais très peu de TP (une seule réponse) ou de cours magistraux (4 réponses, soit 11 % des réponses). Dans un tiers des cas, un enseignement hybride est mis en place (12 réponses, soit 33 % des réponses), l'enseignement à distance étant mis en œuvre dans 16 % des cas (6 réponses). Le nombre faible de structures proposant des enseignements à distance est très certainement à rattacher à l'extrême rareté du personnel technique dans les structures (voir 2.1. plus bas), à des problèmes découlant de l'absence d'une formation spécifique des enseignants Lansad (Braud *et al.* « Pour une formation », Bruderermann) ou à des contraintes institutionnelles entravant la réflexion sur la mise en œuvre de politiques des langues en secteur Lansad (cf. 2.2.).

■ 2. Politique des langues dans le secteur Lansad ■

Notons, tout d'abord, que la taille moyenne des équipes investies au sein des structures du secteur Lansad est de onze enseignants (valeur minimale = 1 enseignant ; valeur maximale = 36 enseignants), élément à considérer lors de l'élaboration d'une politique des langues, au même titre que la présence de personnels non enseignants.

2.1. Personnels non enseignants

En ce qui concerne les personnels non enseignants, si les résultats de l'enquête font apparaître que les personnels administratifs sont présents dans une majorité de structures Lansad (dans 80 % d'entre elles), ils révèlent aussi, de manière inquiétante, qu'un cinquième des structures

doit fonctionner sans aucun support administratif. Le temps alloué aux tâches administratives est très variable selon les structures : il s'échelonne ainsi de ¼ de temps plein à plusieurs pleins-temps ; le profil des intervenants administratifs est également différent selon les structures : ainsi, dans l'une des structures Lansad, ce sont deux formatrices qui partagent leur temps entre formation et tâches administratives ; dans une autre, la gestion à la fois du CRL, des certifications Cles et des enseignements Lansad est déléguée aux personnels administratifs. Les données recueillies montrent d'une façon générale que le temps dévolu à l'administration du secteur Lansad est très difficile à évaluer.

L'enquête révèle également que la deuxième catégorie de personnels non enseignants considérée, le personnel technique, est extrêmement rare dans les structures Lansad, puisque 84 % des structures en sont complètement dépourvues. Ces chiffres décrivent dans leur ensemble un manque accusé de personnels administratifs et techniques dans le secteur Lansad, ce qui est à mettre en regard avec les résultats fournis par l'enquête au sujet des tâches administratives effectuées par le personnel enseignant (voir 2.2. ci-dessous). On notera également à l'appui du dernier constat que plus d'un tiers des moyens nécessaires mentionnés en termes de ressources humaines concerne des postes de personnels administratifs et techniques (voir ci-après en 3.).

2.2. Pilotage des structures

Quelles sont les missions du directeur de la structure ?

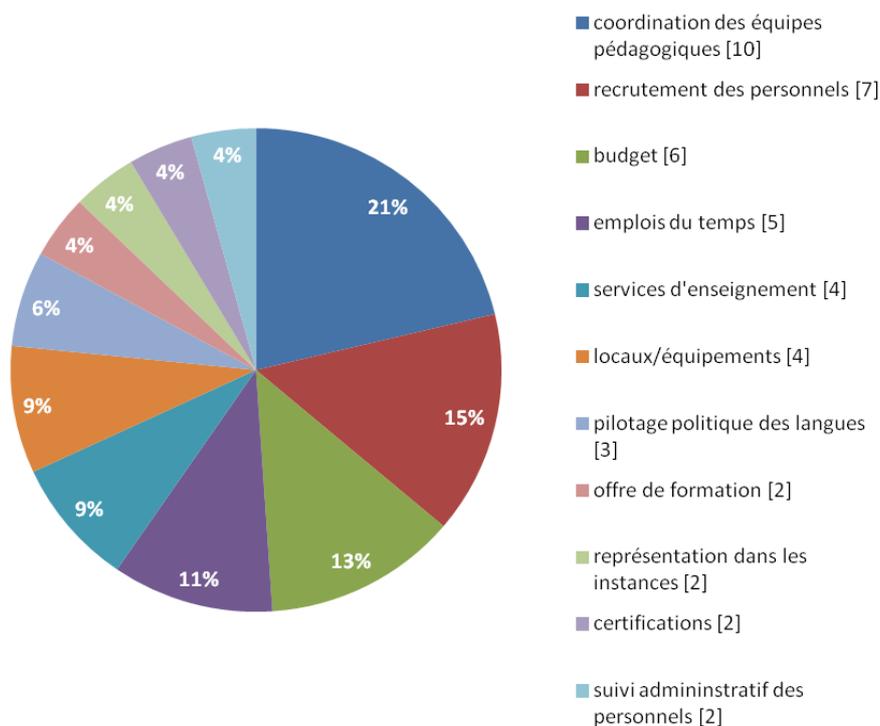


Figure 5 – Missions du directeur de la structure Lansad.

En termes de pilotage des structures Lansad, si la moitié d'entre elles comportent à la fois un directeur et un ou plusieurs coordonnateurs (par langue, filière ou année), un peu plus de 20 % sont dirigées par un ou plusieurs coordonnateurs, et près d'un tiers ont adopté une autre organisation. Notons que les missions de direction/coordination sont assurées par des personnels enseignants. Par ailleurs, si les missions dévolues aux directeurs et aux coordonnateurs semblent se recouper en partie, il est intéressant d'en examiner le détail.

Les données montrent que les missions de direction concernent avant tout la gestion des personnels (pour près de 40 % des structures comportant un directeur), à travers des tâches en lien avec le recrutement des personnels, la gestion des emplois du temps et des services d'enseignement et le suivi administratif des personnels ; un peu moins d'un tiers (27 %) assurent ensuite des missions proprement pédagogiques (coordination des équipes, élaboration de l'offre de formation, certification), puis des missions administratives (pour 22 % d'entre eux), telles que la gestion du budget, des locaux et des équipements. Enfin, il est important de souligner que les missions politiques des directeurs de structures sont extrêmement restreintes, puisque seuls 6 % d'entre eux participent au pilotage de la politique des langues et que 4 % d'entre eux seulement siègent dans les instances de leur établissement.

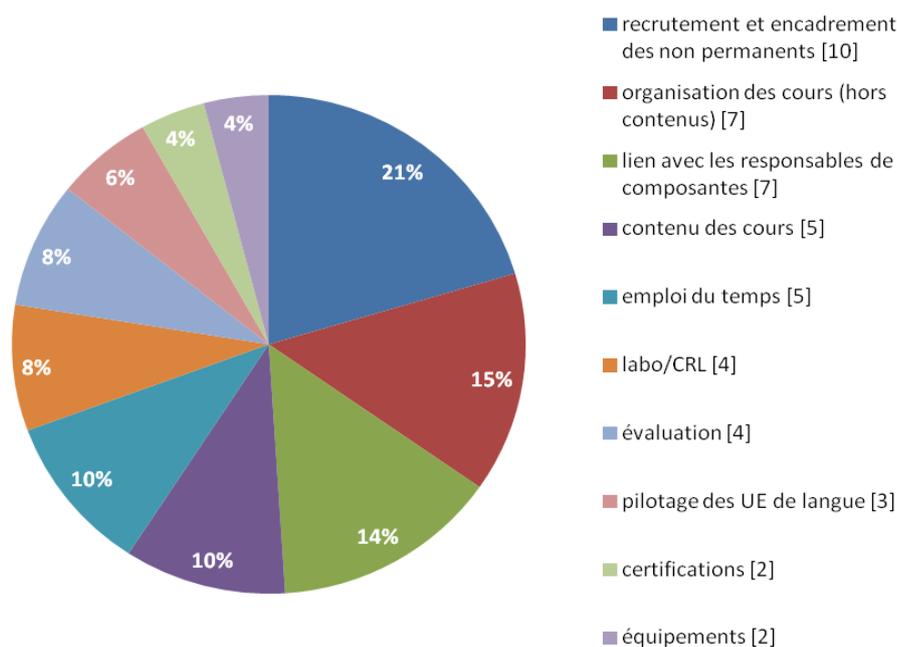


Figure 6 – Missions des coordonnateurs Lansad.

Le rôle politique des coordonnateurs est quant à lui inexistant : aucune tâche de prise de décision en matière de politique des langues n'est mentionnée pour ces acteurs du secteur (Figure 6) ; leurs missions sont essentiellement administratives (pour 41 % d'entre eux), à travers

l'organisation des cours (hors pédagogie), leurs interactions avec les responsables de composantes et la gestion des laboratoires de langues, CRL et autres équipements ; 31 % d'entre eux assurent également des missions relatives à la gestion des personnels (recrutement et encadrement des non permanents, emplois du temps) et 28 % assument un rôle pédagogique (contenu des cours, évaluation, pilotage des UE de langue, certification).

À la question posée sur le temps dévolu aux tâches administratives et pédagogiques, les collègues responsables des structures Lansad interrogés affichent des volumes horaires conséquents : ces temps s'échelonnent entre 10 h et 50 h par semaine pour les tâches administratives (avec une moyenne de 18,5 h consacrées à des réunions et des courriels) et entre 15 h et 40 h par semaine pour les tâches pédagogiques (soit 25,4 h en moyenne, comprenant aussi bien la formation des lecteurs et des chargés de cours, que des activités de coordination pédagogique). Ainsi, l'enquête montre que, cumulés, ces temps aboutissent à des volumes horaires très importants : le maximum d'heures cumulées indiqué par une directrice pour l'une des structures s'élève à 105 h, soit 12 h par jour, 7 jours sur 7, témoignant ainsi de l'intensité des rythmes auxquels peuvent être soumis les collègues administrateurs.

Heures de décharge accordées pour la gestion de la structure

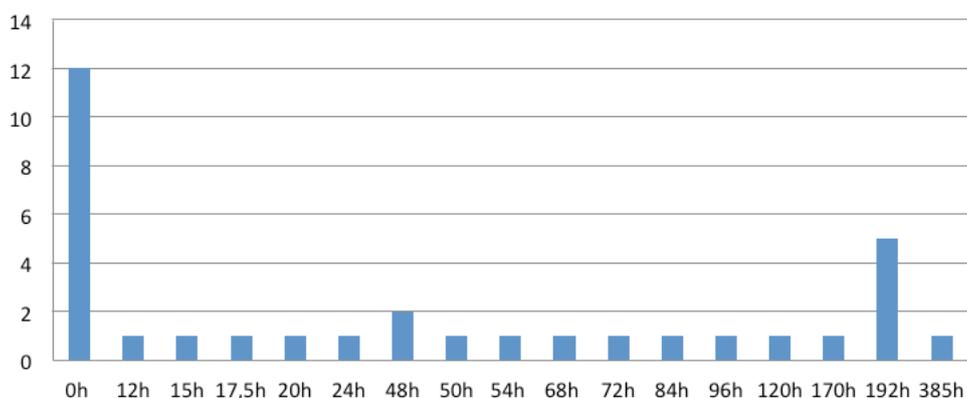


Figure 7 – Décharges accordées (en heures) aux directeurs et coordonnateurs.

En ce qui concerne la valorisation des missions des directeurs et coordonnateurs, la Figure 7 révèle des pratiques extrêmement variées selon les établissements, avec des décharges s'échelonnant entre 0 h – ce qui représente le cas le plus fréquent avec 12 structures ne procédant à aucune valorisation des charges administratives – et 385 h – décharge qui ne concerne qu'une seule des structures ayant répondu à l'enquête. Il est intéressant de noter un pic relatif à 192 h de décharge (pour 5 des structures ayant participé à l'enquête), ce qui représente un demi-service de PRAG/PRCE, un support de poste qui paraît ainsi emblématique du statut de nombre de directeurs ou coordonnateurs Lansad.

2.3. Personnels enseignants et place de la recherche

Les réponses à l'enquête révèlent que les intervenants du secteur Lansad sont en grande majorité (61 %) des personnels non titulaires et disposant de statuts divers, un constat qui corrobore les résultats d'autres études récentes (Braud *et al.* « Pour une formation », par exemple) : chargés de cours, tuteurs-étudiants, lecteurs, moniteurs, ATER et maîtres de langues.

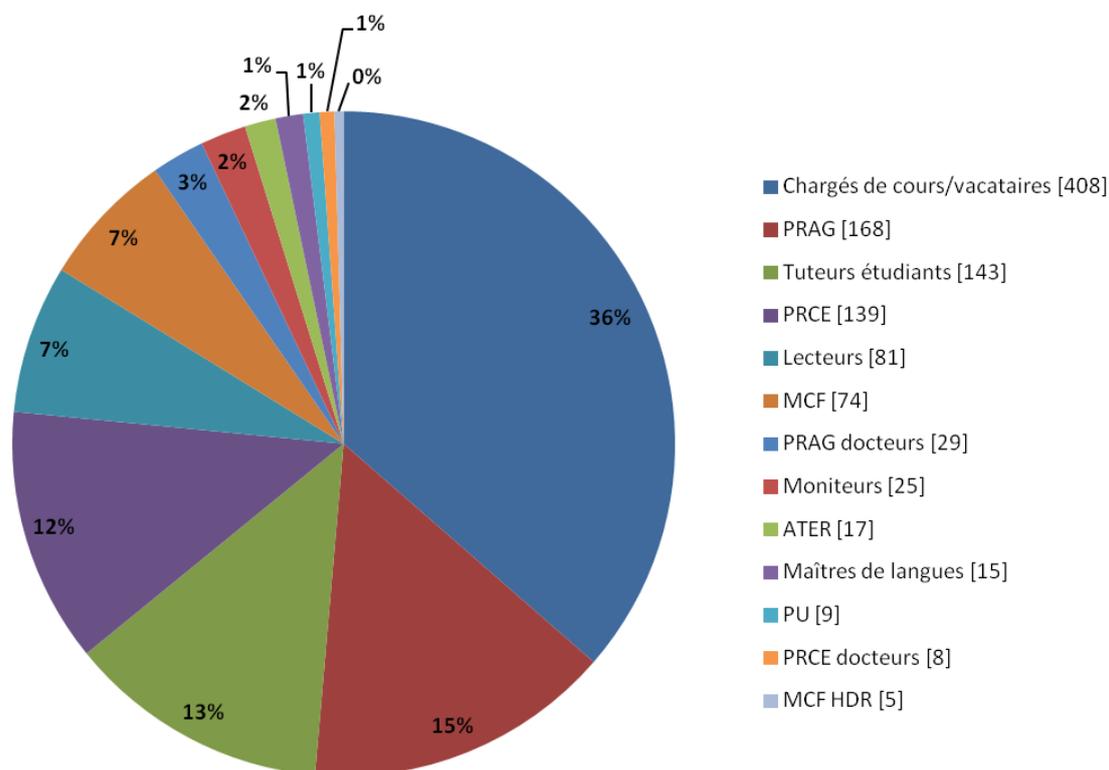


Figure 8 – Statut des personnels enseignants.

Les personnels titulaires sont, quant à eux, essentiellement des enseignants de statut « second degré » (31 %) : PRAG (15 %), PRCE (12 %), PRAG docteurs (3 %) ou PRCE docteurs (1 %). Les enseignants-chercheurs n'apparaissent quant à eux qu'en sixième position et ne représentent que 8 % des personnels (7 % de MCF et 1 % de PU). Il en découle logiquement que le nombre de personnels poursuivant une activité de recherche en secteur Lansad recouvre des statuts variés mais demeure néanmoins faible, ce qui peut sembler être en contradiction avec les missions de l'université qui se doit de proposer une offre de formation adossée à la recherche : un tiers seulement des structures (36 %) ayant participé à l'enquête indiquent la présence d'un seul collègue (enseignant-chercheur ou enseignant) impliqué dans des activités de recherche dans le domaine, alors que 18 % d'entre elles ne comptent aucun collègue investi dans ces activités ; 15 % des structures indiquent disposer de 3 personnels chercheurs et les structures restantes (31 %) déclarent chacune la présence d'un nombre variable de personnels poursuivant une activité de recherche (s'échelonnant de 4 à 11).

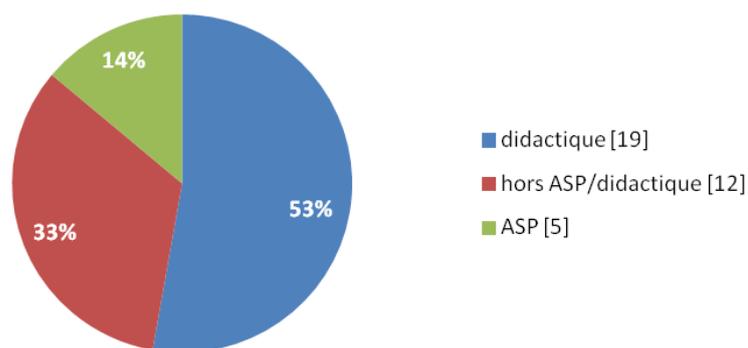


Figure 9 – Domaines de recherche.

Concernant les domaines de recherche des personnels chercheurs intervenant en secteur Lansad, les données collectées montrent qu'un tiers d'entre eux sont engagés dans une activité de recherche sans lien direct avec leur charge d'enseignement en Lansad (dans l'une des trois branches traditionnelles que sont la littérature, la civilisation ou la linguistique), et que plus de la moitié (53 %) sont engagés dans une activité de recherche à orientation didactique : étude du potentiel des outils numériques, dispositifs hybrides, télécollaboration, acquisition du lexique et apprentissages informels sont quelques-uns des centres d'intérêt mentionnés par les répondants à l'enquête. Enfin, 14 % de ces personnels enseignants affectés dans une structure Lansad poursuivent une activité de recherche dans le champ de la langue de spécialité (LSP) et s'intéressent à l'étude de variétés spécialisées de la langue (comme cela est le cas pour l'anglais, l'allemand ou l'espagnol). Notons cependant que la présentation adoptée ici gagnerait sans doute à être contrastée, dans la mesure où l'entrée didactique est également l'un des axes de recherche en LSP⁷ : ainsi, sur les 53 % de collègues impliqués dans une recherche à orientation didactique, certains pourraient être intégrés au champ de la LSP dès lors que leurs travaux portent sur l'enseignement-apprentissage d'une LSP (et sur des questions telles que l'analyse des besoins spécifiques d'apprentissage en L2 chez les publics en situation professionnelle, l'analyse de stratégies de communication/pratiques discursives en langue de spécialité ou encore l'adaptation de stratégies d'enseignement à un public cible, etc.). Les informations recueillies par l'intermédiaire du questionnaire ne nous ont cependant pas permis d'accéder à ce niveau de granularité.

En ce qui concerne les revues de recherche propres aux structures Lansad, sur l'ensemble des structures ayant répondu à l'enquête, seules 5 % d'entre elles (2 sur 36) donnent des noms de revues, interdisciplinaire dans un cas (*E-Crini*), transdisciplinaire dans l'autre (*Les Cahiers du Littoral*). La quasi-absence dans le domaine du Lansad de supports de publication rattachés aux structures⁸ est très certainement à relier au nombre réduit d'enseignants-chercheurs que compte ce dernier (voir Figure 8).

⁷ Voir, par exemple, les domaines de recherche de sociétés savantes comme le Geras (<http://www.geras.fr>), le Geres (<http://www.geres-sup.com/>) et le Gerals.

⁸ Il s'agit ici d'organes de publication propres aux structures ou établissements, et non de publications nationales spécialisées dans le domaine (telles que *RPPLSP - Les Cahiers de l'APLIUT*, *ASP - La revue du GERAS* ou encore *les Cahiers du GERES*).

Enfin, pour ce qui est des laboratoires de recherche hébergés au sein des établissements mêmes des structures Lansad identifiées, l'enquête montre que les collègues associés à des laboratoires le sont, pour la grande majorité, dans une autre université et non dans la leur (78 % des cas). Les réponses à l'enquête révèlent par ailleurs plus de structures ayant des chercheurs rattachés à des centres de recherche extérieurs à leur structure (18, soit 50 % des réponses) que de centres appartenant en propre aux structures d'insertion des collègues en Lansad (8 réponses positives).

Se pose ainsi la question du lien entre recherche et dispositifs pédagogiques mis en place en Lansad. Près de 2 sur 5 des répondants (39 %) citent la présence dans leur structure de dispositifs pédagogiques issus de la recherche, dont la grande diversité apparaît dans la Figure 11 : 64 % des dispositifs cités font appel au numérique, 16 % relèvent de la LSP et de l'EMILE⁹, 8 % concernent la formation de formateurs, 8 % visent à développer la mobilité et 4 % sont en lien avec l'ouverture à l'autre (tandems). La richesse des dispositifs évoqués témoigne par ailleurs du foisonnement de la recherche et de ses applications en secteur Lansad : utilisation de la plateforme Rosetta Stone, création de cours en ligne, application Calao, dispositifs hybrides intégrant Moodle, autoformation en CRL, autoformation guidée, formation de formateurs à l'enseignement hybride, formation à l'approche Emile, élaboration de modules d'enseignement Lansad, recours à TOEPAS (*Test of Oral Proficiency for Academic Staff*), Livre vert Lansad, mise en œuvre du projet de mobilité virtuelle INTENT, animation de tandems interculturels, etc.

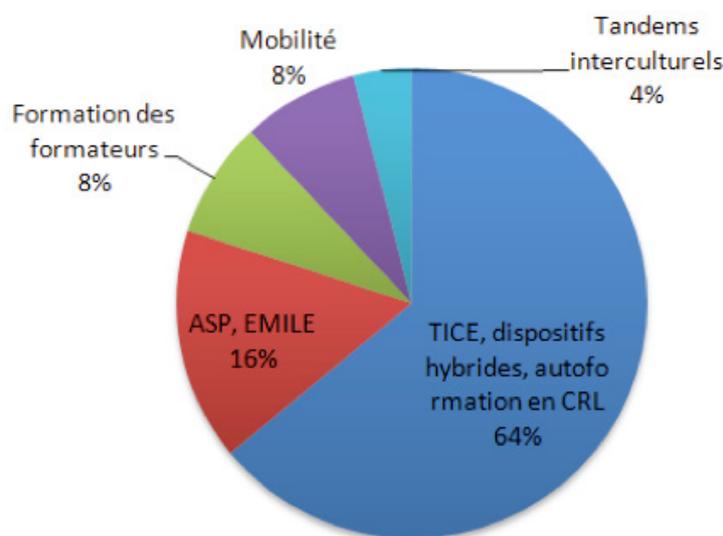


Figure 10 – Dispositifs pédagogiques issus de la recherche.

On remarquera parmi ces applications de la recherche la prépondérance du travail sur les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (Tice) et la

⁹ Il s'agit de l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère. Voir un article récent sur le sujet : Taillefer, 2013.

didactique, le développement de l'auto-direction, de l'apprentissage en autonomie, de l'autoformation et l'essor important de la réflexion sur les dispositifs hybrides.

Il convient cependant de souligner le nombre conséquent de structures – un peu plus de 3 sur 5 (61 %) – qui répondent par la négative ou ne répondent pas à cette question. En ce qui concerne le lien entre enseignement et recherche en secteur Lansad, les données font apparaître un tableau contrasté où coexistent ces nombreuses structures sans irrigation par la recherche et un nombre réduit de structures s'inscrivant dans une dynamique de mise en œuvre raisonnée et informée d'approches et de contenus pour l'apprentissage des langues.

Un constat similaire peut être fait concernant les applications pratiques de la recherche dans les enseignements, dans la mesure où moins de deux cinquièmes des répondants (39 %) ont renseigné cette rubrique positivement (Figure 11). Parmi les réponses collectées, 44 % des applications touchent aux Tice et à l'(auto)apprentissage, 25 % à la didactique et à l'apprentissage en autonomie, 13 % des applications relèvent de la LSP et de l'EMILE, 6 % proviennent de recherches en civilisation, 6 % de formations en séminaire *TESOL* et 6 % de l'autoformation par des ouvrages.

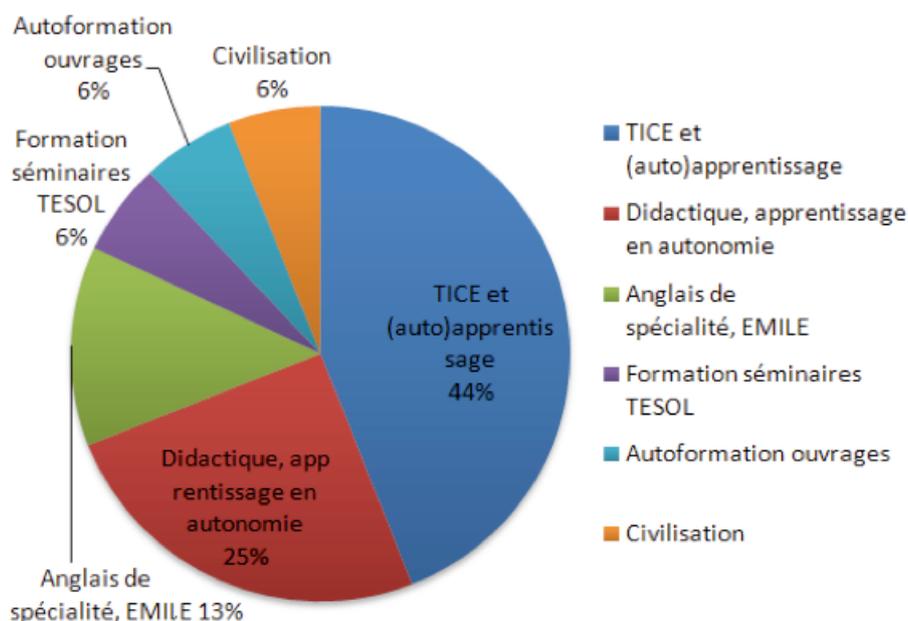


Figure 11 – Applications pratiques de la recherche.

Ici encore, on observe une grande diversité des applications. Pour les Tice, interviennent les contenus en ligne, les dispositifs hybrides, le portfolio numérique, le tableau blanc interactif (TBI), les plateformes. Pour ce qui touche spécifiquement à la didactique, on relève l'autonomie de l'apprentissage, le carnet de bord méta-cognition, les rétroactions correctives et les tandems interculturels. On observe également la mise en place d'approches EMILE et l'élaboration de modules en langues de spécialité. En civilisation, l'accent est mis sur le culturel (photographie, analyse d'image). Dans le domaine de la formation de formateurs, sont cités les ateliers *TESOL* et l'autoformation par les ouvrages publiés par des membres du Centre de langues.

■ 3. Besoins et perspectives en matière de formation, d'encadrement et de recrutement ■

Tout d'abord, en ce qui concerne l'existant en matière de formation, un peu plus de la moitié des répondants (55 %) mentionnent la présence de dispositifs de formation (continue) à destination des personnels en place. Ces dispositifs comprennent, pour 31 %, des formations diverses en TICE et en didactique (Moodle, MOOC, certification Cles, accueil stagiaires), pour 25 %, la participation à des colloques, congrès et séminaires (Acedle, Apliut, Cercles, Epal, Geras, MoodleMoot, Ranacles, TESOL France, Uplegess); pour 17 %, des formations sont proposées par l'université ou l'institut, 17 % des informateurs s'auto-forment (MOOC, notamment sur la plateforme FUN), pour 8 %, des décharges sont accordées pour la préparation d'une thèse et, enfin, 2 % des répondants bénéficient d'un financement pour la mise en place de projets innovants.

Apparaissent ici en creux les moyens à favoriser pour une dynamisation des structures car les cas de figure sont contrastés. En effet, l'enquête révèle la présence, d'une part, d'unités où il n'y a pas de dispositifs de formation (presque une sur deux) et d'autre part de pôles donnant une image très dynamique et concentrant des dispositifs multiples de formation de formateurs. Un facteur significatif apparaît être le budget accordé par les établissements des répondants pour leurs déplacements dans des colloques et congrès, qui constituent d'importants vecteurs de formation de formateurs et de formation continue, par le biais de l'autoformation. En effet, les personnels Lansad – principalement vacataires et enseignants du secondaire – sont souvent impliqués dans le développement de dispositifs de formation pour les structures dans lesquelles ils exercent et sont parfois décisionnaires en matière de politique des langues, alors même qu'ils ne font (*a priori*) pas de recherche formalisée sur ces questions dans un cadre institutionnel. Apparaît également la nécessité de développer les financements de projets innovants, en vue de contribuer à l'enrichissement de l'offre de formation en secteur Lansad.

On notera que la faiblesse des réponses constatée plus haut quant à l'irrigation par la recherche des dispositifs d'enseignement est à mettre en corrélation avec le nombre élevé de réponses données aux questions concernant les besoins.

3.1. Moyens à envisager

À la question des moyens à envisager pour contribuer à l'amélioration de la formation dans la structure, 75 % des répondants ont apporté une réponse, ce qui tend à montrer qu'il s'agit d'une préoccupation de premier ordre (Figure 12).

Le nombre total d'items (56) évoqués pour 27 répondants seulement souligne ainsi les nombreux manques à combler : la priorité revenant, dans cet ordre, aux équipements, aux personnels enseignants titulaires, à la formation de formateurs et à l'amélioration des dispositifs d'apprentissage, comme le montre la Figure 12 ci-dessus.

Si l'on examine dans le détail et dans leur diversité les moyens souhaités concernant l'équipement, les besoins comprennent vidéoprojecteurs, moyens multimédia, ordinateurs, TBI, l'accès à plus de salles et l'extension des locaux ou bureaux. Les besoins en ressources humaines recouvrent à la fois des postes d'enseignants titulaires et des personnels administratifs et tech-

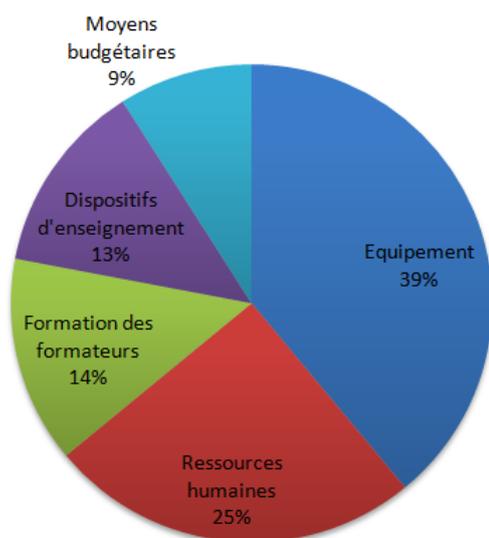


Figure 12 – Moyens nécessaires pour améliorer les formations Lansad.

riques. La formation continue et la formation des formateurs incluent la mise en place de dispositifs, des moyens budgétaires pour les formations, la mise en place de projets de recherche (Master 2 et Doctorat) en didactique pour le secteur Lansad, des décharges pour la préparation d'une thèse ou celle de concours (agrégation). Parmi les besoins, on trouve également la mise en place de dispositifs d'enseignement (notamment de parcours en autonomie), le regroupement en Maison des langues et l'harmonisation de filières de formation. Apparaît aussi, enfin, la nécessité de moyens budgétaires accrus (dont le budget en heures d'enseignement). On notera que les réponses témoignent d'une connaissance détaillée des moyens et besoins et d'une véritable compétence gestionnaire des répondants.

3.2. Besoins en matière d'encadrement et de recrutement

53 % des répondants à l'enquête ont exprimé des besoins spécifiques en termes de recrutement. En effet, près de la moitié des réponses données expriment un besoin global d'enseignants en poste, titulaires, toutes catégories confondues (demandes de titulaires second degré, de PRAG, PRCE ainsi que MCF et PR), sans spécifier de spécialité, comme le montre la Figure 13 ci-après.

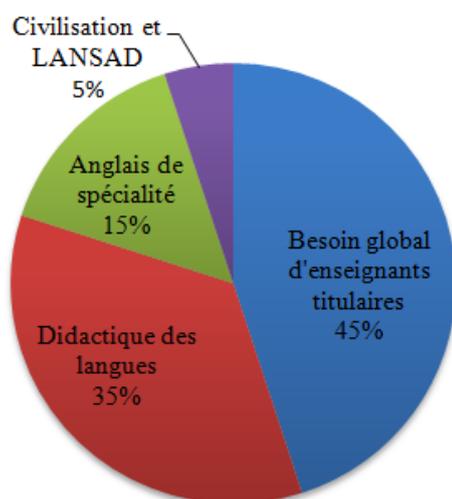


Figure 13 – Besoins en termes de recrutement.

On remarquera ici, en corrélation avec les constats descriptifs concernant les structures, l'expression saillante d'un besoin de titulaires permettant d'encadrer les formations, qu'il s'agisse d'enseignants de statut « second degré » ou d'enseignants-chercheurs. Le besoin de spécialistes avec une spécialité spécifiée s'exprime dans le domaine de la didactique des langues, de l'anglais de spécialité, des Tice et de la civilisation.

D'autre part, le besoin d'adosser les formations mises en place en Lansad à une activité de recherche n'est que rarement exprimé, sans doute en raison de l'absence de spécialistes en poste dans les structures. Il semble en effet difficile d'envisager des besoins dans le domaine, sans présence avérée de spécialistes pouvant effectuer les recherches voulues. Ainsi, 22 participants n'ont pas répondu à la question et, parmi les 14 réponses recueillies, 7 sont négatives, ce qui réduit le nombre de réponses positives à 7 sur 36, soit environ 20 %. La pauvreté des perspectives est à mettre en regard avec les taux relativement faibles de réponses positives pour les applications pratiques de la recherche et les retombées en matière de dispositifs d'enseignement dans les structures (39 %). Parmi les réponses positives, sont évoqués 12 items, répartis en trois grands pôles présentés dans la Figure 14.

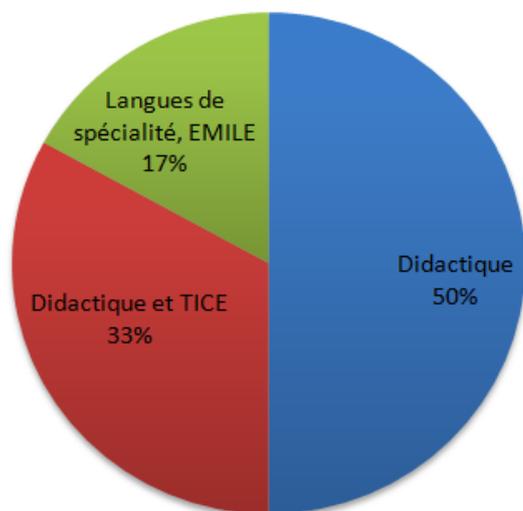


Figure 14 – Besoins en matière d'adossement des formations Lansad à la recherche.

3.3. Besoins en matière de formation

12 répondants à l'enquête expriment des besoins en matière de formation, ce qui représente 33 % des réponses données. 27 items sont cités dans les 12 réponses, se répartissant en quatre pôles, comme indiqué dans la Figure 15.

Les domaines évoqués recouvrent, en didactique par exemple, l'approche actionnelle, la formation des chargés de cours, les protocoles de correction et la réflexivité pédagogique ; pour la formation en Tice et à l'enseignement, les dispositifs hybrides, l'autonomie guidée, Moodle Typo 3, Didalanguages et les pédagogies innovantes. Les besoins en matière de formation exprimés ici corroborent les résultats d'autres études récentes (Braud *et al.* « Pour une formation », Bruder-mann). Notons aussi, en appui, la mention de la nécessité du financement ou de décharges pour

former les chargés de cours, ce qui est cohérent avec le constat du faible taux d'encadrement par des titulaires au sein des structures Lansad.

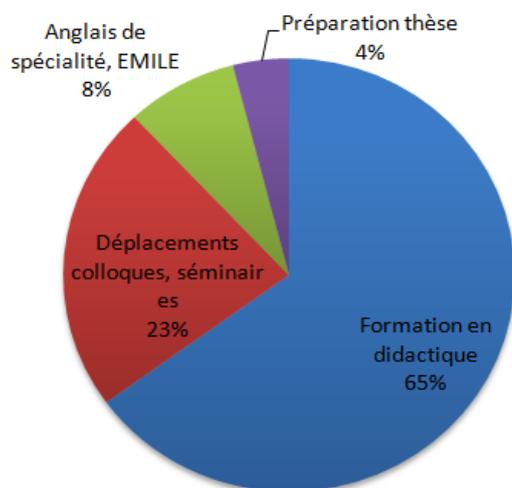


Figure 15 – Besoins en matière de formation.

À ces besoins exprimés en formation continue, il conviendrait d'ajouter la mise en place de dispositifs de formation initiale pour les futurs enseignants et enseignants-chercheurs du secteur Lansad (Braud *et al.* « Pour une formation »), autre levier essentiel à envisager pour l'amélioration des enseignements dispensés.

CONCLUSION

À l'issue de cette étude faisant un état des lieux de l'enseignement des langues dans le secteur Lansad en France aujourd'hui, les éléments qui apparaissent de manière particulièrement saillante sont les suivants : les cadres de formation sont très divers et non homogènes – ce que des études précédentes (Braud *et al.* « You Say » notamment) avaient déjà souligné – et les structures Lansad s'appuient sur des modes de fonctionnement et de décision en matière de politique des langues qui varient beaucoup d'un établissement à un autre. Ce qui ressort majoritairement néanmoins est le manque de moyens humains disponibles dans ces structures, aussi bien en matière d'enseignants spécialistes de langues de spécialité et de didactique qu'en celle de personnels techniques ou administratifs. D'autres perspectives d'amélioration suggérées dans les réponses à notre questionnaire montrent que la formation des formateurs (lors de congrès ou journées d'études diverses) doit être encouragée, ainsi que le développement de projets pédagogiques innovants, permettant de fédérer des équipes et d'initier de nouveaux enseignants au domaine.

Une première forme de réponse institutionnelle à des besoins croissants en professionnels de l'anglais se dessine dans l'augmentation récente du nombre de postes de type « second degré »

mis au concours, le nombre de postes publiés pour l'agrégation externe d'anglais étant passé de 128 en 2009 à 213 pour la session 2016. Un nombre non négligeable de ces collègues qualifiés seront amenés à intervenir dans le secteur Lansad à un moment de leur carrière en réponse à l'offre de postes dans l'enseignement supérieur. Comme l'ont montré Braud *et al.* (« Pour une formation »), le nombre de postes de statut « second degré » en Lansad proposés au recrutement dans l'enseignement supérieur peut représenter certaines années jusqu'à 15,5 % du nombre cumulé de lauréats aux concours de recrutement du Capes et de l'agrégation externes. On voit ainsi qu'un nombre important de collègues de statut « second degré » devront être formés de manière spécifique aux besoins des publics qui leur sont confiés.

Cette nécessité de formation de personnels enseignants « second degré », sélectionnés au terme de concours de recrutement exigeants, et dont la formation en amont aux enseignements Lansad devrait en toute logique suivre une même exigence, est accompagnée d'une seconde préoccupation : renforcer la présence dans les universités de spécialistes formés dans le domaine et y poursuivant leurs travaux de recherche. Cela permettrait à plus d'établissements d'afficher leurs besoins dans le secteur Lansad et de recruter les enseignants-chercheurs requis. Pour la session synchronisée 2016 de recrutement des MCF en anglais, 19 % des postes publiés portent la mention 'Lansad', 'ASP' ou 'didactique des langues', ce qui représente une légère baisse par rapport aux années 2014 et 2015, mais reste dans la fourchette des 20 % caractéristique du secteur depuis 2010 (Braud *et al.* « Pour une formation »). Cette offre elle-même devrait elle aussi faire l'objet d'un renforcement, de manière à permettre la mise en place de formations de pointe en adéquation avec les missions de l'université.

Pour assurer une qualité et une attractivité internationale des formations, tout autant qu'une compétitivité internationale des spécialistes d'autres disciplines formés en langues, il est devenu indispensable pour nos spécialistes en langues d'être formés aux axes linguistiques et didactiques du secteur, et d'être engagés dans la recherche. Il paraît essentiel pour ce faire, comme l'avait mis en avant la première Commission Formations de la SAES en 2011, de développer les formations aux niveaux master et doctorat dans le secteur, avec une première initiation dès les cursus de licence¹⁰. Une autre voie pour consolider cette dynamique consisterait à créer un concours de recrutement spécifique pour les professionnels du secteur Lansad (Brudermann), ou encore d'adjoindre une option « langue de spécialité », à la suite des trois mentions déjà existantes (littérature, civilisation et linguistique) au concours de l'agrégation externe, comme l'ont récemment défendu Braud *et al.* (« Pour une formation ») et Van der Yeught avant eux.

¹⁰ À l'instar des formations proposées depuis 2001 par l'université Paris Diderot-Paris 7 et l'ENS Paris-Saclay conjointement : parcours "Anglais de spécialité" en Licence, Master Anglais de spécialité ; par l'ENS Paris-Saclay depuis 2010, Master 2 Formation à l'enseignement supérieur, Didactique de l'anglais spécialisé, formation intégrée à la préparation de l'agrégation externe.

BIBLIOGRAPHIE

Braud, Valérie, et al. « "You Say You Want a Revolution..." Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur Lansad. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIV, n° 1, 2015, p. 46-66.

Braud, Valérie, et al. « Pour une formation de tous les anglicistes à la langue de spécialité. » *Les Langues Modernes*, n° 3/2015, 2015, p. 67-76.

Brudermann, Cédric. « Formation des enseignants Lansad : que révèle la pratique ? » *Les Langues Modernes*, n° 3/2015, 2015, p. 56-66.

Chateau, Anne et Sophie Bailly. « Autonomie d'apprentissage des langues en CRL : voie unique ou multiple ? » *Les Langues Modernes*, n° 3/2012, 2012, p. 62-68.

Taillefer, Gail. « CLIL in Higher Education: The (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection. » *ASp*, n° 63, 2013, p. 31-53.

Van der Yeught, Michel. « Éditorial. » *ASp*, n° 57, 2010, p. 1-10.

ANNEXE

Cartographie des établissements ayant participé à l'enquête



La certification CLES

Cédric Sarré
Commission Formations SAES
Directeur-adjoint de la coordination CLES

INTRODUCTION

La certification des compétences en langues des étudiants du secteur Lansad étant une question vive mais relativement peu débattue, la Commission Formations a souhaité s'en saisir en proposant de faire le point sur les récentes évolutions de la certification CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur) lors de la table ronde du congrès 2016 de la SAES. L'objectif de cette présentation était de faire connaître cette certification aux membres de la SAES à un moment clé de son existence (ouverture des publics aux spécialistes des langues et à la formation continue).

Comme le rappelle Cédric Sarré, « c'est en 2000, dans un contexte marqué par l'attitude volontariste du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en matière d'apprentissage des langues à l'université¹, que l'impulsion fut donnée par la publication d'un arrêté², véritable acte de naissance du CLES. La volonté était de donner aux enseignants du supérieur un outil pour mesurer et attester de façon plus objective (dans le sens où il s'agit d'une certification 'semi-externe' : l'appareil de certification est externe, les sujets étant nationaux, les correcteurs-examineurs accrédités sont internes à l'établissement ou locaux) les compétences en langues des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues, alors même que l'offre en

¹ Obligation d'inscrire l'apprentissage d'une langue dans les maquettes de licence, obligation de maîtriser une langue pour obtenir le grade de Master.

² Arrêté du 22 mai 2000 publié au B.O.E.N.

termes d'outils ne correspondait pas à la demande : tous les enseignants de terrain s'accordent en effet à dire que, par exemple, le fait d'avoir obtenu un score honorable au TOEIC (*Test Of English for International Communication*) ne garantit pas que l'étudiant sera capable de communiquer en situation de communication réelle³. Après deux phases expérimentales successives (en 2000/2002 et 2003/2005) qui ont permis de réunir plus de 8 000 candidats en 2005, la certification CLES s'est vue pérennisée par la publication d'un nouvel arrêté en 2007⁴. Elle est le fruit du travail d'enseignants et d'enseignants-chercheurs de terrain qui continuent de croire en la nécessité de disposer d'une alternative aux certifications venues du secteur privé dans la palette des certifications en langues proposées à leurs étudiants » (Sarré 2010 : 177)⁵.

Si le CLES fêtera bientôt ses 20 ans d'existence, il faut cependant noter que sa visibilité demeure plutôt faible, malgré l'effort louable d'adosser chaque niveau de certification à un niveau commun de référence du CECRL, notamment en termes de reconnaissance par les universités et employeurs potentiels à l'étranger. C'est dans ce contexte que l'Université Grenoble Alpes, porteuse du projet CLES jusqu'en 2020, a émis un certain nombre de propositions d'évolution de la certification CLES suite au travail de la coordination nationale CLES et de son comité scientifique. Certaines de ces propositions sont détaillées dans le diaporama qui suit, présenté lors du congrès SAES 2016, à l'Université Lyon 3, le 3 juin 2016 par Cédric Sarré, Directeur adjoint de la Coordination Nationale CLES.

LE CLES, UN OUTIL AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le CLES en quatre questions

1. D'où vient-on ?
2. Où en est-on ?
3. Où va-t-on ?
4. Pourquoi y va-t-on ?

³ Dans sa version traditionnelle rebaptisée *L&R (Listening and Reading)*, le TOEIC (certification proposée par la société américaine *ETS, Educational Testing Service*) ne permet d'évaluer que les compétences de réception.

⁴ Arrêté du 25 avril 2007 publié au B.O.E.N.

⁵ Sarré, C. (2010). « Comment le CECRL est-il en passe de s'imposer à l'Université ? » *Les Cahiers Pédagogiques – CRAP (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique)*, Hors-série numérique, 177-181.

■ 1. D'où vient-on ? ■

Au commencement...

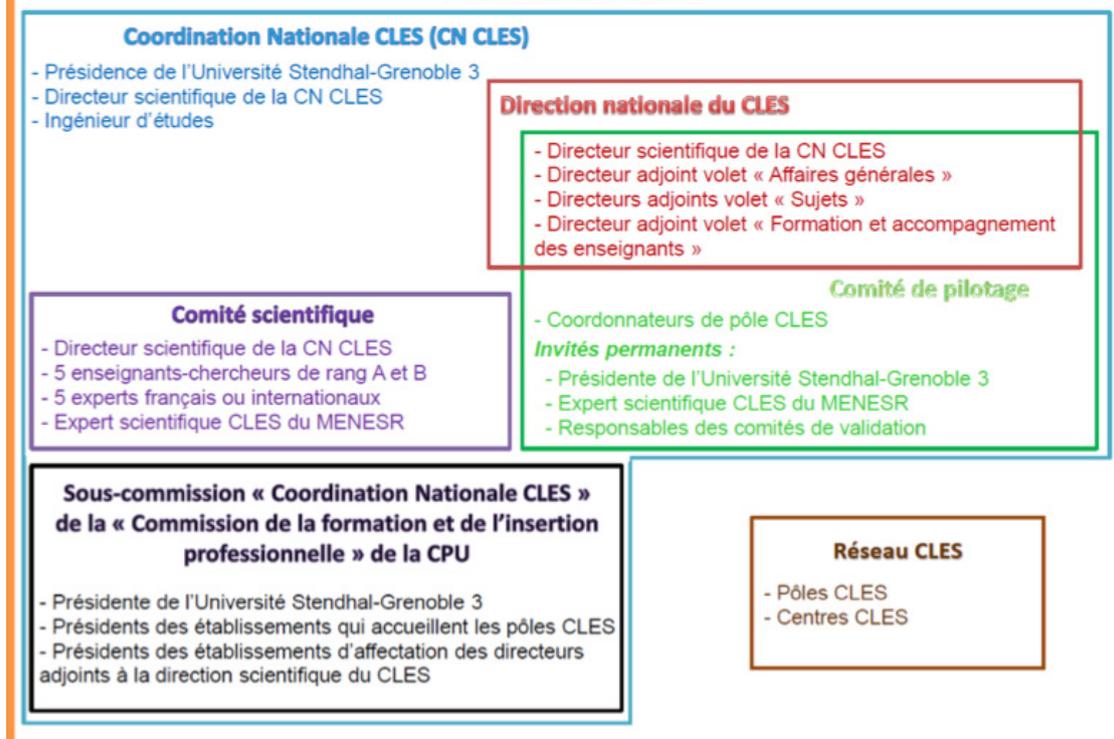
- Arrêté du 22 mai 2000 :
 - Pratique des langues insuffisante dans l'enseignement supérieur → création du CLES,
 - « atteste la capacité des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues d'utiliser une langue étrangère en liaison avec les études poursuivies »,
 - Deux objectifs : « qu'elle soit obligatoire à terme » et « que l'obligation porte sur deux langues »,
- Phase expérimentale 1 : 2000/2002
- Circulaire de mars 2002 :
 - Définition des 9 pôles CLES,
 - Poursuite de l'expérimentation
- Phase expérimentale 2 : 2003/2005
 - Phase d'incertitude : 2005/2007
- de 1 800 candidats à 12 432 candidats
- Arrêté modificatif du 25 avril 2007 :
 - Phase expérimentale → phase opérationnelle,
 - Définition de la procédure d'habilitation des centres CLES (demande intégrée au contrat d'établissement, mention des niveaux et langues),
 - Mention du cahier des charges,
 - Principe de mutualisation (Annexe 3),
- Arrêté modificatif du 6 décembre 2010 :
 - Élargissement des publics visés :
 - Candidats se destinant à un concours de la fonction publique
 - Enseignants des premier et second degrés (formation continue)

■ 2. Où en est-on ? ■

La Coordination Nationale CLES

- La mission de Coordination Nationale CLES est confiée à l'université Grenoble Alpes en vertu d'une convention tripartite (MESR, CPU, Grenoble Alpes) depuis le 10 avril 2013 et jusqu'en 2020.
- La coordination s'articule autour de trois niveaux d'opération :
 - *un niveau politique* assuré par la Présidence de l'Université Grenoble Alpes (ex université Stendhal) ;
 - *un niveau scientifique* assuré par une direction scientifique (professeur des universités) ;
 - *un niveau opérationnel-administratif* assuré par une ingénieure d'études recrutée au sein de l'Université Grenoble Alpes à cet effet.

Dispositif national CLES ORGANIGRAMME



La direction nationale

La direction scientifique...

- Un directeur scientifique : Professeur des universités recruté par Grenoble à la rentrée 2015 ;
- Assisté de 4 directeurs adjoints extérieurs à Grenoble Alpes : 1 adjoint « Affaires générales », 2 adjoints « Sujets » et 1 adjoint « Formation et accompagnement des enseignants » ;

... s'appuie sur le comité de pilotage :

- Présidé par le directeur scientifique CLES ;
- Constitué des 4 directeurs adjoints et des 11 coordonnateurs de pôles ;
- Invités permanents : Présidente de Grenoble Alpes, expert scientifique CLES du MENESR, responsables des comités de validation ;
- Compétences : gestion pédagogique et organisationnelle du CLES.

Le comité scientifique

Nouvellement constitué, il conseillera la direction scientifique en rendant des avis et formulant des propositions sur la qualité scientifique des contenus et des procédures du CLES.

Sa composition :

Bernard ALLANIC, Maître de Conférences, *Université Rennes 2 (FRANCE)*

Encarnacion CARRASCO, Maître de Conférences, *Université de Barcelone (ESPAGNE)*

Cristiana CERVINI, Experte en didactique des langues, *Université de Bologne (ITALIE)*

Johann FISCHER, Expert en didactique des langues, *Université de Göttingen (ALLEMAGNE)*

Jean-Rémy LAPAIRE, Professeur des universités, *Université Bordeaux Montaigne (FRANCE)*

Evangelia MOUSSOURI, Maître de Conférences, *Université Aristote Thessaloniki (GRÈCE)*

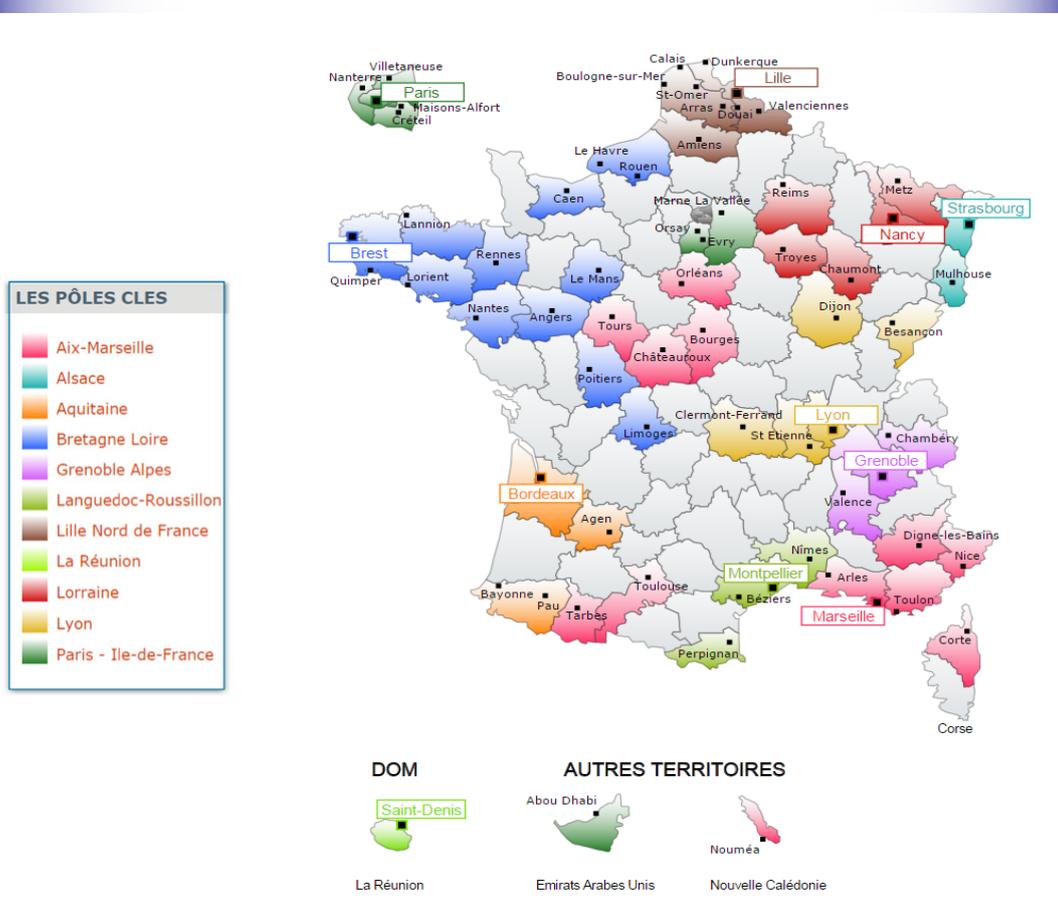
Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite, *Sorbonne nouvelle (FRANCE)*

James Enos PURPURA, Expert en linguistique et didactique des langues, *Université Columbia (ÉTATS-UNIS)*

Jonathan REES, Expert en linguistique et didactique des langues, *Université de Birmingham (ROYAUME UNI)*

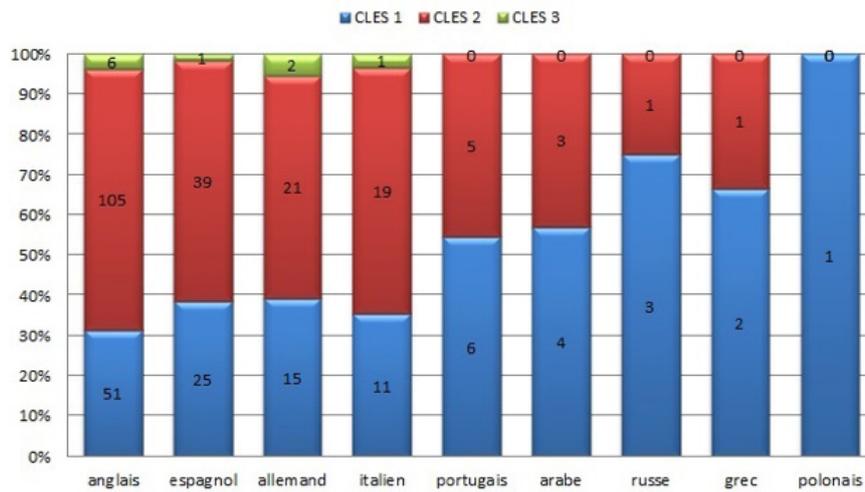
Claire TARDIEU, Professeur des universités, *Sorbonne nouvelle – Paris 3 (FRANCE)*

Le réseau CLES



En 2013/2014 : 54 centres CLES, 322 sessions de certification, 23 288 candidats au CLES

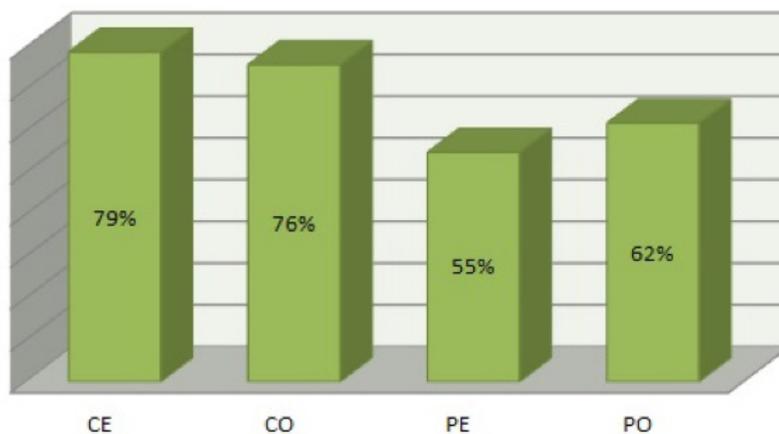
NOMBRE DE SESSIONS PAR LANGUE ET PAR NIVEAU CLES



TAUX DE RÉUSSITE PAR NIVEAU DU CLES



TAUX DE RÉUSSITE PAR COMPÉTENCE



■ 3. Où va-t-on ? ■

Feuille de route élaborée par la CN CLES, suite à l'évaluation de l'AERES (menée en 2013) et aux priorités exprimées par la DGESIP

5 axes, 25 propositions (dont certaines détaillées ci-dessous) :

- Vers une meilleure reconnaissance institutionnelle et internationale du CLES ;
- Vers des évolutions dans le format et le public de la certification ;
- Vers une meilleure contribution à la réussite en langue(s) étrangère(s) ;
- Vers une meilleure reconnaissance du CLES dans la carrière des enseignants ;
- Vers un modèle économique soutenable.

Axe 1 : vers une meilleure reconnaissance du CLES

1. Reconnaissance par le monde socio-économique
 - **Proposition 1** : Participer à des rencontres avec les principaux interlocuteurs académiques et professionnels
2. Reconnaissance à l'international
 - **Proposition 2** : Intégrer la communication autour du CLES dans celle des établissements/COMUE et dans les actions promotionnelles de Campus France
 - **Proposition 3** : Encourager l'obtention d'une certification CLES pour les mobilités sortantes (et entrantes), œuvrer pour une reconnaissance mutuelle des certifications européennes
3. Ancrage dans la politique des langues / de site
 - **Proposition 6** : Inscrire la certification dans la politique des langues (contrats d'établissements)

Axe 2 : Vers des évolutions dans le format et le public de la certification

1. Ouvrir le CLES à de nouveaux publics
 - **Proposition 7** : Amender les arrêtés régissant le CLES pour inclure les publics de FC et de spécialistes (LLCER-LEA)
2. Faire évoluer le format et le public du CLES pour mieux répondre aux besoins des étudiants et du monde socio-professionnel
 - **Proposition 9** : Faire évoluer le format et les domaines du CLES 3
 - **Proposition 10** : Engager la réflexion autour du développement du e-cles
3. Renforcer l'autonomie du CLES
 - **Proposition 11** : Mobiliser des équipes d'examineurs et de correcteurs extérieurs aux établissements de passation

Axe 3 : Vers une meilleure contribution à la réussite en langue(s) étrangère(s)

1. Améliorer le taux de réussite au CLES
 - **Proposition 12** : Généraliser les tests de pré-positionnement pour les CLES 1 et CLES 2
2. Mieux valoriser les compétences acquises par le CLES
 - **Proposition 13** : Délivrer une attestation de passation et de niveau aux candidats ayant échoué au CLES
 - **Proposition 14** : Faire évoluer le format de la certification et les modalités de passation pour mieux valoriser les compétences acquises à chaque passation (valider un CLES1 par un CLES 2 partiellement validé)

Axe 4 : Vers une meilleure reconnaissance du CLES dans la carrière des enseignants

1. Adopter une nouvelle « Grille de rémunération » des intervenants
 - **Proposition 18** : Adopter la grille de rémunération proposée par la Coordination Nationale CLES (conformément à l'article 8 de l'arrêté du 9 août 2012 fixant la rémunération des intervenants participant à titre d'activité accessoire à des activités de formation et de fonctionnement de jurys relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur)
2. Améliorer l'accompagnement des intervenants dans le CLES
 - **Proposition 19** : Mettre en œuvre une procédure nationale d'accréditation des concepteurs / relecteurs / valideurs / examinateurs avec un « label CLES ».
 - **Proposition 20** : Organiser une « université d'été » annuelle dédiée à la conception des sujets

Axe 5 : vers un modèle économique soutenable

- **Proposition 23** : Rationaliser l'accès aux sessions CLES (candidats pré-positionnés, seuils d'ouverture des sessions)
- **Proposition 24** : Mettre en place des mesures incitatives pour encourager la rationalisation des sessions au niveau des sites (facturation unique par sujet tiré, etc.).

Réécriture de l'arrêté du 22 mai 2000

- Conformément à la proposition 7, le CLES sera dorénavant **ouvert à tous les publics** :
- Inscrits dans une formation universitaire : pas de distinction spécialistes/LANSAD
 - Post-bac hors universités
 - Formation continue
 - Toute personne intéressée par une certification universitaire de ses compétences en langue(s) étrangère(s)
- Il revient à chaque établissement de définir sa politique de certification : quels publics, quels tarifs selon les publics, etc.

Quelles perspectives ?

Le MENESR soutient le CLES qu'il considère comme **un levier pour faire évoluer la formation** en langues dans les établissements d'enseignement supérieur.

Ce soutien n'est pas inconditionnel. Des attentes fortes :

- Amélioration des taux de réussite (pré-positionnement fortement suggéré),
- Alternative au « tout ou rien » (on valide CLES ou pas), donc faire évoluer les formats, les grilles, etc.
- E-CLES
- Réflexion sur le modèle économique (gratuité ?)

■ 4. Pourquoi y va-t-on ? ■

L'intérêt du CLES

Pour les étudiants

- Une certification **d'état** → gratuité ;
- Une certification **multilingue** → 9 langues ;
- Une certification **complète et directe** → 5 activités langagières sur 3 niveaux (B1, B2, C1) ;
- Une certification **sans limite de validité**.

Pour les enseignants

- Effet rétroactif sur les enseignements de langues → modification des pratiques ;
- Outil dans la politique des langues ;
- Promotion du plurilinguisme ;
- Implication possible/souhaitable au cœur du dispositif pour
 - Participer à son évolution,
 - Montrer notre capacité à certifier les compétences de nos étudiants → pas de « délégation de compétence » nécessaire,
- Adossement à des travaux de recherche.

CONCLUSION

Comme le montrent les bilans statistiques nationaux, « la démarche CLES suscite un intérêt croissant à la fois de la part des étudiants, qui y voient une manière de certifier leurs compétences en langues dans un contexte plus concret, et de la part des enseignants de langues qui, pour la première fois, sentent qu'ils sont partie prenante dans les orientations d'un dispositif

en perpétuelle évolution : le cahier des charges et les grilles d'évaluation sont en effet revus et améliorés chaque année en tenant compte des remarques et suggestions des enseignants de terrain qui pratiquent cette certification au quotidien. Le CLES contribue également à remettre en question les pratiques pédagogiques de bon nombre d'enseignants de langues, ce qui est l'un des objectifs affichés du CECRL : « Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions¹⁶ ». Il contribue ainsi à introduire le CECRL dans l'enseignement supérieur et à harmoniser les objectifs des formations en langues au profit des étudiants du secteur LANSAD » (Sarré 2010 : 180). De ce point de vue, le CLES a été un véritable levier pour modifier les pratiques pédagogiques à l'université en amont de la certification et fournit ainsi un exemple d'effet rétroactif (*washback effect*) extrêmement positif.

Notons enfin que tout établissement souhaitant devenir centre CLES doit obtenir une accréditation spécifique du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) selon la vague de contractualisation de son offre de formation. À cet effet, un dossier doit être complété et intégré au projet d'établissement déposé auprès du MESRI. Pour obtenir ce dossier, l'établissement doit contacter la coordination nationale du CLES : coordination-nationale.cles@univ-grenoble-alpes.fr ou bien par téléphone : 04 76 82 77 56.

¹⁶ Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de références en langues, p. 4.

Chapitre 4

L'évolution du métier d'angliciste dans l'enseignement supérieur

Karin Fischer et Linda Terrier
Commission Formations de la SAES

INTRODUCTION

La Commission Formations de la SAES est composée de membres de la SAES aux statuts et profils très différents. Elle compte actuellement 13 membres : dix femmes et trois hommes, cinq professeurs d'université, sept maîtres de conférences et un enseignant du second degré affecté dans l'enseignement supérieur docteur en études anglaises, tous de différente ancienneté dans le métier (10 ans, 15 ans, 20 ans ou plus), représentant divers domaines de recherche (civilisation, didactique, études filmiques, linguistique, littérature, sociologie, etc.) et diverses filières de formation de l'anglistique (LLCE, LEA, LANSAD) dans des universités de différentes tailles, de Paris comme de province¹. Sept membres de la Commission sont actuellement rattachés à des UFR de Lettres, Langues et Civilisation, quatre sont rattachés à des ESPE, deux autres sont titulaires respectivement dans une université de sciences et médecine et dans une ENS.

¹ La liste des membres de la Commission Formations se trouve à cette adresse : <http://saesfrance.org/formation/commission-formations-saes/>

Malgré ces profils individuels divers, un constat a été partagé par tous les membres de la Commission Formations : celui d'une accélération des changements de la nature du métier d'angliciste dans l'enseignement supérieur au cours de ces dernières années, et des conditions de son exercice. Or, au cœur de l'évolution du métier (missions, terrains, publics, libertés et contraintes) se trouve la question de la formation : le changement de la nature même du métier est influencé par l'évolution du public étudiant à former, des objectifs de formation imposés par notre Ministère de tutelle et des moyens alloués pour atteindre ces objectifs. Les formations dispensées sont quant à elles influencées par l'évolution de la recherche menée au sein des laboratoires rattachés aux différentes UFR, ESPE et autres composantes de l'université dans les différents domaines de l'anglistique (littérature, civilisation, linguistique, et les domaines de recherche plus récents des arts visuels, de la didactique ou de l'anglais de spécialité), par l'évolution de l'organisation institutionnelle des universités mais aussi par l'évolution des conditions matérielles d'exercice du métier qui peuvent être facilitatrices ou, au contraire, limitantes.

Cerner l'évolution du métier constitue ainsi un enjeu important à tous les niveaux de la formation en anglais des spécialistes et spécialistes d'autres disciplines, et l'on notera que cet enjeu revêt un caractère particulier pour la formation des futurs enseignants d'anglais dans les Masters MEEF et pour la formation des doctorants, formations spécialisées dont les contenus pourront évoluer grâce à une cartographie précise de l'évolution du métier d'enseignant et de chercheur en anglistique vers lequel ces étudiants se destinent.

C'est dans ce cadre que la Commission Formations de la SAES a choisi de se saisir formellement de la question de l'évolution du métier d'angliciste dans l'enseignement supérieur. L'objectif affiché par la Commission est de mieux comprendre l'évolution du métier et son impact sur les formations, de connaître les représentations que se font les anglicistes de l'enseignement supérieur de leur métier et de son évolution, et d'être force de proposition pour des évolutions allant dans le sens souhaité par la communauté. La Commission s'est ainsi fixé une double mission : effectuer un état des lieux des représentations sur l'évolution du métier au sein de notre communauté en 2017, année d'élection présidentielle en France et donc d'évolution forte possible, et pouvoir proposer, par la suite, un tel état des lieux tous les 5 ans.

Réfléchir à la question de l'évolution de notre métier revêt deux aspects distincts : un travail sur l'évolution « objective » du métier, telle que mesurable en termes de données objectives, extérieures aux individus et à la communauté (statuts, carrière, points d'indice, nombre d'étudiants, nombre de titulaires, conditions matérielles, budget, etc.) et l'évolution « subjective » du métier, telle qu'elle est ressentie et vécue par les acteurs sur le terrain et mesurée à travers les représentations individuelles et collectives.

Nous avons choisi de nous intéresser au deuxième aspect, soit aux représentations des acteurs du terrain sur l'évolution de leur métier et justifions ce choix ainsi : quelles que soient les données objectives de l'évolution du métier, ce sont les personnels enseignants et enseignants-chercheurs sur le terrain qui font la formation (et la recherche) et ce sont donc bien leurs représentations qui peuvent avoir des effets sur la formation (et la recherche). C'est pourquoi nous avons tenté d'appréhender ces représentations à travers la diffusion d'un questionnaire et l'analyse des réponses proposées par les répondants.

Ce chapitre sur l'évolution du métier s'appuie sur et vient compléter le diaporama présenté lors du congrès de la SAES 2017 à Reims et le résumé de l'analyse du questionnaire disponible sur le site de la SAES depuis juin 2017. Nous décrivons ici le questionnaire qui a été établi par la Commission Formations, nous présentons et analysons les données récoltées et proposons une synthèse des représentations émergeant du questionnaire. En conclusion, nous proposons des préconisations pour des évolutions allant dans le sens qui semble souhaité par la communauté.

1. LE QUESTIONNAIRE SUR L'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ANGLICISTE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

■ 1.1. Objectif du questionnaire ■

Ce questionnaire émane d'une réflexion au sein de la Commission Formations sur l'évolution du métier d'angliciste dans l'enseignement supérieur, réflexion initiée par Maryvonne Boisseau (ancienne Vice-Présidente de la Commission Formations). Il vise à faire émerger le ressenti de la communauté et à proposer des améliorations possibles.

■ 1.2. Format du questionnaire ■

Le questionnaire (en annexe de ce chapitre) est anonyme et emprunte le format des échelles de Likert qui permet de mesurer une attitude chez les individus. Les thématiques proposées dans le questionnaire, les questions et les propositions à juger selon l'échelle de Likert émanent des évolutions constatées par la Commission Formations.

En plus des données générales de départ sur le profil des répondants, 51 questions fermées ou affirmations au sujet desquelles les répondants doivent prendre position (d'accord, en désaccord, etc.) sont organisées autour de quatre grandes thématiques : la recherche, l'organisation du travail, la politique de l'établissement vis-à-vis des études anglophones et l'enseignement.

Les questions et propositions portent sur trois types d'information :

- les faits objectivables (ex : « Avez-vous déjà obtenu un ou plusieurs CRCT ? »);
- les faits subjectifs (ex : « La tâche des enseignants s'est complexifiée. »);
- le ressenti fort (ex : « L'injonction de publication est croissante. »).

Deux questions ouvertes concluent le questionnaire : la première réclame des répondants qu'ils identifient la caractéristique la plus saillante de l'évolution actuelle du métier selon eux, la seconde leur demande d'identifier des améliorations qui pourraient être apportées en priorité. Ces questions ouvertes permettent aux répondants de s'exprimer librement dans la limite de 50 mots pour chaque question.

■ 1.3. Diffusion du questionnaire ■

Le questionnaire a été construit par Jean Albrespit, alors membre de la Commission Formations, et finalisé par les membres de l'actuelle Commission, sous la Présidence de Claire Tardieu. Il a été mis en ligne via le logiciel *Survey Monkey* en juillet 2016 et testé par les différents membres de la Commission afin d'en vérifier la faisabilité. Le logiciel *Survey Monkey* présente l'intérêt de permettre d'adapter le questionnaire en fonction du profil des répondants : par exemple, si le répondant n'a pas de responsabilité particulière, il/elle n'aura pas à répondre à la question qui demande de les préciser ; si le répondant n'est pas enseignant-chercheur, les questions relevant de la recherche ne lui sont pas posées ; etc.

Le questionnaire en ligne a été diffusé fin septembre 2016 sur la liste de diffusion de la SAES. Le courriel envoyé à tous les membres (2 400 au total) comprenait un lien vers le questionnaire et présentait brièvement les objectifs du questionnaire. Ce courriel a également été adressé aux membres des associations-amies de la SAES par le biais de leurs listes de diffusion (AFEA, Apliut, Ardaa, Geras, Uplegess qui regroupent 400 autres collègues anglicistes non nécessairement membres de la SAES).

Le questionnaire est resté ouvert pendant une période d'un mois, jusqu'à fin octobre 2016.

■ 1.4. Taux de participation ■

401 répondants ont cliqué sur le questionnaire et 380 l'ont entièrement complété en répondant à toutes les questions obligatoires, ce qui représente un taux de réponse très élevé de près de 95 %, indicateur de qualité pour une enquête en ligne. Le taux de participation à l'enquête, également indicateur de la qualité d'une enquête, est de 13,5 % de la communauté des membres de la SAES et des associations amies (380 répondants pour une communauté d'environ 2 400 membres), ce qui représente un taux considéré comme fiable². La qualité d'une enquête s'apprécie aussi à travers le taux de réponse aux questions ouvertes : dans notre cas, cet indicateur est également positif. 93 % des répondants ont profité de l'espace des questions ouvertes pour s'exprimer, constituant un corpus total de près de 13 000 mots (6 525 mots pour la première question ouverte et 6 473 mots pour la seconde).

Par ailleurs, le nombre de répondants (380) représente une taille d'échantillon qui permet de proposer que les résultats obtenus sont généralisables à l'ensemble de la population interrogée (ici les anglicistes de l'enseignement supérieur membres de la SAES ou d'une association amie) avec une marge d'erreur de 5 % et un taux de confiance 95 %³, toutes choses étant égales par ailleurs⁴.

² Voir Ganassali et Moscarola. (2004). « Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par internet. » *Décisions Marketing No. 33*, p. 63-75

³ Voir par exemple le site interne SCOR (http://www.scor.qc.ca/fr_calculez_1.html) pour un calcul automatisé de la marge d'erreur et du taux de confiance et de la taille de l'échantillon en fonction pour une population donnée.

⁴ En raison de l'envoi du message concernant l'enquête à tous les membres de la population étudiée, tous avaient une chance non nulle de faire partie de l'échantillon, ce qui répond à l'une des contraintes pour remplir les conditions favorisant la représentativité d'un échantillon. Toutefois, seule une méthodologie de sondage aléatoire peut strictement garantir la représentativité d'un échantillon or, dans notre cas, l'échantillon n'a pas été stricte-

2. PROFILS DES RÉPONDANTS

Nous présentons dans ce point le profil des répondants en fonction de leurs réponses aux questions contenues dans la première partie du questionnaire « Données générales ». Nous reprenons les éléments du document « Synthèse et analyse du questionnaire » publié sur le site de la SAES en juin 2017⁵.

■ 2.1. Profils ■

Statut

- ATER 2,3 % des répondants
- PRAG/PRCE 20,3 %
- MCF 52,2 %
- PR 23,2 %
- Enseignant contractuel 1 %
- Autre 1 % (Précisions apportées par les répondants : « MCF HDR », « chargé de cours », « PRAG Dr qualifié »)

Sexe

- Femmes 73 % des répondants
- Hommes 27 %

Lieu d'exercice

- 42,5 % des répondants interviennent dans une université ALLSHS
- 46 % dans une université pluridisciplinaire
- 11,5 % dans un autre type d'établissement (ESPE, IUT, CPGE, ENS, IEP, Grande école, École d'ingénieur, Sciences pharmaceutiques, Faculté de médecine, Université de sciences, une université pluridisciplinaire SHS/médecine/sciences)

Filière

- 57 % des répondants interviennent en Études anglophones (LLCE)
- 11 % en LEA
- 29 % en Lansad
- 3 % en « autre » (ESPE, formation continue, LCE et LEA à égalité, LCE/LEA/Lansad à égalité)

ment tiré au sort puisque les répondants sont ceux qui ont choisi de répondre à l'enquête dans le mois suivant la réception du courriel les informant de l'existence de l'enquête. Ceci peut avoir introduit un biais dans l'enquête (les répondants représentant alors la part de la population étudiée à la fois active sur les courriels et intéressés par le sujet de l'enquête, mais un tel biais resterait à démontrer).

⁵ <http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2017/06/EI%C3%A9ments-danalyse-et-de-synth%C3%A8se-sur-les-r%C3%A9ponses-au-questionnaire-sur-l%C3%A9volution-du-m%C3%A9tier.pdf>

Tranches d'âge et ancienneté

- 89 % des répondants enseignent dans le supérieur depuis au moins 6 ans
- 11 % de 3 à 5 ans, 18 % de 6 à 10 ans, 20 % de 11 à 15 ans, 23 % de 16 à 20 ans, 28 % de 21 ans et plus
- 70 % des répondants ont plus de 40 ans
- 3,5 % sont âgés de 20-30 ans, 26 % de 30-40 ans, 35 % de 40-50 ans, 26,5 % de 50-60 ans, 9 % de 60+

Responsabilités exercées par les répondants

- 80 % signalent assumer des responsabilités particulières au sein de leur établissement
- 22 % signalent exercer des responsabilités particulières à l'échelle nationale

Ont été listées dans le questionnaire des responsabilités locales d'importance variable (de la direction/direction adjointe d'UFR ou de département à la coordination d'année ou à la responsabilité Erasmus, ou de lecteurs) et des responsabilités en tant qu'élu·e·s (CS, CFVU, CA, Conseil central). Ces responsabilités sont souvent largement partagées au sein d'un département ou d'une composante.

26,5 % des collègues indiquant qu'ils assument une responsabilité particulière au sein de leur établissement se reportent sur la case « Autre » : co-responsable d'axe de recherche, commission baccalauréat, commission VAE, commission paritaire établissement, commission recherche, conseil d'UFR, conseil de gestion, coordinateur LANSAD, coordinateur d'enseignement, Dir. adj. d'école doctorale, coordinateur CLES, élu au conseil de département, vice-président, responsable de master (MEEF ou autre), référent IDEFI, membre d'un groupe de travail à l'échelle de l'établissement, trésorier d'un laboratoire, élu·e COMUE, président d'un comité d'experts 11e section, etc.

Au niveau des responsabilités nationales, deux choix ont été proposés :

- CNU (8,5 % des répondants)
- Concours de recrutements d'enseignants (8 % des répondants).

Dans la catégorie « autres responsabilités nationales » (cochée par 9 % des répondants), on trouve : participation aux associations-amies de la SAES (AFEA, ANLEA, APLIUT, Sercia Uplegess) ainsi que jury ENS et membre du CNESER (moins de « variété » que pour les responsabilités locales).

■ 2.2. Quelques remarques sur les profils des répondants ■

Diversité des profils

L'ensemble des répondants se caractérise par une variété de profils susceptible de renforcer la représentativité de l'échantillon et, par là, la validité d'éventuelles généralisations statistiques des résultats.

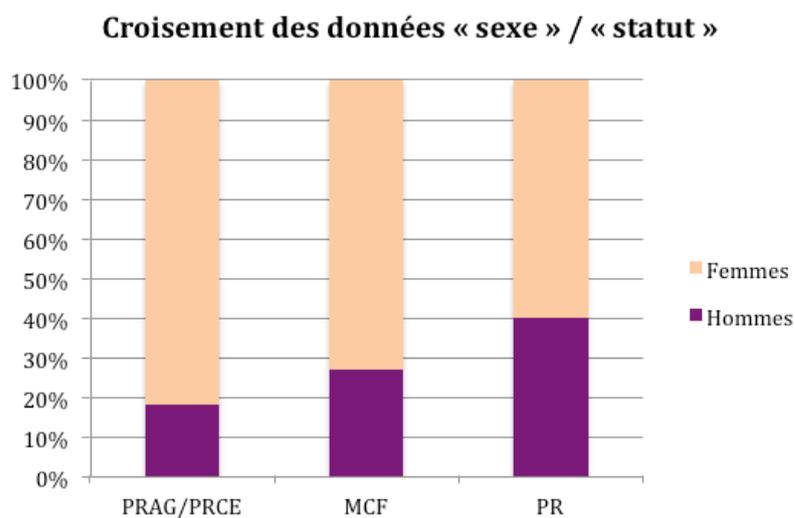
Responsabilités exercées par les répondants

On note la variété des responsabilités exercées par les répondants et la volonté de mentionner des responsabilités ne figurant pas dans la liste proposée par la Commission, grâce à la rubrique « autres ». Ceci pourrait indiquer une volonté de reconnaissance de ces responsabilités-là, ce qui poserait alors la question de la notion de « responsabilités » faisant partie du service, ou

non. Cela pose également la question de la distinction et des frontières entre les responsabilités pédagogiques, administratives, de recherche (lorsque, par exemple, des responsabilités de recherche apparaissent comme des responsabilités administratives).

Donnée « sexe » croisée avec donnée « statut »

Le croisement des données « sexe » et « statut » montre une progression inégale des carrières entre les hommes et les femmes :

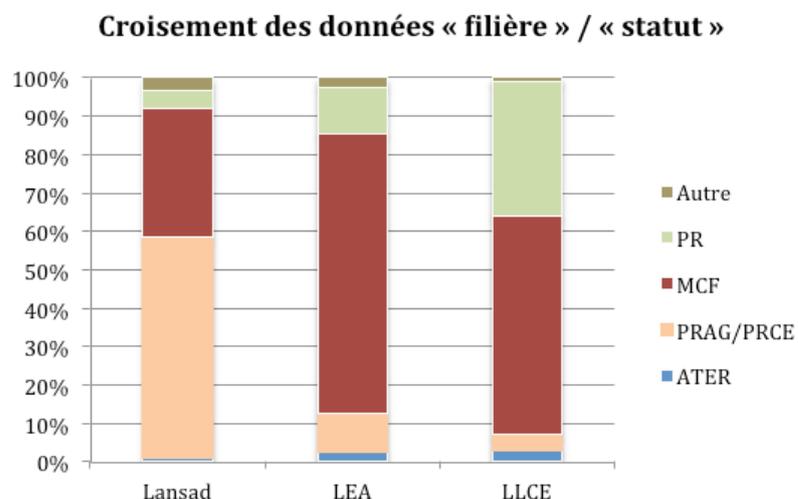


Graphique 1 :
Croisement des
données « sexe » /
« statut »

Voici les données chiffrées :

- PRAG/PRCE = 18 % hommes, 82 % femmes
- MCF = 27 % hommes, 73 % femmes
- PR = 40 % hommes, 60 % femmes.

Donnée « filière » croisée avec donnée « statut »



Graphique 2 :
Croisement des
données « filière » /
« statut »

Le croisement des données « filière » et « statut » montre que la filière LANSAD est sous-encadrée en termes de recrutements de chercheurs et enseignants-chercheurs, faisant écho aux éléments d'analyse proposés dans le chapitre 2 de ce livre blanc. Dans la filière LEA, on note un déséquilibre MCF/PR par rapport à la filière LLCER.

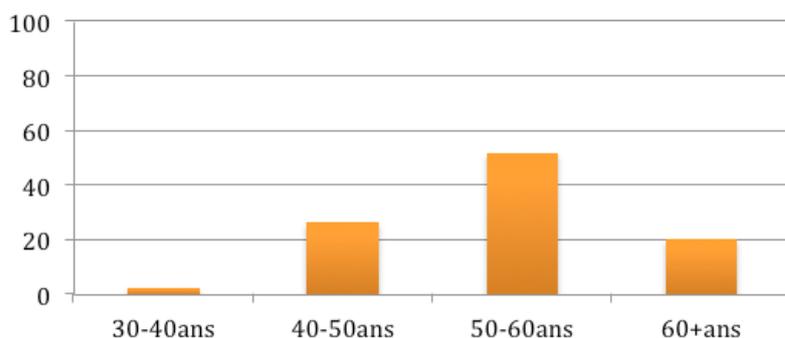
Voici les données chiffrées :

- Filière pour spécialistes en études anglophones : 3 % ATER, 1 % autres, 57 % MCF, 35 % PR, 4 % PRAG/PRCE
- Filière LANSAD : 1 % ATER, 3,5 % autres, 33,5 % MCF, 4,5 % PR, 57,5 % PRAG/PRCE
- Filière LEA : 2,5 % ATER, 2,5 % autres, 73 % MCF, 12 % PR, 10 % PRAG/PRCE.

Donnée « tranches d'âge et ancienneté » croisée avec « statut » PR :

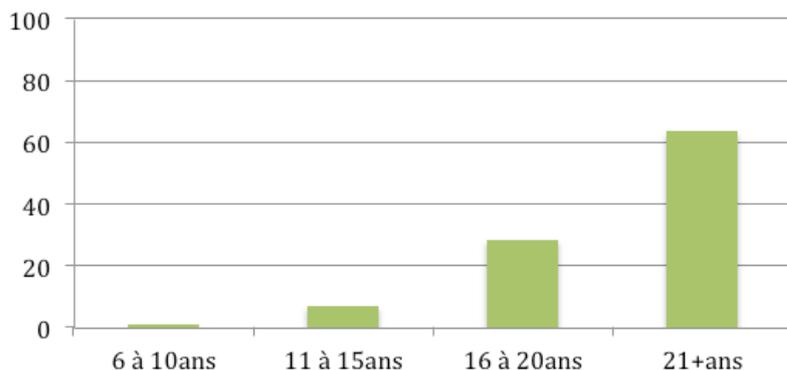
Le croisement des données « tranches d'âge et ancienneté » et « statut » montre que l'on devient professeur d'université après quarante ans et majoritairement après 50 ans, le plus souvent après au moins 15 ans de carrière. C'est une donnée sur laquelle il pourra être intéressant d'assurer une veille lors des futurs questionnaires afin de mesurer si l'évolution des carrières est facilitée dans les années à venir. Il s'agit également d'une donnée de progression des carrières qui gagnerait à être comparée avec d'autres domaines et d'autres pays.

Croisement des données « âge » / « statut PR »



Graphique 3 : Croisement des données « âge » / « statut PR »

Croisement des données « ancienneté » / « statut PR »



Graphique 4 : Croisement des données « ancienneté » / « statut PR »

Voici les données chiffrées :

- PR = 2 % de 30-40 ans, 26,5 % de 40-50 ans, 51,5 % de 50-60 ans, 20 % de 60+
- PR = 1 % de 6 à 10 ans, 7 % de 11 à 15 ans, 28,5 % de 16 à 20 ans, 63,5 % de 21 ans et plus.

3. RÉSULTATS QUANTITATIFS : RÉPONSES AUX QUESTIONS FERMÉES

Nous présentons dans cette partie les résultats des réponses aux questions fermées et les prises de position des répondants face aux affirmations proposées par la Commission dans les 4 principales thématiques du questionnaire (recherche, organisation du travail, politique de l'établissement vis-à-vis des études anglophones, enseignement). Nous reprenons les éléments présentés dans le document « Synthèse et analyse du questionnaire » publié sur le site de la SAES en juin 2017.

La synthèse des résultats ci-dessous cherche à faire ressortir les éléments les plus saillants (consensus large, éléments d'information dans différents domaines), tout en reprenant l'ensemble des réponses.

■ 3.1. Consensus large (plus de 70 %) ■

Tous les éléments de large consensus exposés ci-dessous rejoignent les commentaires exprimés dans la question ouverte « Quelle est, selon vous, la caractéristique la plus saillante de l'évolution actuelle du métier ? » (voir point 4 de ce chapitre).

Pour toutes les questions qui ont donné lieu à un consensus large, un croisement des données a été effectué pour vérifier l'effet des variables indépendantes (profil des répondants) sur les réponses. Le résultat de ces croisements de données est que les variables indépendantes du type d'université, de la filière d'enseignement, du statut, de l'âge et de l'ancienneté des répondants n'ont pas d'influence sur les réponses. Ceci conforte d'un point de vue statistique le consensus large constaté puisque ce consensus traverse tous les profils identifiés. On peut alors proposer que les éléments ci-dessous font l'objet d'un consensus large et partagé au sein de la communauté.

* **La polyvalence accrue exigée** (cf. les tâches demandées requièrent des compétences de plus en plus variées : 91 % d'accord); et un travail 'complexifié' (94% oui).

Parmi les facteurs proposés pour expliquer les raisons du fort sentiment de « complexification » et d'alourdissement de la tâche des enseignants (5 réponses possibles, 11 facteurs en tout dont

« autres »), aucun ne se détache très nettement des autres. Une majorité des répondants a cependant sélectionné 4 facteurs principaux :

- 1. La diminution du nombre de personnels administratifs (59 %),
- 2. La communication par courriels (58 %)
- 3. Les modes d'évaluation (contrôle continu avec rattrapage, multiplication des évaluations) (52 %)
- 4. L'évolution du profil des étudiants (hétérogénéité et motivation) (52 %).

Viennent ensuite le rythme des réformes (48,5 %), l'augmentation du nombre d'étudiants (43,5 %). D'autres facteurs obtiennent cependant des scores non négligeables (entre 43 et 30 % – liste par ordre décroissant ici) : l'hétérogénéité du public étudiant, l'augmentation du nombre d'étudiants, les conditions d'enseignement, la mutualisation des services et des formations, le recours systématique à l'informatique et aux logiciels de gestion.

Il n'y a donc pas de consensus large sur les raisons de cette complexification mais des raisons multiples invoquées.

* **Une** évolution du public étudiant (79,5 % oui) : 70,5 % des collègues qui constatent une évolution pensent qu'elle n'est pas positive.

* **L'insuffisance des salaires** : 80 % des répondants considèrent que leur rémunération n'est pas en adéquation avec le travail effectué (11 % considèrent que c'est le cas, 9 % ne se prononcent pas).

Il n'y a aucun effet des variables « âge », « ancienneté », « statut », « responsabilités locales ou nationales » sur la réponse à cette question : c'est un consensus large qui concerne toutes les catégories.

La très grande majorité de ces répondants se prononcent prioritairement pour une augmentation de salaire. Viennent ensuite (cf. possibilité de cocher trois choix) :

- 61 % pour une augmentation des heures de décharge pour fonctions administratives ;
- 36 % souhaiteraient une reconnaissance financière pour l'encadrement de mémoires ;
- 31 % pour une augmentation du niveau de rémunération des heures complémentaires ;

(également respectivement 24 % et 15 % pour des primes pour participation aux comités de sélection et aux jurys de thèse).

* **Le sentiment d'un déséquilibre croissant entre travail et vie privée** (90 % des répondants considèrent que le temps consacré à leur travail par rapport au temps consacré à leur vie privée est de plus en plus long). Cette dimension apparaît également dans les réponses à la question ouverte en fin de questionnaire.

Ce sentiment de pression accrue du travail se retrouve dans les retours sur **le nombre croissant de réunions** (81 % oui) comme sur **les tâches liées à l'enseignement en augmentation** (77 % oui).

* **La pression administrative croissante** (cf le fait que les délais demandés pour répondre à une question d'ordre administratif sont de plus en plus courts : 88 % oui).

Ce point apparaît également dans les réponses à la question ouverte, en lien avec le manque de temps pour la recherche (cf. point 4, ci-après).

* **Le problème posé par les calendriers universitaires** actuels, qui laissent un temps insuffisant pour mener à bien une mission de recherche (ce que pensent 87 % des collègues).

Les calendriers universitaires actuels ne sont pas la seule raison du temps insuffisant pour la recherche : l'analyse des réponses à l'évolution la plus saillante montre que, selon les répondants, cette absence de temps est essentiellement liée aux contraintes d'administration qui pèsent sur les enseignants-chercheurs (EC).

* **La difficulté aujourd'hui d'effectuer un travail de recherche sur le long terme** (type monographie, étude longitudinale etc.) — 70 % des répondants sont d'accord avec cette proposition émanant de la Commission Formations. 23 % seulement pensent qu'il reste possible d'effectuer ce type de travail et 7 % des répondants ne se prononcent pas.

* **La nécessité de la mise en œuvre d'un droit réel à congé pour recherche (CRCT)** : 88 % des répondants estiment que « les CRCT devraient être de droit pour chaque EC sur une période donnée ». 54 % pour un CRCT minimum tous les 6 ans, 38 % tous les 4 ans — attention le questionnaire ne précise pas de durée, or par exemple au Canada, d'une manière générale, les EC ont droit à 6 mois tous les 4 ans ou 1 an tous les 8 ans.

- 38 % des répondants ont déjà obtenu un CRCT, 62 % n'ont jamais eu de CRCT.
- 24 % seulement des MCF ont déjà obtenu un CRCT contre 71,5 % des PR (ceux qui ont précisé le nombre ou la durée indiquent, en majorité, un seul CRCT de 6 mois).
- 3 à 5 ans de carrière = 0 % de CRCT
- 6 à 10 ans = 3 % de CRCT
- 11 à 15 ans = 30 % ont obtenu 1 CRCT
- 16 à 20 ans = 50 % ont obtenu 1 CRCT
- 21 ans et plus = 57 % ont obtenu 1 CRCT mais déséquilibre PR : 71,5 % / MCF : 35 %.

Les premiers CRCT ont lieu après au moins 10 ans de carrière et ne sont réellement « fréquents » qu'après 15 ans de carrière. On peut penser que CRCT = aide à la promotion mais problème dans le questionnaire : on ne sait pas si ce CRCT a été obtenu pendant qu'ils étaient MCF (donc CRCT = aide à l'évolution de carrière) ou lorsqu'ils sont passés PR.

■ 3.2. Éléments d'information saillants ■

Ces éléments d'information saillants sont issus d'avis majoritaires exprimés par les répondants. Nous avons vérifié l'effet des variables indépendantes sur les réponses à ces questions qui ont fait l'objet d'un avis majoritaire. Comme pour les réponses à large consensus, les variables in-

dépendantes (profil des répondants) n'ont pas d'effet sur les réponses. Dit autrement, les avis majoritaires présentés dans ce point sont partagés par les membres de la communauté, quel que soit leur profil particulier.

3.2.1. Publications

* **75 % des répondants considèrent que l'injonction de publication est croissante.** Une courte majorité (52 %) considère que ce n'est pas une évolution positive (en désaccord ou tout à fait en désaccord). Seuls 28 % des répondants (chercheurs) pensent que c'est une évolution positive. 20 % sont sans avis.

* Une nette majorité (plus de 60 %) considère que **l'injonction à publier en anglais** est croissante, mais seuls 20 % environ voient cela comme un problème (26 % sans avis). Il faut noter que cette injonction peut logiquement poser moins de problèmes dans nos domaines que dans d'autres domaines des SHS.

3.2.2. Financement par projet

51,5 % des répondants considèrent que **la part du financement par projet est en augmentation** (une part importante 'ne sait pas', 28,5% ; 19% considèrent que ce n'est pas le cas). Parmi ces 51,5 % : 46,5 % considèrent qu'il ne s'agit pas d'une évolution positive ; 21,5 % pensent que c'est une évolution positive ; 32 % ne se prononcent pas.

3.2.3. Formation des enseignants

58 % considèrent que **les actions de formation des enseignants ne sont pas en augmentation**, contre 18 % qui estiment que oui (24 % ne se prononcent pas). Dans la même veine, 62 % estiment que les nouveaux enseignants ne bénéficient d'aucune formation spécifique, contre 13,4 % qui considèrent que c'est le cas (24,6 % ne se prononcent pas).

3.2.4. Avis sur les types de postes et répartition de services

* 52 % des répondants **estiment le nombre de PR/MCF à l'université est en diminution** ; 33 % estiment qu'il est stable, seul 1 % pense qu'il est en augmentation ; 14 % ne « savent pas ».

La variable indépendante « statut du répondant » n'a pas d'effet sur cette question en particulier (ni sur les autres, comme déjà mentionné supra). La réponse à cette question en particulier est à mettre en regard avec l'avis partagé sur le nombre de postes PRAG/PRCE (43 % estime qu'il est en augmentation) et avec les sentiments de « secondarisation » et de « désécialisation » exprimés dans les questions ouvertes.

* **L'augmentation relative du nombre de PRAG/PRCE à l'université** : 43 % des répondants estiment qu'il y a une augmentation de ce type de recrutement ; 8,5 % estiment qu'il y a diminution, pour 25,5 % = stabilité ; 22,5 % ne « savent pas ».

Comme pour l'avis majoritaire sur la diminution des postes PR/MCF à l'université, la variable indépendante « statut du répondant » ou « filière du répondant » n'a aucun effet sur la réponse à cette question (les autres variables indépendantes non plus).

* Le **recours accru aux chargés de cours** (62 % oui), **ainsi qu'aux heures complémentaires** que l'on demande aux enseignants d'assurer (78 % oui – même répartition des réponses dans les différents statuts).

3.2.5. Différences et inégalités apparentes entre universités :

* **L'existence de décharges de service pour les jeunes MCF (1^{re} année) dans certaines universités et pas dans d'autres** (43 % non, 42 % oui, 15 % ne savent pas) paraît révélatrice des différences croissantes de traitement des collègues entre universités, avec des conséquences inévitables sur la plus ou moins grande facilité de rester en phase avec la recherche et de publier pour ces jeunes collègues, et à terme également un danger de discrimination en termes de carrière, puisqu'un dossier plus fourni en recherche peut faciliter une éventuelle mutation, voire leur avancement par rapport à des collègues n'ayant pas pu bénéficier de ce type de décharge dans leur université.

* **Des inégalités importantes apparaissent en termes de soutien administratif logistique** pour missions de recherche notamment, ainsi qu'en termes de soutien pour l'organisation de colloques ou le montage de projets de recherche. Il aurait peut-être été préférable de dissocier ces deux types d'actions de recherche dans le questionnaire car elles ne sont pas équivalentes.

L'aide au montage de projets semble être en augmentation, ex. des « cellules de valorisation », « cellules Europe/Horizon 2020 » etc., tandis que le soutien pour les colloques paraît généralement plus problématique : 63 % indiquent pouvoir compter sur des personnels qui facilitent leurs démarches en termes d'organisation logistique / 53 % pour les colloques ou projets de recherche, mais 29 % signalent ou considèrent que ce n'est pas le cas / 34 % en ce qui concerne les colloques ou projets de recherche.

3.2.6. Anglistique

* Près de 78 % considèrent qu'une **conception utilitaire de la langue** est de plus en plus prégnante (10 % non, 12 % « ne savent pas »).

* **Une diminution des cours consacrés aux domaines traditionnels de l'anglistique** est constatée (54 % sont d'accord, 31 % pas d'accord, 14 % ne se prononcent pas), en particulier en littérature (78 % des collègues ayant répondu oui à la première question — sentiment largement partagé donc d'une diminution de la place réservée à la littérature notamment dans les études en LLCER Anglais —, près de 54 % oui pour la civilisation, 36 % oui pour la préparation des concours).

Le type d'université à laquelle appartiennent les répondants (SHS ou pluridisciplinaire) n'a pas d'effet sur les réponses à cette question.

* **Certains répondants s'accordent pour dire que les enseignements ne correspondant pas à leur profil leur sont imposés de plus en plus souvent.** Il s'agit d'une minorité (28,6 %), contre 58 % qui ne sont pas d'accord, mais c'est une minorité non négligeable dans la mesure

où les services d'enseignement sont censés correspondre au profil général des enseignants et enseignants-chercheurs.

* **Une évolution des formations dans le sens de la professionnalisation perçue comme plutôt positive par la majorité** (54 %, dont 7 % très positive mais perçue négativement par 21,5 % et sans changement pour 24,5 %).

La répartition des réponses à cette dernière question en trois grands blocs, (perception positive un peu plus que majoritaire puis négative et sans changement pour un quart à peu près) attire notre attention sur une possible difficulté à s'accorder sur le sens de « professionnalisation », non défini dans le questionnaire.

■ 3.3. Avis partagés (non consensuels, non majoritaires) ■

Deux questions ont amené à des réponses partagées entre les répondants, montrant de fortes disparités entre les différentes universités : l'évolution de l'environnement de travail et l'évolution de l'ambiance dans les équipes.

* **L'évolution de l'environnement de travail** pour l'enseignement comme pour la recherche (locaux, bureaux) : sans changement pour 31 % (ens.) / 45 % (rech.), positive pour 34 % / 26 %, négative pour 35 % / 28 %. Pas de question posée sur l'environnement plus ou moins correct de travail, mais celui-ci est évoqué par près de 37 % des répondants dans une question suivante sur les facteurs qui impactent négativement la tâche des enseignants.

On note que trois quarts des répondants qui ont seulement 3 à 5 ans d'ancienneté ont pris position sur cette question pour l'enseignement (47,5 % disent que les conditions pour l'enseignement se sont améliorées, 26 % disent qu'elles se sont détériorées), 54 % indiquent qu'il n'y a pas eu de changement pour les conditions de recherche (25 % trouvent une évolution positive, 20 % négative). Ceci interroge la notion « d'évolution » dans notre questionnaire : peut-on réellement mesurer l'évolution d'un l'environnement de travail en 5 ans ? Quel est le repère de ces jeunes collègues (leur expérience d'étudiants ? les discours qu'ils entendent ?). Ceci rappelle que les réponses à ce questionnaire sont de l'ordre des représentations, ce qui n'enlève rien à sa pertinence.

* **L'évolution de l'ambiance dans le département** (ou équivalent) : sans changement pour 38 %, positive pour 27 %, négative pour 35 %.

Ici aussi la majorité des répondants qui ont seulement 3 à 5 ans d'ancienneté ont pris position sur cette question (sans changement pour 36 %, positive pour 34 %, négative pour 30 %). Leurs réponses se trouvent dans les mêmes proportions que le reste du panel, ce qui interroge les effets du « discours tenu et entendu » sur les représentations des uns et des autres pour de tels sujets.

■ 3.4. Autres éléments d'information notables ■

* **Une évaluation des enseignements par les étudiants qui paraît relativement peu appliquée** aujourd'hui malgré une injonction croissante (23 % indiquent une mise en place obligatoire, 41 % que cette évaluation est recommandée mais reste facultative, 30 % qu'elle n'est pas à l'ordre du jour, 5 % « ne savent pas »). Près de 50 % des répondants indiquent qu'ils sont favorables à ce type d'évaluation ; 30,6 % y sont défavorables ; 20 % ne se prononcent pas.

* 56 % considèrent que le **travail en équipe pédagogique est en augmentation** (29 % en désaccord, 14 % ne se prononcent pas).

* **Parmi les répondants, on trouve presque autant de PRAG/PRCE (19,45 %) que de PR (22,69 %)**. Cela pose la question de leurs proportions respectives au sein de l'enseignement supérieur en ce qui concerne l'anglistique. Les PRAG/PRCE sont surtout présents dans la filière LANSAD, où ils sont majoritaires :

- PR = 5,75 % en LEA, 87,5 % en LLCE, 5,75 % en LANSAD
- Prag/PRCE = 5 % en LEA, en 11,5 % LLCE, 81 % en LANSAD, 2,5 % en CPGE⁶

Cette présence majoritaire des PRAG/PRCE dans la filière LANSAD s'explique en particulier par le manque de reconnaissance de la recherche en lien avec cette filière (ie. recrutements d'enseignants-chercheurs non spécialistes de domaines de recherche en lien avec le LANSAD sur des postes LANSAD, ce qui n'arrive pas dans d'autres domaines) ; la représentation selon laquelle des PRAG et PRCE « suffisent » pour assurer ces enseignements de spécialité ; la masse d'étudiants et des choix politiques de recrutement pour assurer les enseignements à ces « masses » : voir à ce sujet le chapitre 2 de ce Livre blanc.

■ 3.4. Synthèse des résultats quantitatifs ■

Les encadrés ci-après, issus du diaporama-support de notre intervention durant le congrès 2017 de la SAES à Reims, permettent de visualiser de manière synthétique et problématisée les résultats que nous venons d'exposer.

⁶ Classes préparatoires aux grandes écoles.

Consensus large sur :

- **La polyvalence accrue exigée** (tâches demandées requièrent des compétences de plus en plus variées : 91 % d'accord) ; et **un travail 'complexifié'** (94% oui).
- **Une évolution du public étudiant** (79,5 % oui). 70,5 % des collègues qui constatent une évolution pensent qu'elle n'est pas positive.
- **Le sentiment d'un déséquilibre croissant entre travail et vie privée** (Q. 30 temps consacré au travail par rapport au temps consacré à la vie privée de plus en plus long : 90 % oui).
- **La nécessité de la mise en œuvre d'un droit réel à congé pour recherche (CRCT)** : 88 % des répondants estiment que « les CRCT devraient être de droit pour chaque EC sur une période donnée ».
- **L'insuffisance des salaires** : 80 % des répondants considèrent que leur rémunération n'est pas en adéquation avec le travail effectué.
- **La pression administrative croissante** : le fait que les délais demandés pour répondre à une question d'ordre administratif sont de plus en plus courts (88% de « oui »).
- **Le problème posé par les calendriers universitaires actuels** : qui laissent un temps insuffisant pour mener à bien la mission de recherche (ce que pensent 87 % des collègues).
- **La difficulté aujourd'hui d'effectuer un travail de recherche sur le long terme** : 70 % d'accord (23 % seulement pensent qu'il reste possible d'effectuer ce type de travail, 7 % NSP).

Publication

- **75 % considèrent que l'injonction de publication est croissante.** 28 % des répondants pensent que c'est une évolution positive contre 52 % qui estiment que ce n'est pas une évolution positive. 20 % sont sans avis.
- **Publication en anglais** : une nette majorité (plus de 60 %) considère que l'injonction est croissante, mais seuls 20 % environ voient cela comme un problème (26 % sans avis).

Financement par projet / Formation

- 51,5 % des répondants considèrent que **la part du financement par projet est en augmentation** (une part importante 'ne sait pas', 28,5% ; 19% considèrent que ce n'est pas le cas).
- 58 % considèrent que **les actions de formation des enseignants ne sont pas en augmentation**, contre 18 % qui estiment que oui (24 % ne se prononcent pas).

Avis sur les types de postes et répartition de services

- **Le nombre de PR/MCF à l'université** : 52 % des répondants estiment qu'il est en diminution ; 33 % estiment qu'il est stable, seul 1 % pense qu'il est en augmentation ; 14 % ne « savent pas ».
- **L'augmentation relative du nombre de PRAG/PRCE à l'université** : 43 % des répondants estiment qu'il y a une augmentation de ce type de recrutement ; 8,5 % estiment qu'il y a diminution, pour 25,5 % = stabilité ; 22,5 % ne « savent pas ».

- **Le recours accru aux heures complémentaires** que l'on demande aux enseignants d'assurer (78 % oui – même répartition des réponses dans les différents statuts), **aux chargés de cours** (62 % oui).

Différences et inégalités apparentes entre universités

- **L'existence de décharges de service pour les jeunes MCF (1^{re} année) dans certaines universités et pas dans d'autres** (43 % non, 42 % oui, 15 % ne savent pas)
- **Des inégalités apparentes importantes en termes de soutien administratif logistique pour missions de recherche :**
 - 63 % oui soutien logistique mais 29 % non
 - 53 % oui pr les colloques ou projets de recherche, mais 34 % considèrent que non

Anglistique

- Près de 78 % considèrent qu'**une conception utilitaire de la langue** est de plus en plus prégnante.
- **Une diminution des cours consacrés aux domaines traditionnels de l'anglistique** (54 % sont d'accord, 31 % non, 14 % ne se prononcent pas)
- 28,6 % des répondants indiquent que des **enseignements ne correspondant pas à leur profil** leur sont de plus en plus souvent imposés.
- **Une évolution des formations dans le sens de la professionnalisation** perçue comme plutôt positive par la majorité (54 % oui mais négatif pour 21,5 % et sans changement pour 24,5 %).

En plus de ces éléments d'information qui permettent de quantifier le ressenti et les représentations de la communauté au sujet des questions et propositions faites par la Commission Formations sur l'évolution du métier, le questionnaire comprenait deux questions ouvertes que nous présentons et analysons maintenant.

4. RÉSULTATS : RÉPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES

Les questions ouvertes avaient pour but d'une part de faire émerger la caractéristique la plus saillante de l'évolution du métier telle que ressentie par les répondants (première question ouverte) et, d'autre part, de recueillir des propositions d'amélioration (seconde question ouverte).

La première question ouverte a recueilli 354 réponses sur 380 possibles : 93 % des participants au questionnaire ont donné leur avis. Il s'agit là d'un taux de réponse à une question ouverte très élevé. Les réponses proposées constituent un corpus de 6 525 mots, montrant une volonté forte de s'exprimer sur ce point.

La deuxième question ouverte a également reçu un nombre de réponses très élevé : 356 réponses sur 380 possibles, soit 93,6 % des participants au questionnaire qui ont souhaité donner leur avis, constituant, pour cette seconde question, un corpus de 6 473 mots.

■ 4.1. Analyse des réponses à la première question ouverte : « Quelle est, selon vous, la caractéristique la plus saillante de l'évolution actuelle du métier ? » ■

4.1.1. Analyse des grandes tendances

Les caractéristiques les plus saillantes de l'évolution actuelle du métier sont jugées comme étant négatives par 93 % des répondants :

- Positive 0,3 % (1 répondant sur 354)
- Négative 93 % (329 répondants sur 354)
- Neutre 6,7 % (24 répondants sur 354) (pas de trace de jugement positif ou négatif dans les réponses écrites proposées par les répondants)

Le tableau 1 ci-dessous donne quelques exemples de catégorisation de commentaires jugés comme indiquant une évolution positive, négative ou neutre.

Catégorisation	Exemples
Évolution jugée négative	« De plus en plus de pression pour faire de la recherche, mais de plus en plus d'administration qui nous empêche d'en faire à moins de sacrifier toutes les vacances. » « De plus en plus de travail administratif, de moins en moins de décharges. C'est fatigant. » « Déclassement social, humain, financier. »
Évolution jugée neutre	« Besoin de s'adapter à un public et à des conditions changeantes. » « L'intérêt des étudiants est plus difficile à capter et à garder. Le niveau en langue de certains peut être excellent, grâce à une très grande exposition. Le niveau minimum restant inchangé (i.e. très bas), nous faisons plus que jamais le grand écart. »
Évolution jugée positive ⁶	« Je trouve ce sondage un peu trop orienté. Il semble impliquer que les étudiants LLCER ne font pas assez d'anglais, alors que, grâce au processus de Bologne, une saine évolution s'est amorcée vers une ouverture sur des compétences qui leur permettent de s'insérer dans la société autrement qu'en devenant profs d'anglais. » ⁷

Tableau 1 : Catégorisation de l'évolution en fonction des commentaires rédigés.

⁷ À noter : un seul commentaire d'une évaluation positive sur les 380 réponses complètes.

⁸ Le commentaire sur l'évolution jugée positive dans ce tableau 1 relève une limite potentielle du questionnaire : le répondant critique une orientation des questions qui encouragerait des réponses par la négative. Or le

4.1.2. Catégorisation analytique des commentaires

La méthodologie d'analyse et de catégorisation des commentaires, basée sur les recommandations de Allard-Poesi (2007), a été la suivante :

- lecture de chaque entrée et analyse des mots-clés ;
- création de catégories au besoin à mesure de l'analyse des commentaires ;
- réduction des catégories par fusion lorsque possible ;
- relecture de l'ensemble des commentaires pour vérifier la cohérence de la catégorisation finale.

Une même entrée peut correspondre à plusieurs catégories.

Exemple de commentaire 1 : « **Surcharge** de travail, **excès du versant administratif, cadre de plus en plus étroit** donné à la recherche et **subordination** à des projets. »

Ce commentaire correspond aux catégories suivantes :

- Conditions de travail
- Augmentation des tâches administratives
- Perte de qualité en recherche
- Pression / injonction / accélération

Exemple de commentaire 2 : « Un **manque de reconnaissance** de la recherche et un **manque de temps** et de **moyens** pour l'effectuer dans des conditions optimales. Un **accroissement des tâches administratives** qui ne sont **pas ou mal rétribuées**. »

Ce commentaire correspond aux catégories suivantes :

- Manque de reconnaissance
- Absence de temps pour la recherche
- Moyens insuffisants
- Augmentation des tâches administratives (même catégorie que dans l'exemple 1)
- Rémunération

Exemple commentaire 3 : « **Déclin** inexorable de la **recherche** et de la **spécialisation**. »

Ce commentaire correspond aux catégories suivantes :

- Perte de qualité en recherche (même catégorie que dans l'exemple 1)
- Dé-spécialisation

Le tableau 2 présente les **28 catégories retenues**. Elles apparaissent dans l'ordre où elles ont été créées, au fur et à mesure de l'analyse des réponses. Toutes les catégories sont vécues né-

questionnaire a présenté des évolutions constatées par la Commission Formations et a demandé aux répondants d'évaluer ces évolutions. Par exemple, pour une question comme « On note une évolution dans le sens suivant : la part du financement par projet est en augmentation. », les répondants pouvaient répondre par « oui », « non » ou « ne se prononce pas ». Tous les répondants étaient donc en mesure de se positionner en fonction de leur propre ressenti.

gativement dans l'ensemble des commentaires sauf quatre cas : adaptabilité, complexification du métier, courriels/technologie (commentaires négatifs ou neutres) et le seul cas de représentation positive (cat. « Nouvelles perspectives d'insertion pour les étudiants »).

Dans le tableau 2 ci-dessous, 2 exemples sont proposés par catégories, sauf pour les catégories d'une seule occurrence ou pour les catégories larges qui réclament de proposer plus de 2 occurrences pour bien en identifier les contours.

Catégories	Exemples
Augmentation des tâches administratives	« De plus en plus de pression pour faire de la recherche, mais de plus en plus d'administration qui nous empêche d'en faire à moins de sacrifier toutes les vacances. » « Nous sommes noyés sous les tâches administratives. »
Absence de temps pour la recherche	« Lourdeur administrative et absence de temps pour la recherche , évaluation permanente des étudiants, des formations, des centres de recherche etc. » « Une dégradation catastrophique du cadre d'enseignement, des locaux indignes, aucun moyen mis en œuvre pour la pédagogie innovante ainsi qu'un tsunami de tâches administratives qui asphyxie le corps enseignant et l'empêche de se consacrer à la recherche internationale ou à la préparation des cours. »
Perte de qualité en recherche	« De moins en moins de temps pour une véritable recherche sur la durée et sur le fond. » « La perte de la profondeur de la recherche pour un travail de surface visant à donner des signes vides d'activité frénétique. »
Évaluation permanente (vécue négativement)	« Tâches administratives écrasantes, perte de temps en multiples réunions et remaniements constants de maquettes, trop d'évaluation (des formations, de la recherche, de projets, ...) , pas assez de temps pour la recherche. » « Une logique de productivité purement comptable ne permet pas de mener à bien les missions prioritaires : enseignement et recherche. La qualité des formations diminue sans que les notes le reflètent, la recherche fondamentale est menacée par l'exigence de publications superficielles mais fréquentes. »
Pression institutionnelle (vécue négativement) : injonction et accélération	« La tension entre l'injonction de prendre part à l'administration de la fac (dans un contexte où les personnels IATS sont moins nombreux et souvent mal formés) et l'injonction de publier toujours plus et toujours mieux. Pour la plupart des collègues, bien faire les deux est quasiment impossible. » « Le manque de temps – la vitesse à laquelle il faut agir. »
Profil étudiants (évolution négative)	« Le consumérisme des apprenants. » « La multiplication des tâches administratives et pédagogiques ainsi que le temps consacré aux enseignements rendent la recherche très difficile, sans CRCT ou délégation. Les étudiants sont moins rigoureux et motivés qu'avant. »

Catégories	Exemples
Moyens (insuffisants)	<p>« L'injonction à « produire » toujours plus et mieux (« excellence in excellence »), sans que les moyens nécessaires suivent (CRCT notamment), et alors que s'alourdissent les charges d'administration. »</p> <p>« Pas de temps pour se consacrer à la recherche ; manque de moyens humains ; salaires pas adéquats. »</p>
Rémunération (insuffisante)	<p>« Cumul des inconvénients de 2 systèmes a priori incompatibles : public (salaires, manque de personnel, primes de misère, pas de décharges horaires etc.) et privé (concurrence entre universités et entre collègues, auto et entre-évaluation constante, financements sur projets) »</p> <p>« Dégradation du niveau de vie des enseignants. »</p>
Conditions de travail (déterioration)	<p>« Détérioration générale des conditions d'exercice : pression pour faire des heures complémentaires, sous-représentations de certains secteurs (civi US), remplacement des TD par des CM, effectifs étudiants trop chargés, environnement matériel parfois précaire (salles de classe vétustes, bureaux froids, pas de carte de photocopies, etc.). »</p> <p>« Manque de considération de la part du grand public. Énormément de travail (heures supplémentaires par manque de vacataires) qui rogne sur la vie privée, le soir et le week-end. Des conditions logistiques déplorables (manque de salle, salle des professeurs avec 3 ordinateurs et 8 chaises pour 50 enseignants, pas de bureau pour les PRAG et MCF/PU). »</p> <p>« Inégalité, trop d'étudiants par cours, demande de suivi impossible de l'avenir des étudiants, demandes administratives absurdes (rapports, etc) »</p> <p>« Grande dureté dans les rapports humains. »</p> <p>« Lenteur administrative qui empêche la visibilité : décision de décharge tardive, recrutements tardifs, etc. »</p>
Manque de reconnaissance (institutionnelle ou du grand public)	<p>« Dégradation, manque de reconnaissance de la qualité de notre travail. »</p> <p>« L'accroissement généralisé des tâches de travail (enseignement, recherche, administration) et leur très pauvre rémunération/ le manque de reconnaissance / les réformes idiotes qui témoignent d'une incompréhension du métier des enseignants-chercheurs et qui précarisent l'enseignement supérieur par une volonté gestionnaire et financière / la dégradation honteuse des bâtiments / la différence criante quoique proportionnelle entre les moyens des Grandes écoles et ceux des universités. »</p>
Nécessité de se diversifier, s'adapter (vécue négativement ou pas)	<p>« Nous sommes tenus de nous adapter à un public dont les attentes sont différentes et la place des humanités classiques est minorée. » (commentaire jugé négatif)</p> <p>« Nécessité de flexibilité et de capacités d'adaptation. » (commentaire jugé neutre)</p>

Catégories	Exemples
Complexification du métier (vécue négativement ou pas)	<p>« La part des tâches administratives est en augmentation, et ces tâches se complexifient en raison de la dématérialisation de la saisie des services, des modalités de contrôle, etc. Les délais pour faire les tâches sont de plus en plus courts. Pas de temps pour la recherche car trop de temps nécessaire à l'administration. » (commentaire jugé négatif)</p> <p>« Pluridisciplinarité et multi-compétences, maîtrise nécessaire des outils informatiques, mobilité et sens de l'initiative. » (commentaire jugé neutre)</p>
Courriels et technologie (vécus négativement ou pas)	<p>« Traitement des e-mails qui augmente considérablement la charge de travail ; charge administrative de plus en plus lourde ; trop de réunions ; manque de temps pour une activité de recherche posée ; nécessité de diversifier notre enseignement pour intéresser les étudiants ; travail de plus en plus solitaire (manque d'interaction avec collègues de la même discipline)... » (commentaire jugé négatif)</p> <p>« Évolution vers le distanciel. » (commentaire jugé neutre)</p>
Dé-spécialisation	<p>« Lourdeur administrative, manque de prise en compte des besoins pédagogiques, manque de reconnaissance, 'secondarisation' de l'université et des Espe. »</p> <p>« Domination par le managérial. Négation de la compétence des EC. Mépris croissant de la part des collègues et des étudiants pour les sujets complexes et exigeants. »</p>
Répartition inégale des tâches entre collègues	<p>« Décalage entre la pratique et les textes réglementaires : quel EC peut affirmer faire 50 % de recherche aujourd'hui ? La répartition entre enseignement et recherche est inégale en raison de l'accroissement des tâches administratives. A cela s'ajoute la baisse du nombre de secrétaires + le manque d'investissement de nombre de collègues qui partent du principe que les tâches seront effectuées par d'autres. »</p> <p>« Forte augmentation des heures de travail due principalement à l'administration et à un déséquilibre de la répartition des tâches entre les EC. »</p>
Abandon du service public (dont logique comptable, logique d'entreprise et mise en concurrence)	<p>« La place grandissante faite aux actions de contractualisation : élaboration des dossiers (équipes de recherche, formations), ainsi que la place faite aux actions d'évaluation au sein de la discipline. »</p> <p>« Une logique de productivité purement comptable ne permet pas de mener à bien les missions prioritaires : enseignement et recherche. La qualité des formations diminue sans que les notes le reflètent, la recherche fondamentale est menacée par l'exigence de publications superficielles mais fréquentes. »</p> <p>« L'instabilité due à une logique ultra-libérale et une contamination du discours de l'entreprise (sans les avantages). »</p> <p>« Nous sommes de plus en plus « écrasés » de travail, en concurrence avec les collègues. D'où une insuffisance de temps de loisir et une détérioration des relations au sein des départements, voire des équipes de recherche. »</p>

Catégories	Exemples
Souffrance au travail, risque psycho-sociaux (démotivation, fatigue, stress)	« Négative, très décourageante et dévalorisante . La France méprise ses profs et saborde la recherche. » « La multiplicité des tâches demandées, toutes urgentes, crée un climat de stress dont les personnels sont les premières victimes . »
Fragmentation (parcellisation des tâches et dispersion)	« Éparpillement entre multiples activités donc manque d'efficacité et fatigue. » « Complexification des tâches administratives et parcellisation du temps (accroissement du nombre de réunions...). »
Déliquescence, chaos	« On devient blasé – bienvenue au ' chaos ' résume ma pensée. » « Déliquescence . »
Copinage, localisme	« Le recrutement fondé non pas sur la qualité du/des dossier(s), mais sur l'appartenance syndicale ou / et le « copinage ». » « Perte d'autonomie, liberté pédagogique menacée, localisme . »
Manque de débouchés pour les étudiants	« Impossible de motiver les jeunes avec un taux de chômage de 25 % pour les moins de 25 ans . » « Les inégalités à tous points de vue. Un public étudiant qui ne croit pas aux débouchés en SHS , des recrutements d'EC complètement aléatoires et qui répondent à une demande plus professionnalisante qu'autre chose, une recherche qui prime sur l'enseignement en termes de carrière et des EC qui ne sont pas contrôlés et qui pour certains d'entre eux ne produisent rien. »
Déclassement	« Déclassement : le niveau d'études et de travail nécessaires à l'obtention d'un poste ne sont pas pris en compte ; les salaires sont très insuffisants de même que les perspectives de carrière. » « L'accroissement généralisé des tâches de travail (enseignement, recherche, administration) et leur très pauvre rémunération/ le manque de reconnaissance / les réformes idiotes qui témoignent d'une incompréhension du métier des enseignants-chercheurs et qui précarisent l'enseignement supérieur par une volonté gestionnaire et financière / la dégradation honteuse des bâtiments / la différence criante quoique proportionnelle entre les moyens des Grandes écoles et ceux des universités. »
Absence de perspective de carrière (ou dysfonctionnement)	« Une charge administrative trop lourde + trop de bénévolat + impossibilité d'évoluer dans sa carrière – perspectives bloquées. » « Déconnexion considérable entre nos problématiques de recherche et les besoins en enseignement notamment en L1 et L2. ».
Complexité des structures de gestion	« Emprise de la gestion administrative, complexité des structures de gestion (COMUE, consortiums et regroupements multiples mal segmentés). »
Nouvelles perspectives d'insertion pour les étudiants	« Je trouve ce sondage un peu trop orienté. Il semble impliquer que les étudiants LLCER ne font pas assez d'anglais, alors que, grâce au processus de Bologne, une saine évolution s'est amorcée vers une ouverture sur des compétences qui leur permettent de s'insérer dans la société autrement qu'en devenant profs d'anglais. »

Catégories	Exemples
Absence de temps pour la mission d'enseignement et manque de qualité	« Surcharge. J'ai plus l'impression de faire de la supervision de vacataires que de pouvoir proposer une formation innovante. » « Il est absolument indispensable de repenser le modèle pédagogique à l'université. Dans bien des cas, il date encore des années 70. »
Questionnaires	« Des questionnaires absurdes. »
Personnel administratif non formé	« Lourdeur des charges administratives lorsque l'on accepte d'en assumer (eg. Direction de département = secrétariat, selon le personnel administratif associé, qui ne s'avère pas toujours compétent). Manque de moyens pour attribution de postes statutaires afin que les formations fonctionnent normalement et que les labos de recherche conservent une bonne dynamique. » « La tension entre l'injonction de prendre part à l'administration de la fac (dans un contexte où les personnels IATS sont moins nombreux et souvent mal formés) ET l'injonction de publier toujours plus et toujours mieux. Pour la plupart des collègues, bien faire les deux est quasiment impossible. »

Tableau 2 : Catégorisation des caractéristiques saillantes évoquées en fonction des commentaires rédigés.

On notera que 75 % des répondants (44 sur 60) qui disent manquer de temps pour faire de la recherche ont établi un lien de cause à effet entre ce manque de temps et l'augmentation des charges administratives.

On notera par ailleurs que 50 % des répondants qui signalent une inadéquation de la rémunération, signalent également un manque de moyens généralisé.

75 % des répondants qui considèrent que la détérioration des conditions de travail est une caractéristique saillante de l'évaluation du métier isolent cette question de celles de la rémunération et des moyens (seuls 25 % de ces répondants mentionnent à la fois les conditions de travail et la rémunération ou le manque de moyens).

50 % des répondants qui considèrent que l'évolution la plus saillante est l'augmentation de la pression institutionnelle estiment également que les conditions de travail se sont détériorées.

60 % des répondants qui mentionnent l'évaluation permanente déplorent également une pression constante.

À noter, enfin, que les références à l'absence de temps pour la recherche et la perte de qualité pour la recherche sont dans l'ensemble beaucoup plus détaillées que l'absence de temps pour l'enseignement et le manque de qualité (cette catégorie n'apparaît que dans les dernières réponses).

Selon nous, le nombre de catégories relativement restreint (28) pour un corpus de 6 525 mots révèle une certaine homogénéité des représentations des répondants, malgré leur profil varié.

L'ensemble des commentaires semble couvrir les multiples enjeux de l'université et des questions qualitatives (conditions de travail, reconnaissance du métier) autant que budgétaires (rémunération, moyens) ou politiques (abandon du service public). Les commentaires sont complexes en ce sens qu'ils comprennent plusieurs caractéristiques saillantes, le plus souvent reliées les unes aux autres par des liens de causes à effets ou d'inclusion. Les commentaires « isolés » (ne mentionnant qu'une seule catégorie) sont rares.

Dans le tableau 3 ci-dessous, les catégories sont classées en fonction du nombre de fois où elles sont citées par les répondants.

Catégories	Occurrences
Conditions de travail (détérioration)	125
Augmentation des tâches administratives	116
Absence de temps pour la recherche	60
Moyens (insuffisants)	60
Pression institutionnelle : injonction et accélération	47
Complexification du métier (vécue négativement ou pas)	47
Déclassement de la profession	42
Rémunération (insuffisante)	41
Dé-spécialisation	34
Souffrance au travail, risques psycho-sociaux (démotivation, fatigue, stress)	32
Manque de reconnaissance (institutionnelle ou du grand public)	29
Absence de temps pour la mission d'enseignement et manque de qualité	27
Abandon du service public (dont logique comptable, logique d'entreprise et mise en concurrence)	24
Perte de qualité en recherche	24
Profil étudiants (évolution négative)	24
Évaluation permanente	20
Courriels et technologie (vécus négativement ou pas)	15
Nécessité de se diversifier, de s'adapter (vécue négativement ou pas)	10
Fragmentation (parcellisation des tâches et dispersion)	13
Absence de perspective de carrière (ou dysfonctionnement)	8
Déliquescence, chaos	7
Répartition inégale des tâches entre collègues	6
Copinage, localisme	4
Personnel administratif non formé	3
Manque de débouchés pour les étudiants	2

Tableau 3 : Évolutions saillantes citées au moins deux fois, classées par ordre de fréquence d'occurrences.

Le tableau 4 ci-après rassemble les catégories qui n'ont été mentionnées qu'une seule fois et par un seul répondant.

Catégories	Occurrences
Complexité des structures de gestion	1
Nouvelles perspectives d'insertion pour les étudiants	1
Questionnaires absurdes	1

Tableau 4 : Évolutions saillantes citées une seule fois.

4.1.3. Synthèse des réponses à la première question ouverte

La détérioration des conditions de travail (surcharge de travail essentiellement – qui affecte la vie privée – mais aussi augmentation des effectifs, multiplication des réformes sans prise en compte du terrain ou le manque de dialogue) est la caractéristique la plus saillante de l'évolution du métier.

La seconde caractéristique saillante perçue est l'augmentation du temps dédié aux tâches administratives, le plus souvent au détriment de la recherche (et/ou de l'enseignement) et affectant les conditions de travail (surcharge).

Le manque de temps pour la recherche (liée à l'augmentation des charges administratives) est la 3^e caractéristique la plus saillante.

La question des moyens (postes, essentiellement) est la 4^e caractéristique.

Viennent ensuite la complexification du métier et la pression institutionnelle.

La question de la rémunération vient après la question du sentiment de déclassement de la profession.

On notera, enfin, le niveau important d'occurrences indiquant une souffrance au travail et des risques psycho-sociaux.

■ 4.2. Réponses à la seconde question ouverte : « Quelle amélioration souhaiteriez-vous voir apporter en priorité ? » ■

93,6 % des participants au questionnaire ont répondu à cette deuxième question ouverte pour identifier les améliorations qu'ils/elles souhaiteraient voir apporter en priorité.

4.2.1. Typologie des réponses

Deux grands types de réponses à cette question ont été apportés : soit une identification des points prioritaires à améliorer (le QUOI – ce qu'il faut améliorer en priorité) ; soit une proposition concrète d'amélioration (le COMMENT – comment améliorer la situation). Le tableau 5 ci-dessous propose des exemples de réponses classées soit dans la catégorie QUOI soit dans la catégorie COMMENT, soit dans les deux.

Identification des améliorations prioritaires à apporter (QUOI ?)	Propositions « concrètes » d'améliorations à apporter (COMMENT ?)
Une prise en compte du volant 'administration' dans la charge totale de travail des E/C pour libérer du temps pour la recherche	Une prise en compte du volant 'administration' dans la charge totale de travail des E/C pour libérer du temps pour la recherche
∅	Augmentation du salaire des MCF en début de carrière
Allègement de tâches administratives, considération plus grande pour le secteur LEA, augmentation des postes	Allègement de tâches administratives, considération plus grande pour le secteur LEA, augmentation des postes
Davantage de reconnaissance au niveau de l'enseignement, et plus encore, de la recherche	∅

Tableau 5 : Typologie des réponses à la question ouverte « Quelle amélioration souhaiteriez-vous voir apporter en priorité ? ».

Les points prioritaires à améliorer (le QUOI ?) recourent le plus souvent les points d'évolution saillante déjà identifiés dans la première question ouverte : nous avons donc choisi de nous concentrer sur la classification des propositions visant l'amélioration de la situation (le COMMENT améliorer la situation).

4.2.2. Classification des propositions concrètes visant l'amélioration

Contrairement aux réponses à la première question ouverte, l'analyse ne permet pas de dégager de grandes lignes de réponses consensuelles ou majoritaires au sein du groupe de répondants : même si un certain nombre de propositions ont été émises par plusieurs répondants, de nombreuses réponses proposées n'ont qu'une seule occurrence (une proposition émise par un seul répondant). On ne retrouve pas non plus dans les réponses à cette question la complexité constatée dans les réponses à la question 1 : le plus souvent, les répondants identifient une piste d'amélioration possible et une seule qui semble être proposée avant tout pour pallier l'urgence qu'il ou elle ressent.

Voici trois exemples illustrant ce phénomène :

Rétablir la légitimité de l'enseignant même avec une équipe de direction en faveur des attentes des étudiants
Respect des lois dans les facs (arrêts maladie : remplacements gratuits obligatoires à <i>Université</i>)!
Une Direction des Ressources humaines plus à l'écoute

Tableau 6 : Illustration du caractère souvent local des réponses à la seconde question ouverte « Quelle amélioration souhaiteriez-vous voir apporter en priorité ? ».

Chaque répondant semble ainsi proposer des améliorations possibles avant tout en fonction de son contexte particulier et local. Ceci explique sans doute l'éclatement constaté des propositions qui, de surcroît, entrent parfois en contradiction les unes avec les autres :

Plus de reconnaissance pour les missions annexes à l'enseignement Vs. Délestage des tâches administratives afin que 50 % du temps soit vraiment consacré à la recherche
Que les moyens soient donnés pour mettre en place les réformes Vs. Moins de dossiers, réformes, appels à projets ; plus de temps de réflexion.
Augmenter le nb d'enseignants titulaires pour faire face à la hausse du nb d'étudiants Vs. Possibilité de sélectionner les étudiants.

Tableau 7 : Illustration du foisonnement des propositions en réponse à la seconde question ouverte, et de leur éventuelle contradiction.

Malgré un certain éclatement des réponses, nous avons choisi de classer l'ensemble des propositions afin d'en faciliter la lecture dans le cadre de ce Livre blanc.

La classification des propositions d'amélioration proposée ci-dessous a été organisée selon 8 grands volets identifiés par nos soins, : le volet rémunération, le volet carrières, le volet recrutements, le volet formation, le volet recherche, le volet gestion administrative, le volet conditions de travail et d'autres éléments divers. L'ordre proposé pour ces différents volets correspond à la constitution chronologique des réponses au questionnaire du répondant 1 au répondant 380. Il faut rajouter que ces grands volets n'ont pas été explicités en tant que tels par les répondants.

Rappelons-le, la présentation ci-dessous ne dit donc rien des priorités de la communauté : le décompte des occurrences n'a pas été possible tant les propositions d'amélioration sont disparates. Chaque répondant semble proposer une solution qui répond à l'urgence de sa situation professionnelle propre, ce qui explique les contradictions fortes qui apparaissent entre les différentes solutions listées (de manière exhaustive) ci-dessous.

VOLET RÉMUNÉRATION

- Augmentation décente des salaires / augmenter la rémunération de base / revalorisation salariale / revalorisation des salaires / augmentation significative des salaires / salaires adéquats avec études longues
- Augmentation du salaire des MCF en début de carrière
- Rémunération des encadrements de stage et des participations aux jurys de soutenance en Master LEA (notamment pour les chargés de cours)
- Diminution du nombre d'heures statutaires
- Diminution du nombre d'heures complémentaires imposées

VOLET CARRIÈRE

- Modalités d'évolution de carrières
 - Un système de notation
 - Évaluation qui ne soit pas principalement à l'ancienneté
 - Plus de confiance accordée aux enseignants au lieu du système infantilisant d'évaluation permanente
 - Pas de mise en place de « suivi de carrière » obligatoire
 - Prise en compte de toutes les missions pour évolution de carrière (« nous ne sommes jugés que sur la recherche »)
 - Progression de carrière moins administrative
 - Avancement de carrière moins basé à la fois sur la recherche et sur l'enseignement
- Parcours professionnel
 - Plus de souplesse / plus de latitude à l'EC dans son parcours professionnel au long cours : des périodes d'investissement pédagogique, d'autres de travail de recherche... / temps partiel possible
 - Faciliter l'accès au corps des MCF pour PRAG docteurs
- Formation continue
 - Libérer du temps pour la formation
 - Plus de formation professionnelle / proposer des actions de formation continue
 - Prise en charge financière par l'établissement pour assister à des congrès en rapport avec le domaine d'enseignement
- Autres points sur les carrières
 - Redéfinition des missions
 - Rééquilibrage des missions enseignement/recherche/administration
 - Revaloriser et clarifier le statut des PRAG-PRCE / alignement indispensable sur les CPGE pour les PRCE/PRAG de l'université / revaloriser l'enseignement pour les PRAG, diminution de la charge d'enseignement hebdomadaire
 - Revaloriser la recherche pour les EC (et, si c'était possible, pour les PRAG aussi...)

VOLET RECRUTEMENTS

- Création de postes fixes / plus de postes de titulaires (arrêt de la contractualisation) afin de répartir les enseignements et les charges administratives et pour plus de stabilité des équipes pédagogiques et administratives / des postes d'enseignants permanents, MCF comme PRAG
- Augmenter les postes d'EC à l'université et diminuer la part des PRAG-PRCE.
- Recruter du personnel administratif compétent pour administrer l'enseignement et la recherche / pour assister les EC /

- Création d'un statut d'enseignants-administratifs pour ceux qui ne font pas de recherche et s'épanouissent dans ce domaine
- Recruter du personnel technique pour décharger les EC

VOLET FORMATION

- Offre de formation
 - Réforme complète du paysage de l'enseignement supérieur en France
 - Réformer/casser/supprimer le système CPGE afin de renforcer les universités
 - Simplification de l'offre aux étudiants
- Conditions de formation
 - Augmentation du nombre d'heures de cours
 - Moins d'étudiants par groupe / dédoublement des TD
 - Revoir les contenus, particulièrement en L1
 - Groupes de niveau
 - Établir des filtres de niveau minimal à l'entrée à l'université / orientation positive / une dose de sélection en L1 / que la sélection soit introduite à l'université / sélection des étudiants en amont de la licence / diminuer le nombre d'étudiants / une sélection à l'entrée de l'université (ne serait-ce qu'en imposant des délais d'inscription fermes)
 - Prendre en compte les besoins réels et adapter les moyens à ces besoins / plus d'autonomie pour les étudiants en Licence comme en Master / me recentrer sur mon cœur de métier, enseigner / plus de pédagogie, les enseignants doivent rester des enseignants
- Modalités d'évaluation
 - Revoir en partie le contrôle continu
 - Repenser nos modalités d'évaluation des étudiants
 - Éliminer le rattrapage / suppression de la session de rattrapage

VOLET RECHERCHE

- Temps pour la recherche
 - Congés pour recherche plus fréquents / un semestre de CRCT tous les 4 ou 6 ans / CRCT de droit tous les 5 ans / CRCT obligatoire pour tous les enseignants, tous les 4 ans pour les EC et tous les 8 ans pour les PRAG-PRCE / une année sabbatique au moins une fois pendant sa carrière / CRCT statutaires réguliers / priorité aux CRCT de droit (pas au mérite)
 - Possibilité d'alterner semestre d'enseignement et semestre de recherche
 - Réduction du temps d'enseignement afin d'avoir un vrai temps de recherche hebdomadaire
 - Modifier le calendrier universitaire pour dégager des créneaux de recherche
 - Imposer des jours dédiés à la recherche dans les emplois du temps

- Budget pour la recherche
 - Plus d'argent pour la recherche/ financement pérenne de la recherche / des budgets recherche permettant aux chercheurs de faire efficacement et scientifiquement la recherche/ financement correct des thèses, plus de contrats doctoraux / soutien à la recherche (crédits)
 - Davantage de financement des universités/investir dans l'Enseignement Supérieur
 - Prise en charge des frais liés à la recherche
 - Ouverture à plus de candidats de structures telles que l'IUF : permettre aux chercheurs de mener à bien des projets de longue haleine
 - Recherche moins exclusivement centrée sur les projets ANR, européens
 - Des presses universitaires dignes de ce nom

VOLET ADMINISTRATIF

- Participation aux tâches administratives
 - Rendre les charges administratives obligatoires (pour tous) / obliger chaque enseignant à prendre une responsabilité annuelle ou tous les 2 ans / application des règlements (que tout le monde participe)
 - Fin de l'obligation de tâches administratives
 - Aide supplémentaire des personnels administratifs dans gestion et calcul des PV de notes
 - Ré-évaluation des missions des personnels administratifs en poste : des secrétaires travaillant tant pour les enseignants que pour les étudiants
 - Recrutements de personnels compétents (voir volet « recrutements »)

- Reconnaissance des tâches administratives
 - Meilleure reconnaissance des tâches administratives et de coordination en termes de salaire ou de prime ou de décharge / prise en compte du volant 'administration' dans la charge totale de travail / rémunération des tâches administratives et des activités annexes (jury de thèse, HDR, comité de sélection...) dans le service

- Soutien dans l'accomplissement des tâches administratives
 - Soutien administratif pour toutes les micro-tâches
 - Prise en charge de l'administration par des administratifs
 - Secrétariat compétent et motivé

- Rouages administratifs
 - Remplacer l'organisation bureaucratique des institutions par une gestion participative.
 - Fin des réformes quasi-systématiques / stabilité institutionnelle / stabilisation de la réglementation / arrêt des changements incessants / réformes très peu fréquentes basées sur une consultation approfondie de la base avec un vrai temps de réflexion sur les objectifs visés et les moyens de les atteindre / fin des réformes quasi annuelles impliquant

une refonte systématique des maquettes / vision à long terme pour réfléchir et mettre en place des dispositifs de formation

- Réduction des strates administratives
- Pouvoir embaucher des chargés de cours ou des vacataires sans avoir à justifier de situations particulières.
- Éradiquer les tableaux Excel
- Transparence et simplification des procédures.

VOLET CONDITIONS DE TRAVAIL

- Avoir des bureaux, même partagés et ordinateurs à disposition
- Respecter la qualité environnementale (bureaux sans amiante)
- Davantage d'équipements numériques, vidéo, On ne peut plus faire cours avec des craies et des photocopies en 2016. Il faut des écrans et des vidéoprojecteurs partout et dans toutes les salles

AUTRES ÉLÉMENTS MENTIONNÉS

- Loi non respectée : en cas d'arrêt de maladie d'un collègue, pas de remplacement prévu, sinon par les autres collègues, sans dédommagement.
- Temps plus long sur le calendrier universitaire / semaines plus homogènes, sur le long terme (les semestres = découpage et course contre la montre)
- Revalorisation de l'image des enseignants par le politique (trop souvent critiqués) prise en compte véritable des chercheurs en France et notamment par le politique
- Égalité fiscale —> financement de l'enseignement et de la recherche
- Développer les liens pédagogie/recherche / + de temps réel pour recherche (et donc pour alimenter cours),
- Plus de concertation / plus d'écoute de la part de la direction
- Moins de contrôle
- Pas de détachement sur contrat
- Financement par l'État du GVT (glissement vieillesse technicité) pour que les universités puissent cesser de ponctionner sur leurs fonds de roulement, voire de maintenance pour payer les salaires de leur personnel

On le voit, notre communauté constitue une véritable force de proposition et ses membres ont de nombreuses idées à partager et faire valoir dans la perspective d'une évolution positive du métier d'angliciste dans l'enseignement supérieur.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

L'enquête que nous avons menée s'inscrit dans un paysage universitaire bouleversé à la suite de conventions européennes successives (Stratégie de Lisbonne 1997, Déclaration de la Sorbonne 1998, et Processus de Bologne 1999 pour la création d'un espace européen d'enseignement supérieur, officialisée à Vienne en 2000) et leur traduction française, notamment par le passage au L-M-D. Elle se situe également précisément 10 ans après l'adoption de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités. Elle peut dès lors être considérée comme un outil de mesure de l'impact de ces évolutions majeures sur le métier d'enseignant et enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur tel que perçu par la communauté des anglicistes.

Il est important de rappeler à ce sujet que, par définition, une enquête par questionnaire permet de faire émerger les représentations que les individus se font de la question posée. D'aucuns pourraient être tentés d'opposer à une telle approche « la réalité des chiffres », une réalité qui serait proposée comme étant objective et donc seule légitime. Une telle perspective équivaldrait, à notre avis, à soustraire le ressenti des répondants et de la communauté à un chiffre dit objectif, mais souvent critiquable, dénigrant, de fait, l'importance des représentations individuelles et collectives. Or, ce sont bien les acteurs du terrain qui, individuellement et collectivement, font l'enseignement supérieur et la recherche. Les résultats obtenus sont donc d'un intérêt majeur.

L'enquête décrite ici a émané de la réflexion de la Commission Formations de la SAES dont les membres sont avant tout membres d'une communauté, celle des anglicistes de l'enseignement supérieur, dans toute sa diversité, et dont les représentations sont au fond, au vu des résultats obtenus, assez homogènes. Ceci transparaît à travers les très nombreuses questions dont les réponses ont fait l'objet d'un très large consensus ou d'un avis majoritaire. Il y a, finalement, eu peu de questions clivantes et l'on note que les variables indépendantes n'ont eu aucun effet sur les réponses. La catégorisation des réponses à la première question ouverte (« évolution saillante ») en un nombre relativement restreint de catégories, qui font donc consensus, renforce l'hypothèse que la communauté partage les mêmes constats et représentations sur l'évolution du métier.

Les résultats dans leur ensemble montrent que, pour les membres de notre communauté, l'évolution du métier se caractérise par une forte dégradation des conditions de travail, jusqu'à des caractéristiques de souffrance au travail qui s'expriment chez nombre de nos collègues.

Ces éléments s'inscrivent dans la droite ligne des évolutions constatées et des questions posées dans un certain nombre de travaux universitaires écrits par des sociologues ces dernières années⁹. Ils rejoignent également les enquêtes récentes du type « Baromètre Educpros », qui re-

⁹ Entre autres, Laurence Durat et Florence Brunet, « Les facteurs de risques psycho-sociaux chez les personnels de l'enseignement et de la recherche », *Formation Emploi*, 2014/1, n° 125, 29-46, <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2014-1-page-29.htm>; Carole Drucker-Godard et al., « Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs », *Gestion et Management Public*, 2013/2, vol. 1, n° 4, 4-22. <https://www.cairn.info/revue-gestion-et-management-public-2013-2-page-4.htm>.

Parmi les ouvrages proposant une approche plus large on peut citer notamment Sophia Stavrou, *L'Université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*, Louvain-La-Neuve,

lèvent un certain nombre d'aspects très préoccupants (sentiment d'une impossibilité de mener à bien toutes ses missions, épuisement, démotivation, effets ressentis sur la santé...)¹⁰.

Le questionnaire et les réponses au questionnaire font ressortir relativement peu d'éléments qui seraient spécifiques aux anglicistes : ressort néanmoins le sentiment largement partagé (78 %) qu'une conception utilitaire de la langue est de plus en plus prégnante (avec le sentiment parallèle d'une évacuation, relative mais problématique, de la dimension culturelle, particulièrement pour la littérature, et dans une moindre mesure pour la civilisation), tandis qu'une petite majorité (54 %) considère en revanche une évolution des formations dans le sens d'une certaine professionnalisation comme étant plutôt positive.

La dernière question du questionnaire (« quelle amélioration à apporter ») a été très largement utilisée par les répondants pour s'exprimer et les réponses traduisent une forte volonté et créativité pour tenter d'améliorer la situation. Ceci montre, nous l'avons dit, que notre communauté constitue indéniablement une force de proposition à faire valoir dans la perspective d'une évolution positive du métier d'enseignant et d'enseignant-chercheur (angliciste et au-delà) dans l'enseignement supérieur.

Préconisations

Au regard de cette étude, **la Commission Formations estime qu'il est urgent que le ministère de tutelle et les instances de décision à tous les niveaux prennent la mesure de cette situation critique. Elle préconise la création d'un observatoire de la vie d'enseignant et d'enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur, dont l'une des premières missions sera d'engager la réflexion sur les aspects suivants de l'évolution du métier d'angliciste, et au-delà :**

- l'amélioration des conditions de travail pour éradiquer la souffrance au travail ;
- les rapports entre budgets alloués et la massification de l'enseignement supérieur ;
- la prise en compte de cette massification et des propositions pour une gestion des flux ayant des conséquences positives pour l'évolution du métier, donc pour la formation et pour la recherche, comme pour l'élévation du niveau d'études de la population dans son ensemble ;
- les salaires, l'évolution des carrières et les statuts prenant en compte l'évolution des fonctions exercées par les acteurs dans leur variété et dans leur complexité, pour la formation comme pour la recherche ;

Academia/L'Harmattan, 2017 ; Sophie Orange et Romuald Bodin, *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant, 2013

¹⁰ Synthèses des résultats des baromètres Educpros 2016 et 2015 dans Agathe Charnet, « L'enseignement supérieur, un travail stimulant, décourageant et épuisant », *Le Monde*, 15 juin 2016, http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/06/15/l-enseignement-superieur-un-travail-stimulant-decourageant-et-epuisant_4950911_4401467.html ; Camille Stromboni, « Baromètre 2015, le malaise s'enracine à l'université », *L'Étudiant*, 5 juin 2015, <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/barometre-2015-l-universite-n-a-toujours-pas-le-moral.html>.

- la répartition des tâches entre les personnels enseignants et enseignants-chercheurs et les personnels administratifs, pour les missions liées à la formation comme pour les missions liées à la recherche ;
- les moyens pour réduire sensiblement la lourdeur administrative qui a gagné l'enseignement supérieur dans tous les domaines ;
- les moyens pour maintenir le lien entre recherche et formation, notamment dans le profilage des postes ;
- les moyens pour maintenir des contenus disciplinaires forts et favoriser l'insertion professionnelle des étudiants ;
- les moyens pour favoriser un temps long de recherche, de droit pour tous, tout en assurant la qualité des formations ;
- les moyens pour améliorer la reconnaissance du métier par l'institution et la société afin d'endiguer les sentiments de dévalorisation de la profession et de déclassement ressenti par la communauté.

Dans cette perspective, la diffusion des résultats exposés ici semble un impératif si la communauté des enseignants et enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur dans le domaine de l'anglistique souhaite faire entendre sa voix et la mêler à d'autres pour ouvrir de nouvelles perspectives et contribuer à l'amélioration du métier. Une telle diffusion pourra s'organiser en direction des autres sociétés savantes dans le domaine des langues, des instances de tutelle, CNU/CP-CNU, HCERES, du Conseil de l'Europe, des revues spécialisées, de la presse et des médias en général.

Enfin, une nouvelle enquête sur la base du même questionnaire sera organisée dans 5 ans pour un nouvel état des lieux sur l'évolution du métier, alors que le paysage universitaire continue d'évoluer fortement.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE SUR L'ÉVOLUTION DU MÉTIER (SEPTEMBRE 2016¹¹)

Temps estimé : 15 min

Cher.e.s collègues,

Ce questionnaire anonyme s'adresse à tous les collègues qui enseignent dans le supérieur depuis au moins trois ans (incluant l'année en cours). Nous vous remercions de bien vouloir répondre à cette nouvelle enquête de la SAES qui a pour but de recueillir votre avis sur l'évolution du métier d'enseignant / enseignant-chercheur dans le supérieur, avec une double visée : une visée individuelle qui est de permettre aux adhérents de se situer par rapport à l'évolution du métier et une visée collective : aider notre association à faire un état des lieux des conditions dans lesquelles s'exercent l'enseignement et la recherche dans le domaine de l'anglistique.

Rappel du texte réglementaire pour les enseignants-chercheurs (Décret n° 84-431 du 6 juin 1984) (extraits) :

Article 7

I. Le temps de travail de référence, correspondant au temps de travail arrêté dans la fonction publique, est constitué pour les enseignants-chercheurs :

1° Pour moitié, par les services d'enseignement déterminés par rapport à une durée annuelle de référence égale à 128 heures de cours ou 192 heures de travaux dirigés ou pratiques ou toute combinaison équivalente en formation initiale, continue ou à distance. Ces services d'enseignement s'accompagnent de la préparation et du contrôle des connaissances y afférents. Ils sont évalués dans les conditions prévues à l'article 7-1 du présent décret ;

2° Pour moitié, par une activité de recherche reconnue comme telle par une évaluation réalisée dans les conditions prévues à l'article 7-1 du présent décret. (<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006064492&dateTexte=20090901>)

Rappel du texte réglementaire pour les personnels enseignants du second degré affectés dans les établissements d'enseignement supérieur (Décret n° 93-461 du 25 mars 1993) (extraits) :

Article 2

Les enseignants titulaires ou stagiaires du second degré auxquels s'appliquent les dispositions du présent décret sont tenus d'accomplir, dans le cadre de l'année universitaire, un service d'enseignement en présence des étudiants de 384 heures de travaux dirigés ou de travaux pratiques.

Dans le cas particulier où des cours magistraux leur sont confiés, ceux-ci sont pris en compte, pour le calcul du service d'enseignement énoncé à l'alinéa précédent, à raison d'une heure et demie pour une heure d'enseignement effective. (...)

¹¹ Ce questionnaire a été élaboré par la Commission Formations et en particulier par Jean Albrespit.

Article 3

La charge annuelle d'enseignement définie à l'article 2 ci-dessus peut donner lieu à des répartitions diverses ne portant pas obligatoirement, pendant l'année universitaire, sur le même nombre de semaines et ne comportant pas nécessairement l'application uniforme du même service hebdomadaire durant toute l'année.

Le service hebdomadaire d'enseignement assuré par les personnels visés par le présent décret ne doit toutefois pas être supérieur à quinze heures pour les professeurs agrégés de l'enseignement du second degré et à dix-huit heures pour les autres enseignants.

(<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000347402>)

QUESTIONNAIRE SUR L'ÉVOLUTION DU MÉTIER

■ Données générales ■

* Vous enseignez dans :

- Une université SHS
- Une université pluridisciplinaire SHS/droit/sciences
- Un autre type d'établissement

* Vous enseignez dans l'enseignement supérieur depuis :

- 3 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 15 ans
- 16 à 20 ans
- 21 ans et plus

* Vous êtes :

- ATER
- PRAG/PRCE
- MCF
- PR
- Enseignant(e) contractuel(le)
- Contrat doctoral avec mission d'enseignement
- Autre (veuillez préciser)

*** Votre tranche d'âge est :**

- 20-30 ans
- 30-40 ans
- 40-50 ans
- 50-60 ans
- 60+

*** Vous êtes :**

- Un homme
- Une femme

*** Vous exercez des responsabilités particulières localement :**

- Oui
- Non

Si oui, précisez :

- Direction UFR ou département
- Direction adjointe UFR ou département
- Direction Unité de Recherche
- Direction adjointe de laboratoire
- Responsabilité lecteurs
- Responsabilité centre de ressources en langues
- Responsabilité relations internationales
- Chargé de mission
- Responsable emplois du temps
- Responsable Erasmus
- Responsable diplôme
- Coordinateur/coordinatrice année
- Référent(e) (handicap, genre et diversité, numérique, etc.)
- Élu(e) conseil central
- Élu(e) au CA
- Élu(e) au CS
- Élu(e) au CFVU
- Autre (veuillez préciser)

*** Vous exercez des responsabilités particulières à l'échelle nationale :**

- Oui
- Non

Si oui, précisez :

- CNU
- Concours de recrutement d'enseignants
- Autre (veuillez préciser)

*** Estimez-vous que votre rémunération est en adéquation avec le travail que vous effectuez ?**

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

Si non, quelles sont les trois priorités d'amélioration financière parmi les propositions suivantes :

- Augmentation des salaires
- Augmentation du niveau de rémunération de l'HC
- Augmentation des heures de décharge pour fonctions administratives
- Primes pour participation aux jurys de thèse
- Primes pour participation aux comités de sélection
- Primes pour encadrement des mémoires
- Autre (veuillez préciser)

■ Recherche ■

*** On note une évolution dans le sens suivant : la part du financement par projet est en augmentation.**

- Oui
- Non
- Ne sais pas

Si oui, cette évolution est positive.

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** L'injonction de publication est croissante.**

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

Si oui, cette évolution est positive.

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Sans avis
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

*** L'injonction de publier en anglais est croissante.**

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

Si oui, cette évolution est positive.

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Sans avis
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord

*** Il est possible d'effectuer un travail de recherche sur le long terme (monographie, recherche approfondie, étude longitudinale, etc.).**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** Avez-vous déjà obtenu un ou plusieurs CRCT ?**

- Oui
- Non

Si oui, précisez le nombre :

*** Les CRCT devraient être de droit pour chaque EC sur une période donnée.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

Si vous êtes d'accord, un CRCT minimum tous les

- 4 ans
- 6 ans
- 10 ans

■ Organisation du travail ■

*** Vous enseignez majoritairement dans une filière :**

- Études anglophones
- LEA

- LANSAD
- Autre (veuillez préciser)

*** L'évolution de votre environnement de travail (locaux, bureaux) pour l'enseignement est :**

- Très positive
- Positive
- Sans changement
- Négative
- Très négative

*** L'évolution de votre environnement de travail (locaux, bureaux) pour la recherche est :**

- Très positive
- Positive
- Sans changement
- Négative
- Très négative

*** Les calendriers universitaires actuels vous laissent suffisamment de temps pour mener à bien votre mission de recherche :**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** Le texte réglementaire indique qu'un enseignant-chercheur doit consacrer la moitié de son temps à l'enseignement et l'autre moitié à la recherche. Estimez (en heures /minutes) le temps hebdomadaire moyen que vous consacrez, en plus, à des tâches administratives hors décharge :**

*** Les délais demandés pour répondre à une question d'ordre administratif sont de plus en plus courts :**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** Les tâches demandées requièrent des compétences de plus en plus variées.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** Les réunions sont de plus en plus nombreuses.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** Le temps consacré au travail par rapport au temps consacré à la vie privée est de plus en plus long.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** La tâche des enseignants s'est complexifiée.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** Si oui, dans la liste ci-dessous, cochez les 5 facteurs principaux qui selon vous rendent cette tâche plus lourde ou plus complexe :**

- Le rythme des réformes
- La diminution du nombre de personnels administratifs
- La communication par mail
- La mutualisation des services et des formations
- Le recours systématique à l'informatique et aux logiciels de gestion (salles, saisie des notes, etc.)
- Les conditions d'enseignement (équipement des salles, accès à des photocopieuses, bureaux malcommodes, etc.)
- Les modes d'évaluation (contrôle continu avec rattrapage, multiplication des évaluations)
- L'augmentation du nombre des étudiants
- L'hétérogénéité du public étudiant.
- La difficulté à motiver les étudiants.
- Autre (veuillez préciser)

*** Des personnels sont là pour vous faciliter certaines démarches liées à vos missions (achat de billets de train ou avion pour déplacement, logistique, etc.).**

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

*** Des personnels sont là pour vous aider au montage de projets de recherche ou de colloques.**

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

*** L'évolution de l'ambiance dans le département/ la section est :**

- Très positive
- Positive
- Sans changement
- Négative
- Très négative

■ Politique de votre établissement vis-à-vis des études anglophones ■

*** Le nombre de titulaires PRCE/PRAG est :**

- En augmentation
- En diminution
- Ne sais pas
- Stable

*** Le nombre de chargés de cours est :**

- En augmentation
- En diminution
- Stable
- Ne sais pas

*** Le nombre de PR/MCF est :**

- En augmentation
- En diminution
- Stable
- Ne sais pas

*** Des heures complémentaires vous sont de plus en plus souvent proposées :**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** Un enseignement ne correspondant pas à votre profil vous est de plus en plus souvent imposé :**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** Les actions de formation des enseignants sont-elles en augmentation ?**

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

*** Les nouveaux enseignants bénéficient-ils d'une formation spécifique ?**

- Oui
- Non
- Ne sais pas

*** Les nouveaux EC ont-ils une décharge de service lors de leur 1^{re} année ?**

- Oui
- Non
- Ne sais pas

■ Enseignement ■

*** Le public étudiant a évolué :**

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

Si oui, cette évolution est positive :

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

Indiquez si vous le souhaitez 3 mots/expressions clés relatives à cette évolution :

*** L'évolution des formations dans le sens de la professionnalisation (licences pro, Master pro, stages, majeures/mineures, emplois apprenti professeur, etc.) vous semble-t-elle :**

- Très positive
- Positive

- Sans changement
- Négative
- Très négative

*** Vos tâches liées à l'enseignement (définition des contenus, programmes, préparation des cours, création de ressources, etc.) sont en augmentation.**

- Tout à fait d'accord.
- D'accord.
- En désaccord.
- Tout à fait en désaccord.
- Ne se prononce pas.

*** Votre travail en équipe pédagogique est en augmentation.**

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- En désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne se prononce pas

*** L'évaluation des enseignements par les étudiants :**

- A été mise en place de manière obligatoire
- Est recommandée mais reste facultative
- N'est pas à l'ordre du jour
- Ne sais pas

*** Êtes-vous favorable à ce type d'évaluation ?**

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

■ Conclusion ■

*** Quelle est, selon vous, la caractéristique la plus saillante de l'évolution actuelle du métier ? (50 mots maximum)**

*** Quelle amélioration souhaiteriez-vous voir apporter en priorité? (50 mots maximum)**

Composition : Anne Fragonard-Le Guen
(34560, Villeveyrac)